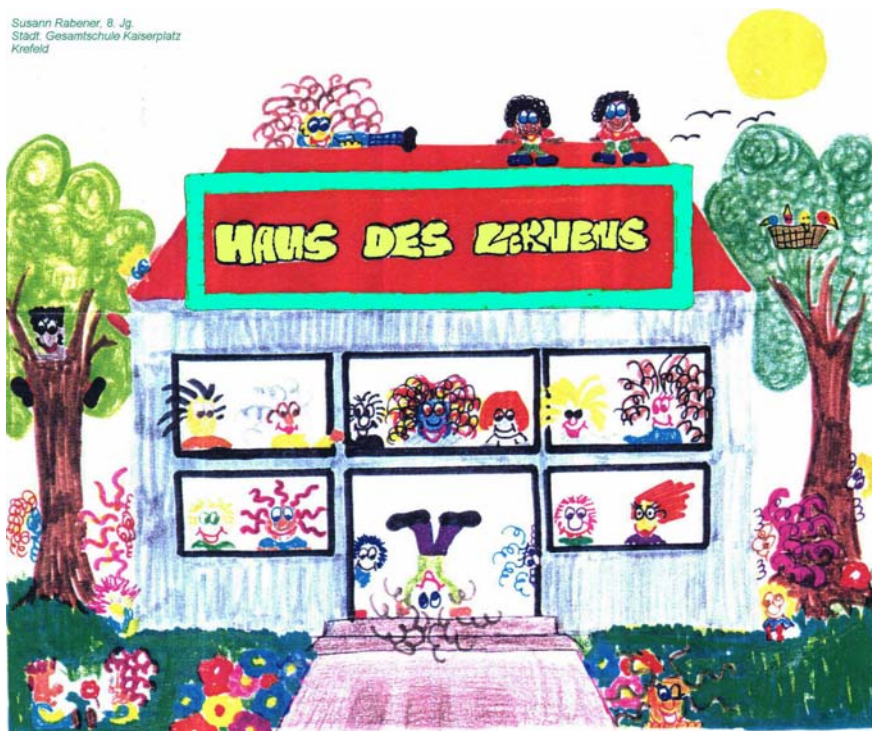


# GGG konkret

Nr. 10

(Neudruck der 1. Auflage Januar 1997)

Susann Rabener, 8. Jg.  
Städt. Gesamtschule Kaiserplatz  
Krefeld



**Zukunft der Bildung  
Zukunft der Schule  
Zukunft der Gesamtschule**

**Impressum**

**GGG konkret** Nr. 10

(Neudruck der 1. Auflage Januar 1997)

*Herausgeber:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**

*Redaktion:* Jürgen Theis

*Beiträge bitte ein-  
senden an:* **Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund  
Telefon: (0231) 14 80 11  
Fax: (0231) 14 79 42  
E-Mail: GGG-NRW@dokom.net

*Erscheinungsweise:* **GGG konkret** erscheint nach Bedarf,  
in der Regel einmal jährlich.

*Verleger:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund  
Internet: <http://www.GGG-NRW.de/>  
E-Mail: GGG-NRW@dokom.net

*Preis:* 2,00 €

*Ausgabe:* August 2005

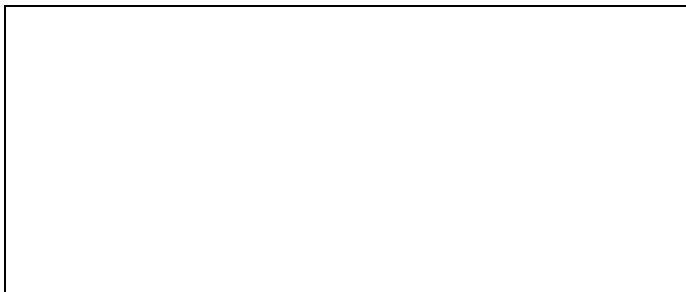
---

**GGG im Internet!**

Seit Mitte Juni 1996 sind aktuelle und nützliche Informationen aus den Gesamtschulen und für Gesamtschulen unter der folgenden Adresse im Internet erreichbar:

[www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de)

**GGG**-Landesverband NRW (Arbeitskreis Gesamtschule in NRW e.V.),  
Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund



---

## **INHALT**

<b>Aus der Arbeit der GGG</b> .....	<b>2</b>
<i>Rudolf Steffens:</i>	
Über ein erweitertes Lernverständnis .....	2
<i>Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:</i>	
Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb .....	22
<i>Rudolf Steffens:</i>	
Eigenständig sein und Lernen lernen .....	38
<b>Beitrittserklärung</b> .....	<b>51</b>

## AUS DER ARBEIT DER GGG

*Rudolf Steffens:*

### Über ein erweitertes Lernverständnis

oder

### „Das Lernen von den Lernenden her neu denken und organisieren“

#### 1. Einleitung: Innovationsschwerpunkt „Lernen“

Das Thema für die folgenden Überlegungen ist zugleich einer von drei Innovationsschwerpunkten für die pädagogische Weiterentwicklung der Gesamtschule und für die Arbeit an den Richtlinien und Lehrplänen.

Wir finden den Schwerpunkt, so wie er auch im Titel angeführt ist, als programmatische Formulierung vor: Hinter den Infinitiven stecken Sollens-Sätze: Lernen soll neu gedacht, also in neuer, veränderter Weise verstanden werden; es soll neu organisiert werden; also Lernsituationen sollen entsprechend dem veränderten Verständnis des Lernens in veränderter Weise vorgestellt, vorbedacht und so gestaltet werden, daß das Lernen adäquat ermöglicht und herausgefordert, begleitet und unterstützt werde.

Wenn diese programmatische Formulierung handlungsleitend werden soll, dann ist es wohl nötig, daß wir uns ein Bild vom Lernen machen und mit Hilfe dieses Bildes eine Orientierung, d.h. eine Richtung finden.

Eine Definition im klassischen Sinne des Wortes „definieren“ (durch einen sich annähernden Oberbegriff und präzise artbildende Unterbegriffe) werden Sie wohl nicht erwarten. Es ist auch fraglich, ob sie hilfreich sein könnte. „Lernen“ steht in einem Bedeutungsfeld oder Bedeutungsnetz mit anderen Ausdrücken, die - jeder für sich - nicht letztlich aufzuklären und daher nicht eigentlich „definierend“ sind, die einander aber in ihrer Bedeutung gegenseitig stützen und wechselseitig erklären helfen; dazu gehören z.B. verstehen, Wissen erwerben, Erfahrungen machen, Bewußtsein bilden, Informationen verarbeiten, Verhalten ändern, Können erweitern, Einsichten, Haltungen und Einstellungen gewinnen, Interessen bilden usw.; dazu gehören auch typische Situationen z.B. des Unterrichts oder des Alltags, mit denen solche Weisen des Lernens identifiziert werden, z.B. Lehre, Unterrichtung, Vortrag, Lektüre, Beobachtung, Interaktion, Erlebnis usw.

Unser Verständnis des Lernens wird so komplex sein, wie solche Zusammenhänge und Kontexte oder Situationen komplex sind. Ein zureichender Lernbegriff wird nur zu gewinnen sein, wenn wir die Situationen, in denen wir uns das Lernen prototypisch vorstellen, nicht allzu sehr verkürzen. Deswegen darf auch hier der Begriff des Lernens nicht als für sich allein stehend gedacht werden.

## **Rudolf Steffens: Über ein erweitertes Lernverständnis**

---

Als Beitrag zu einem Bild vom Lernen und zu Orientierungen bzw. neuen Sichtweisen möchte ich folgende Fragen stellen und Hinweise als Antworten darauf versuchen.

- a) Welche Rollenvorstellungen sind es, in denen Sichtweisen auf das Lernen vermittelt werden?
- b) Woher begründet sich eine veränderte Sichtweise.
- c) Was sind Merkmale einer erweiterten Unterrichtskonzeption und eines erweiterten Lernbegriffs?

### **2. Welche Rollenvorstellungen sind es, in denen Sichtweisen auf das Lernen vermittelt werden?**

Als „Rollenvorstellungen“ verstehe ich in unserem Zusammenhang Konzeptionen des Unterrichts, die als verallgemeinerte Muster durch didaktisch-methodische Lehre, Ausbildung, Tradition, Üblichkeit, Routine o. ä. in Kraft sind. In ihnen mischen sich Elemente aus Theorien und aus praktischer Erfahrung. Sie enthalten ein Verständnis davon, wie der Unterricht sein soll, und bieten explizit oder implizit eine Gesamtorientierung.

Ich nenne sie in unserem Zusammenhang auch deshalb „Rollenvorstellungen“, weil sie die „Rolle“ fast aller Faktoren, „Mitspieler“ oder Momente des Unterrichts nach Ihrem Bild und Muster prägen bzw. modellieren bzw. ihnen Bedeutung geben, z.B. die Rolle der Ziele des Unterrichts, der Lerngegenstände, der Lernenden, der Lehrenden, der Methoden usw. In einem Unterricht, der einem bestimmten Konzept entspricht, werden die Bedeutungen der Faktoren bzw. Mitspieler entsprechend der Rollenregie des Konzepts in Szene gesetzt und aktuell bedeutsam. Konzepte sind überwiegend durch Methoden bestimmt, also methodische Konzepte. Methoden sind im eben gekennzeichneten Sinne produktiv und konstitutiv; sie erschaffen sich ihre Mitspieler.

Diese Gesamtrolle oder -funktion der methodischen Konzepte ist besonders gut zu erkennen, wenn man Konzepte idealtypisch vergrößert und konträre Konzepte einander gegenüberstellt. Das ist zwar pauschalierend und wird den Konzepten durchaus nicht vollständig gerecht. Aber es mag dennoch erlaubt sein, weil sich in der Typisierung gut zeigen läßt, wie sich Bilder vom Lernen und vom Lehren und von Lernenden vermitteln, daß Orientierungsbegriffe, wie es Unterrichtskonzeptionen sind, in einem Netz von Bedeutung und Bedeutungszusammenhängen darüber mitbestimmen, welches Lernverständnis „aktuell“ ist (nicht so sehr deklarative Sätze über Lernen „für sich“ aus Bezugstheorien sind dafür entscheidend). Schließlich kann es auch helfen, unseren eigenen konzeptuellen Vorstellungen, die wir unvermeidlich haben, andere gegenüberzustellen, weil wir vielleicht nur dadurch gegen erworbene Sichtweisen Widerstand leisten können, daß wir ein Chor von inneren Stimmen mit anderen Vorstellungen intonieren und verstärken.

Die in unserem Zusammenhang aus methodologischen Gründen idealtypisch vergrößerten Unterrichtskonzeptionen können plakativ bezeichnet werden als Wissens- oder Stofforientierung, Verhaltensorientierung und Handlungsorientierung. Namegebend sind die Prinzipien, die Vorranggrößen, denen sie sich zuordnen lassen. Die ersten beiden Konzepte bestimmen den Unterricht in unseren Schulen und sind mehr oder weniger traditionell.

Was gezeigt werden soll, sei - ebenfalls recht plakativ - für eine Reihe ausgewählter „Mitspieler“ bezeichnet (vgl. die Tabelle auf Seite 5; vgl. auch: Baumann, Stapel 74).

Das Konzept der „Stofforientierung“ materialisiert sich - wie man leicht erkennen kann - in inhaltlichen Kategorien. Um dieser Kategorien wegen bilden Lernziele und Lehrziele einen geschlossenen Zusammenhang.

Ähnlich geschlossen - vielleicht noch hermetischer - ist der Zusammenhang beim Konzept der „Verhaltensorientierung“, nur daß sich hierbei alles um Verhaltenskategorien dreht und Inhalte nahezu beliebig werden können.

Beide Konzepte modellieren das Lernen ganz linear, im ersten Fall - so die Legitimation -, weil das von der Sache her notwendig sei, im zweiten Fall, weil die Gesetze des Lernens bzw. bestimmte lernpsychologische Erkenntnisse es so erforderlich machten.

Das meiste von dem, was wir heutzutage unter „Offenheit“ oder „offenen Formen des Unterrichts“ verstehen, ist in stoff- oder verhaltensorientierten Konzepten systematisch ausgeblendet. Zu vorab geplanten und festgelegten Ergebnissen bzw. Zielen auf vorfixierten Wegen mit festgelegter Abfolge von Schritten spürt das Geschehen auf einer Linie, und vor allem zwei Momente erhalten kaum Chancen, zum Zuge zu kommen: Zum einen die Interessen, Bedürfnisse und Aktivitäten der lernenden Kinder und Jugendlichen in bezug auf etwas, um es „sich zu eignen“ zu machen, zum anderen die Inhalte des Lernens selbst, die in den zweckrationalen didaktischen Mechanismen nicht nur „aufbereitet“, sondern zurechtgestutzt und gefiltert werden, z.B. gereinigt von Mehrdeutigkeiten, Deutungen, Problemen, Individualitäten, Einfällen und so neutralisiert bzw. entproblematisiert zum „Stoff“ und zu Verhaltenselementen oder Verhaltenssequenzen.

In den Zeiten der frühen Curriculumtheorie, der Lernzielplanung und der festen Verkoppelung von Zielen und Curriculumelementen wurde insbesondere das Vorstellungsbild von „Wissensvermittlung“, lernziel- und curriculumtheoretisch „aufgefrischt“ und auf die entsprechenden Ordnungsschemata von Dimensionen, Hierarchien und Operationalisierungen verpflichtet. Aus dieser Zeit - aber natürlich nicht nur aus dieser stammen auch Skepsis, Kritik und Problemsicht. Ich nenne als Beispiele Horst Rumpfs „Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts“ (1971) oder die frühen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1974). Die Kritik ist im Kern eine Kritik des Lernverständnisses, wie es von bestimmten Unterrichtsmustern, -bildern, -konzepten modelliert wird.

**Rudolf Steffens:  
Über ein erweitertes Lernverständnis**

<b>Konzepte Momente/ „Mitspieler“</b>	<b>Stofforientierung</b>	<b>Verhaltensorientierung</b>	<b>Handlungsorientierung</b>
<b>Ziele</b>	Lernziele mit Wissensvermittlungsabsichten	Lernziele mit verhaltensmodifizierenden Absichten	Zielorientierung über Zielverständigung: Handlungsziele
<b>„Umsetzungs“-Verständnis</b>	Vermittlungssequenzen, orientiert an stofflichen Anforderungen	Steuerungssequenzen, orientiert an (Teil-)Verhaltenserwartungen	Gestaltung von Handlungssituationen aus Handlungspotentialen
<b>Sinn der Planung</b>	Adressatenbezogene didaktische Aufbereitung	Adressatenbezogene operante Konditionierung	Interessen- und Zielentwicklung; Ermöglichung von Selbsttätigkeit
<b>Rolle der Lernenden</b>	Objekt der Vermittlungsbemühungen	Programmkonsument	Möglichst Subjekt in Lernsituationen
<b>Interessen, Bedürfnisse</b>	Günstige oder störendhinderliche Bedingungen	Günstige oder störendhinderliche Bedingungen	Konstitutiv; aufzugreifen, zu klären, weiterzuentwickeln, zu reflektieren
<b>Rolle der Lehrenden</b>	Wissenstransmission und -abfrage	Prozeßsteuerung und -kontrolle	Situationen arrangierend, Potentiale aufdeckend, Möglichkeiten eröffnend
<b>Methodenverständnis</b>	Methoden sind Vermittlungsformen	Methoden sind Steuerungstechniken	Methoden inszenieren und konstituieren, Lerninhalte und -prozesse
<b>Ergebnisse</b>	Wissens-„Produktion“ auf Abruf	Verhaltenshäufigkeit und -qualität nach Stimulus oder operantem Verhalten	Manifestationen des Handelns; Handlungskompetenzen
<b>Dialektik von Anleitung und Selbsttätigkeit</b>	Selbsttätigkeit wird im vorwiegenden Geben/Darbiehen marginalisiert	Selbsttätigkeit wird im vorwiegenden Steuern und Konditionieren negiert	Anleitung bezweckt Überführung in Selbsttätigkeit; selbsttätiges Anwenden ist Programm
<b>Beurteilung des Gestalten, Lernerfolgs</b>	Wissens-„Abprüfung“	Test auf Verhaltensanpassung	Erfolg erweist sich im aktiven Anwenden, im freien Gebrauch

Das Bild der Wissensvermittlung ist allerdings sehr viel älter und hochwirksam trotz aller Problematisierung. Es hängt wohl mit ganz frühen Bildungsauffassungen zusammen, die sich in und seit der mittelalterlichen Schule entwickelt haben. Das Lernen ist zum Beispiel vom Leben möglichst abgesetzt, denn Sinn des Lernens ist zukünftige Anwendung. Alles Wissen und Können dient späteren Aufgaben, späterer Verwendung. Es gibt Stoffe, die man dazu wissen muß, und Fertigkeiten, die man dazu können muß. Deshalb muß der einzelne ein Träger

oder Speicher der Inhalte sein, muß sie sich in Gedächtnis „einverleiben“. Individualität und Personalität sind in solche Zielvorstellungen nicht einbezogen; im Gegenteil: Sie würden die „Erschaffung der zukünftigen Bestimmung stören“. Die Funktion des individuellen Geistes besteht darin, Aufbewahrungsort zu sein. Was dem Einverleiben und Aufbewahren dient, ist Methode.

Erst die Aufklärung hat die Menschen und Kinder als Denkende entdeckt. Inhalte und Vorgänge erhielten andere Strukturen, wurden zu logischen Beziehungen und Denkprozessen mit Erkenntniswert (vgl. Jannasch, Joppich 1966). Aktivitäten der Lernenden zum Selberdenken ließen nun (eigentlich) bloßes Wissen-Weitergeben nicht mehr zu. „Lernen“ und „Erfahrung-Bilden“ und „denkend-verstehendes Aneignen“ sind seither wohl die häufigsten Begriffe, die einander wechselseitig erklären.

Gegenüber dem alten und weiter wirksamen Konzept der Wissensübermittlung ist das der Verhaltensorientierung relativ jung. Es entstand im Gefolge eines vorherrschenden wissenschaftlichen Paradigmas, der behavioristischen Lernpsychologie vor allem amerikanischer Prägung, und wurde bei uns „kampagneartig“ durchgesetzt, in einer konzertierten Aktion gewissermaßen von Lernpsychologie, Didaktik, früher Curriculumtheorie und Materialproduktion. Mit wissenschaftlichem Vorschub wurden veränderte Rollenbilder aktuell, als das verhaltenswissenschaftliche Paradigma im Herkunftsland schon durch ein neues abgelöst wurde.

Was der Lernbegriff vom B.F. Skinner, der ab etwa 1930 Lernen als operante Konditionierung kennzeichnet, im Unterricht bedeuten würde, wenn es ihn denn unvermischt gäbe, sieht man am eindruckvollsten am „Modell von Skinners Ratten“ und - im Gegenbild dazu - an Skinner selbst (vgl. Flügge 79, 115 ff.).

Skinner hat 1956 für die Amerikanische Psychologische Vereinigung seine Arbeit als wissenschaftlicher Psychologe beschrieben (vgl. Skinner 68, 112, ff.).

Man kann verfolgen, wie er das Begriffsgerüst für seine Lerntheorie findet. Das wird von Tieren auf Menschen übertragen, vom Lernen des Organismus auf psychisch-geistige Prozesse. Die Schwierigkeiten einer Theorie, die Begriffe für Psychisches und Geistiges nicht kennt, werden vereinfachend bereinigt: Denken ist sprachliches Verhalten. Das Bild vom Lernen vervollständigt sich: Lernen ist Verhaltensänderung und geschieht in planvoller Folge von Schritten und Verstärkungen auf ein Ziel hin, zu dem der Lernende geführt wird, das er aber nicht im Auge hat. Er muß sich aneignen, was ihm (vor)gegeben wird, und sich verstärken lassen. Seine Aufmerksamkeit und sein Lernwille werden für das Nahziel in Anspruch genommen, nicht für Einsicht. Daneben sehen wir Skinner als Forscher: neugierig, phantasievoll, offen, motiviert, der ausprobiert, etwas sucht, was ihn vorantreibt, der Teilerfolge hat, Widerstände erfährt. Beides verstärkt ihn in seinem Bemühen, aber in diesem „verstärkt“ steckt wohl ein anderes Verständnis des Verstärkens, als wir es bei den Verstärkungen erkennen, die ein

**Rudolf Steffens:**  
**Über ein erweitertes Lernverständnis**

---

Dresseur oder Modifikateur planvoll gibt. Am meisten verstärkt ihn das Forschen selbst.

Begriff des Forschens, Fragens, Entdeckens scheinen unvereinbar mit Begriffen, die aus dem konditionierten Verhalten hergeleitet sind. Die Frage stellt sich, warum Skinner Menschenkinder nicht eher sich selbst zuordnet, warum wir mit ihm das Lernen der Kinder nach dem Bild von Skinners Ratten modellieren sollten. Wir sollten uns nicht mit Skinner anthropologisch blind stellen und eher z.B. der etwas emphatischen Formulierung zuneigen, die Johannes Flügge geschrieben hat: „Die ranghöchste Norm schulischer Wissensvermittlung fordert, Hilfe zu leisten zur Verwirklichung des grundlegenden, unmittelbar geltenden geistigen Menschenrechts auf selbständiges Hervorbringen von Wissen“ (Flügge 79, 47). Es gibt eben Forschen und Entdecken nicht nur als wissenschaftliches.

Es ist nun an der Zeit, die „ungerechten“ Übertreibungen wenigstens zum Teil wider zurückzunehmen, die in der überspitzen Darstellung und Gegenüberstellung der Konzepttypen liegen. Die vergrößernde und unvollständige Darstellung mag in mancherlei Hinsicht schief und wenig differenziert und abgewogen sein, aber sie zeigt dennoch recht gut, was mit Modellierung oder Bedeutung-Geben von Mitspieler-Rollen gemeint ist, die durch Unterrichtskonzepte aktuell werden, weil sie in ihrem Rahmen „in Aktion“ versetzt werden. Unterrichtskonzeptionen aus Vorstellungen einer Praxis und aus reflektierten Erfahrungen sind nie ganz aus Lerntheorien herzuleiten; wohl können diese eine Orientierung bieten, und Unterrichtskonzeptionen sollten uns bewußt sein, denn wir möchten natürlich nicht, daß sich unsere Rollenvorstellungen hinter unserem Rücken durchsetzen.

Ich möchte aber nicht behaupten, man könnte, vom Konzept der Handlungsorientierung her gesehen, Wissens- und Verhaltensorientierung des Unterrichts für gänzlich überholt erklären oder prinzipiell als untaugliches bzw. unerwünschtes Lernen betrachten. Nichts Kritisierenswertes liegt darin, daß auch wissens- und verhaltensorientiert gelernt wird, daß der Unterricht Wissen vermittelt und Verhaltensformen zu Gewohnheiten verändert und festigt; es gibt den Aufbau von Wissen, den Aufbau der Verbindung von Reizen und Reaktionen sowie von Verhalten und Verhaltenskonsequenzen, wie es den Aufbau von kognitiven Strukturen und die Verbindung von Wissen und Denken im Handeln gibt. Kritisierenswert ist vielmehr, daß Unterricht sich in der Wissensvermittlung erschöpft oder in der Steuerung und Bestärkung von Verhalten. Handlungsorientierter Unterricht wird ohne Wissensvermittlung und Verhaltenslernen „für sich“ nicht möglich sein, aber er reicht über Wissensvermittlung und Verhaltenssteuerung hinaus. Dabei geht es nicht eigentlich darum, z.B. Wissen geringzuschätzen, kennen wir doch die Funktionen von Verfügungswissen und Orientierungswissen, auch die des Wissens als Medium der Selbstvergewisserung und Selbstverständigung. Es geht mehr um den Zusammenhang von Lernen und Wissenserwerb in Situationen, in denen das Wissen und seine Darstellung mit unseren

Fragen, unserem Denken und unserer Sprache zu tun hat und als Antwort darauf empfunden werden kann.

### **3. Woher begründet sich ein verändertes Verständnis des Lernens, und wie ist es einzuschätzen?**

Wenn wir die - obwohl etwas pauschale - Kritik an Konzepten der Stoff- und Verhaltensorientierung akzeptieren, wobei wir dann schon vom Standpunkt des weiterreichenden Konzepts der Handlungsorientierung aus urteilen, dann müssen wir uns von einem Verständnis des Lehrens und Lernens als Wissensweitergabe, -aufnahme, -speicherung, -abruf und Verhaltensbewirkung und -verstärkung verabschieden, ebenso von lernzieltechnischen Mischformen davon. „Verabschieden“ heißt hier, daß wir veränderte Verständnisse praktisch-konzeptuell in Kraft setzen müssen, soll die Veränderung nicht bloß deklarativ - programmatisch sein.

Aber dann entstehen - komplementär zu der Frage „Welche Bilder sind in Kraft?“ - weitere Fragen, zum Beispiel: Welche veränderten Sichtweisen gibt es? Was wissen wir vom Lernen, genauer: vom Lernen der Lernenden? Mit welchen Bildern arbeiten wir konkret? In welche Richtungen sollen Revisionen unserer Bilder gehen?

Veränderte Bilder und Konzepte sind gewiß erforderlich, und die Perspektiven dabei werden auf die Lernenden und die Lernkontexte und Lernsituationen gerichtet sein.

„Lernerorientierung“ ist dabei ein häufig auftauchender Ausdruck - eine nicht gerade elegante sprachliche Prägung, aber geeignet, auf einige grundsätzliche Aspekte aufmerksam zu machen. Wenn die „Lerner“ oder die „Lernenden“ wieder - wie in kritisierten Auffassungen - die nach einem Bild und Muster durchschnittlich modellierten Menschen sind, verstanden als Speicher von Wissen und/oder Träger von Verhaltensformen, als Objekte von linearer Wissenstransmission und/oder Verhaltensmodifikation oder wenn - anders ausgedrückt - nur die Partial-Person des Schülers im Zustand fortwährender Schulreife in einem Teilbereich seiner Individualität, nämlich der schulischen Lernfähigkeit angesichts schulförmigen Wissens und Verhaltens gemeint sein sollte, dann wäre nichts gewonnen. Gemeint sein muß die Hinwendung zu konkreten individuellen Kindern und Jugendlichen, zu deren Lernen auf dem jeweiligen Stand des Lernens unter gegebenen Bedingungen. Auf diese Blickwendung kann der Begriff der Orientierung an lernenden Mädchen und Jungen aufmerksam machen. Er ist dann mit einer starken Herausforderung verbunden.

Die Fokussierung auf das Lernen der Lernenden scheint nicht trivial, auch nicht für die Lern-Wissenschaft. Franz E. Weinert kennzeichnet, was eine bestimmte Methodologie der Wissenschaft an Modellierung bedeutet, wenn sie den Versuch macht, „allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Lernens“ zu finden und zu formulieren; nämlich: daß „der Lernende als eine zu vernachlässigende oder zu neutrali-

## **Rudolf Steffens: Über ein erweitertes Lernverständnis**

---

sierende Fehlerquelle für die Gültigkeit der auf den 'mittleren Menschen' bezogenen Gesetzmäßigkeiten angesehen wurde. Zwar hatte schon Wilhelm Wundt erkannt, daß es kein psychologisches Gesetz (gibt), bei dem die Ausnahmen nicht zahlreicher wären als die übereinstimmenden Fälle, doch führte diese Beobachtung nicht (zu) ... (einer) differenziellen Psychologie des Lernens ...“ (Weinert 1984, 10).

Das ist nicht nur eine Kritik „theoretischer Ignoranz“, auch eine an behavioristischer Auffassung, der doch „nicht verborgen bleiben (konnte), daß Menschen auch unter gleichen äußeren Bedingungen unterschiedlich effektiv lernen“ (Weinert 84, 10).

Die Quellen veränderter Sichtweisen sind in unserem Nahbereich z.B. Unterrichtstraditionen reformpädagogischer Art, die durch selbständiges Lernen geprägt sind, die Unterrichtspraxis in vielen Grundschulen, die entsprechende Elemente aufgenommen haben. Auch in den Wissenschaften gibt es seit langem die Abkehr von repetitiven Mustern, von dem „wissenschaftlichen Theater“, komplexe Lernprozesse auf Verstärkungen zurückführen zu wollen (Chomsky 1959 gegen Skinners „Verbal Behavior“; vgl. Sieber 1994), bis hin zu - wie es 1992 mit einigem Überschwang heißt - einer Befreiung des Individuums aus der Bindestrichposition zwischen Stimulus und Response - mit der Konsequenz, daß den Menschen die Kompetenz zur Selbstregulation und Selbststeuerung zugesprochen wird (Mandl, Friedrichs 1992 n. Sieber 1994). Es dauert, bis sich Einsichten breitmachen, die mit der „kognitiven Wende“, einem folgenreichen Paradigmenwechsel, verbunden sind. Hans Aebli hat in seinem zweibändigen Werk „Denken: Das Ordnen des Tuns“ (1980 bzw. 1981) die Entwicklung dieser Wende mit Stationen der Diskussion und exemplarischen Vertretern eindrücklich dargestellt.

Das Bild der lernenden Menschen, das im Zeichen der kognitiven Wende entsteht, ist durch Eigenaktivität und Konstruktivität, produktive Verarbeitung der Realität, Reflexivität und Selbststeuerung zu kennzeichnen. Es ist in der Psychologie als „epistemologisches Subjektmodell“ konstituiert (vgl. Groeben, Scheele 1977, Treiber, Groeben 1981, Hurrelmann 1983, Sieber 1990) und wird auch als Grundlage für eine Orientierung an den Lernenden betrachtet.

Was sich unabweislich durchsetzt, ist etwa folgendes Verständnis: Lernen ist eigenaktive und selbstgesteuerte innere konstruktive Tätigkeit, das Aufbauen, Ausbauen und Umbauen von Bedeutungen, Erfahrungen, Wissen und Können bzw. entsprechender Muster, Strategien, Kompetenzen; Lernen findet in sozialen Situationen, Umgebungen und Interaktionen statt, die verarbeitet und beeinflußt oder mitgestaltet werden.

Die Sicht des lernenden Menschen als eigenaktiv und konstruktiv findet in einer eher leisen und langsamen Bewegung aus vielen wissenschaftlichen Richtungen Unterstützung, z.B. aus der Kognitionswissenschaft, der Lernpsychologie, der Entwicklungspsychologie, aus dem symbolischen Interaktionismus, der verste-

henden Soziologie, der Gestaltpsychologie, der Wissenschaftstheorie, der Theorie des kommunikativen Handelns, der Gehirnforschung, KI-Forschung, Linguistik, aus dem radikalen Konstruktivismus usw.. Das kann für die Akzeptanz der veränderten Modellierung nur günstig sein.

Die Auffassungen der epistemisch-kognitiven Modellierung können aus pädagogisch-didaktischer Sicht nur positiv eingeschätzt werden. Das Erkennen wird wieder in die Hände derjenigen gegeben, in die es gehört, nämlich in die Hände der erkennenden Subjekte, auch der Kinder und Jugendlichen, die - analog zur wissenschaftlichen Tätigkeit - eine (intuitive) Theorie über etwas in Auseinandersetzung mit ihrer Welt aufbauen - z.B. in Vermutungen bzw. Hypothesen - und sie an Erfahrungen prüfen.

Kognitionsorientierte Ansätze sind an der kognitiven Grundversorgung der Menschen zuerst interessiert, z.B. an Wahrnehmung, Denken, Verstehen, Begriffsbildung, Wissenserwerb, Problemlösung, Planen und Handeln. Zu Emotionen, Imagination, Phantasie, Kreativität haben sie bisher weniger zu sagen. Deshalb ist es verständlich und berechtigt, wenn vor kognitivistischer Verkürzung gewarnt wird, nämlich davor, unsere Umweltbeziehungen um die Momente des Erlebens und der Emotion und der ästhetischen Erfahrung zu beschneiden gegenüber dem Verstehen, Verarbeiten und kognitiv und handelnd Bewältigen (vgl. Ulich 82, Sieber 90). Das würde bedeuten, daß ein wichtiger Teil der Subjekt-Umwelt-Beziehung ausgeblendet, unbeachtet oder sogar mißachtet bliebe. Der Ansatz würde didaktisch in Teilen entwertet. Gegen Emotionen kann nicht unterrichtet und gelernt werden. Aus Subjekten und Individuen würden wieder Partial-Personen, schulische Teilindividualitäten modelliert. Deswegen ist es wichtig, Kognition und Emotion zu versöhnen, und nicht, wie zu Zeiten des Lernziel-Planungs-Mechanismus, kognitive und affektiv-emotionale Dimensionen zu trennen (vgl. Spinner 94).

#### **4. Was sind Merkmale einer erweiterten Unterrichtskonzeption und eines erweiterten Lernbegriffs?**

Wenn wir Lernen als innere konstruktive Tätigkeit der lernenden Kinder und Jugendlichen verstehen, dann stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Lehren und Lernen in verschiedener Hinsicht.

##### **Erstens:**

Zwischen „lehren“ und „lernen“ besteht kein reziprokes Verhältnis wie etwa zwischen „kaufen“ und „verkaufen“. Wenn jemand etwas verkauft hat, muß ein anderer es gekauft haben und umgekehrt. Nicht so bei lehren und lernen. Wenn jemand lehrt, muß nicht unbedingt gelernt werden; wenn gelehrt worden ist, ist möglicherweise etwas anderes gelernt worden, als intendiert worden war. Wenn jemand gelernt hat, ist das nicht notwendig auf die intendierte Lehre zurückzuführen u.a.m. Der begriffliche Boden zwischen „lehren“ und „lernen“ ist morastig. Das Lehren kann über das Lernen nicht kausal oder technisch verfügen; es

## **Rudolf Steffens: Über ein erweitertes Lernverständnis**

---

kann wohl auf das Lernen hin gerichtet sein, dem Lernen dienen und es befördern. Eher könnte man sagen: Das Lehren gleicht dem Versuchen, so daß Lehrende von Lernenden explizit oder implizit lernen, wie sie lehren sollen, und es ist möglich zu sagen, daß Lehrende nichts lehren können im Sinne eines einlinigen Weitergabeprozesses, sondern im gewissen Sinne gemeinsam mit den Lernenden lernen. Es gibt wohl keine direkte Verbindung zwischen Absicht und Wirkung, und Lehrtheorien können nicht strikt aus Lerntheorien abgeleitet werden (vgl. Buch 89, Oelkers 1984, Loser, Terhardt 1977).

Hinzu kommt, daß Lerntheorien in bezug auf drei Punkte oft „zu wenig“ enthalten: Lehren im Unterricht hat immer mit Zeit zu tun; es ist meistens konstitutiv auf konkrete Gegenstände/Inhalte bezogen; es geschieht in sozialen Zusammenhängen und Interaktionen und unter Bedingungen einer Umwelt. Das Lehren im Unterricht muß mit diesem „mehr“ gegenüber Lerntheorien rechnen, nämlich damit, daß das Lernen von den individuellen konstruktiven Tätigkeiten der einzelnen in zeitlichen Phasen der Lerngeschichte, von Gegenständen, Themen und von sozialen Zusammenhängen, Kontexten, Umgebungen mit abhängt.

### **Zweitens:**

Wenn wir Lernen als eigenaktive, innere konstruktive Tätigkeit betrachten, muß das nicht zugleich heißen, daß sog. didaktische „Einwirkungen“, bei denen schon Schleiermacher verhütende, gegenwirkende und unterstützende unterscheidet, nicht mehr gälten. Es gibt zwischen den Polen „Anleitung“ und „Selbsttätigkeit“ oder „Übermittlungsstrategie“ und „freie Persönlichkeitsentfaltung“ (Lompscher 1992, Sieber 1994) oder „instruktionsorientiert“ und „subjektorientiert“ (Ramseger 1993) gewiß viele mögliche Mischformen und gleitende Übergänge. Welcher Grad auf der Skala zwischen den Polen „Anleitung/Instruktion“ und „Selbsttätigkeit“ bei konkretem Unterricht jeweils eingestellt wird, hängt nach den vorstehenden Überlegungen davon ab, welches Bild vom Unterricht wir uns machen und welche Rolle dem Lernen und den Lernenden darin zugeschrieben wird, wobei nicht in Frage gestellt ist, daß das Lernen stimuliert, initiiert und auch inszeniert werden kann. „Eine Modellierung ..., die Tätigkeiten des Subjekts unberücksichtigt läßt - oder sie lediglich über Interventionen der Lehrpersonen steuert, mißachtet eine grundlegende Voraussetzung des Lernens: Lernen findet immer in einem sozialen und ökologischen Kontext statt, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird. In diesem Sinne wirken Kontexte zwar auf die Lernenden, zugleich aber ... werden diese Kontexte von den Lernenden mitbeeinflußt, mit-gestaltet und verändert“ (Sieber 94, 6 f.).

### **Drittens:**

Wenn Eigentätigkeit und innere Konstruktion und der Aufbau kognitiver, mentaler Strukturen den Prozeß und das Ergebnis des Lernens ausmachen, läßt sich unter dieser Perspektive die didaktische Blickwendung auf die lernenden Kinder und Jugendlichen in der Folge der kognitiven Wende genauer kennzeichnen. Es

ist eine Wendung hin zu den lernenden Schülerinnen und Schülern, zu dem „inneren Modell, Muster, Schema“, daß sie, angeregt, begleitet und förderlich beraten durch ihre Lehrerinnen und Lehrer, eigenaktiv aufbauen. (In kognitionsorientierter Sicht ist alles Lernen eine solche Konstruktion. Es kann nicht als Weitergabe und Übernahme von Informationen oder Techniken verstanden werden). Die Bewegung dieser Blickwende kennt historische Stationen. Sie geht aus von der didaktischen Orientierung an Lerngegenständen bzw. Lerninhalten und führt über die Orientierung an Verhaltenssequenzen der Lernenden hin zum inneren Geschehen, zu den inneren Bedingungen und Fähigkeiten für Verhaltensformen, Äußerungen, Verfahren, Handlungen. Dabei braucht die Blickwendung frühere Stationen nicht zu vergessen und sollte sie auch nicht tilgen, aber sie sollte sich in Gegenstands- und Verhaltensorientierung nicht erschöpfen (vgl. Spinner 94).

Aber wie sollen Lehrende an die inneren Konstruktionen herankommen? Auf welche Weise sollen innere Konstruktionen zugänglich sein? Eine Antwortrichtung besteht darin, Lernsituationen so zu organisieren, daß innere Aktivitäten stimuliert werden. Aber reicht das für Lernbegleitung und Lernberatung?

Die kognitiven Theorien z.B. der Piaget-Aebli-Richtung oder der Wygotski-Leontjew-Galperin-Richtung verschränken das Aufbauen bzw. Verändern individueller Strukturen und die Herstellung bzw. Gestaltung der materiellen und sozialen Umwelt im Begriff der Handlung. (vgl. Judjons 1986, 50; vgl. Aebli 1980/81 und 1983). „Handelnder Aufbau kognitiver Strukturen“ heißt es in der ersten Richtung, „Tätigkeit“ (zum Aufbau geistiger Handlungen - R.S.) in der zweiten Richtung. Die Ergebnisse sind unverkennbar ähnlich, nämlich innere Modelle, Schemata, Handlungsvorstellungen. Der Prozeß dahin wird als Interiorisierung bzw. Verinnerlichung aufgefaßt. Mit den aus diesen Richtungen stammenden kognitiv-operativen Didaktiken (für das Etappenmodell Galperings vgl. Klingberg 1986) ist sogar die Gefahr gegeben, daß ein „wissenschaftlich begründetes (Formal)Stufenmodell“ - diesmal nach konstruktivistischen Prinzipien gemodelt wird, an dessen „Gängelband subtiler Lenkung“ das Handeln der Schülerinnen und Schüler doch wieder leicht auf angeleitetes Tätigsein zusammenschumpft (vgl. Gudjons 1986, 48/49).

Solche Theorien erklären die Gesetzmäßigkeiten des Lernens, aber nicht das Wechselspiel von Lehren und Lernen und Handeln im Unterricht. Galperins Etappenmodell des Unterrichts - materielle Handlung/Übertragung in gesprochene „äußere (soziale) Sprache“/Verlagerung in das „innere Sprechen“ mit noch bewußtem sprachlichen Prozeß/ innere Sprache, geistige Handlung - ein formalstufiges Interiorisierungsmodell - zeigt die Gefahr deutlich. Aber was ihr zugrunde liegt, ist lehrreich; nämlich die Theorie Wygotskis (Wygotski 69) über den Zusammenhang von äußerer sozialer Sprache (der gesprochenen und geschriebenen) und innerer Sprache (der Sprache für sich selbst, des gedanklichen Vollzugs, der Handlungsbegleitung). Sie führt auf den Gedanken der „Exteriorisierung“ oder „Externalisierung“ (das, was handlungsorientierter Unterricht will,

## **Rudolf Steffens:**

### **Über ein erweitertes Lernverständnis**

---

der nicht an Galperin orientiert ist). In diesem Gedanken steckt eine zweite Antwortrichtung auf die Frage, wie an innere Konstruktionen heranzukommen sei. In der „Veräußerlichung“ dessen, was Schülerinnen und Schüler denken, meinen, empfinden, schon können, für wahr halten, hypothetisieren, wissen, zuordnen, schließen, miteinander verknüpfen usw. liegt die Chance, beobachten und deuten zu könne, was intern vorliegt und geschieht. Erst an „Äußerungen“ ist zu ersehen, ob sie lernen, wie wir glauben, daß sie es tun sollen; wie unterschiedlich sie lernen; was sie schon gelernt haben; was sie möglicherweise als nächstes lernen können u.ä. Diese Beobachtungen und Deutungen sind das schwerste, was wir selbst lernen müssen. Äußerungsformen sind die Symbolisierungsformen, d.h. Formen, die zum Verstehen bestimmt sind, in denen Lernende zum Ausdruck bringen können, wozu sie (schon) fähig sind, in denen vorhandene Bedeutungen, Erfahrungen, Einstellungen, Vorstellung, Überlegungen, aus der „inneren Sprache“ in die „äußere Sprache“ und die auf soziale Sprache hin orientierten Formen der Darstellung „übersetzt“ werden: Sprechen, Gespräch, Nachfrage; Berichten, wo man steht, wo man nicht weiterkommt; Schreiben zu Beobachtungen, Vermutungen, Ideen; Schreiben, um sich etwas klarzumachen, etwas zu erklären; Schreiben vor einer thematischen Arbeit und danach: Formalisieren, Qualifizieren; zeichnerisch, graphisch, malerisch, szenisch, pantomimisch, durch Bewegung im Raum Darstellen; Umsetzen von einem Darstellungsmedium in ein anderes... (Meyer 87, 84).

#### **Viertens:**

Mit einem Lernverständnis, das Eigenständigkeit und innere konstruktive Tätigkeit zum Aufbau von Strukturen, Kompetenzen in den Vordergrund stellt und auch mit kognitionspsychologischen Didaktiken ist noch kein Unterrichtskonzept gegeben, und diese sind auch nicht hinreichend, ein didaktisch-methodisches Konzept zu begründen. Die theoretischen Modellierungen können das Verständnis des Lernens erweitern und zur besseren Orientierung an den Bedingungen des Lernens verhelfen. Die Möglichkeit des Lehrens liegt schließlich im Lernen begründet.

Didaktisch-methodische Konzepte sind aber nicht deskriptiv. Sie geben ein Bild davon, wie der Unterricht sein soll, und in diesem „Sollen“ stecken pädagogisch-didaktische Intentionen, die den Deskriptionen immer schon voraus sind. Das „Erziehungsziel“ Selbständigkeit durch Eigentätigkeit, Selbsttätigkeit und Eigenerfahrung“ bestätigt und widerlegt nicht, was wissenschaftliche Modelle beschreiben, aber deren Wissen kann im Sinne der pädagogischen Intentionen nützlich sein. (vgl. Oelkers 84, 29 f.).

Für kognitionsorientiertes Lernen im Unterricht ist es nicht hinreichend, das Lernen nur als eigenaktiv und konstruktiv und intentional zu beschreiben. Die didaktisch-methodische Praxis reicht weiter. Sie hat zum Beispiel einen zeitlichen Rahmen, einen sozial-situativen, einen inhaltlichen u.a.m.

Ein Unterrichtskonzept, z.B. das der Handlungsorientierung, sollte weit und offen genug konzipiert sein, so daß verwandte schülerorientierte Einzelkonzepte wie entdeckendes, forschendes Lernen, offener Unterricht, erfahrungsorientiertes Lernen, selbstbestimmt-intentionales Lernen u. a. darin mitgefaßt und besonders die Merkmale „interaktiv“, „situativ“ und „selbstregulierend“ beachtet sind. Das Konzept müßte Rollenmerkmale und Formen ausprägen, die dem Lernverständnis, das gegenüber traditioneller Praxis erweitert ist, im Zusammenwirken und Wechselspiel mit den weiteren „Mitspielern“ im Unterricht aktuelle Bedeutung gibt.

Das Lernverständnis könnte so umschrieben werden:

- Lernen geschieht (eigen)aktiv in verständiger Auseinandersetzung mit Gegenständen/Themen,
- in einem *situativen* Kontext, einer Lernumgebung, deren Gestaltung zur „Lernkultur“ bzw. „Kultivierung des Lernens“ beiträgt,
- in einem *sozialen* Austausch und in Verständigung mit anderen.
- Im Lernen werden *konstruktiv* neue Muster, Strategien, Kompetenzen aufgebaut oder ausgebaut oder umgebaut,
- und zwar dadurch, daß Neues mit Vorhandenem verbunden und in die Eigenenerfahrung *integriert* wird.
- Lernen erscheint dann am erfolgreichsten, wenn die Lernenden zielbewußt auf ein Ergebnis hinarbeiten können und ihre Verfahren, Gedanken, Erfahrungen dabei mit-überwachen, mit-steuern und mehr und mehr selbst *regulieren* (vgl. z.B. Stebler, Reusser, Paul 1984, 227-232; Sieber 1994; Spinner 1994).

Ein so oder ähnlich formuliertes Lernverständnis stützt sich auf mehr als zwei Jahrzehnte Forschungen und nicht zuletzt auf Unbehagen mit der Praxis und auf nicht erfüllte Erwartungen, daß z.B. das Gelernte gründlich verstanden sei und angewendet werden könne. Aber gerade Erfahrungen mit abstrahierender Wissensvermittlung, unzureichend auf Vorverständnisse und schon vorhandene Bedeutungen bezogen, unzureichend „ausgehandelt“, in zu knapper Zeit und zu rasch „terminologisiert“ Sprache behandelt, von Zusammenhängen abgetrennt, ohne Anwendungsbezüge o.ä. waren ja Anlaß für Konzepte handlungsorientierten Unterrichts, gestützt auf reformpädagogische Traditionen und kognitionswissenschaftliche Einsichten.

Im Hinblick auf Merkmale, die im Unterricht dem Lernverständnis gemäß eine Rolle spielen sollten, erscheinen folgende Gesichtspunkte besonders wichtig. Sie sind gewiß unvollständig und außerdem eher die Formulierung als die Lösung des Problems.

### (1) Lernen ist bewußtseinsfähig:

Kinder und Jugendliche können in gewissem Grade über ihr Lernen verfügen. Ihr Lernen kann „mündig“ werden, weil sie (reflexiv oder metakogni-

tiv) in ihre Gedanken und Vorgehensweisen eingreifen können, eigene Überlegungen, Wahrnehmungen, Empfindungen zum Gegenstand der Überlegung machen können, sich selbst beobachten, überwachen, prüfen, regulieren können. Sie können eine Vorstellung vom Verlauf ihrer Arbeit gewinnen. Dazu sollte das Denken reflexiv ausgerichtet werden: auf Überlegungen, Vorstellungen, Gefühle. Dazu können Gespräche, Partnerschaften, Journale, klärendes/erklärendes Schreiben und vor allem Arbeitsrückblicke helfen.

**(2) Lernen braucht soziale Interaktion:**

Kein Mensch lernt solo (Bruner). Lernende sind auf sozialen Austausch, auf das „Aushandeln“ d.h. auf soziale Konstruktionen von Bedeutungen angewiesen. Das gilt für Verstehen, Denken, Meinen, Glauben, Wissen, für Einstellungen, Beziehungen... . Was gelernt wird, ist in pragmatische und gefühlsbezogene und sozial-kommunikative Situationen eingebunden. Diese Kontexte müssen im Unterricht mitbearbeitet werden.

**(3) Lernen ist auf Anknüpfungspunkte angewiesen.**

Der Satz des Aristoteles: „Alles Lehren und verstandesmäßige Lernen vollzieht sich von einem schon vorhandenen Wissen her“ hat die Geltung eines lerntheoretischen und didaktischen Axioms (Buch 1989, 177). Es gilt nicht nur für verstandesmäßiges Verfahren im Sinne des logischen Folgerns, sondern auch für verständiges induktiv-einführendes Lernen. Der schon erworbene Wissenszusammenhang betrifft nicht nur Wissen im engeren Sinne, sondern den Zusammenhang von Erlebnissen, Erfahrungen, Handlungen, Gefühlen, Bedeutungen, Sprache usw. im weiten Sinne. Lernen braucht hermeneutische Anknüpfungspunkte und ist fast immer auf einen Kontext angewiesen, von dem der schon erworbene Wissenszusammenhang ein Teil ist. Lernen geschieht als Anlagern und Einordnen in ein schon vorhandenes System, das sich dabei auch verändert, und es geschieht im Rahmen dieses Systems so, daß das schon Vorhandene und der Lerngegenstand in Wechselwirkung treten.

Die schon erworbenen Wissenszusammenhänge der Kinder und Jugendlichen sind sehr unterschiedlich. Ihre Vorstellungen, Wahrnehmungen, Deutungen, Erklärungen, Vorverständnisse, die von ihnen konstruierten Bedeutungen müssen herausgefordert, in ihrer Sprache zur Sprache gebracht, breit und kontextreich verhandelt werden. Das gilt besonders für bestimmte Fehler oder Mißkonzepte. Vorschnell davon abgezogene fachsprachlich-begriffliche Extrakte sind in keinem Sinne „haftbar“.

**(4) Kognitive Grundfähigkeiten sind auch von inhaltlich-thematischem Lernen abhängig.**

Selbständige Verfahren und Anwendungen ereignen sich meist nicht von selbst. Lernstrategien als Schlüsselqualifikationen lassen sich nicht ohne

weiteres und rasch von Zusammenhängen ablösen, in denen sie aufgebaut und angeeignet wurden. Abkürzungen über Strategietraining und Methodenlernen sind wohl nicht möglich. Die Möglichkeiten zur Übertragung von Gelerntem auf andere Situationen in aktiver Gestalt hängen von gründlichem Verstehen, von flexibel organisiertem Wissen und Können ab, von Rückschau und Methodenreflexion und auch davon, daß das Anwenden selbst explizit anspruchsvoller Bestandteil im Lerngeschehen wird. Exemplarische, als bedeutsam ausgewählte Inhalte spielen dann eine wichtige Rolle und setzen ein Gegengewicht gegen Formalbildungstendenzen. Bedeutsame Themen bewirken am ehesten aktive Auseinandersetzungen, zielbezogene Verarbeitung und flexible Darstellungen.

Zum beweglichen Organisieren des Wissens und Könnens dienen problembezogene Verfahren im weiten Sinn des Wortes: das Anlagern (Assimilieren) fällt nicht leicht, Stützpunkte und Fragen ergeben sich und Stolpersteine für die Konstruktion; Umstrukturierungen bisheriger Sichtweisen werden herausgefordert.

Wie beweglich etwas repräsentiert wird, hängt auch von der Darstellung ab, in der wir eine Bedeutung zum Ausdruck bringen, z.B. in Varianten unserer Sprache, in Grafiken, Bedeutungsnetzen, Dialogen, Szenen u.a. Immer geht es beim Wechsel der Symbolisierungsform oder des Mediums darum, daß Perspektiven verändert und die Elemente einer Bedeutungsbeziehung aus einer vorgegebenen Folge, z.B. der eines fachlichen Textes, gelöst und frei von der Vorfixierung verwendbar werden. das Anwenden selbst ist auch ein Wechsel in einem veränderten beweglichmachenden Kontext.

Die Fähigkeiten, die in inhaltlichen Zusammenhängen des Verstehens, der Verständigung, des Nachvollzugs und der selbständigen aktiven Gestaltung fast immer eine zentrale Rolle spielen, sind Perspektivenübernahme und Reflexivität. Dadurch werden interne Möglichkeiten zur Verarbeitung frei von vorfixierten Mustern und Zentrierungen.

**(5) Lehren ist Arrangieren von Lernsituationen und Begleiten von Lernprozessen.**

Bei der Gestaltung von Unterrichtssituationen sollte es mehr und mehr darum gehen, Formen der Arbeit, Formen der Zusammenarbeit, Phasen in der Arbeitsfolge und inhaltliche Lernaufgaben so zu arrangieren, daß neben angeleiteten Arbeiten selbstregulierende, sozial-interaktive und individuelle Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglich sind. Gemeinsame und individuelle Vorhaben sollten geplant und verabredet werden. Partnerschaften und Kooperationen sollten eine Rolle spielen; Die Reflexion des Arbeitsvorgangs, Rückschau, reale Ausführungsmodelle und Präsentation sollten eine feste Position haben. Neben sachlich-gegenständlichen Ergebnissen sollten Verfahren, geistige Operationen und Mitgestaltung der Situation sichtbar werden können.

Situationen sollten verstärkt darauf gerichtet werden, daß es lohnend und interessant ist, wenn nicht alle das gleiche tun, daß also Schülerinnen und Schüler wählen können und individuelle Wege eröffnet werden. Anleitungen können sich auch auf Anregungen zur Selbstbeobachtung und zu gegenseitigem Beraten beziehen.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich ein Bild vom Lernvorgang und Stand einzelner machen und zu antizipieren versuchen, was in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) möglich sein könne. (vgl. Berk 1995). Dabei müssen Grenzen der Beobachtbarkeit einkalkuliert werden. Die Zuwendung der Lehrenden zu den Lernenden, die hier und auch in anderen Punkten gefordert ist, geht mit einer kognitiven Komponente über emotionale und sozial-kommunikative hinaus. (Zu den Punkten (1) - (5) vgl.: Reusser, Reusser 1994; Spinner 1994; Stebler, Reusser, Paul 1994).

**Literaturverzeichnis**

AEBLI, HANS:

Denken: Das Ordnen des Tuns.  
Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.  
Bd. 2: Denkprozesse.  
Stuttgart: Klett 1980, 1981

AEBLI, HANS:

Zwölf Grundformen des Lehrens.  
Stuttgart: Klett 1983

AEBLI, HANS:

Grundlagen des Lehrens.  
Stuttgart: Klett 1987

BAUMANN, REINER und GERTRUD STAPEL:

Curriculum und Unterrichtsplanung.  
Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Nr. 4,  
Münster 1974

BERK, LAURA E.;

Kindliche Selbstgespräche und mentale Entwicklung.  
In: Spektrum der Wissenschaft I/1995, 72 - 77

BÖNSCH, MANFRED:

Unterrichtskonzepte.  
Baltmannsweiler: Burgbücherei 1986

BUCK, GÜNTHER:

Lernen und Erfahrung.  
Darmstadt 1989

DEUTSCHER BILDUNGSRAT:

Empfehlungen der Bildungskommission:  
Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung.  
Stuttgart 1974

EDELMANN, WALTER:

Lernpsychologie. Eine Einführung.  
Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union 1994

FLÜGGE, JOHANNES:

Vergesellschaftung der Schüler oder „Verfügung über das Unverfügbare“.  
Bad Heilbrunn/Obb.: Klinckhard 1979

GUDJONS, HERBERT:

Handlungsorientiert Lehren und Lernen.  
Bad Heilbrunn/Obb.: Klinckhardt 1986

GÖSSMANN, WILHELM:

Wygotskis Begriff der inneren Sprache ...  
In: Wirkendes Wort, Jrg. 29 (1979), Heft 1; 13 - 28.

**Rudolf Steffens:**  
**Über ein erweitertes Lernverständnis**

---

GROEBEN, NORBERT und E. SCHEELE:

Argumente für eine Psychotype des reflektiven Subjekts.  
Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen  
Menschenbild.  
Darmstadt 1977

HEINTEL, PETER:

Modellbildung in der Fachdidaktik.  
Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung.  
Wien: Franz Deuticke 1986

HURRELMANN, KLAUS:

Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der  
Sozialisationsforschung.  
In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie  
1/1983, 91-103

GROEBEN, NORBERT und JÜRGEN TREIBER:

Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell.  
In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie  
1/1981, 117-138

JANK, WERNER und HILBERT MEYER:

Didaktische Modelle.  
Frankfurt/Main  
In: Cornelsen-Scriptor 1991

JANNASCH, HANS-W. UND GERHARD JOPPICH:

Unterrichtspraxis.  
Hannover u. a. 1966

KLINGBERG, LOTHAR:

Einführung in die Allgemeine Didaktik.  
Berlin: Volk und Wissen 1986, 6. Auflage

LOMPSCHER, JOACHIM:

Lehr- und Lernstrategien im Unterricht - Voraussetzungen und  
Konsequenzen.  
In: Günther Nold (Hg.): Lernbedingungen und Lernstrategien.  
Welche Rolle spielen kognitive Verstehenstrukturen?  
Tübingen: Narr 1992, 95 - 104

LOSER, FRITZ und EWALD TERHART:

Theorien des Lehrens.  
Stuttgart: Klett 1977

MEYER, HILBERT L.:

Unterrichtsmethoden, I: Theorieband (1987a). II. Praxisband (1987b).  
Frankfurt/Main: Scriptor

OELKERS, JÜRGEN:

Theorie und Praxis?

Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit.

In: Neue Sammlung 24/1 (1984), 19 - 39

RAMSEGER, JÖRG:

Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung.

Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik.

In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) Heft 5, 825 - 836

REUSSER, KURT und MARIANNE REUSSER-WEYENETH:

Verstehen als psychologischer Prozeß und als didaktische Aufgabe.

In: Dies. (Hg.): Verstehen. Bern: Huber 1994, Seite 9 -35

RUMPF, HORST:

Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts.

In: Neue Sammlung 11 (1971), 393 - 411

SIEBER, PETER:

Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden.

In: Schweizer Schule 7 - 8/1994, 3 - 15

SIEBER, PETER:

Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz. Aarau u.a.: Sauerländer 1990

SKINNER, B.F.:

Eine Fallstudie zur wissenschaftlichen Methode in der Psychologie.

In: CORRELL, WERNER (Hg.):

Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen.

Braunschweig: Westermann 1968, 112 - 143

SPINNER, KASPAR H.:

Neue und alte Bilder von Lernenden.

In: Beiträge zur Lehrerbildung 2/1994, 146 - 158

STEBLER, RITA, KURT REUSSER, CHRISTINE PAUL:

Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen.

In: KURT REUSSER und MARIANNE REUSSER-WEYENETH:

Verstehen.

Bern: Huber 1994, 227 - 259

STEFFENS RUDOLF:

Handlungsorientierung.

Beiträge zur Kennzeichnung eines Unterrichtskonzepts.

Manuskript 1995

**Rudolf Steffens:**  
**Über ein erweitertes Lernverständnis**

---

WEINERT, FRANZ E.:

Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität.

In: F.E. WEINERT, R.H. KULWE (Hg.):

Metakognition, Motivation und Lernen.

Stuttgart: Kohlhammer 1984, 9 - 21

WEINERT, FRANZ. E.:

Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen.

In: KURT REUSSER und MARIANNE REUSSER-WEYENETH:

Verstehen.

Bern: Huber 1994, 183 - 205

WYGOTSKI, LEW SEMJONOWITSCH:

Denken und Sprechen.

Stuttgart: Fischer 1969 Frankfurt/Main: Fischer Wissenschaft 1986

*Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:*

## **Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule**

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung  
in Hessen und Sachsen-Anhalt<sup>1</sup>

### **I. Einleitung**

Das Thema „Bildung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit“ hat vor allem in den späten 60er und frühen 70er Jahren in der westdeutschen bildungspolitischen Diskussion eine große Rolle gespielt. Dabei ging es im wesentlichen um den von Peisert und Dahrendorf empirisch belegten Zusammenhang von sozialer Lage und (ungleichen) schulischen Bildungschancen<sup>2</sup>. Die festgestellten sozialen Benachteiligungen wurden weitgehend an den eröffneten oder verwehrtten Möglichkeiten des schulischen Bildungserwerbs (also z.B. der Chance, ein Gymnasium zu besuchen und einen entsprechenden Schulabschluß zu erreichen) festgemacht. Die Chancen des Bildungserwerbs in außerschulischen Lernzusammenhängen blieben hingegen eine Rahmengröße, die lediglich unter kompensatorischen Gesichtspunkten in den Blick kamen: Die Schule sollte Bildungs- und Sozialisationsmöglichkeiten eröffnen, die z.B. aufgrund der Sozialisationsbedingungen in der Familie nicht gegeben waren<sup>3</sup>.

Zwar ist die Durchsetzung der Forderung nach mehr schulischer Chancengleichheit wichtig genug, um als solche auch weiterhin als vorrangiges bildungspolitisches Anliegen behandelt zu werden, zumal sie trotz Bildungsexpansion auch weiterhin als weitgehend uneingelöstes Versprechen auf der Tagesordnung steht. Aber die Forderung nach mehr Chancengleichheit beim schulischen Lernen muß dringend ergänzt werden um die Forderung nach mehr Chancengleichheit auch beim außerschulischen Lernen bzw. beim außerschulischen Bildungserwerb. Hier kommt es vor allem auf eine Verbesserung der Teilhabechancen bei bildungsrelevanten und sozialisationswirksamen Lernmöglichkeiten im außerschulischen Angebotszusammenhang an. In Anbetracht der vielfach sträflich vernachlässigten Wechselwirkung zwischen Schule und Freizeit und zwischen schulischem und außerschulischem Lernen wird häufig übersehen, daß das schulische

---

<sup>1</sup> Nachdruck aus:  
Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament),  
Ausgabe B 11/1996, S. 21-30  
Ebenfalls in:  
Peter Büchner/Burkhard Fuhs/Heinz-Hermann Krüger, Vom Teddybär zum ersten Kuß.  
Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Leske und Budrich, Opladen 1996

<sup>2</sup> Hansgert Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.

<sup>3</sup> Vgl. dazu die Diskussion über den Abbau von Sprachbarrieren im Rahmen der kompensatorischen Erziehungsdebatte (Basil Bernstein, Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung, in: betrifft:erziehung 3 (1970), 9, S. 15 ff.).

## **Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

---

Lernen und der Schulerfolg durch unterschiedliche und vor allem ungleiche Teilhabechancen an außerschulischen Lern- und Bildungsmöglichkeiten entscheidend (mit)beeinflusst wird. Dieser Zusammenhang hat in der Chancengleichheitsdiskussion bisher nur wenig Beachtung gefunden, obwohl gerade in letzter Zeit immer wieder Versuche der Kooperation von schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit zu beobachten sind<sup>4</sup> und die Lebens- und Freizeitsituation von Schülerinnen und Schülern zunehmend auch in der Schulreformdiskussion eine Rolle spielt<sup>5</sup>.

Besonders im vergangenen Jahrzehnt ist allerdings die Schule auch als zentrale Bezugsgröße nicht nur für den formalen Bildungs- und Berechtigungserwerb, sondern auch für den außerschulischen Lebensalltag und die damit verbundenen Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen thematisiert worden. Die heutigen Heranwachsenden gehen nicht nur immer länger zur Schule. Vielmehr gewinnt die Schule auch als Lebensort, als Gleichaltrigentreff und als Ausgangsbasis für außerschulische soziale Kontakte („Verabredungen“) mehr und mehr an Bedeutung<sup>6</sup>. Gemeinsam mit den in diesem Zusammenhang wichtigen außerschulischen Institutionen für Kinder und Jugendliche (Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, Vereine, Musik- und Malschulen usw.) besitzt die Schule neben ihrer (formalen) Bildungsfunktion (im engeren Sinne) auch eine wichtige Sozialisationsfunktion, die deutlich über das schulische Unterrichtsgeschehen hinausreicht und sogar weit in den Freizeitbereich der Kinder und Jugendlichen hineinreicht<sup>7</sup>. Durch die Schule wird die gesamte biographische Entwicklung der Heranwachsenden ebenso wie die Gestaltung des außerschulischen Lebensalltags wesentlich beeinflusst, so daß wir insgesamt von einem entsprechenden komplexen Interdependenzverhältnis von Schule und außerschulischen Handlungszusammenhängen ausgehen müssen, bei der der Schule eine wichtige Filterwirkung zukommt, die bislang noch kaum empirisch untersucht wurde.

Schulische Bildungskarrieren wurden zwar in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und von der Herkunftsfamilie analysiert<sup>8</sup>, nicht aber in ihrem Wechselwirkungsverhältnis zu außerschulischen Freizeitaktivitäten und damit verbundenen Chancenstrukturen. In dieser allgemeinen Diagnose stimmen Vertreter der Schulpädagogik und Schulforschung als auch der Kindheits- und Jugendfor-

---

4 Vgl. z.B. Gerd Brenner/Martin Nörber (Hrsg.), Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit, Weinheim - München 1992.

5 Vgl. z.B. Heinz Günter Holtappels, Ganztagsschule und Schulöffnung, Weinheim - München 1994.

6 Vgl. Peter Büchner/Burkhard Fuhs; Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag, in: Manuela du Bois-Reymond/Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger u.a., Kinderleben, Opladen 1994, S. 63-136; Lothar Krappmann/Hans Oswald, Alltag der Schulkinder, Weinheim/München 1994.

7 Vgl. Peter Büchner/Burkhard Fuhs, (Anm. 4), S. 117-123.

8 Vgl. etwa Hans-Günter Rolf, Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1980<sup>9</sup>.

schung weitgehend überein. Trotzdem ist aber bei der Erforschung dieses Themas bislang noch ein weitgehend unverbundenes Nebeneinander von Schulforschung auf der einen sowie von Kindheits- und Jugendforschung auf der anderen Seite zu konstatieren<sup>9</sup>. Schule und außerschulischer Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen sind in der empirischen Forschung zwei einander fremde Welten, die durch eine entsprechende wissenschaftliche Arbeitsteilung mehr oder weniger getrennt voneinander betrachtet werden<sup>10</sup>. Nur wenige Arbeiten berücksichtigen Zusammenhänge zwischen schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten, indem sie sich mit den Folgen der Ausweitung des Schulbesuchs auf die Bildungsbiographien von Heranwachsenden, mit der Bedeutungszunahme von Phänomenen der Schulangst und des Leistungsversagens sowie mit dem Interdependenzverhältnis von schulischen und außerschulischen Bildungskarrieren beschäftigen<sup>11</sup>.

Im folgenden wollen wir auf der Basis einer größeren eigenen empirischen Untersuchung auf einige Aspekte des angesprochenen Wechselwirkungsverhältnisses von schulischem und außerschulischem Lernen näher eingehen. Eine der zentralen Ausgangshypothesen unserer eigenen Studie, die wir mit Hilfe einer schriftlichen Befragung von über 2600 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 10 und 15 Jahren in ausgewählten Regionen in einem alten und einem neuen Bundesland überprüft haben,<sup>12</sup> besagt, daß es herkunftsbedingte soziale Chancenungleichheiten nicht nur beim schulischen Lernen (gemessen an der besuchten Schulform, dem angezielten Schulabschluß sowie den schulischen Problembelastungspotentialen) gibt, sondern daß es in Wechselwirkung dazu auch herkunftsbedingte Ungleichheiten beim außerschulischen Bildungs- bzw. kulturellen und sozialen Kapitalerwerb gibt, die in ihrer Summe - möglicherweise auch kumulativ - wirksam sind und dem Ziel der Herstellung von Chancengleichheit beim Erreichen eines gewünschten Bildungsniveaus im Wege stehen. Wir wollen im folgenden aufzeigen,

<sup>9</sup> Vgl. Imbke Behnken/Olga Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*, Weinheim - München 1995.

<sup>10</sup> Vgl. Ulf Preuss-Lausitz, *Contradictions of Modern Childhood Within and Outside School*, in: Lynne Chisholm/Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger/Manuela du Bois-Reymond (Eds.), *Growing Up in Europe*, Berlin - New York 1995, S. 221-227.

<sup>11</sup> Vgl. dazu z.B. Maria Fölling-Albers (Hrsg.), *Schulkinder heute*, Weinheim - Basel 1992; Jürgen Mansel/Klaus Hurrelmann, *Alltagsstreß bei Jugendlichen*, Weinheim - München 1991; Liselotte Wilk/Johann Bacher (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten*, Opladen 1994

<sup>12</sup> Diese Studie wurde in der Region Frankfurt am Main/Marburg-Biedenkopf in Hessen und in der Region Halle/Merseburg/Saalkreis in Sachsen-Anhalt durchgeführt und vor allem deutsch-deutsch vergleichend ausgewertet. Im Fragebogen wurden neben Aspekten des Schulalltags, Freizeitinteressen, familiäre Lebensbedingungen, politische Orientierungen sowie Lebens- und Zukunftsvorstellungen thematisiert. Vgl. dazu ausführlich Peter Büchner/Burkhard Fuhs/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*, Opladen 1996, aber auch Manuela du Bois-Reymond/Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger/Jutta Ecarius/Burkhard Fuhs, *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*, Opladen 1994.

**Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:**  
**Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

---

- welche Ungleichheiten bei der schulischen Bildungsbeteiligung in West- und Ostdeutschland (nach wie vor) erkennbar sind,
- welche Ungleichheiten durch spezifische schulische Belastungspotentiale im Kinder- und Jugendleben gegeben sind und
- welche Ungleichheiten es im Feld des außerschulischen kulturellen und sozialen Kapitalerwerbs gibt.

Abschließend wollen wir dann einige kindheits- und schulpolitische Konsequenzen diskutieren, die sich aus unseren Untersuchungsergebnissen ableiten lassen.

## **II. Bildungsexpansion und fortbestehende Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung**

In unserer Studie entsprechen die relativen Schulbesuchsquoten dem allgemeinen Trend, der auch nach der Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte für die 90er Jahre bundesweit gilt. 1991 besuchten in der alten Bundesrepublik fast ein Drittel aller Vierzehnjährigen ein Gymnasium und nach der Vereinigung hat sich diese Entwicklungstendenz auch in den neuen Bundesländern durchgesetzt. Umgekehrt wird die Hauptschule in den Stadtstaaten ebenso wie in etlichen anderen Groß-, aber auch Mittelstädten gegenwärtig nur noch von 12 bis 20 Prozent der 10- bis 16-jährigen besucht.<sup>13</sup>

Unterhalb dieser allgemeinen Trends gibt es jedoch auch wohnortabhängige Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung, die in unsere Studie eingegangen sind. So besuchen nach Angaben der zuständigen Staatlichen Schulämter über 40 Prozent der 10- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in den Großstädten Frankfurt und Halle ein Gymnasium, während in der untersuchten ländlichen Region in Hessen nur gut 24 Prozent und in der ausgewählten ländlichen Region in Sachsen-Anhalt sogar nur knapp 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe ein Gymnasium besuchen, wo zum Befragungszeitpunkt ein differenziertes Schulangebot für den ländlichen Raum noch weitgehend fehlte<sup>14</sup>. Dieses Stadt-Land-Gefälle finden wir bei den Hauptschulbesuchsquoten in den untersuchten Regionen in West- und Ostdeutschland nicht. Sowohl im großstädtischen als auch im ländlichen Raum in Hessen wurde die Hauptschule von etwa 15 Prozent der 10- bis 15-jährigen besucht. In den Untersuchungsregionen in Sachsen-Anhalt sind es etwa 10 Prozent der betreffenden Schülerjahrgänge, die zur Hauptschule gehen.

---

<sup>13</sup> Vgl. Wolfgang Klafki, Schule: Regelschulen, Reformschulen, Privatschulen, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 29-60.

<sup>14</sup> Für die ländlichen Einzugsbereiche im Westkreis Marburg-Biedenkopf ist hier die weitgehende Akzeptanz der Förderstufe zu berücksichtigen, die die frühzeitige „Abwanderung“ ins Gymnasium relativiert. In der Stadt Marburg spielt die Förderstufe als Alternative zum Besuch eines Gymnasiums keine Rolle.

Daß insbesondere in den neuen Bundesländern die Hauptschule auf dem Wege ist, eine Schule für ganz kleine Minderheiten zu werden<sup>15</sup>, hängt sicherlich damit zusammen, daß in den meisten neuen Bundesländern im Zuge der partiellen Implementierung des westdeutschen Schulsystems seit 1991 kein dreigliedriges Bildungswesen eingeführt wurde, sondern neben dem Gymnasium nur sog. Mittelschulen bzw. Sekundarschulen eingerichtet wurden, in denen in einer Schule ein Realschulbildungsgang und ein Hauptschulbildungsgang parallel angeboten werden. Die Folge ist, daß der Hauptschulbildungsgang noch weiter abgewertet wird und die meisten Schülerinnen und Schüler zumindest den Realschulbildungsgang besuchen wollen.

Eine Auswertung der Ergebnisse unserer Untersuchung zu den Schulbesuchsquoten unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten bestätigt den aus anderen Studien<sup>16</sup> bekannten Trend, daß die Mädchen beim Gymnasialbesuch und beim Anstreben des Abiturs in Ostdeutschland noch deutlicher als in Westdeutschland den Jungen überlegen sind. Das beeindruckende Ausmaß der Bildungsexpansion hat zwar für die Mädchen eine enorme Verbesserung ihrer Bildungschancen (vor allem im allgemeinbildenden Schulwesen) zur Folge gehabt. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß im Gegensatz dazu die sozialen Ungleichheitsstrukturen bei der Bildungsbeteiligung weitgehend konstant geblieben sind.

Was Geißler<sup>17</sup> als allgemeine Tendenz für die alten Bundesländer festgestellt hat, findet sich auch in unseren Daten wieder: Die Auslese im allgemeinbildenden Schulsystem ist keinesfalls ausschließlich Auslese aufgrund von schulischen Leistungen, sondern auch - gewollt, geduldet oder ungewollt - soziale Auslese. Dies zeigt sich in aller Deutlichkeit, wenn man die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler nach der sozialen Stellung der Herkunftsfamilie im Ost-West-Vergleich differenziert analysiert.

---

15 Vgl. Horst Weißhaupt/Peter Zedler, Aspekte der Schulentwicklung in den neuen Ländern, in: Hans-Günter Rolf (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8, Weinheim / München 1994, S. 385-429.

16 Vgl. Klaus Klemm, Bildungsexpansion und kein Ende, in: Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Hartmut Wenzel (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 1, Weinheim 1996 (i. Druck)

17 Vgl. Rainer Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands, Opladen 1992.

**Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:  
Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

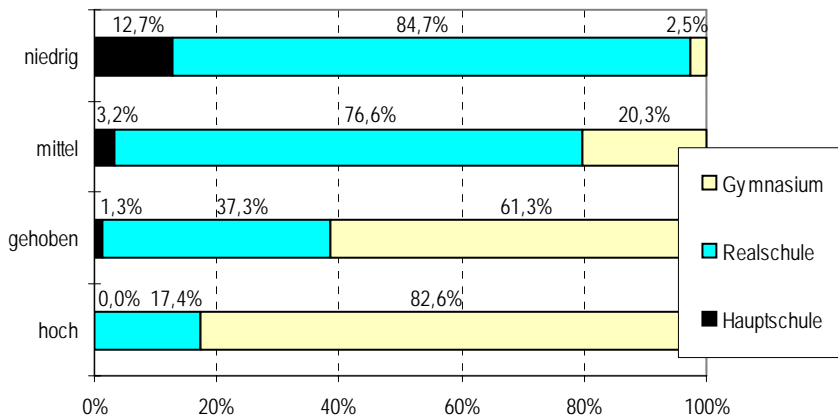


Abb. 1: *Besuchte Schulform nach sozialer Stellung der Herkunftsfamilie in Ostdeutschland (Klassen 7-9)*

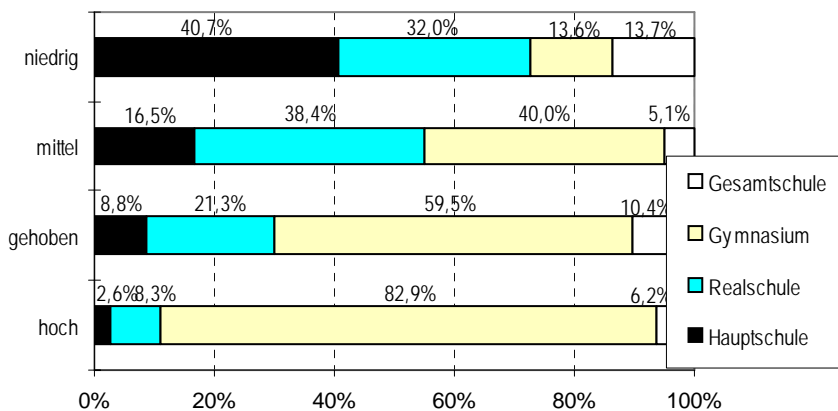


Abb. 2: *Besuchte Schulform nach sozialer Stellung der Herkunftsfamilie in Westdeutschland (Klassen 7-9)*

Die Grafiken zeigen, daß von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die sich im 7. bis 9. Jahrgang befinden und die aus Familien mit hohem sozialen Status kommen, über 80 Prozent ein Gymnasium besuchen. Dieses Schulwahlverhalten findet sich in West- und Ostdeutschland in fast identischer Ausprägung. Für die neuen Bundesländer können wir somit einerseits vermuten, daß es zu einer schnellen Angleichung an die in Westdeutschland schon länger bekannten herkunftsbedingten Chancenungleichheiten im Bildungswesen gekommen ist. Andererseits darf jedoch nicht übersehen werden, daß das Bildungssystem der DDR

in den 80er Jahren bereits in hohem Maße sozial selektiv war<sup>18</sup>, so daß im aktuellen Schulwahlverhalten der Eltern vielleicht auch nur tradierte Einstellungsmuster fortgeschrieben werden.

Mit sinkendem Sozialstatus der Herkunftsfamilie sinkt dann sehr deutlich der Anteil derjenigen, die ihre Schulzeit in diesem Alter in einem Gymnasium verbringen. In der niedrigen sozialen Statusgruppe sind es in Westdeutschland nur noch rund 13 Prozent der Befragten, die ein Gymnasium besuchen. In Ostdeutschland sind es sogar nur noch 2,5 Prozent. Umgekehrt verhält es sich beim Hauptschulbesuch. Eine Hauptschule besuchen gut 40 Prozent aller ostdeutschen Kinder und jungen Jugendlichen aus der niedrigen sozialen Statusgruppe, während nur 2 Prozent der westdeutschen und 0 Prozent der ostdeutschen Heranwachsenden aus Familien mit hohem sozialem Status zur Hauptschule gehen. Wir stellen also fest, daß die herkunftsbedingte Chancenungleichheit bei der Bildungsbeteiligung in den von uns untersuchten Regionen in Sachsen-Anhalt sogar noch extremer ist, als wir sie schon seit vielen Jahren in Westdeutschland kennen.

Dieses Ergebnis läßt sich sicherlich vor dem Hintergrund erklären, daß das Abitur in der DDR nur einer Minderheit von 10 bis 12 Prozent eines Altersjahrgangs vorbehalten war und daß in Sachsen-Anhalt zum Zeitpunkt der Befragung (im Jahre 1993) im Unterschied zu Hessen kaum integrative Schulformen in Gestalt von Förderstufen oder integrierten Gesamtschulen existierten. Denn Gesamtschulen tragen - das zeigen unsere Ergebnisse aus Hessen - dazu bei, weiterführende Schullaufbahnen auch für Kinder und junge Jugendliche zu ermöglichen, deren Eltern vergleichsweise geringe Bildungsaspirationen in den schulischen Ausleseprozeß einbringen.

### III. Ungleiche Belastungen im Schulalltag

Eine zweite Ebene, auf der herkunftsbedingte Ungleichheitsmuster im Rahmen der Chancengleichheitsdiskussion untersucht werden müssen, ist die Ebene der objektiv gegebenen und auch subjektiv in bestimmter Weise wahrgenommenen Belastungen. Dabei gilt es unsere Daten im Sinne unserer Ausgangshypothese daraufhin zu prüfen, ob sich auch hier Ungleichheiten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der von uns befragten Kinder und jungen Jugendlichen zeigen. Als erstes haben wir danach gefragt, ob bei den Befragten überhaupt bestimmte schulbezogene Problemlagen aufgetreten sind, um dann die Antworten in Abhängigkeit vom sozialen Status der Herkunftsfamilie auswerten zu können. Als schulbezogene Problemlagen, aus denen sich (in unterschiedlicher Form wahrgenommene) Belastungen ergeben können, haben wir dabei folgende „Tatbestände“ definiert: Nichtaufnahme in der Wunschschule, Klassenwiederholung,

---

<sup>18</sup> Jutta Chalupski/Achim Hoffmann, Lernen in der Schule, in: Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Aufwachsen hüben und drüben, Opladen 1991, S. 149-162.

**Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:**  
**Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

---

Versetzungsgefährdung, Schulwechsel und die Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht.

Es zeigt sich zunächst im Ost-West-Vergleich, daß trotz der wendebedingten Veränderungen im Schulsystem der neuen Bundesländer ein Schulwechsel nur bei einem Viertel der Befragten vorgekommen ist; dies ist nicht wesentlich öfter als in den alten Bundesländern, wo ein Fünftel der Befragten von einem Schulwechsel berichten. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als die Umstrukturierung des ostdeutschen Schulsystems offensichtlich nur für einen (kleineren) Teil der Schülerinnen und Schüler mit einem Schulwechsel verbunden war, während die Mehrheit zumindest bis zum Untersuchungszeitpunkt im Jahre 1993 weiter in ihren alten Schulen unterrichtet wurde.

Interessant ist auch, daß in Sachsen-Anhalt nur 13,4 Prozent der Befragten Nachhilfeunterricht haben, während in Hessen 21,2 Prozent angeben, Nachhilfestunden zu bekommen. Offensichtlich ist vor allem die kommerziell organisierte Nachhilfe in den neuen Bundesländern noch nicht so sehr verbreitet wie im Westen, und die höhere Bildungsaspiration der Eltern hat ebenfalls noch nicht die Ausmaße erreicht, wie wir sie in den alten Bundesländern seit einiger Zeit kennen. Ähnlich wie im Freizeitsektor sind ostdeutsche Eltern zudem nicht gewöhnt, für derartige Dienstleistungen private Mittel zur Verfügung zu stellen.

Betrachtet man das Antwortverhalten aller Befragten in Abhängigkeit vom sozialen Status der Herkunftsfamilie, dann bestätigt sich unsere Vermutung, daß Kinder und junge Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozialen Status deutlich stärker von allen genannten schulischen Problemlagen (Klassenwiederholung, Nichtaufnahme in der Wunschschule, Schulwechsel, Versetzungsgefährdung, Nachhilfeunterricht) betroffen sind als Befragte aus der hohen sozialen Statusgruppe.

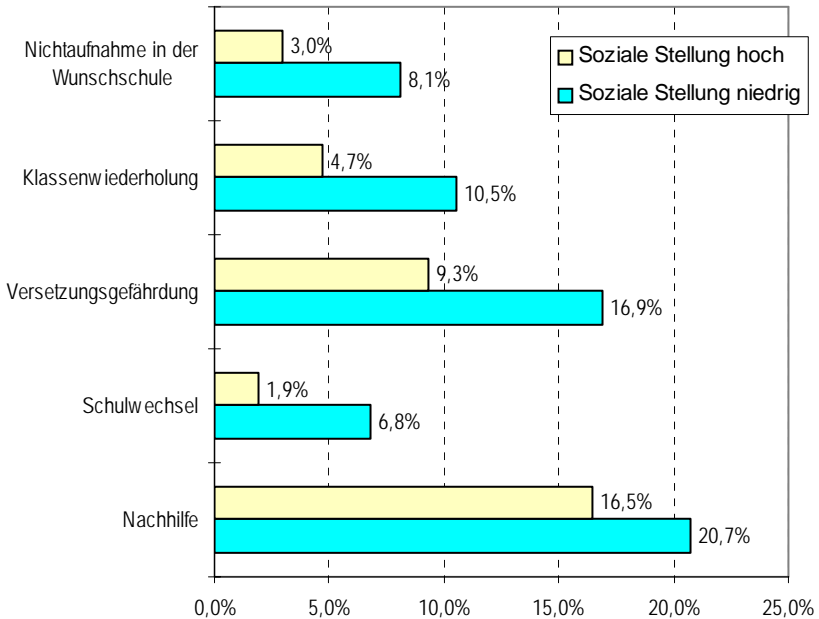


Abb. 3: Schulbezogene Problemlagen nach sozialem Status

Eine weitere Ebene der subjektiv wahrgenommenen Belastung sind die allgemeinen Sorgen, die sich Kinder und Jugendliche über Schule und über ihr Abschneiden beim schulischen Leistungswettbewerb machen. Die auch in unserer Studie deutlich werdenden hohen Bildungsaspirationen von Eltern und Heranwachsenden sind für den Westen Deutschlands schon seit längerem von Hurrelmann u.a.<sup>19</sup> mit entsprechenden Folgeerscheinungen (stärkerer schulischer Belastungsdruck sowie spezifische psychosomatische Reaktionen auf entsprechend hohe schulische Leistungsanforderungen) in Verbindung gebracht werden.

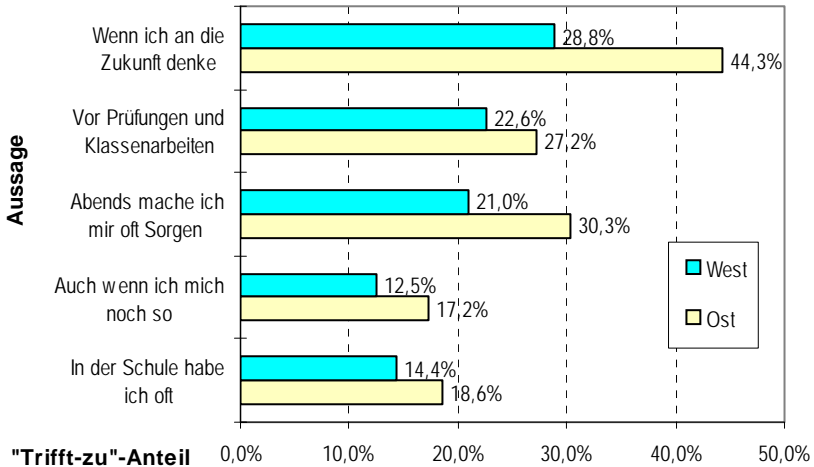
Da mehr Kinder aus Familien mit niedrigen sozialen Status zudem (im Vergleich zu denjenigen aus Familien mit hohem sozialen Status) von sich sagen,

- daß sie in der Schule weniger zustande bringen als andere (im Osten etwa 7% mehr und im Westen 12% mehr), und
- daß die Lehrer so richtig eigentlich nie mit ihnen zufrieden sind, auch wenn sie sich noch so sehr anstrengen (im Osten 15% mehr, im Westen 14% mehr),

<sup>19</sup> Klaus Hurrelmann u.a., Schulische Lernarbeit im Jugendalter, in: Zeitschrift für Pädagogik (1988) 1, S. 25-45

**Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:**  
**Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

wird deutlich, daß neben der faktischen größeren Betroffenheit durch schulbezogene Problemlagen auch die subjektive Wahrnehmung ihrer besonderen Betroffenheit und ihrer persönlichen Erfolgchancen ein Faktor ist, der in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden muß. Die Vermutung, daß die subjektiv wahrgenommene Belastung mit dem sozialen Status positiv korreliert, wird zusätzlich durch die Angaben der Befragten aus der unteren sozialen Statusgruppe bestätigt, die deutlich häufiger angeben, beunruhigt zu sein, daß sie die Schule nicht schaffen. Immerhin 65 Prozent dieser Befragten im Osten und 49 Prozent der Befragten im Westen sind (eher) dieser Meinung.



*Aussagen im vollständigen Wortlaut:*

- „Wenn ich an die Zukunft denke, beunruhigt mich, daß ich die Schule nicht schaffe.“
- „Vor Prüfungen und Klassenarbeiten habe ich oft Magen- oder Bauchschmerzen.“
- „Abends mache ich mir oft Sorgen darüber, wie ich am nächsten Tag in der Schule abschneiden werde.“
- „Auch wenn ich mich noch so anstreng, so richtig zufrieden sind die Lehrer nie mit mir.“
- „In der Schule habe ich oft das Gefühl, daß ich weniger zustande bringe als andere.“

*Abb. 4: Subjektiv wahrgenommene schulische Belastungen im Ost-West-Vergleich*

Während („nur“) knapp ein Fünftel der ostdeutschen Befragten - von den westdeutschen Befragten sind es knapp 5 Prozent weniger - die Sorge artikuliert, weniger zustande zu bringen als andere, und Angst vor der Unzufriedenheit der Lehrer mit ihren Schulleistungen hat, sind es immerhin rund ein Drittel der befragten 10- bis 15-jährigen in Ostdeutschland und über ein Fünftel in Westdeutschland, die sagen, daß sie abends im Bett Angst vor dem Abschneiden am

nächsten Schultag haben, und daß sie vor Prüfungen und Klassenarbeiten oft Magenschmerzen haben. Noch ausgeprägter ist bei den Befragten die Sorge, in der Zukunft die Schule nicht zu schaffen. Diese Angst wird von knapp einem Drittel der westdeutschen und von fast der Hälfte der ostdeutschen Heranwachsenden artikuliert. Daß insbesondere die ostdeutschen Schülerinnen und Schüler so große biographische Verunsicherungen im Hinblick auf ihre weitere Schullaufbahn zeigen, hängt sicherlich auch mit den gestiegenen Bildungsaspirationen, vor allem aber mit der Tatsache zusammen, daß sie sich innerhalb weniger Jahre auf ein völlig anders strukturiertes, ihnen vorher unbekanntes Bildungssystem einstellen mußten.

Die Auswertung unserer Daten unter Altersgesichtspunkten zeigt das überraschende Ergebnis, daß der von den Befragten wahrgenommene Grad an allgemeiner schulischer Belastung mit zunehmendem Alter zurückgeht. Besonders deutlich wird dies bei der alltäglichen Schul- bzw. Prüfungsangst, die von knapp einem Drittel der 10- bis 12-jährigen, aber nur noch von einem Sechstel der 14- bis 15-jährigen als zentraler Sorgenbereich genannt wird. Offenbar ist bei den Älteren ein Gewöhnungseffekt an die schulischen Leistungs- und Prüfungsrituale eingetreten, während sich die Jüngeren, die gerade den Schulwechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I hinter sich gebracht haben, noch auf die veränderten Leistungsanforderungen der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I einstellen müssen. Da besonders Förderstufenkinder hohe Schulangst- und Prüfungsangstwerte haben, liegt der Schluß nahe, daß der Leistungsdruck dort - entgegen der erklärten schulpädagogischen Absicht - höher ist, als gemeinhin angenommen wird. Da sich auf der anderen Seite Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aller anderen Schulformen am wenigsten Sorgen darüber machen, wie sie am nächsten Tag in der Schule abschneiden werden, müßte die äußere Differenzierungspraxis in hessischen Förderstufen als Einflußgröße bei künftigen Untersuchungen dieser Art noch sehr viel genauer überprüft werden.

Interessante Befunde ergibt die Auswertung der Antworten zum Thema „Schul- und Prüfungsangst“ bei herkunftsbezogener Betrachtung. Daß die schlechten Schülerinnen und Schüler bei diesen Aussagen deutlich mehr Sorgen artikulieren als gute Schülerinnen und Schüler, entspricht dem erwarteten Antwortverhalten. Daß aber Befragte aus der höheren sozialen Statusgruppe durchweg deutlich geringere „Sorgen“-Werte haben, als diejenigen aus der niedrigen sozialen Statusgruppe, deutet an, daß die soziale Herkunft der Befragten eine gewichtige Einflußvariable für das Auftreten von Schulangst und Angst vor schulischem Leistungsversagen ist.

Die Heranwachsenden aus der niedrigen sozialen Statusgruppe sind somit nicht nur beim Besuch höherer Bildungsgänge deutlich benachteiligt. Auch die Schulform, die sie de facto besuchen, erleben sie insgesamt als deutlich stärker belastend als Kinder und junge Jugendliche aus Familien mit hohem sozialen Status.

**Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:**  
**Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

---

Daß sich eine solche subjektiv wahrgenommene Belastung u.U. negativ auf das gesamte Schul-Erleben und auf die Einstellung zum schulischen und außerschulischen Lernen auswirkt, liegt auf der Hand.

**IV. Ungleichheiten beim außerschulischen kulturellen und sozialen Kapitalerwerb**

Die auf die schulische Bildungsbeteiligung konzentrierte Ungleichheitsforschung hat den Tatbestand des außerschulischen Bildungserwerbs und den dort in unterschiedlichem Ausmaß gegebenen Möglichkeiten zur Aneignung von kulturellem und sozialem Kapital<sup>20</sup> bislang wenig berücksichtigt. Eine derart reduzierte Sichtweise übersieht die in vielerlei Hinsicht ebenfalls ungleichheitsrelevante Wechselwirkung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen. Schon bei der Einschulung kann davon ausgegangen werden, daß Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern erste Lese- und Rechenfertigkeiten quasi als „Einstiegs-kapital“ mitbringen. Und auch mit der Wahl einer weiterführenden Schulform ist - wie die Ergebnisse unserer qualitativen Studie<sup>21</sup> zeigen - in den meisten Fällen auch die Wahl eines entsprechenden außerschulischen Lern-, Lebens- und damit auch Sozialisationszusammenhangs verbunden, der auf das schulische Lernen und den schulischen Lernerfolg zurückwirkt. Drei ausgewählte Gesichtspunkte des außerschulischen Bildungserwerbs und der damit verbundenen kulturellen und sozialen Kapitalaneignung sollen nun auf der Basis unserer Befragungsergebnisse etwas genauer betrachtet werden.

Als ein wichtiger Indikator für eine an den Normen der schulischen Lerninhalte festgemachten Bildungsorientierung im außerschulischen Lebenszusammenhang kann z.B. das „Musik selber machen“ angesehen werden. 22,5 Prozent der Befragten in Ostdeutschland und rund 40 Prozent aller Befragten in Westdeutschland spielen selbst ein Musikinstrument. Entsprechende Unterschiede kommen hier somit bereits beim Ost-West-Vergleich zum Vorschein. Die Chance, ein Musikinstrument erlernen und spielen zu können, ist jedoch in Ost- und Westdeutschland bei Kindern aus Familien mit hohem sozialen Status erheblich höher als bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozialen Status. Untersucht man nun in einem zweiten Schritt diese herkunftsbedingte Chancenungleichheit noch genauer und fragt, um welche Musikinstrumente es sich im einzelnen handelt, so wird deutlich, daß die 'klassischen' Musikinstrumente Klavier und Geige besonders häufig von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit hohem sozialen Status erlernt werden. Bei anderen Musikinstrumenten (z.B. Gitarre, Keyboard) fallen die herkunftsbedingten Unterschiede weniger ins Gewicht.

---

<sup>20</sup> Vgl. Pierre Bourdieu, Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Soziale Welt, Sonderband 2 (1983), S. 183-198.

<sup>21</sup> Vgl. Büchner/Fuhs (Anm. 5)

Genau umgekehrt zu dieser Form der Musikorientierung des Freizeitverhaltens stellt sich die Situation dar, wenn man nach der Medienzentrierung des Freizeitverhaltens fragt. Hier zeigt sich in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen die Tendenz, daß Kinder und junge Jugendliche mit einer hohen Ausstattungqualität des Kinderzimmers mit elektronischen Medien (vor allem mit eigenen Fernsehgeräten) und mit einer besonders ausgeprägten Medienzentrierung ihres Freizeitverhaltens (gemessen am Fernsehkonsum) vor allem aus Familien mit niedrigem sozialen Status kommen und eher die Hauptschule besuchen als ein Gymnasium.

Unterstellt man, daß eine stärkere Musikorientierung des Freizeitverhaltens nicht nur dem „Ansehen“ unter schulischen Leistungsgesichtspunkten eher nützt (z.B. als Mitglied des Schulorchesters), sondern daß - quasi nebenbei - ein derart musikorientiertes Freizeitverhalten auch „nützliche“ soziale und kulturelle Lernmöglichkeiten über das Musik machen hinaus eröffnet, während eine stärkere Medienzentrierung des Freizeitverhaltens eher kontraproduktiv für eine (schul)bildungsorientierte außerschulische Lebenspraxis sein dürfte, dann müssen diese Einblicke in das herkunftsbedingt unterschiedliche Freizeitverhalten von Schülerinnen und Schülern auch unter Chancengleichheitsgesichtspunkten stärker reflektiert werden als bisher. So kommt es z.B. darauf an, die Teilhabechancen an bildungsrelevanten und sozialisationswirksamen außerschulischen Lernangeboten so zu verbessern, daß die beobachtbaren herkunftsbedingten Disparitäten nicht mehr zum Tragen kommen. Gleichzeitig ist auch die Frage der (schulischen) Bildungsrelevanz von Freizeitaktivitäten im Hinblick auf die schulischen Bildungsnormen kritisch zu beleuchten.

Ein weiterer wichtiger außerschulischer Handlungszusammenhang mit Relevanz für den kulturellen und sozialen Kapitalerwerb sind die außerschulisch gegebenen Chancen zur Aneignung von allgemeinen sozialen Schlüsselqualifikationen. Dazu gehören z.B. ein kompetentes und selbständiges Zeitmanagement, Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen, ein sozial verträgliches Durchsetzungsvermögen oder der angemessene Umgang mit Informations- und Beratungsangeboten, die im Zusammenhang mit dem Eingebundensein in die Bildungsangebote und Aktivitäten von Vereinen und anderen Institutionen angeeignet werden können. Eine Auswertung der hierfür relevanten Indikatorfragen 'feste Termine in der Woche' und Vereinsmitgliedschaften bei Kindern und Jugendlichen zeigt zum einen große Ost-West-Unterschiede. So nehmen die Kinder und Jugendlichen in Westdeutschland durchschnittlich in der Woche mehr als 2,5 Termine wahr, während die ostdeutschen Altersgleichen nur einen festen Termin pro Woche haben. Und während in Westdeutschland über 70 Prozent der Befragten in einem oder mehreren Vereinen sind, sind es in Ostdeutschland nur knapp die Hälfte der Befragten.

Über diese Ost-West-Unterschiede hinaus wird deutlich, daß die Termindichte pro Woche und die Mitgliedschaft in Vereinen in Abhängigkeit von der sozialen

**Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:**  
**Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

---

Herkunft und der besuchten Schulform differiert. Kinder und junge Jugendliche aus den hohen sozialen Statusgruppen, die zumeist auch das Gymnasium besuchen, haben in Westdeutschland und in ähnlich ausgeprägter Tendenz auch in Ostdeutschland die meisten Termine und sind am stärksten in die Aktivitäten des Vereinslebens eingebunden. Zu befürchten ist somit nicht nur - und unsere Ergebnisse weisen in diese Richtung -, daß ähnlich wie im Westen Deutschlands auch in den neuen Bundesländern eine starke soziale Polarisierung zwischen Kinder und Jugendlichen entsteht, die sich teure Freizeitaktivitäten, wie den Besuch von Musikschulen oder Ballettunterricht oder den Einstieg in attraktive moderne Sportarten, leisten können und solchen, die dafür kein Geld haben. Vielmehr sind die Heranwachsenden in Ostdeutschland im Vergleich zu ihren westdeutschen Altersgenossen aufgrund geringerer Freizeitangebote durch Kommunen, Verbände und Vereine auch insgesamt strukturell benachteiligt, da sie weniger Möglichkeiten zu einem vergleichbaren kulturellen und sozialen Kapitalerwerb im Freizeitbereich haben. Die herkunftsbedingt ungleiche Beteiligung von Kindern und jungen Jugendlichen an derartigen Freizeitangeboten ist jedoch insgesamt ein Tatbestand, der auch unter Chancengleichheitsgesichtspunkten stärker diskutiert werden muß.

**V. Kinder-, jugend- und schulpolitische Perspektiven**

Abschließend wollen wir in aller Kürze noch einige Gedanken formulieren, welche sich auf die Herausforderungen beziehen, die sich aus den Ergebnissen unserer Studie für die Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik in Deutschland ergeben. In diesem Zusammenhang wollen wir exemplarisch vier wichtige Reformbereiche benennen.

Erstens: Die in unserer Studie deutlich werdenden Trends des relativen Schulbesuchs unterstreichen die bundesweit sich abzeichnende Entwicklung, die sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern in den zunehmenden Besuchsquoten der höheren Bildungsgänge zum Ausdruck kommt, während die Hauptschule auf dem Weg ist, eine „Restschule“ für Minderheiten zu werden. Bildungspolitisch sinnvoll scheint uns vor diesem Hintergrund die Einrichtung von integrierten Mittelschulen bzw. Sekundarschulen sowie auf Elternwunsch auch die Einrichtung von integrierten Gesamtschulen zu sein, die zugleich die Möglichkeiten bieten, der aufgezeigten hohen sozialen Selektivität des dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystems strukturell entgegenzuwirken. Der Trend zu stärker integrierten Schulformen wird sich in den neuen Bundesländern auch zwangsläufig aus dem gegenwärtigen dramatischen Geburtenrückgang ergeben, vor allem dann, wenn man den bildungs- und kommunalpolitisch wünschenswerten Anspruch festhalten will, wohnortnahe Schulstandorte zu erhalten.

Zweitens: Die Durchsetzung von integrativen Schulformen mit einer höheren Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen scheint uns auch eine wünschenswerte bildungspolitische Maßnahme zu sein, um den aufgezeigten Phänomenen der Prüfungsangst und der Angst, den Schulabschluß nicht zu

schaffen, entgegenwirken zu können. Zu fordern ist in diesem Zusammenhang auch die Einführung von mehr sechsjährigen Grundschulen, wie sie in Berlin und Brandenburg oder in den meisten westeuropäischen Nachbarländern bereits existieren und wie sie von den Schulreformkommissionen in Bremen und Nordrhein-Westfalen ebenfalls vorgeschlagen werden, da dadurch frühzeitige Schullaufbahnentscheidungen nach hinten verschoben werden können. Das gegenwärtige System der (schulformbezogenen) Förder- und Orientierungsstufen - das zeigen unsere Ergebnisse - hat sich unter diesem Gesichtspunkt nicht bewährt, da dort entgegen der erklärten schulpädagogischen Absicht der Auslese- und Prüfungsdruck relativ groß ist, solange - wie in Hessen - äußere Differenzierungsformen dominieren.

Drittens: Das Profil dieser integrierten Schulformen und von Schule generell muß aus unserer Sicht gleichzeitig erfahrungs- und lebensweltbezogen sowie wissenschaftsorientiert ausgerichtet sein. Angesichts der Tatsache, daß gegenwärtig im Durchschnitt 30 Prozent, und in einer Vielzahl von Groß- und Mittelstädten bis zu 50 Prozent eines Altersjahrgangs, das Gymnasium besuchen, muß auch das Bildungsprofil des Gymnasiums durch erfahrungsorientierte und praktische Lernkomponenten angereichert werden. Fächerübergreifende, interdisziplinäre Bildungsangebote, exemplarisches Lernen in Vorhaben und Projekten, selbstorganisiertes Lernen in stabilen, die Team- und Kooperationsfähigkeit fördernden Lerngruppen, all das sind Prinzipien, die heute im Bildungswesen generell verwirklicht werden müssen, soll die Schule die Heranwachsenden angemessen auf die Herausforderungen des aktuellen und zukünftigen technologischen und gesellschaftlichen Wandels vorbereiten.

Viertens: Angesichts der Tatsache, daß, wie von uns festgestellt, die Freizeitangebote von Kommunen, Vereinen und Verbänden im Alltagsleben der ostdeutschen Kinder und Jugendlichen immer noch eine eher randständige Bedeutung haben, sind vor allem in den neuen Bundesländern mehr Freizeitangebote auch in der Schule (z.B. im Rahmen von ganztägig offenen Schulen) erforderlich. Kurzfristig könnten hier zumindest in einigen Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt, aber auch an ausgewählten Haupt- und Realschulen in den alten Bundesländern, Modellversuche eingerichtet werden, in denen kreative Freizeitangebote vor allem für jene Kinder organisiert werden, die sich den Besuch von teuren Sportangeboten oder von Ballett- oder Musikschulen nicht leisten können. Die von uns skizzierte doppelte Reproduktion von sozialer Ungleichheit in schulischen wie auch in außerschulischen Lernzusammenhängen stellt jedoch nicht nur die Schule, sondern auch die Institutionen der Jugendarbeit und Jugendhilfe vor neue Herausforderungen. Dabei sollte statt Rivalität mehr Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit angestrebt werden, denn vielfach sind die Einrichtung von Ganztagschulen nicht die einzige Reformalternative, zumal bei einer weiteren „Verschulung“ des Freizeitbereichs der Gefahr begegnet werden muß, daß der lange Arm der Schule noch länger wird. Nicht nur die Schule sollte sich

**Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger:**

**Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb**

gegenüber der außerschulischen Lebenswelt und dem Freizeitbereich öffnen und zu einer gemeinwesenorientierten Stadtteilschule werden. Auch umgekehrt sollten die kommunalen Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit attraktive Bildungs- und Freizeitangebote für jene Heranwachsenden anbieten, die bislang durch das Netz von Vereinsprogrammen oder von kommerziell organisierten Angeboten durchfallen. Hier sind kinderpolitische Initiativen auf kommunaler Ebene besonders am Platze.

Zusammenfassend läßt sich vor diesem Hintergrund festhalten, daß es aufgrund der von uns aufgezeigten sozialen Ungleichheiten in schulischen und außerschulischen Lebens- und Lernzusammenhängen insgesamt notwendig ist, die „eingeschlafene“ Chancengleichheitsdiskussion neu zu beleben und um die Komponente der Chancengleichheit beim Bildungserwerb auch in außerschulischen Lernzusammenhängen zu erweitern. Es muß dringend nach politischen und pädagogischen Maßnahmen und Lösungsvorschlägen gesucht werden, die geeignet sind, die bestehenden schulischen und außerschulischen Ungleichheiten beim Bildungserwerb und beim Erwerb von kulturellem und sozialem Kapital abzubauen.

Rudolf Steffens:

## Eigenständig sein und Lernen lernen

- Gesichtspunkte zu einer Methodik für eigenständiges Lernen -

### Übersicht:

- (1) „Leitvorstellungen“
- (2) „Lernen des Lernens“
- (3) Eigenständig lernen
- (4) „Das eigene Denken und Lernen besser verstehen“ - eigene Arbeits- und Lernstrategien entwickeln“
- (5) Methodische „Bausteine“ eines auf eigenständiges Lernen hin angelegten Unterrichts
- (6) Funktionen der „Bausteine“ bei der Förderung eigenständigen Lernens

### (1) „Leitvorstellungen [...]“

Lernkompetenz aufzubauen ist das zentrale Ziel im ‚Haus des Lernens‘.[...] Lernen soll als ganzheitliches, umfassendes Geschehen verstanden werden.[...] Wenn Lernen und der Erwerb von Lernkompetenz in die Mitte schulischen Lebens gestellt werden soll, so bedeutet das gerade nicht ‚Verwissenschaftlichung‘ des Unterrichts und eine Verengung der Schule auf die traditionelle Unterrichtsarbeit. Worum es geht, ist konkret eine sorgfältige Beachtung der Bedingungen und Wirkungszusammenhänge beim Lernen und die phantasievolle Erprobung erweiterter pädagogischer Handlungsmöglichkeiten durch Nutzung neuerer Ergebnisse der Lernforschung.“

22

Diese Leitvorstellungen aus der Denkschrift der Bildungskommission NRW (1995) sollen und müssen um der Weiterentwicklung der Lernformen willen aufgegriffen werden. Die zitierten Leitvorstellungen stimmen im Begriff des Lernens und in der Richtung des Entwicklungsanstoßes mit den Überlegungen „Über ein erweitertes Lernverständnis oder Das Lernen von den Lernenden her neu denken und organisieren“ überein. Sie setzen weitgehend dieselben Akzente. Das zeigen vor allem die Kennzeichnungen von Lernvorgängen. Wichtig daran ist, dass diese Akzentuierungen dazu verhelfen, das Suchen und Erproben solcher Formen zur Gestaltung von Lernsituationen zu stützen, die zur „Kultivierung der Lernfähigkeiten“<sup>23</sup> beitragen.

„Für motiviertes und gewinnbringendes Lernen bedarf es eines größtmöglichen Repertoires an zweckmäßigen und möglichst attraktiven Arbeitsformen. Viele erprobte Arbeitsformen stehen zur Verfügung. Weitere müssen

22 Bildungskommission NRW / BK NRW 1995, 89

23 Tenorth 1994, 94

neu entwickelt werden. Kriterium [...] sollte deren Eignung zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens und zur Förderung der Lernkompetenz sein. Es sollen auch Lernformen genutzt werden, die die Entwicklung und Aktivierung von metakognitiven Lernkompetenzen stützen, Interaktion ermöglichen, einen hohen Anteil an sozialem Lernen gewährleisten und Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden begünstigen.“<sup>24</sup>

Diese Formulierungen stellen ein „Entwicklungsprogramm“ für die Schulen und die Lehrerinnen und Lehrer dar. Dabei sind dies gewiss auf Forschungen und Schulversuche angewiesen, die das eigene Finden und Erproben von Lernformen anregen und anleiten können. Die Formen, um die es dann ginge, würden einer Reihe von Bedingungen genügen müssen, um den Anspruch des Kriteriums „Eignung zur Förderung der Lernkompetenz“ zu erfüllen.

- Die Lernformen würden zum Beispiel die Lehrenden dazu herausfordern müssen, ihre vorrangig in der Wissensvermittlung liegende Rolle zu verändern und eher Lernberater und -helfer zu werden;
- sie müssten, damit sie zur Förderung der Lernkompetenz dienen könnten, dazu geeignet sein, die Fähigkeiten der Lernenden zum Nachdenken (Reflexion) und zum Nachdenken über das eigenen Denken und Lernen (Metakognition) herauszufordern und aufbauen zu helfen;
- sie müssten den Lernenden dazu anregen, ihr Lernen zu überwachen und mehr und mehr auch selbst zu regulieren;
- sie dürften nicht auf bloß formales und isoliertes Strategielernen - unabhängig vom fachlich-inhaltlichen Lernen - setzen, sondern vielmehr auf Verstehen und flexibles, „intelligent“ organisiertes Wissen;
- sie müssten vollständige Lernprozesse bzw. das Vervollständigen einmal in Gang gesetzten Lerngeschehens begünstigen;
- sie müssten dialogische, soziale und individuelle Lernprozesse unterstützen.<sup>25</sup>

Solche Forderungen könnten als „unmögliche Aufgabe“ erscheinen. Die Frage entsteht, welche plausiblen methodischen Verfahren auf welche Weise eigenständiges Lernen im Unterricht mehr und mehr praktisch werden lassen können. Hinweise auf solche Verfahren aus jüngster Zeit entstammen dem Unterricht in den Versuchsklassen bei einem Schulversuch in der Schweiz, mit dem gezeigt werden konnte, wie Schülerinnen und Schüler sich darin einüben können, über ihr Lernen nachzudenken und sich und anderen beim Lernen zu helfen. Diese Hinweise sollen im Folgenden in einigen Hinsichten erläutert werden.

Die Ausführungen von Abschnitt (3) an haben zum Teil den Charakter eines knappen Literaturberichts. Sie beziehen sich eng auf Veröffentlichungen aus dem

---

<sup>24</sup> BK NRW 1995, 95

<sup>25</sup> Zu all diesen u.a. kriterialen Bestimmungen vgl. BK NRW 95, 83 ff.

Schulversuch, der ab 1989 für mehrere Jahre erfolgreich in Normalschulen des Schweizer Kantons St. Gallen und in Klassen mit zehn-, zwölf- und vierzehnjährigen Schülerinnen und Schülern stattgefunden hat. Der Schulversuch wurde von der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen konzipiert und von Erwin Beck und anderen durchgeführt.<sup>26</sup>

## (2) „Lernen des Lernens“

„Lernen lernen“ ist eine Zielformel, die in der Diskussion über allgemeine Bildung und in der Erwartung an allgemeine Bildung bis heute eine Rolle spielt. Die Forderung bzw. Erwartung, dass es vor allem darauf ankomme, das Lernen zu lernen, wird mit den Positionen von formaler und materialer Bildung, auch in der vermittelnden Position der „kategorialen Bildung“ (Klafki) und in lernpsychologischen Forschungen bis heute thematisiert und erst recht nach den Empfehlungen der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen des Deutschen Bildungsrats von 1969. Schon Wilhelm von Humboldt formuliert im Königsberger Schulplan von 1809, der Schüler sei im Unterricht „einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt“.<sup>27</sup>

Mit der Erwartung an das Lernen des Lernens wird auch die Erwartung auf Transfer zum Ausdruck gebracht. Der Psychologe Franz E. Weinert versucht „durch ein Resümee der gegenwärtigen Forschungslage“ das begriffliche Verständnis zu klären und in Thesen, die er als im Prinzip bereits bewährte Hypothesen kennzeichnet, den Zusammenhang von Lernstrategien und bereichsspezifischem Wissen zu bestimmen:

- „a) Versteht man unter Lernen lernen, dass durch beliebiges vorausgehendes Lernen und/oder Denken beliebige nachfolgende Lern- oder Denkleistungen bedeutsam gefördert werden, so kann das Konzept mit Sicherheit als falsifiziert gelten.
- b) Meint man mit Lernen lernen den Erwerb eines Satzes sehr allgemeiner Lern- und Denkstrategien, so erweist sich dies zwar als möglich, doch ist der praktische Nutzen durchaus geringer als oft erwartet wird.
- c) Begreift man Lernen lernen als den Erwerb unterschiedlich allgemeiner Regeln und Routinen des Lernens und Denkens, die in enger Verbindung mit inhaltspezifischem Wissen erworben, eingeübt und genutzt werden, so ist dies nicht nur eine mögliche, sondern auch eine effektive Strategie zur Verbesserung der kognitiven Kompetenzen für die Lösung verwandter Aufgabenklassen.“<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Vgl. Beck, Guldemann, Zutavern 1996, Guldemann 1996

<sup>27</sup> Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, zit. n. Tenorth 1994, 109

<sup>28</sup> Weinert 1994, 187

Für die Aneignung von „inhaltlich kontextuierten Lernstrategien“, die sich als wirksam erwiesen haben, wenn sie im Gebrauch gut eingeübt sind - z.B. das Wiederholen, Gliedern, Reduzieren, Elaborieren, Verknüpfen, Assoziieren ... - formuliert R. E. Mayer (1989) drei Prinzipien des Lehrens und Lernens:

- „Versuche viele spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und nicht eine allgemeine Kompetenz des Lernen Lernens zu trainieren.
- Konzentriere dich dabei stärker auf die Lernprozesse als auf die Lernergebnisse.
- Vermittle Strategien und Metastrategien des Lernens nicht in Form separater Kurse über Lernen lernen, sondern bei der Bearbeitung spezifischer Inhaltsbereiche“.<sup>29</sup>

Mit diesen Prinzipien - darauf weist Weinert hin - ist auch zum Ausdruck gebracht, dass Schülerinnen und Schüler von Anfang an und zunehmend darin gefördert werden können, ihr eigenes Denken und Lernen immer besser zu verstehen - „eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung des selbstständigen Lernens“.<sup>30</sup>

### **(3) Eigenständig lernen**

Die Förderung von Selbsttätigkeit um der Selbständigkeit willen ist ein sehr altes Postulat und wird als Ziel der Erziehung beständig und regelmäßig wiederholt. Schon 1804 fordert Johann Gottlob Fichte, „dass der Zögling in der Tat und stets selbst arbeite. Alles durch eigene Geisteskraft sich erwerbe, keineswegs aber nur mechanisch etwas anlerne“.<sup>31</sup>

Eigenständigkeit bzw. Selbständigkeit sind Begriffe im Kontext von Erziehung. Eigenständiges Lernen verbindet den Fachunterricht und das Unterrichten unmittelbar mit dem Erziehen. Der Zielbegriff der Eigenständigkeit erfordert, dass das Unterrichten und die Aufmerksamkeit der Lehrenden vorrangig dem Lernen der Kinder und Jugendlichen zugewandt sei und nicht vorrangig dem Lehren. Eigenständigkeit bzw. Selbständigkeit ist nicht ein spätes Resultate von Lernprozessen, sondern muss in allem Lernen immer schon vorausgesetzt und herausgefordert sein. Herausgeforderte und unterstellte Eigenständigkeit muss mit dem Ziel größerer Eigenständigkeit gefördert werden. Bei größer werdender Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler sind die Lehrerinnen und Lehrer dann für Lernprozesse nicht mehr allein verantwortlich.<sup>32</sup>

Der Begriff des eigenständigen Lernens betont den Bezug auf die je individuellen und spezifischen Lernvoraussetzungen einer Person und erkennt ihr zu, dass

---

<sup>29</sup> zit. n. Weinert 1994, 195

<sup>30</sup> Aebli, Ruthemann, Staub 1986

<sup>31</sup> Fichte: Aphorismen, zit. n. Messner 1996, 200

<sup>32</sup> Vgl. Zutavern 1996, 215 ff.; Beck 1996, 183 ff.

sie fähig ist, sich für das eigene Lernen Ziele zu setzen, sich gemäß ihren Erwartungen auf diese Ziele auszurichten, ihr Vorgehen im Lernprozess zu planen, zu überwachen und zu steuern und das Ergebnis ihrer Tätigkeiten zu bewerten.

Der Gegenbegriff dazu läge in dem Versuch, diese eigenständigen geistigen Tätigkeiten von außen zu bestimmen und ihnen damit keine oder kaum eine Chance zu geben. Das wäre der Fall, wenn der Unterricht ausschließlich auf Inhalte und Themen ausgerichtet wäre, die von Lehrerinnen und Lehrern vorweg bestimmt sind, ausschließlich auf von ihnen vorgeplanten Bahnen verlief, in von ihnen festgelegten Schritten und zu von ihnen vorgegeben Zielen und die Überwachung und Kontrolle dieses Lernvorgangs auch noch überwiegend von ihnen ausgeübt würde.

Allerdings schließen sich vorgegebene Bestimmungen im Unterricht und Eigenständigkeit im Lernen nicht völlig aus. Die von Guldemann für den Schulversuch im Kanton St. Gallen formulierte Position dazu lautet, „dass die Eigenständigkeit des Lernens nicht notwendigerweise dadurch beeinträchtigt werden muss, dass inhaltliche und strukturelle Vorgaben verbindlich vorgegeben sind. Vielmehr wird hier die Ansicht vertreten, dass ein eigenständiger Lerner sich nicht zuletzt auch dadurch auszeichnet, dass er gegebene Lernbedingungen effizient nutzt, um sein Lernen voranzubringen. Wenn das Ausmaß an Eigenständigkeit allein aufgrund äußerer Lernbedingungen beurteilt wird, besteht die Gefahr der Vereinfachung und Ideologisierung des Problems. Vielmehr stellt sich die Frage nach einer Balance zwischen institutionellen Bedingungen und dem eigenständigen Lernen einer Person“.<sup>33</sup>

Eigenständig Lernende zeichnen sich - so zeigen es die Forschungen mit Experten und Novizen - „als erfolgreiche gegenüber anderen aus:

- \* sie beobachten ihre eigenen Verstehensprozesse;
- \* sie planen und steuern ihr Handeln zielbewusst;
- \* sie bemühen sich um eine Vielfalt von kognitiven Strategien;
- \* sie denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen und Denkopoperationen nach, ziehen Schlüsse daraus und verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren;
- \* sie sind in der Lage, neues Wissen mit bereits beherrschtem in Beziehung zu setzen;
- \* sie verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen, das sie bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv nutzen“.<sup>34</sup>

Lernende Kinder und Jugendliche sind nicht Experten und sollen im Schulunterricht auch nicht zu Experten ausgebildet werden. Es geht darum auf die Faktoren

---

<sup>33</sup> Guldemann 1996, 14 u. 12 f.

<sup>34</sup> Glaser 1986, Weinert u.a. 1984, zit. n. Beck, Guldemann, Zutavern 1994, 210; vgl. auch Guldemann 1996, 20 ff.

## **Rudolf Steffens:** **Eigenständig sein und Lernen lernen**

---

achten, die die Befähigungen der eigenständig und erfolgreich Lernenden auszeichnen: Es sind die „Wechselwirkungen“ zwischen verschiedenen geistigen Fähigkeiten bei der Lösung von Problemen, beim Herangehen an Aufgaben, beim Aufbau von neuem Wissen und Können.<sup>35</sup>

Deshalb hat sich der Schweizer Schulversuch vor allem auf die Reflexion konzentriert. „Die Beobachtungen der eigenen kognitiven Tätigkeiten und das Nachdenken über das eigene Problemlösen, Denken und Lernen führt zur Erkenntnis von Stärken und Schwächen und macht die Lern-, Denk- und Problemlösestrategien bewusst, mit denen erfolgreich gearbeitet werden kann. Diese Perspektive der Wahrnehmung des eigenen kognitiven Funktionierens führt zu jener kognitiven Bewusstheit, die eigenständig Lernende auszeichnet“.<sup>36</sup>

Der Ansatz des Schulprojekts im Kanton St. Gallen besteht dementsprechend nicht darin, Lern- und Arbeitstechniken zu vermitteln, sondern Lernsituationen zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Arbeitstechniken entdecken und entwickeln können, in denen sie darin gefördert werden, sich zuerst selbst zu helfen, d.h. Lernerfahrungen zu machen, aus diesen Erfahrungen zu lernen und auf das dabei gewonnene Wissen und Können in anderen Lernsituationen zurückzugreifen.

Der Transfer aus Lernprozessen also bezieht sich auf weitere Lernprozesse und besteht in den Wirkungen oder Einflüssen vorausgegangenen Lernens auf danach folgendes Lernen. Die Förderung des Lernens richtet sich auf Lernumgebungen mit lernbegünstigenden Bedingungen. Das Lernen des Lernens in diesem Sinne kann sich nur an bedeutsamen Inhalten, Aufgaben und Themen vollziehen und ist darauf gerichtet, das eigene Verfahren und das eigenen Denken immer besser zu verstehen. Der Ansatz der Schweizer Forscher lautet dementsprechend: „Eigenständiger Lernen durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires“.

### **(4) „Das eigenen Denken und Lernen besser verstehen“ “Eigene Arbeits- und Lernstrategien entwickeln“**

Damit der Aufbau der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht ein (Neben)Effekt von Lernprozessen bleibt, darf sich das Nachdenken im Unterricht nicht allein auf Sachverhalte und Arbeitsprodukte richten, sondern darauf, was die Lernenden angesichts der Lernaufgaben tun, wie sie vorgehen, welche Erfahrungen sie machen und welche Schlußfolgerungen sie daraus ziehen. Ihr Lernen und Denken muss zum „Thema“ werden. Ihre thematische Einstellung“ und Aufmerksamkeit soll sich auf sie selbst als Lernende richten. Das Ergebnis dieses Lernens soll ihre Fähigkeiten zum weiteren Lernen fördern und kultivieren.

---

<sup>35</sup> Vgl. Guldemann 1996, 26

<sup>36</sup> Beck, Guldemann, Zutavern 1994, 210

Dieses Vorhaben ist auch deshalb besonders plausibel, weil - nicht nur aus Untersuchungen - bekannt ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich als Lernende nicht gut kennen.

Die Forschungen zur Metakognition „stützen die Annahme, dass die Einsicht ins eigene geistige Tun eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eigenständiger Lerner darstellt: [...]“

- \* Selbstgesteuertes, zielgerichtetes Lernen wird nicht über die Vermittlung von Lernstrategien erreicht.
- \* Eine für eigenständige Lerner günstige Lernumgebung hat Aufforderungscharakter für kognitiv anspruchsvolle Lern- und Arbeitsformen in spezifischen Lernbereichen.
- \* Einsicht ins eigenen geistige Tun fördert die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und nutzt das Medium der schriftlichen Reflexion.
- \* Kognitive Selbsterfahrung erleichtert das Verstehen eigener und fremder Arbeits- und Denkweisen. [...]“.

Eine Lernumgebung, die „intentionales Lernen“ ermöglicht, müsste - so läßt sich z.B. aus Forschungen zum „intentionalen Lernen“ erschließen - [...] folgende Aktivitäten stützen, erleichtern bzw. erst ermöglichen:

- \* Ziele setzen für das eigene Lernen;
- \* Verstehensprobleme erkennen und lösen;
- \* altes mit neuem Wissen verknüpfen;
- \* Wege zum Ziel antizipieren;
- \* eigene Denk- und Lernprozesse beobachten und reflektieren;
- \* ein kohärentes, reichhaltig verknüpftes Wissen aufbauen;
- \* mit Wissenslücken und Fehlern produktiv umgehen;
- \* Fragen als erkenntnisleitende Orientierungshilfen wirken lassen und nicht durch schnelle Antworten ersticken“.<sup>37</sup>

Auf der Grundlage solcher und anderer stützender Forschungen ist das „Projekt Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler“ konzipiert worden. Charakteristisch ist die Orientierung an den Kompetenzen der eigenständig Lernenden,

- den kognitiven (z.B. Ziele setzen, planen. Lösungswege entwickeln ...),
- den kommunikativen (z.B. fragen, berichten, Erfahrungen austauschen, anderen zuhören und daraus lernen ...),
- den sozialen (z.B. andere beobachten, anderen helfen, andere beraten, mit anderen zusammenarbeiten ...),
- den motivationalen (z.B. Interessen entwickeln, dem Lernen Ziele setzen, das Handeln steuern ...),

---

<sup>37</sup> Beck, Guldemann, Zutavern 1996, f.

- den metakognitiven (z.B. ihre eigenen Stärken und Schwächen einschätzen, sich selbst beobachten und das eigene Handeln steuern, über ihr Lernverhalten nachdenken, Zweck-Mittel-Zusammenhänge reflektieren).<sup>38</sup>

### **(5) Methodische „Bausteine“ eines auf eigenständiges Lernen hin angelegten Unterrichts**

Mit Bezug auf Modellansätze des kognitionsspsychologisch orientierten Lernens, z.B. dem Modell zur Gestaltung einer interaktiven Lehr- Lernumgebung: „Cognitive Apprenticeship“ von Collins, Brown und Newmann (1989)<sup>39</sup> sind für die Feldstudie im Kanton St. Gallen „fünf Instrumente“ oder „Bausteine“ im Unterricht der beteiligten Schulklassen eingesetzt worden. Ihre methodische Funktion besteht darin, „dass sie den Schülerinnen und Schülern dazu dienen, sich das eigene Lernen bewusst zu machen (metakognitiv Bewusstheit) und Strategiewissen und Erfahrungen auszutauschen (Strategieentwicklung). Sie sollen folgende Grundsätze berücksichtigen:

- \* entwicklungsgemäße Anwendbarkeit [...],
- \* individuelle Einsatzmöglichkeit [...],
- \* Dokumentation [...],
- \* interpersoneller Austausch und Anregung,
- \* Anwendbarkeit im regulären Unterricht“.<sup>40</sup>

Die am Versuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrer waren u.a. dazu aufgefordert und darauf vorbereitet, die „methodischen Bausteine“ in ihrem laufenden Unterricht zu verwenden.

Diese Bausteine sind: das Ausführungsmodell, das Arbeitsheft, der Arbeitsrückblick, die Lernpartnerschaft, die Klassenkonferenz.

Die Beschreibung der methodischen Bausteine“ wird im Folgenden in einer Textfassung wiedergegeben, wie sie für Arbeitsgruppen bei Tagungen bzw. Studientagen mit Kolleginnen und Kollegen an Gesamtschulen verwendet wurde. Sie sind gegenüber den Texten, die von den Autoren aus dem Schweizer Schulveruch vorliegen, sprachlich und in der Aufgliederung z.T. verändert und ergänzt.

### **Beschreibung der „Bausteine“**

#### *Baustein 1: Ausführungsmodell*

Lehrende oder Lernende zeigen laut denkend, wie sie an eine Aufgabe herangehen und diese auf ihre eigene Weise lösen.

---

<sup>38</sup> Beck, Guldemann, Zutavern 1996, 26 ff.

<sup>39</sup> Vgl. Guldemann 1996, 117 ff.

<sup>40</sup> Guldemann 1996, 127 f.

Die Schülerinnen und Schüler beobachten die dargebotene Ausführung, verfolgen die dabei ausgesprochenen Überlegungen und lassen sich u.U. davon anregen.

Dabei sind die Lernenden nicht - wie beim verpönten Vormachen und Nachmachen - dazu angehalten, das „Muster“ zu imitieren. Sie sind überhaupt nicht zu etwas „angehalten“. Aber dennoch kann das „Ausführungsmodell“ in einer bestimmten Lernumgebung, einem bestimmten situativen Kontext, in dem eine Mitschülerin oder ein Mitschüler (oder die Lehrerin bzw. der Lehrer) etwas zeigt und sich dazu äußert, viel bewirken.

Lernprozesse verlaufen nicht stetig und geradlinig und fehlerlos. Beim Lernen gibt es notwendige und aufschlußreiche Umwege, Sackgassen, Handlungsabbrüche oder Fehler. Daraus entstehen Anlässe, die individuellen Weisen des Vorgehens zu fokussieren und zu thematisieren.

Außerdem führt das konstruktive Aufgreifen von Schwierigkeiten beim Lösen von Aufgaben und Problemen zu einer veränderten Einstellung gegenüber „Fehlern“.

### *Baustein 2: Arbeitsheft oder Journal*

Das Arbeitsheft - auch: Lernheft, Arbeitstagebuch, Arbeitsjournal - ist (zunächst) nichts Besonderes, sondern ein gewöhnliches Schulheft. Erst das, was die Schülerinnen und Schüler in dieses Heft eintragen, macht es zu einem „Baustein“ für Eigenständigkeit. Es dient ihnen dazu, ihre Schwierigkeiten, Fragen, Überlegungen, Anmerkungen zum eigenen Lernen schriftlich zu formulieren und damit festzuhalten.

Der „Stoff“ des Schreibens kann auch eine Rückschau auf die Arbeit sein, ebenso oder damit verbunden die persönliche Beurteilung der Arbeit sowie die (Selbst)Bewertung des eigenen Tuns.

Die Einträge der Kinder und Jugendlichen im Arbeitsheft sind die Spuren des Lernvorgangs, die auf diese Weise nicht im Lernergebnis verschwinden oder „vernichtet“ sind. Durch die Eintragungen können wichtige Erfahrungen und Stationen bei der Arbeit und beim Lernen dokumentiert werden.

Das Schreiben im Arbeitsheft ist zunächst ein „Schreiben für sich selbst“. Deshalb gelten „erleichternde Bedingungen“. Aber ein rein privates Tagebuch ist das Arbeitsheft nicht. Es ist für Lehrerinnen bzw. Lehrer zugänglich. Die Texte können sogar an Lernpartnerinnen bzw. Lernpartner gerichtet sein. Deshalb ist die einzige „äußere“ Forderung zunächst die nach guter Lesbarkeit.

Einträge im Arbeitsheft sind Anlass für ein Gespräch, eine Beratung, eine Hilfestellung, eine Anschlussaufgabe.

*Baustein 3: Arbeitsrückblick*

Am Ende von Lern- oder Arbeitsprozessen, auch am Ende von Abschnitten oder bei markanten Zäsuren im Lerngang sollte es einen Rückblick auf die Arbeit geben, einen Austausch von Erfahrungen in der Lerngruppe bzw. Klasse, ebenso Bewertungen und Diskussionen.

(Fast) unverzichtbar ist eine Rückschau dann, wenn - wie es bei Vorhaben oder Projekten der Fall ist oder bei einem Unterricht mit handlungsorientierten Elementen bzw. Methoden - hergestellte oder inszenierte Handlungsprodukte in der „kleinen Öffentlichkeit“ der Klasse oder auch in einer größeren präsentiert werden.

Der Arbeitsrückblick richtet sich auf Prozesse, Verfahren und Sachverhalte bzw. Inhalte. Unter Umständen können sich die Schülerinnen und Schüler auf Rückblicke stützen, die sie schriftlich festgehalten haben.

Arbeitsrückblicke sind stets auch Beurteilungen, und zwar sowohl Selbstbeurteilungen als auch Fremdbeurteilungen.

Beurteilungen - auch die in Arbeitsrückblicken - setzen voraus, dass Kriterien da sind und dass von Kriterien ein angemessener Gebrauch gemacht wird.

*Baustein 4: Lernpartnerschaften und Arbeit in Gruppen*

Alle Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht Lernpartnerschaften schließen bzw. verabreden. Alle sollten Partner haben, mit denen sie Lernerfahrungen, Schwierigkeiten, Probleme, Fragen besprechen können, bevor die Lehrerin oder der Lehrer gefragt wird.

In der Lernpartnerschaft wird entschieden, welche Schwierigkeiten, Fragen, Entdeckungen in der Klasse (im Plenum) bzw. in der „Konferenz“ oder Versammlung“ vorgebracht werden sollen.

Schülerinnen und Schüler können - zumindest teilweise - das, was sie mit der Lernpartnerin oder dem Lernpartner besprechen wollen, auch aufschreiben, ebenso das, was im Klassenplenum vorgebracht werden soll.

Kleingruppenarbeit als eine wichtige Form des gemeinsamen (kooperativen) Lernens ist umso ergiebiger und effektiver, je mehr Beiträge, Überlegungen, Perspektiven u.v.a.m. zur gemeinsamen Arbeit und zum gemeinsamen Tun vorgebracht werden können.

Gruppenarbeit ist gewiss eine wichtige Form des sozialen Lernens. Aber sie ist damit allein nicht hinreichend klar begründet.

Am Ende jeder Gruppenarbeit stehen zwei Arten von Berichten: Der eine bezieht sich auf den Arbeitsprozess, der andere auf das Arbeitsergebnis.

*(Zu diesen Beschreibungen waren für Tagungszwecke die folgenden Gesprächsanregungen formuliert:)*

**Anregungen zum Gruppengespräch:**

1. Welche Fragen / Stellungnahmen / Reaktionen usw. bewirkt die vorstehende Beschreibung in Ihrer Gruppe?
2. Beurteilen Sie das Verfahren im Lichte der Merkmale, mit denen das erweiterte Lernverständnis gekennzeichnet wurde.<sup>41</sup>
3. Bitte stellen Sie sich „Ausführungsmodelle“ / „Arbeitshefte oder Journale“ / „Arbeitsrückblicke“ / „Lernpartnerschaften“ und „Gruppenarbeit“ bei passenden Gelegenheiten Ihres Unterrichts möglichst genau vor - bei jüngeren / bei älteren Schülerinnen und Schülern. - Welche Beschränkungen, Möglichkeiten und Chancen sehen Sie?

**(6) Funktionen der Bausteine“ bei der Förderung eigenständigen Lernens  
(zugleich Gesichtspunkte der Gespräche in den Arbeitsgruppen)**

**Ausführungsmodelle** ermöglichen das Vergleichen, denn sie „externalisieren“ - wie die anderen „Bausteine“ auch - was kognitiv intern und nicht ohne weiteres zugänglich ist. Die „Modellierer“ (Lehrerinnen und Lehrer aus Schülersicht, aber auch und oft besser die Lernenden selbst) zeigen wichtige Komponenten oder Schritte, z.B. das Aufgabenverständnis, eine Idee zur Lösung, einen Lösungsansatz, das Verfolgen des Ansatzes, das Prüfen der Fortschritte ...

Ausführungsmodelle von Expertinnen oder Experten zeigen gründliches Verstehen, Problemlösen und die Selbststeuerung. Das können Lernende nicht, aber dafür kennzeichnen sie besser, wo Probleme liegen und wie der Lernstand ist.

Die konstruktive Arbeit mit „Fehlern“ zeigt, wie nützlich Fehler sein können bzw. die Reflexionen zu Fehlern.

Bei Ausführungsmodellen wird das Deuten von Probleme thematisch. Die Aufmerksamkeit kann sich auf etwas richten, was sonst kaum zur Sprache gebracht werden könnte. Selbstkorrekturen werden erleichtert, u. U. wird das Lernen intentional.

**Arbeitshefte** oder **Journale** fördern die Selbstbeobachtung und Selbsterfahrung der Schülerinnen und Schüler. Notwendig ist solche Beobachtung u.a. auch deshalb, weil die Lernenden sich in ihrem Lernen nicht gut kennen. Die Dokumentation im Arbeitsheft kann dazu verhelfen, dass Lernende auf eine Lernerfahrung zurückkommen, und zwar bei der weiteren Arbeit oder bei Arbeitsrückblicken.

Arbeitshefte sind nicht nur dazu da, dass Schwierigkeiten und Probleme kommentiert werden; sie dienen auch dazu, Gefühle und Stimmungen auszudrücken und z.B. mit Lernpartnern einen Dialog aufzunehmen. Das Unterbrechen der sachbezogenen Arbeit und das kurze kommentierende Schreiben zu eigenen Vorstellungen oder Schwierigkeiten kann dazu führen, dass die Lernenden mehr und mehr darauf aufmerksam werden, wie sie verfahren und was dabei geschieht.

---

<sup>41</sup> Vgl. den Beitrag über das erweiterte Lernverständnis in diesem Heft

## **Rudolf Steffens:** **Eigenständig sein und Lernen lernen**

---

Texte in Journalen müssen Leserinnen oder Leser finden und deren Reaktion bzw. Beratung zur Folge haben.

**Arbeitsrückblicke** sind - anders als normalerweise Wiederholungen - in erster Linie auf Prozesse gerichtet, auch auf soziale Beziehungen und Interaktionen; sie verhelfen zu Rückmeldungen über einen Verlauf.

Arbeitsrückblicke können als methodische Funktion mehrfach auftreten: im Arbeitsheft, im Plenum, im Zusammenhang mit Präsentationen der Arbeit. Besonders am Ende von Lernprozessen sind Arbeitsrückblicke immer auch Bewertungen, die Erwartungen, Anforderungen, Verläufe und Ergebnisse in Beziehung bringen und die Schritte und Schrittfolgen und deren Ordnung bewusst machen. Das verhilft dazu, Arbeitstechniken und Strategien zu entdecken und sie u.U. für Anwendungen nutzen zu können.

Bei Bewertungen werden Kriterien gebraucht und angewendet. Arbeitsrückblicke fördern das Selbst- und Fremdbewerten.

**Lernpartnerschaften und Arbeit in Gruppen** und Klassenkonferenzen / Versammlungen o.ä. ermöglichen es den Lernenden, die Gedanken anderer zu erfahren, andere Perspektiven zu sehen und u.U. auch einzunehmen. Dadurch verhelfen sie dazu, das eigene Denken und die eigenen Verfahren zu erkennen, mit denen anderer zu vergleichen und die eigenen Verfahrensmöglichkeiten zu erweitern.

Eine Lernpartnerschaft mindert Ängste. Kein Schülerin und kein Schüler ist in der Lernpartnerschaft allein.

Partnerinnen bzw. Partner müssen aufeinander reagieren lernen.

In Lernpartnerschaften und kleinen Gruppen kann das Motiv entstehen, etwas genau zu erklären, zu verstehen, einen Standpunkt zu vertreten, sich mitzuteilen, Das hat Wirkung für das Verstehen. Unklarheiten werden offenkundig. Motive zum Ausarbeiten entstehen. Beim Kooperieren werden „Rollen“ aufgeteilt und zum Ausdruck gebracht. Im Hören und Beitragen, im Kritisieren und Verteidigen, Nachfragen und Erklären ... stellen sich emotionale, soziale und kognitive Anforderungen.<sup>42</sup>

### **Literaturverzeichnis:**

Hans Aepli, Ursula Ruthemann, Fritz Staub: Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? In: Zeitschrift für Pädagogik (1986) H.5, S. 617 - 638

Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern (Hg): Eigenständig lernen. St. Gallen (UKV, Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH) 1996

Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern: Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In: Kurt Reusser, Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.):

---

<sup>42</sup> Vgl. Beck, Guldemann, Zutavern 1996,28 ff. und 1994,211 ff.; Guldemann 1996, 127 ff.; Stebler, Reusser, Pauli 1994, 239 f. und 241 f.

- Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern (Huber) 1994, S. 207 - 225
- Erwin Beck: Eine Didaktik der Eigenständigkeit. In: E. Beck u.a. (Hg.): a.a.O., S. 183 - 198
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Zukunft der Schule. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1995
- Titus Guldemann: Eigenständiges Lernen. Bern u.a. (Haupt) 1996
- Rudolf Messner: Selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. In: E. Beck u.a. (Hg.): Eigenständig lernen, a.a.O., S.199 - 214
- Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1994
- Franz E. Weinert: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: K. Reusser u.a. (Hg.): Verstehen, aa.O., S.183 - 205
- Michael Zutavern: Des einen Freud, des anderen Leid?! In: E. Beck u.a. (Hg.): Eigenständig lernen, a.a.O., S.215 - 255



**Bitte ausgefüllt an die Geschäftsstelle senden!**  
(Anschrift passt für Fensterumschlag DIN lang)



← Hier knicken!



**Landesverband NRW  
Huckarder Str. 12**

**44147 Dortmund**