

*In: „Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog“,
6. Jahrgang, 2002, Heft 1, Seite 71-76*

Jean-Pol Martin

„Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel?

Der vielbeschworene Paradigmenwechsel hat in der Regelschule vor 30 Jahren begonnen, als Pädagogik und Didaktik versuchten, die Schülerperspektive einzunehmen und den Lernprozess aus der Sicht des Schülers zu gestalten. Man fing an, für den Schüler Lernumwelten zu strukturieren, die genug Appellcharakter besaßen, um ihn zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen anzuregen. Das Ziel wies damals eine stark individualistische Komponente auf, denn der Akzent lag auf der Selbstverwirklichung - wenn auch in „sozialer Verantwortung“. Im Zuge der Globalisierung gewinnt die soziale Dimension ein neues Gewicht. Um die Probleme, die auf die globalisierte Menschheit zukommen, anzugehen, brauchen wir alle verfügbaren intellektuellen Ressourcen. Die neuen Lernziele heißen: Fähigkeit zu kommunizieren, Bereitschaft, sein Wissen weiterzugeben, Fähigkeit und Bereitschaft, kollektiv Wissen aufzubauen und dieses Wissen zur Problemlösung einzusetzen. Dank der rasanten Entwicklung im Bereich der neuen Kommunikationsmittel rückt die Verwirklichung dieser Ziele heran. Im Folgenden möchte ich an einem konkreten Beispiel aufzeigen, mit welchen didaktischen Maßnahmen Schüler dazu gebracht werden, sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb des Unterrichts gemeinsam Wissen aufzubauen und zur Lösung auftretender Probleme einzusetzen.

1. Anthropologischer Hintergrund

Jeder Lehrer handelt auf der Grundlage eines verinnerlichten, bewussten oder unbewussten Menschenbildes. In der Regel ist dieses „Lernerkonstrukt“ aus unterschiedlichen, oft widersprüchlichen Theorien, Teiltheorien und Erfahrungen zusammengestellt. Je kohärenter und umfassender das Lernerkonstrukt, desto mehr Situationen können eingeordnet, desto mehr Probleme können gelöst werden. Um das in diesem Beitrag dargestellte Unterrichtskonzept zu verstehen, ist es unabdingbar, sich mit dem ihm zugrundeliegenden anthropologischen Modell zu befassen. Es wurde vom Verfasser 1986 aufgestellt und seitdem kontinuierlich erprobt und an neuere Erkenntnisse angepasst (Martin 1994). Als Bezugswissenschaften haben sich die Bedürfnisforschung, die Motivationspsychologie, die Organisationspsychologie, die Sozialpsychologie, die Problemlösepsychologie und seit einiger Zeit die Gehirnforschung als besonders nützlich erwiesen. Aus diesen Wissenschaften wurden einzelne Bausteine herausgelöst, die zum Aufbau eines operationalisierbaren Lernerkonstruktes benutzt wurden.

1.1. Kontrollkompetenz, exploratives Verhalten und Problemlösekompetenz:

In der Psychologie wird die Kontrolle als zentrale Dimension menschlichen Erlebens betrachtet (Dörner 1983). Sie vermittelt der handelnden Person das Gefühl, dass sie das „Handlungsfeld im Griff“ hat und auftretende Schwierigkeiten meistern kann. Damit die Schüler Geläufigkeit beim Meistern unbekannter Situationen gewinnen, ist es günstig, wenn bei ihnen eine explorative Haltung systematisch aufgebaut wird. Unter explorativer Haltung versteht man die Bereitschaft von Menschen, sich in Situationen zu begeben, die ein hohes Maß an Unbestimmtheiten enthalten. Nun besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem explorativen Verhalten eines Menschen und seiner Problemlösefähigkeit. Die logische Kette lässt sich folgendermaßen beschreiben: explorative Menschen suchen Felder auf, mit denen sie nicht vertraut sind, und versuchen, sich in diesen Feldern problemlösend zu behaupten. Jede auf diese Weise gewonnene Erfahrung wird zu einem abstrakten, kognitiven Schema verarbeitet. Je mehr Erfahrungen, desto mehr Schemata, desto breiter die kognitive Landkarte. Eine breite kognitive Landkarte sichert Kontrolle über mehr Bereiche, sie ermöglicht eine schnellere Verarbeitung neuer Eindrücke und schützt vor emotionalen Einbrüchen. Sie sichert, dass neue Situationen erfolgreich bewältigt werden. Das Gefühl der Kontrolle festigt sich, das Selbstbewusstsein wächst und dadurch die Bereitschaft, unbekannte Bereiche anzugehen, also sich erneut explorativ zu verhalten. Wodurch bringt man aber Menschen dazu, sich explorativ zu verhalten?

1.2. Flow-Erlebnisse als Handlungsmotivation

Grundsätzlich lässt sich nur dann ein exploratives Verhalten aufbauen, wenn die damit verbundenen Handlungen einen Belohnungswert besitzen. In Untersuchungen über intrinsische Motivation wurde ein Phänomen herausgearbeitet, das eine große Erklärungskraft besitzt. Es handelt sich um den Flow-Effekt, wonach gewisse Aktivitäten ein hohes Potential an intrinsischer Befriedigung enthalten (Csikszentmihalyi 1999). Das Erlebnis selbst wird als einheitliches Fließen beschrieben, ein Fließen von einem Augenblick zum anderen, wobei eine Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein geschieht, ein völliges Aufgehen in der Aktivität bis zur Selbstvergessenheit, ohne aber die Kontrolle über die Aktivität zu verlieren. Die Bedingungen, die zum Hervorbringen solcher Gefühle erfüllt werden müssen, sind folgende:

- die Nähe zu kreativem Entdecken und Explorieren: etwas Neues entwerfen oder entdecken, einen unbekanntem Ort oder Bereich erkunden
- ein Problem lösen, Anforderungen bewältigen, Schwierigkeiten lösen
- Erfahrungen machen, deren Ausgang offen ist und der vom Ausübenden bestimmt werden kann
- Hinausgehen über das Erreichte und Bekannte, ein Gefühl der Selbstentgrenzung erleben
- das Ausschöpfen der Fähigkeiten, persönliches Können.
- klare Handlungsanforderungen und eindeutige Rückmeldungen über die Handlung

- ein Gefühl der Kontrolle über die Handlung und die Umwelt

Beim Entstehen des Flow-Erlebnisses spielt also die Kontrolle eine entscheidende Rolle.

1.3. Die Grundbedürfnisse und das Spannungsfeld zwischen antinomischen Bedürfnistendenzen

Um die Operationalisierbarkeit des hier dargestellten anthropologischen Modells zu erhöhen, muss noch ein weiterer Baustein eingeführt werden. Wenn man erfährt, dass der Mensch nach Kontrolle strebt, dann stellt sich die Frage, wie er sich selbst kontrollieren kann. Dazu muss er wissen, nach welchen inneren Gesetzmäßigkeiten er selbst „funktioniert“. Wie „funktioniert“ der Mensch also als System? Welche Bedürfnisse hat er und wie befriedigt er sie. Als nützlich hat sich zum Verständnis menschlicher Funktionsweise die Bedürfnispyramide von Maslow (Maslow 1981) erwiesen. Maslow postuliert eine Ebene der physiologischen Grundbedürfnisse (Hunger, Schlaf, Sexualität), auf einer höheren Stufe siedelt er das Sicherheitsbedürfnis an, auf der nächsten Stufe das Anschlussbedürfnis und das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, auf der nächsthöheren das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und schließlich das Bedürfnis nach Transzendenz, also danach, seinem Leben einen Sinn zu geben. Eine Analyse dieser Grundbedürfnisse deckt auf, dass sich alle von Maslow aufgelisteten Bedürfnisse unter die Oberkategorie „Kontrollbedürfnis“ einordnen lassen: die physiologischen Bedürfnisse entsprechen der Selbsterhaltung und der Arterhaltung, also der Kontrolle über die eigene Existenz, das Bedürfnis nach Sicherheit ist mit dem Bedürfnis nach Kontrolle gleichzusetzen, das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und nach Gruppenzugehörigkeit entspricht dem Wunsch nach sozialem Schutz, also ebenfalls nach Kontrolle, und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung entspricht dem Drang, die eigene Kontrolle auf unterschiedliche Felder auszudehnen, also die Kontrollfelder zu erweitern. Das Bedürfnis nach Transzendenz schließlich entspricht dem Wunsch nach kognitiver Kontrolle über das eigene Leben: Warum lebe ich, was passiert nach dem Tod?

Das zweite wesentliche Instrument zum Verständnis menschlicher Funktionsweise liefert die Systemtheorie. Systeme – auch Menschen - bewegen sich im Spannungsfeld zwischen antinomischen Bedürfnistendenzen:

- zwischen Integration – jeder möchte beispielsweise zu einer Gruppe gehören - und Differenzierung – jeder möchte auch als Individuum betrachtet werden,
- zwischen Einfachheit – bei einfachen Aufgaben ist das Kontrollgefühl sehr hoch - und Komplexität – jeder möchte auch komplexe Aufgaben lösen,
- zwischen Chaos und Ordnung,
- zwischen Freiheit und Zwang,
- zwischen Klarheit und Unbestimmtheit usw.

Jede Störung des Gleichgewichts leitet eine Handlung ein, die eine Wiederherstellung des Gleichgewichtszustandes zum Ziele hat. Da das Leben stets voranschreitet, wird das Gleichgewicht stets gestört, und der Mensch ist ständig zum Handeln gezwungen, um das Gleichgewicht wiederherzustellen. Diese Erkenntnis ist sehr wichtig zum Verständnis von Menschen. Denn kaum gibt man ihnen beispielsweise Freiheit, schon wünschen sie sich mehr „Druck“, kaum gibt man Ihnen etwas mehr Zwang, schon wünschen sie mehr Freiheit. Dies gilt für alle anderen Antinomien. Wenn man sich als Mensch verstehen will, wenn man mit Menschen umgeht und sie anleiten will, muss man wissen, dass sie als Systeme nie im Gleichgewicht sind. Psychologisch übersetzt heißt es, dass sie nie zufrieden sein können, denn die Befriedigung eines Bedürfnisses enthält potenziell die Nichtbefriedigung des gegenteiligen. Der Einblick in die Grundbedürfnisse des Menschen und in die antinomische Struktur von Bedürfnistendenzen erleichtert das Verständnis menschlichen Handelns und erhöht die Kontrollkompetenz des Einzelnen im Umgang mit sich selbst und mit anderen Menschen.

2. Wie lässt sich die Kontrollkompetenz des Schülers durch Unterrichtsmaßnahmen erhöhen?

Wenn die Kontrollkompetenz eine so zentrale Determinante für das Glück des Einzelnen und der Gruppe darstellt, dann ist eine Hauptaufgabe des Erziehungssystems, die Kontrollkompetenz der Schüler systematisch aufzubauen und zu erweitern. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie durch das didaktische Modell „Lernen durch Lehren“ (LdL) die Kontrollkompetenz der Schüler im Klassenzimmer systematisch aufgebaut wird. Ferner wird ausgeführt, dass seit der Verbreitung des Internets das Kontrollfeld durch die Möglichkeit eines Zugriffes auf die Außenwelt sich für die Schüler deutlich erweitert hat. Schließlich tritt durch die Globalisierung ein neues, wesentliches Lernziel auf: heute kann sich die Kontrollkompetenz auf die Welt insgesamt richten. Die Schüler müssen erkennen, dass Kontrollkompetenz auch Verantwortung bedeutet. Die Möglichkeit, Einblick in alle Teile der Welt zu gewinnen, ist Verpflichtung zugleich. Es ist unsere aller Pflicht geworden, Entwicklungen weltweit zu beobachten und dort aktiv einzugreifen, wo dies notwendig ist.

2.1. Kontrollkompetenz im Klassenzimmer durch die Methode „Lernen durch Lehren“

Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode "Lernen durch Lehren" (LdL) (Graef/Preller 1994). Diese Methode hat ihre Wurzeln in der Reformpädagogik, wurde aber zu Beginn der 80er Jahre im Französischunterricht aufgegriffen und systematisch ausgebaut. In den letzten zwanzig Jahren konnte nachgewiesen werden, dass sich die Methode auf alle Fächer übertragen lässt. Heute wird sie von Tausenden von Lehrern bundesweit angewandt. Die Methode weist folgende Hauptmerkmale auf:

Das Verfahren:

- Die Schüler übernehmen Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers
- Der Lehrer verteilt die Arbeitsaufträge, er unterstützt die Schüler bei ihrer Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen
- Zwei Schüler übernehmen zu Beginn jeder Stunde die Leitung des Stundenablaufs. Sie leiten die Korrektur der Hausaufgaben, rufen die Arbeitsgruppen zur Darbietung des neuen Stoffes auf und lenken die Übungsphase.

Die Wirkung

- Der Lehrer redet weniger. Z.B. kommen im Fremdsprachenunterricht mit dieser Methode bis zu 80% der Äußerungen von Schülern
- Schwierige Stoffsequenzen werden aus Schülerperspektive beleuchtet; dadurch gewinnt der Schüler einen seiner Art zu lernen entsprechenden Zugang
- Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Schüler intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander
- Die Hemmschwelle von Schüler zu Schüler ist geringer. Es fällt den Schülern leichter, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärung zu bitten
- Der Lehrer erkennt Verständnislücken der Klasse oder einzelner Schüler schneller und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf zu reagieren
- Das soziale Lernen wird gefördert, da die Schüler neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden.

Der Einsatz der Methode LdL fördert den Aufbau explorativen Verhaltens, denn die Schüler müssen sich routinemäßig in die Unbestimmtheit und Komplexität des neuen Stoffes begeben, um nach entsprechender Komplexitätsreduktion die neuen Inhalte ihren Mitschülern zu vermitteln. Durch die Übernahme von Lehrfunktionen im Unterricht wird die Kontrollkompetenz der Lerner von Anfang an aufgebaut. Sehr bald setzt auch ein Metadiskurs ein, der die Selbstreflexion und die damit einhergehende Selbstkontrolle erhöht. Die Methode LdL ist ganz darauf abgestimmt, Flow-Erlebnisse auszulösen. Besonders wichtig ist, dass der

Ablauf der Präsentationen genau geplant wird, damit die Schüler die Kontrolle über den Präsentationsablauf nie verlieren. Nur so kann Kontrollgefühl aufkommen und das entsprechende Flow-Erlebnis auftreten. Ferner ist die Methode LdL geeignet, die Kontrollkompetenz fördernden Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Die Präsentation des neuen Stoffes verlangt von den Schülern, dass sie sich zunächst einen Überblick verschaffen, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und die relevanten Stoffteile auswählen; somit wird die Fähigkeit geübt, in komplexen Zusammenhängen zu denken und die Stoffkomplexität im Hinblick auf die Vermittlung zu reduzieren. Bei der Vorbereitung auf die Präsentation in Partnerarbeit wird die Teamfähigkeit gefördert, sowie das Einfühlungsvermögen. Bei der Vorstellung des Stoffes werden Präsentationstechniken eingeübt, es wird die Kommunikationsfähigkeit gefördert. Schließlich wird das Selbstbewusstsein bei den zahlreichen Präsentationen vor der Klasse gefördert, sowie die Fähigkeit, eine größere Gruppe zu motivieren. Da LdL den Unterricht grundsätzlich zum Projekt strukturiert, fördert LdL den Aufbau von Projektkompetenz., insbesondere die Pünktlichkeit, die Zuverlässigkeit, die Ausdauer und die Planungskompetenz.

2.2. LdL und die kollektive Konstruktion von Wissen

Zur Kontrolle eines Handlungsfeldes benötigt man Wissen. In der Wissensökonomie unterscheidet man zwischen Daten, Informationen und Wissen. Daten sind symbolische Abbildungen von Sachverhalten, Informationen sind kontextualisierte Daten, Wissen aber entsteht durch Denken, d.h. durch die logisch-funktionale Verknüpfung von Informationen (Stock/Wolff/Mohr/Thietke 1998). Erst Wissen erlaubt uns, Phänomene zu erklären, vorherzusagen oder zu begründen. Wenn die Schule die ihr anvertrauten jungen Menschen auf die Wissensgesellschaft vorbereiten soll, dann müssen die Schüler daran gewöhnt werden, Informationen in der Gruppe zu Wissen umzuformen. Im traditionellen gymnasialen Unterricht liegen die Informationen in den Lehrwerken aufbereitet und werden vom Lehrer, möglichst klar strukturiert, linear an die Schüler weitergegeben (Linearität a priori). Die Aufgabe des Schülers ist es im Wesentlichen, die fehlerfreien, sofort verständlichen Inhalte aufzunehmen. Zur Transformation von Informationen zu Wissen durch Infragestellung, Beseitigen von Missverständnissen und Fehlern, durch Bewerten und Verwerfen blieb in der Übungsphase nur wenig Zeit. Bei „Lernen durch Lehren“ wird der neue Stoff von Schülern vorgestellt und ist allen am Unterricht Beteiligten klar, dass es ihnen nicht gelingen kann, die neuen Inhalte perfekt und fehlerlos zu präsentieren (Linearität a priori). Die Haltung, die durch dieses Verfahren induziert wird, ist eine hermeneutische. Es geht nicht nur darum, den neuen Stoff aufzunehmen, sondern auch bei jedem Schritt zu prüfen, ob das Dargebotene vielleicht Fehler oder logische Sprünge enthält. Jedes Mitglied der Gruppe ist implizit aufgefordert, Unklares und Unverstandenes zu benennen, damit ein Klärungsprozess gegebenenfalls eingeleitet werden kann. Bei Unklarheiten oder auftretenden Fehlern wird jeder Anwesende implizit aufgefordert, eine Hypothese über die richtige Form zu äußern. So entsteht beispielsweise folgendes Gespräch im Klassenzimmer (die Fehler werden durch Schrägschrift gekennzeichnet):

A: Ma mère n'est pas entrée dans le jardin parce qu'elle a *craigni* le chien.

B : Je ne comprends pas « *craigni* »

C : C'est du verbe « *craindre* », qui veut dire « fürchten »

D : Mais le participe passé de « *craindre* » n'est pas « *craigni* »

A : Pas « *craigni* » ?

D : Non, je ne crois pas. Est-ce que c'est « *craindré* » ?

C : Non, je crois que c'est « *craint* »

An diesem scheinbar harmlosen Beispiel wird der Paradigmenwechsel deutlich, den LdL einleitet. Es handelt sich hier nicht um das Nachvollziehen eines vom Lehrer vorgegebenen, a priori korrekten Stoffs, sondern um die kollektive Konstruktion von Wissen durch permanente Hypothesenbildung und Prüfung. Dies gilt nicht nur für den Bereich der Grammatik, sondern jede Schüleräußerung ist potenziell Anlass zu einem hermeneutischen Prozess des Nachfragens, Klärens, und der schrittweise kollektiven Annäherung an die korrekte Form. Im Zentrum des Unterrichtsprozesses wird immer weniger die Aufnahme eines vorgegebenen, abgesicherten Stoffes stehen und immer mehr die Klärung von offenen Fragen und die Bewertung und die Hierarchisierung von Informationen. Der Wissensmetabolismus (Müller, v. Albrecht A.C. 2000), also die Umformung von Informationen zu Wissen, wird dann beschleunigt, wenn die Schüler systematisch daran gewöhnt werden, im Unterricht unklare Sachverhalte routinemäßig aufzudecken und zu benennen. Gleichzeitig müssen sie auch daran gewöhnt werden, Sachverhalte, die sie selbst verstanden haben, routinemäßig ihren Mitschülern zu erklären. Die Bereitschaft, Unverstandenes publik zu machen, muss angeregt und automatisiert werden genauso wie die Bereitschaft, neue Gedanken oder Einsichten zu veröffentlichen und der Gruppe zu schenken.

Die Suche nach Informationsquellen und der Blick auf die eigenen Ressourcen

In zahlreichen Publikationen über die Wissensgesellschaft wird auf den Umstand hingewiesen, dass vorhandene Ressourcen oft nicht erkannt werden. Dies gilt nicht nur für die Industrie, sondern auch für das Klassenzimmer. Die Schüler müssen also in die Lage versetzt werden, noch nicht aufgedeckte Informationen und Ressourcen sichtbar zu machen und kollektiv zu Wissen umzuformen. Konkret ergeben sich folgende Lernziele:

- Erkennen, dass man als Einzelner Träger von Ressourcen ist,
- Fähigkeit, Potenziale von anderen Gruppenmitgliedern zu erkennen, zu erschließen und für die Gruppe fruchtbar zu machen,
- Fähigkeit, Kommunikation innerhalb einer Gruppe einzuleiten und aufrecht zu erhalten (Moderationskompetenz),
- Erkennen, dass man das eigene Ressourcenpotenzial aktiv vermehren soll, damit man die eigene Attraktivität in der Gruppe erhöht,
- Erkennen, dass man das eigene Ressourcenpotenzial durch Kommunikation erhöhen kann,

- Erkennen, dass Kommunikation dann entsteht, wenn der eine etwas weiß, was der andere nicht weiß,
- Erkennen, dass durch Kommunikation und Weitergabe von Wissen das eigene Wissen vermehrt wird.
- Fähigkeit, die Transformation von Informationen zu Wissen in der Gruppe anzuleiten.

In dem Maße, wie ihre Fähigkeit, kollektiv Wissen zu konstruieren, entwickelt wird, erhöht sich die Kontrollkompetenz der Schüler im Klassenzimmer.

2.3. Die Erweiterung der Kontrollkompetenz durch den Einsatz des Internets

2.3.1 Externe Ressourcen aktiv suchen

Natürlich werden auch in Zukunft die Informationen, die im Unterricht zu Wissen umgeformt werden, in den Lehrbüchern und Lernmaterialien verdichtet angeboten. Dennoch können wir davon ausgehen, dass durch die Einführung und Verbreitung des Internets auch ein erheblicher Teil der Informationen extern eingeholt werden. Die Schüler müssen also befähigt werden, sich aktiv um Informationsquellen und Ressourcen zu bemühen. In der Wissensgesellschaft sind Träger von Ressourcen vor allem Menschen. Die Schüler sollten lernen, Kontakte mit Menschen aufzunehmen und aufrecht zu erhalten.

Daraus ergeben sich folgende Lernziele für die Verwendung des Internets:

- Fähigkeit, für die Gruppe relevante externe Ressourcen aktiv zu suchen,
- Fähigkeit, Handlungsbereitschaft zu erkennen und zu mobilisieren,
- Fähigkeit, Kommunikation nach außen einzuleiten und aufrechtzuerhalten,
- Fähigkeit, Anbieter und Abnehmer aktiv zu vernetzen,
- Fähigkeit, kollektives Denken im Netz zu organisieren.

2.3.2 Die Präsentation der selbsterstellten Wissensprodukte

Der Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, dass man durch Wissen mehr Kontrolle über sich selbst und die Welt gewinnt. Die Konstruktion von Wissen erhöht also die Kontrollkompetenz. Nun sollten die erstellten Wissensprodukte auch anderen zur Verfügung gestellt werden, damit möglichst viele Menschen in den Genuss höherer Kontrollkompetenz gelangen. Ferner erhöht es die eigene Motivation, Wissen mit hohem Energieaufwand herzustellen, wenn dieses Wissen auch von vielen aufgegriffen und genutzt wird. Insofern muss der Prozess der Umformung von Informationen in Wissen seinen Abschluss darin finden, dass die Wissensprodukte einer größeren Öffentlichkeit präsentiert und zur Benutzung angeboten werden. Daraus ergeben sich folgende Lernziele:

- Fähigkeit, die eigenen Wissensprodukte als Ressourcen zu präsentieren (Aufmerksamkeitsökonomie)
- Fähigkeit, Aufmerksamkeit dauerhaft zu binden (Fidelisierung der Abnehmerschaft)

- Fähigkeit, auf der Grundlage des erarbeiteten Wissens neue Aktivitäten zur Informationssuche anzuleiten (Durchführung von Projekten zur Beschaffung neuer Informationen)

3. Das Bedürfnis nach Transzendenz als Realisierung des Kontrollmotivs

Auf der von Maslow vorgeschlagenen Bedürfnishierarchie steht auf der höchsten Stufe das Bedürfnis nach Transzendenz. Das höchste – oder tiefste – Bedürfnis des Menschen ist es also, dem eigenen Handeln Sinn zu verleihen. Aus der Perspektive des von mir entwickelten und eingangs beschriebenen anthropologischen Modells entspricht das Bedürfnis nach Transzendenz dem Wunsch, die eigene Biographie – auch die künftige – kognitiv unter Kontrolle zu bringen. Dieser Drang nach Kontrolle wiederum entspricht dem Trieb nach Selbsterhaltung. Wenn durch den Einsatz von LdL dafür gesorgt wird, dass die Schüler die Aktivitäten im Klassenzimmer beherrschen (Klassenraumdiskurs und Lehrwerkinhalte), wenn die Schüler mit der Außenwelt kommunizieren und von ihr Informationen beziehen, wenn sie schließlich in der Lage sind, diese Informationen zu Wissen umzuformen, wenn sie also in ihrem Alltagsbereich hohe Kontrollkompetenz gewonnen haben, stellt sich die Frage: wozu? Die Antwort ist: Damit sie sich in der Gegenwart wohl fühlen und damit sie Fähigkeiten erwerben, die ihnen für die Zukunft größere Glückschancen eröffnen. Damit wäre einem Aspekt des Bedürfnisses nach Transzendenz entsprochen. Nun weisen alle Religionen und sonstige Sinnsysteme auf den Umstand hin, dass es zur Sicherung des eigenen Glückes auch des Wohlbefindens der Mitmenschen bedarf. Gerade diese - altruistische - Komponente ist bei Jugendlichen sehr wirksam. Soll der Unterricht zur Befriedigung bedeutsamer Bedürfnisse beitragen, so muss ein breites Feld für die Entfaltung altruistischer Aktivitäten angeboten werden. Möchte man die Kontrollkompetenz der Schüler auch in diesem Sinne erweitern und ihnen die Möglichkeit eröffnen, altruistisch, „weltverbessernd“ einzutreten, bietet sich im Zuge der Globalisierung die ganze Welt als Handlungsfeld. Da Jugendliche einerseits stark nach Orientierung suchen, andererseits sich zu Wehr setzen, wenn die ethischen Angebote mit hergebrachten moralischen Kategorien beschrieben werden, ist es ratsam, Ethik mit Lustgewinn zu verbinden.

Zur Veranschaulichung möchte ich abschließend ein Beispiel aus meinem eigenen Unterricht in einer 10. Klasse ausführen. Nachdem die Schüler nach dem LdL-Prinzip alle Aktivitäten im Klassenzimmer beherrschen, nachdem sie mehrmals in der Öffentlichkeit aufgetreten sind und somit die Kontrolle über komplexe Interaktionen mit der Außenwelt gewonnen haben, schlug ich ihnen vor, unsere Kontrollkompetenz auf die ganze Welt auszudehnen und dort aktiv verbessernd zu wirken. Die auf diesem Hintergrund gewonnenen Kompetenzen würde ich als „Weltverbesserungskompetenz“ bezeichnen und unsere Klasse 10a mit dem Zusatz „BIM“ (Brigade d'Intervention Mondiale) schmücken. In diesem Kontext wird es möglich, ernsthaft und dennoch spielerisch auf weltweite Missstände hinzuweisen, mit der Aufforderung zu intervenieren, soweit die Schüler Zeit und Lust dazu haben. Der erste Fall, mit dem ich die Klasse befasste, was der einer Frau aus Nigeria, die gesteinigt werden soll, nachdem sie von einem fremden

Mann vergewaltigt wurde und ein Kind von ihm bekam. Die Information stammte von einer Kollegin, und es ging darum, durch Briefe an die Nigerianische Botschaft gegen die bevorstehende Steinigung zu protestieren. Der Text war auf Französisch, und ich verteilte die Mail in der Klasse mit der Bitte an die Schüler, sich an der Aktion zu beteiligen. Dadurch eröffnete sich die Möglichkeit, Religionen kritisch zu beleuchten. Im Zuge der Globalisierung erscheint es angebracht, Sinnsysteme, Religionen, Philosophien und sonstige Erklärungsmuster auf ihre Wirkungen hin zu untersuchen und zu vergleichen. Auch mein eigenes anthropologisches Modell wird zur Diskussion gestellt. Wir stehen erst am Anfang dieses Experimentes, es scheint aber, dass es den Schülern Freude bereitet, sich mit den konkurrierenden Sinnsystemen zu befassen und einen prüfenden Blick auf die Welt insgesamt zu richten. Ob kleine oder größere „Weltverbesserungsaktionen“ nach der Phase des Aufdeckens von Missständen eingeleitet werden, bleibt abzuwarten. Dass bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sinnsystemen die Kontrollkompetenz der Schüler wächst, daran besteht kein Zweifel.

Bibliographie

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1999): *Lebe gut!: wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen*. Aus dem Amerikanischen von Michael Benthack. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dörner, Dietrich, et al. (Hrsg.) (1983): *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Graef, R. & Preller, R.-D. (Hrsg.) (1994). *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald
- Maar, Christa, Obrist, Hans Ulrich, Pöppel, Ernst, (2000): *Weltwissen – Wissenswelt: Das globale Netz von Text und Bild, Burda Akademie zum Dritten Jahrtausend*: München
- Martin, Jean-Pol (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G.Narr
- Maslow (1981): *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbeck: Rowohlt
- Müller, v. Albrecht A.C. (2000): „Das Erzeugen, Speichern und Nutzen von Wissen als Schlüsselkompetenz der Zukunft“, In: Maar, Christa et al. (2000): 262-268
- Stock, Johannes, Wolff, Heimfrid, Mohr, Henrike, Thietke, Jörg (1998): *Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ – Endbericht – Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*. Basel: 1998