

Aufsatz-Ganzschrift

Peter O. Chott

„Lernen lernen“ – ein Lehrkomplex nur für den neuen bayerischen Grundschul-Lehrplan?

Erschienen in: Die Schulverwaltung BY H4/März 2001/S. 124-129

Die Seitenzahlen stimmen mit dem Originaldruck nicht überein!

Der neue bayerische Grundschul-Lehrplan wird 2001 in der ersten Jahrgangsstufe und in den nächsten Jahren sukzessive bis in die vierte Jahrgangsstufe eingeführt. Er enthält neben zeitgemäßen Lehrmethoden und Inhalten sowie der Berücksichtigung der veränderten Lebenssituation der Schulkinder auch den Lehrkomplex „Lernen lernen“ als Novum. Im Anschluss an die folgende Beschreibung dieses Komplexes zeigt sich, dass „Lernen lernen“ nicht nur einen schriftlich fixierten Lehrplanbereich darstellt, sondern, dass die damit angesprochene Förderung von Methodenkompetenz ein weiterführender Lehrauftrag ist.

Die Themenfrage erscheint auf den ersten Blick rhetorisch. Bei genauem Hinsehen und Durchdenken zeigen sich aber die Tiefe und Problematik, die *hinter* der sich selbstverstehenden Verneinung der Frage stehen. Als Basis für die weiterführende Entfaltung wird im ersten Abschnitt geklärt, was im betreffenden Lehrplan 2001 unter dem angesprochenen Lehrkomplex verstanden wird und auf welchen Begriffsgrundlagen er beruht.

„Lernen lernen“ im neuen bayerischen Grundschul-Lehrplan

„Lernen lernen“ meint im neuen bayerischen Grundschul-Lehrplan¹ das bewusste Erlernen von Techniken, Methoden, Strategien und „Einstellungen“ zur

- Organisation des Lernens
- Informations- und Wissensaufnahme
- Informations- und Wissensverarbeitung bzw. -speicherung
- Informations- und Wissensanwendung
- Konzentration/Entspannung
- (Selbst-)Motivation
- (Selbst-)Kontrolle

¹ vgl. GS-Lehrplan S. 15

Dabei bilden die ersten vier Punkte die Gruppe der *Primärstrategien*, während man die letzten drei als *Sekundär- oder Stützstrategien* bezeichnen kann. ‚Lernstrategien‘ - wie beispielsweise das Exzerpieren von Texten – stellen komplexe Lernwege dar, die aus ‚Techniken‘ (z. B. Markieren) und ‚Methoden‘ (wie z. B. das Finden von Schlüsselwörtern) bestehen. Mit ‚Einstellungen‘ sind Handlungstendenzen wie Lernfreude oder Engagement gemeint, die wertorientiert sind und als nicht direkt beobachtbare Konstrukte z. B. aus verbalen Äußerungen oder über die Körpersprache erschlossen werden können. Der bzw. die Lernende soll durch passende Integration genannter Lerntechniken, -methoden, -strategien und deren Einstellungen *bewusst* in die Lage versetzt werden, sein/ihr eigenes Lernen metakognitiv zu verstehen sowie von der ganzen Persönlichkeit (kognitiv, emotional, volitional) her zu erfassen.

Als Pendant dazu wird ‚*Lernen lehren*‘ als das Lehren obiger Techniken, Methoden, Strategien und ‚Einstellungen‘ aufgefasst. Das Lehren des Lernens meint demnach schwerpunktmäßig direktes, strukturiertes Anbieten, Bereitstellen und Arrangieren von Situationen, Informationen und Aktivitäten durch Lehrpersonen. Damit will man Lernenden handelnd-aktiv ‚Methodenkompetenz‘ ermöglichen und einen Beitrag zu ihrer ‚Bildung‘ leisten. Die folgende Übersicht konkretisiert die genannten Kategorien durch Grundschul-Beispiele:

Techniken/Methoden/Strategien/‘Einstellungen‘ der **Organisation des Lernens**

Lehrangebote bzw. Lerninhalte	Lehr- bzw. Lernziele
Materialvorbereitung	Kenntnis (K) vom Sinn funktions-tüchtiger Materialien; Fähigkeit (Fä) zur Anwendung einer Checkliste
Führen des Hausaufgabenheftes...	K der Funktion eines HA-Heftes als Terminkalender; Fä zum richtigen Gebrauch des HA-Heftes ...

Techniken/Methoden/Strategien/‘Einstellungen‘ der **Info- und Wissensaufnahme**

Lehrangebote bzw. Lerninhalte	Lehr- bzw. Lernziele
Finden von Arbeitsaufträgen in Texten, in Tonträgern	K und Fertigkeit (Fe) zum Finden von Arbeitsaufträgen
Wörter im Wörterbuch suchen..	K, Fe wie Wörter in einem Lexikon zu suchen sind...

Techniken/Methoden/Strategien/'Einstellungen' der **Informations- und Wissensverarbeitung** bzw. **Informations- und Wissensspeicherung**

Lehrangebote bzw. Lerninhalte	Lehr- bzw. Lernziele
Notizen (z. B. ins Hausaufgabenheft) aufschreiben	K, dass Notizen kurz, prägnant sein sollen; Fä/Fe ins Hausaufgabenheft die HA kurz zu notieren
Einfache Skizzen, Mindmaps anfertigen ...	K, dass Skizzen Infos speichern; Fä/Fe ...

Techniken/Methoden/Strategien/'Einstellungen' der **Informations- und Wissensanwendung**

Lehrangebote bzw. Lerninhalte	Lehr- bzw. Lernziele
Einmaleinskarte als Übungsmittel benutzen	K, dass die Einmaleinskarte der Übung des Einmaleins dient; Fä/Fe aufbauen, die Karte sinnvoll einzusetzen
Inhaltsverzeichnis eines Fachbuches (Schulbuches) beim Suchen benutzen ...	Fä/Fe aufbauen, aus dem Inhaltsverzeichnis oder Glossar eines Buches Informationen entnehmen ...

Techniken/Methoden/Strategien/'Einstellungen' der **Konzentration/Entspannung**

Lehrangebote bzw. Lerninhalte	Lehr- bzw. Lernziele
Gedächtnisübungen	Fä zur Konzentration und zum Behalten verbessern
Sich einstimmen auf Lernarbeit durch Musik, Gymnastik ...	Fä zur Konzentration verbessern; Fe, selbst Entspannungsübungen durchzuführen...

Techniken/Methoden/Strategien/'Einstellungen' der **Motivation**

Lehrangebote bzw. Lerninhalte	Lehr- bzw. Lernziele
Experimente zum eignen Lernen durchführen	K, Bewusstsein, dass Lernen stets auch Anstrengung/Arbeit bedeutet

Wenn man keine Hausaufgaben machen will – was dann?..	K von Motivationshilfen; Fä/Fe aufbauen, Motivationshilfen selbstständig anzuwenden ...
-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

Techniken/Methoden/Strategien/‘Einstellungen‘ der **Kontrolle**

Lehrangebote bzw. Lerninhalte	Lehr- bzw. Lernziele
Kontrolle unterstützt den eigenen Lernfortschritt	K, dass Kontrolle dem Lernfortschritt nützen kann
Anwendung von (Selbst)Kontrolltechniken ...	K von diversen Kontrolltechniken; Fe, Kontrolltechniken anwenden zu können...

Ausgangspunkte und Grundlagen zu diesem Verständnis von ‚Lernen lernen‘ sind zum einen ein ‚*konstruktivistischer*‘ Lernbegriff und zum anderen ein ‚*mathetischer*‘ Lehrbegriff.

Basis der *diversen konstruktivistischen Auffassungen* ist die empirisch gestützte Ansicht², dass das Gehirn ein geschlossenes, autopoietisches, selbstreferentielles System darstellt. Das heißt, die menschliche Steuerungszentrale organisiert sich selbst und wirkt regulierend auf sich zurück. Aus einer unstrukturierten Fülle unspezifischer Wahrnehmungen über unsere Sinnesrezeptoren „errechnet“³ unser Gehirn möglichst stabile, sinnstiftende „Wirklichkeiten“. Das bedeutet, dass diese je eigene individuelle Konstruktion weder wertfrei noch objektiv ist, sondern von mentalen Wünschen und Erwartungen des menschlichen Individuums bestimmt wird. Was wir zu erkennen glauben, kann demnach nicht die Abbildung der realen Welt sein. Anstelle der Abbildung tritt für die ‚Konstruktivisten‘ die zweckorientierte Anpassung⁴. Das bedeutet, wir Menschen registrieren vor allem das, was uns im Moment wichtig und nützlich ist. Die so entstehenden ‚Konstrukte‘ sind nicht objektiv ‚wahr‘, sondern subjektiv ‚viabel‘ (gangbar, passend).

Aus dieser grob skizzierten konstruktivistischen Sicht ist *Lernen* also

- nicht das Aneignen eines von außen gegebenen ‚objektiven‘ Zieles, sondern das ‚Konstruieren‘ der je eigenen ‚Wirklichkeit‘ des Lernenden bzw. die Selbstentwicklung eines je eigenen kognitiven Systems;
- kein Niederschlag eines passiven Empfangs, sondern ein aktiver, selbstgesteuerter Erwerbsprozess, der sich in situativen, sozialen, vieldimensionalen und interaktiven Bezügen vollzieht.

Dieser ‚Konstruktionsvorgang‘ gelingt eher an solchen ‚*Lerngegenständen*‘, die für den Schüler von Relevanz bzw. Authentizität und Situiertheit gekennzeichnet sind. Das heißt, dass der Lerngegenstand über Gefühle, Identifikationsmöglichkeiten, Eigenerfahrungen und Neuig-

² vgl. z. B. MATURANA/VARELA 1987

³ vgl. v. FOERSTER 1997

⁴ vgl. v. GLASERSFELD 1997

keitswert für den Lernenden ‚bedeutsam‘ und - im oben genannten Sinn – ‚viabel‘ sein soll. Ebenso ist der ‚soziale Kontext‘ mitentscheidend. Das meint, dass die Resonanzen, die Schwingungen zwischen den je unabhängigen Individuen wichtig sind und folglich das Arbeiten in Gruppen für das individuelle Lernen hohe Relevanz besitzt. Ferner fördern ‚multiple Kontexte‘ das Lernen, weil sie das Wissen nicht auf einen Kontext fixieren und (fälschlicherweise) reduzieren. Ähnliches gilt auch für das Betrachten des Lerngegenstandes unter ‚multiplen Perspektiven‘. Das Prinzip ‚vom Einfachen zum Komplexen‘ sowie die didaktische Reduktion wird hierbei als nicht genügend erachtet, um ‚träges Wissen⁵ in verstandenes und anwendbares Wissen umzuwandeln.

Die Grundlage des im neuen Lehrplan vertretenen Verständnisses von *Lehren* ist der ‚Mathetik-Begriff‘. Er geht auf Johann Amos Comenius (1592-1670) zurück, der damit die ‚ars discendi‘, die Kunst, die ein wirksames Lernen ermöglicht, meinte. Im Unterschied zur Didaktik, die ein wirksames Lehren entwickeln soll, stellt die Mathetik einen Leitfaden für das ‚richtige‘ Lernen des Schülers dar⁶. Sie betrachtet demnach das Lernen in der Schule aus der Schülerperspektive und Lehren entsprechend als strukturierte ‚Konstruktionshilfe‘ für das Schülerlernen. Das bedeutet beispielsweise aus heutiger Sicht:

- *Mathetik* betrachtet schulisches Lernen aus dem Blickwinkel des Schülers und charakterisiert das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden als ‚herrschaftsfrei‘ und ‚symmetrisch‘⁷. Schüler und Lehrperson stehen auf einer Ebene und die Lehrperson ist nicht ‚Herr‘ des Lernenden, sondern Lernberater und helfender Erzieher.
- *Mathetik* - verstanden als Gegenpol zur (lehrerorientierten) Didaktik - schließt das unterrichtliche Voranschreiten vom ‚konkreten‘ hin zum ‚formalen Operieren‘⁸ ein. Sie relativiert die in der ‚Lernzielorientierten Didaktik‘ betonte, dezidierte Evaluation dahingehend, dass eine punktgenaue ‚Lernzielkontrolle‘ häufig nicht möglich und sinnvoll ist.
- *Mathetik* impliziert das oben dargestellte ‚konstruktivistische‘ Verständnis von Lernen.
- *Mathetik* meint mit ‚Lehren‘ ein bewusstes *Anbieten* (kein ‚Überstülpen‘) von Lerngegenständen, Situationen, Informationen und Aktivitäten durch Lehrpersonen.

‚Lernen lernen‘ ist demnach ein fixierter, wichtiger Bereich im neuen bayerischen Grundschul-Lehrplan. Im Zusammenhang mit dem Einführen von Lehrplänen stellt sich allerdings stets die kritische Frage, inwieweit die darin enthaltenen Zielsetzungen und Inhalte auch *tatsächlich* im Unterricht ‚umgesetzt‘ (implementiert) werden.

‚Lernen lernen‘ im Grundschul-Unterricht?

Bekanntlich stellen Curricula zwar staatliche Vorschriften für Lehrpersonen dar, die nachweislich im schulischen Unterricht implementiert werden

⁵ vgl. RENKL 1996

⁶ vgl. GOLZ u.a. 1998, 130 ff.

⁷ vgl. SCHALLER 1978, 129

⁸ vgl. PIAGET 1975, 337 ff.

müssen. Aber es ist auch bekannt, dass dieses Umsetzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unterschiedlichem Engagement seitens der Lehrkräfte und damit mit unterschiedlicher Intensität und Wirksamkeit erfolgen kann. Erfahrungsgemäß werden Lehrinhalte, die konkret in den Fach-Lehrplänen stehen, intensiver von den Lehrpersonen implementiert als solche, die in den Präambeln als abstrakte Richtziele für Unterrichtsprinzipien formuliert erscheinen. Insofern scheint die Förderung von Methodenkompetenz, welche das Lernenlehren anspricht, gute Aussichten auf eine intensive Umsetzung in den bayerischen Grundschulen zu haben. Die entsprechenden Lehrinhalte wurden nämlich in die Fach-Lehrpläne von Mathematik, Deutsch und vor allem Heimat- und Sachunterricht (HSU) integriert.

Mindestens neun ‚Bausteine zum Lernenlernen‘ lassen sich aus dem Grundschul-Lehrplan 2001 herausfiltern, die bei passenden Themen und Unterrichtsgelegenheiten sowie in den diversen Fachbereichen konkretisiert werden sollen. Es sind dies:

Baustein 1: Hausaufgaben

(z. B. mit Teilthemen wie: Hausaufgabenheft, Hausaufgaben anfertigen, Zeitplanung; vgl. GS-LP 15)

Baustein 2: Wiederholung

(z. B. mit Teilthemen wie: Lernplakat, Lernrallye; vgl. GS-LP 12)

Baustein 3: Merkhilfen

(z. B. mit Teilthemen wie: Auswendiglernen, Lernkartei; vgl. GS-LP 84 f.)

Baustein 4: Textfinden/-aufnahme

(z. B. mit Teilthemen wie: Arbeitsaufträge suchen, Informationen und Wissen aus Bildern, Tonträgern etc. entnehmen; vgl. GS-LP 194)

Baustein 5: Textbearbeitung

(z. B. mit Teilthemen wie: ‚Schlüsselwörter‘ in Arbeitsaufträgen oder längeren Texten suchen, Markieren; vgl. GS-LP 80 f.)

Baustein 6: Sachrechenhilfen

(z. B. mit Teilthemen wie: Rechentexte reduzieren, Vorstellungshilfen; vgl. GS-LP 259)

Baustein 7: Umgang mit Fehlern

(z. B. mit Teilthemen wie: Fehler berichtigen bzw. verbessern; vgl. GS-LP 32, 85)

Baustein 8: Konzentration/Entspannung

(z. B. mit Teilthemen wie: Welchen Zweck haben Konzentrationsübungen?, Lernpausen – warum?, Stilleübungen ausprobieren; vgl. GS-LP 15)

Baustein 9: Kontrolle

(z. B. mit Teilthemen wie: Sinn und Umgang mit Kontrollzahlen, mit Überschlagsrechnungen in Mathematik; vgl. etwa GS-LP 264)

Diese ‚Bausteine‘ gilt es, den Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche organisatorische und methodische Weisen *im Unterricht bewusst* zu machen. Allerdings kann nur – wie oben erwähnt - ein vielfältiges, wiederholtes Angebot von Lerntechniken, -methoden und -strategien ein effizientes Lernen bei den Schülerinnen und Schülern bewirken. Das zeigen beispielsweise empirische Befunde zu den ‚situierten Theorien‘⁹.

⁹ vgl. CHOTT 2001, 77 ff.

Im Hinblick auf die hier gestellte Themenfrage bedeutet das: Es genügt nicht, wenn der Lehrkomplex ‚Lernen lernen‘ (LL) lediglich im Lehrplan festgeschrieben steht. Er muss vielmehr durch entsprechende Unterrichtsorganisationsformen und mit Hilfe fachspezifischer Methoden tatsächlich (im oben verstandenen Sinn) eigens ‚gelehrt‘ werden. Zunächst ist das Aufgreifen von LL-Themen im Unterricht bei *Gelegenheit* möglich. Weiß ein Schüler beispielsweise nicht mehr, wie er sein Hausaufgabenheft richtig führen soll, so kann dieses Teilthema (wiederholend) im Unterricht als spontaner Exkurs aufgegriffen werden. Ebenso können LL-Themen, je nach Umfang und Schwierigkeit, in den *geplanten* Unterricht als Teilziele, als Unterrichtseinheiten bzw. Sequenzen oder in Freiarbeitsphasen eingebracht werden. Das Erarbeiten von ‚KIM-Spielen‘ erfordert beispielsweise weniger Zeit als etwa das Thema ‚Inhaltsverzeichnis‘. Als spezifische Unterrichtsmethoden haben sich für die Förderung von Methodenkompetenz vor allem die *Arbeitsrückschau* sowie die *Arbeitsvorschau* bewährt. In diesen Phasen werden entweder die erfolgten Lehrphasen (z. B. eine Gruppenarbeit) reflektierend nachbereitet oder man versucht, mit den Schülerinnen und Schülern durch ein bewusstes Rückerkennen an frühere, gelungene Lernaktivitäten eine erneute erfolgreiche Lernarbeit zu bewirken. Andere fachspezifische Unterrichtsmethoden wie ‚Modelling‘, ‚Intervision‘, ‚Lernpartnerschaften‘, ‚Klassenkonferenzen‘ etc. können im vorliegenden Rahmen nur genannt werden. Ausgeführt erscheinen sie an anderer Stelle¹⁰.

Die Forderung, den Lehrkomplex ‚Lernen lernen‘ nicht nur in den Lehrplan aufzunehmen, sondern ihn auch in den Unterricht an entsprechenden Inhalten und mit entsprechenden Methoden zu implementieren hat aber *nicht nur* für die bayerischen Grundschulen Geltung, sondern erscheint bundesweit für alle Primarschulbereiche relevant. Aus diesen Gedanken folgen die ersten beiden Antworten auf die Themenfrage:

- **Zum einen ist der Lehrkomplex ‚Lernen lernen‘ nicht nur im Lehrplan festzuschreiben, sondern auch im Unterricht bewusst zu implementieren.**
- **Zum anderen betrifft der Lehrkomplex ‚Lernen lernen‘ nicht nur die bayerische Grundschule, sondern den bundesweiten Primarschulbereich.**

Öffnet man das Blickfeld weiter, so schließt sich an diese Forderungen die Frage an, ob das Lernenlernen nicht auch *über die Grundschule hinaus* relevant erscheint.

‚Lernen lernen‘ in der Sekundarstufe?

Der Blick auf die Inhalte sowie auf die Kategorien des LL-Komplexes lässt evident erkennen, dass die in der Grundschule bearbeiteten Themenkreise inhaltlich tiefer und weiter gehen. Damit sind sie aber auch für ältere und fortgeschrittenere Schülerinnen und Schüler relevant. Diese logische Konsequenz deutet auf eine Übertragung des Komplexes auf die Sekun-

¹⁰ vgl. CHOTT 2001, 132 ff.

darstufe hin. Die fundierte Begründung für diesen Transfer wird durch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen geliefert. Das heißt, dass der Blick auf die ‚Wissensgesellschaft‘ das Ausweiten des Lehrkomplexes zum Fördern von Methodenkompetenz (die das ‚Dach‘ des Lernenlehrens darstellt) über die Grundschule hinaus legitimiert.

Der Begriff der ‚*Wissensgesellschaft*‘ ermöglicht die Betrachtung unserer ‚postmodernen Gesellschaft‘ unter dem ‚Wissensaspekt‘. ‚Wissen‘ wird als prägende Kraft für menschliches Handeln vor allem in ressourcenarmen Ländern (wie z. B. die Bundesrepublik Deutschland) in den Fokus gerückt und verspricht ein größeres Erklärungspotenzial als andere Aspekte des gesellschaftlichen Wandels. Dabei wird ‚Wissen‘ im Sinne einer personalen Komponente als Voraussetzung für bewusstes, sinnhaftes, soziales Handeln und im Sinne eines ‚kulturellen Kapitals‘ als das gesamte in einer Gesellschaft vorhandene Pendant zum ökonomischen Kapital aufgefasst.¹¹ Ganz allgemein ist ‚*Wissen*‘ das Kenntnishaften von etwas per Sinneswahrnehmung, per Mitteilung oder durch Lernen. Ebenso umfasst es die Erkenntnis von etwas als das Kennen von Zusammenhängen, des Wesens und der Gründe von Seiendem.¹² Durch vielerlei Kategorien versuchen nun diverse wissenschaftliche Richtungen und Fachbereiche den Begriff weiter zu differenzieren (z. B. in ‚deklaratives‘, ‚prozedurales‘ oder ‚träges‘ Wissen).

Grundsätzlich basiert ‚*Wissen*‘ auf Daten, die zu Informationen gebündelt werden. Informationen wiederum werden - individuell verschieden - zu einzelnen Wissensinhalten verknüpft und verarbeitet, die als Sinnzusammenhänge zum Erfassen und Bearbeiten sowie zum ‚Verstehen‘ des Seienden und Nicht-Seienden zur Verfügung stehen. Es wird deutlich, dass der Mensch als Wissensträger und als ‚Verstehender‘ im Zentrum des Betrachtens steht, denn er ist für das Finden, Verarbeiten, Anwenden von Daten und Informationen verantwortlich. Dieses Verarbeiten geschieht - wie es der Münchner Hirnforscher Ernst Pöppel¹³ ausdrückt - durch „Sagen“, „Sehen“ und „Tun“. Mit „Sagen“ meint Pöppel jenes Wissen, das verbal verfügbar ist und Informationen mit Bedeutung und Zusammenhang enthält. „Sehen“ bezeichnet die Vereinheitlichung von Informationen, wie sie das menschliche Gehirn mit der Umsetzung der dauernd einströmenden Bilder bewältigen muss. Schließlich beschreibt das „Tun“ das implizite Handlungswissen des Menschen, wie etwa das Schreiben-Können.

Solchermaßen beschriebenes Wissen ist für unsere Gesellschaft und unser soziales Zusammenleben in der Bundesrepublik Deutschland konstitutiv. Das zeigen z. B. die steigenden Aufwendungen für Forschung und Entwicklung oder auch der exponentielle Wissenswachstum. Zwei Studien¹⁴ an jeweils etwa 500 Experten versuchten die Potenziale und Dimensionen dieser ‚Wissensgesellschaft‘ zu erfassen. Beim Ermitteln¹⁵ der

¹¹ vgl. STOCK u.a. 1998

¹² vgl. NEUHÄUSLER 1967, 255

¹³ vgl. PÖPPEL 1999

¹⁴ vgl. PROGNOSE/BURKE 1998

¹⁵ Die Studien wurden nach der so genannten ‚**Delphi-Methode**‘ durchgeführt. Ziel dieser Methode ist, das Erfahrungswissen von Experten systematisch zur Herleitung von Aussagen über (zukünftige) Ereignisse einzusetzen. Methodisch wechselt man dabei zwischen quantifizierbarer schriftlicher Befragung und dem qualitativen Diskurs unter den Beteiligten. Dabei brachten die beiden Studien eine Reihe von im Folgenden genannten Erkenntnissen und Befunden, mit Hilfe der das Lernen-Lehr-Konzept begründbar wird.

für die Zukunft relevanten Wissensgebiete nahm in den Untersuchungen im allgemeinbildenden Bereich der Schule die ‚lerntechnische/lernmethodische Kompetenz‘ die Spitzenposition ein. Danach folgte auf Platz 2 die ‚psycho-soziale (Human-)Kompetenz‘, auf Platz 3 die ‚Fremdsprachenkompetenz‘, auf Platz 4 die ‚Medienkompetenz‘, auf Rang 5 die ‚interkulturelle Kompetenz‘ und an 6. Stelle die ‚spezifische Fachkompetenz‘.¹⁶ Die Experten aus allen bedeutsamen Denk- und Forschungsrichtungen, aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung, nannten als Argument für den Spitzenplatz die immer kürzeren Verfalls- und ‚Halbwertszeiten‘ des Wissens. Der Einzelne müsse - so heißt es weiter - lernen, die Komplexität von Informationen zu reduzieren, zu vereinfachen und diese sich schließlich als Wissen anzueignen.

Die Zukunftsexperten erwarten, dass sich diese Veränderungen (wie z. B. die zunehmende Internationalisierung der Bildung oder die Pluralisierung von Lernorten) besonders stark auf die unmittelbaren Akteure des Lehr- und Lernprozesses, das heißt auf die Lehrenden und Lernenden, auswirken. Beispielsweise werden sich die Anforderungen an die Lernenden in Richtung von mehr Selbstverantwortung und Selbststeuerung verändern. Damit verschieben sich auch die Anforderungen an das Lernen selbst: *Entscheidender als der Erwerb konkreter Fachinhalte wird die Aufgabe, das Lernen selbst zu lernen.* Dabei werden mehrere Dimensionen angesprochen: Zum einen geht es darum, eigenständige Zugänge zum Wissen zu erschließen, Informationen zu selektieren, zu verarbeiten und problemorientiert zu bewerten. Zum andern bedeutet das aber auch, zu lernen, entscheidungsfähig sein zu können. Ebenso schließt dies die Befähigung zu sozialem Handeln und Gestalten ein. In diesem Kontext wünscht die Mehrheit der befragten Experten eine neue Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. Lehrende sollen mehr als Moderatoren und Berater des Lernprozesses und Lernende mehr als ‚Entdeckungsreisende‘ agieren, die sich in Lernteams und Projektarbeiten zunehmend zu Mitgestaltern von Lernprozessen entwickeln.

Die *Konsequenzen* aus diesen Prognosen und Gedanken lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Entwicklung hin zur ‚Wissensgesellschaft‘ wird vermutlich durch die vielfältigen und schnellen Änderungen der gesellschaftlichen, kulturellen, technischen und beruflichen Lebensbedingungen in den so genannten westlichen Industriestaaten zu völlig neuartigen Anforderungen an die Menschen aller Altersklassen führen. Das lange Zeit gültige ‚Modell des Wissensvorrats‘ verliert immer mehr an Gültigkeit. Das vorwiegend in der Schule, in der Kindheit und im jugendlichen Alter erworbene Grundwissen und Können reicht künftig nicht mehr aus, um Erwachsene für die gestellten lebenspraktischen und beruflichen Aufgaben vorzubereiten. Die - wie auch immer angegebenen - Zyklen, in denen sich Wissensinhalte von Grund auf erneuern, werden offensichtlich immer kürzer, so dass man nicht zu unrecht von einem ‚*Wissenserneuerungsmodell*‘ sprechen kann, das Menschen jeglichen Ausbildungsgrades aus existentieller Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen zwingt. Es muss demnach mit Blick auf die Zukunft verstärkt darum gehen, neben diesem (begrenzt nutzbaren) schulischen Wissen den Wissenserwerb selbst und

¹⁶ vgl. PROGNOSE/BURKE 1998

die dafür notwendigen Kompetenzen in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens zu stellen. *Das bedeutet, es gilt Lernen so zu erlernen, dass künftig aktuell erforderliche Kenntnisse kurzfristig und effektiv erworben werden können.*¹⁷

Diese Herausforderung muss auch die Schule annehmen, um weiter ihrer Aufgabe gerecht zu werden, ein ‚Ort der Klärung‘ und ‚Bildung‘ zu sein. Es kommt darauf an, Lernenlernen mit der systematischen Vermittlung der Grundstrukturen und -begriffe der Fächer zu *verbinden*.¹⁸ Daraus lässt sich folgende dritte Antwort auf die Themenfrage geben:

- **Der Themenkomplex ‚Lernen lernen‘ ist nicht nur für die Grundschule, sondern im Besonderen auch für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe relevant.**

Inwieweit es hierfür bereits schon *konkrete Ansätze* gibt, soll im letzten Abschnitt skizziert werden.

Weiterführende Ansätze der Thematik ‚Lernen lernen‘?

Einen *ersten Ansatz* einer Weiterführung des Lernen-Lehr-Gedankens zeigt beispielsweise der *Lehrplan für die bayerischen Hauptschulen* von 1997/98. Dort stehen in den Grundlagen und Leitlinien des vierten Kapitels Zielsetzungen, die unter anderem die Förderung der ‚methodischen Kompetenz‘ ansprechen. Beispielsweise heißt es im Punkt 4.4:

„Gemeinsame Aufgabe des fachbezogenen wie auch des fächerübergreifenden Unterrichts ist es, die fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenz der Schüler zu fördern.“

Die konkrete Umsetzung dieser Ziele kann beispielsweise in dem Projekt der 7. Jahrgangsstufe mit dem Titel „Schüler arbeiten und wirtschaften für einen Markt in der Schule“ erfolgen. Dieses kann im Rahmen des Lernfeldes ‚Arbeitslehre‘ mit ihren Teilfeldern Gewerblich-technischer Bereich, Kaufmännisch-bürotechnischer Bereich, Hauswirtschaftlich-sozialer Bereich durchgeführt werden¹⁹.

Einen *zweiten Ansatz* den LL-Komplex an weiterführenden Schulen zu implementieren zeigen die Aktivitäten um die ‚LdL-Methode‘ im Fremdsprachunterricht der Gymnasien. Bei der von Jean-Pol Martin²⁰ für den Französischunterricht elaborierten Lehrmethode ‚Lernen durch Lehren‘ (LdL) überträgt die Lehrperson einen Teil seiner Lehraufgaben auf die Lernenden. Insbesondere wird die Korrektur der Hausaufgaben, die Präsentation und das Einüben neuer Lehrinhalte von Schülerinnen und Schülern geleistet. Mit entsprechender zeitlicher Vorgabe (eine oder mehrere Wochen) verteilt die Lehrperson Arbeitsaufträge, wobei die Schülervorbereitungen von der Lehrkraft unterstützend angeregt und korrigiert werden. Im Unterricht interveniert die Lehrperson dann, wenn Unsicherheiten auftreten oder neue Motivationsschübe notwendig erscheinen. Beim ‚LdL‘

¹⁷ vgl. auch WEINERT/SCHRADER 1997, 295

¹⁸ vgl. DALIN 1997, 125

¹⁹ vgl. SPRICK 1998, 132 ff.

²⁰ vgl. MARTIN 1994, 64 ff. oder Internet: <http://www.LdL.de> [08.02.2001]

werden in der Regel curricular festgelegte und in Lehrwerken aufbereitete Unterrichtsinhalte von Schülern dargeboten. Dabei wird bei den Lernenden eine Art ‚didaktische Kompetenz‘ im Sinne des Erwerbs von Methodenkompetenz gefördert. Im Bereich des Gymnasiums hat diese Lehrmethode großen Zulauf. Das zeigen unter anderem die in einem ‚Kontaktnetz‘ zusammengefassten über 500 Lehrkräfte, die via Internet ‚Kontaktbriefe‘ von Jean-Pol Martin erhalten, miteinander korrespondieren und ‚chatten‘. Zudem bietet man regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen an²¹.

Einen *dritten Ansatz* stellen die Versuche von Heinz Klippert dar. Er erprobt in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung im Kreis Herford und in der Stadt Leverkusen an 22 Schulen eine ‚Pädagogische Schulentwicklung‘, in deren Rahmen die Förderung ‚Eigenverantwortlichen Arbeitens‘ („EVA“) durchgeführt wurde bzw. wird.²² Als Grundlage vieler Unterrichtsaktivitäten sieht Klippert das so genannte ‚Methodentraining‘, das als Vermittlung elementarer Lern- und Arbeitstechniken verstanden wird und welches im Unterricht das Lernen selbst in den Mittelpunkt stellt. Die Unterrichtsarbeit kreist in solche Phasen schwerpunktmäßig um das lernmethodische Vorgehen, um Unsicherheiten und Defizite und um die Verbesserung der eigenen Arbeitsmethodik. Diese intensiven Auseinandersetzungen und Übungen finden zunächst in einem in der Regel einwöchigen ‚Crashkurs‘ statt, in dem die fachlichen Inhalte weitgehend variabel sind, das ‚Sockeltraining‘ mit seinen Methodikinhalt aber fix ist. Man spricht auch von ‚Trainingsspiralen‘, unter denen ein mehrstufiges Hineinarbeiten der Schülerinnen und Schüler in bestimmte Methoden verstanden wird. Betroffen davon sind an den Versuchsschulen (Gymnasien) bisher die 5. Jahrgangsstufe und die 11. Klassen. In der Unterstufe werden die Lernenden mit elementaren Ordnungs-, Lern- und Arbeitstechniken (z. B. Mnemotechniken, Lesetechniken, Markieren, Exzerpieren) vertraut gemacht, während am Anfang der Oberstufe wissenschaftspropädeutische Methoden und Verfahrensweisen (z. B. Referatgestaltung, Literaturrecherche, Anfertigen von Facharbeiten, Präsentationstechniken) in das Zentrum der Kursarbeit rücken. Für die Vorbereitung und Moderation dieser Trainingswochen sind in der Regel Lehrerteams zuständig, die aus zwei bis drei engagierten Lehrkräften pro Klasse bestehen.

Allerdings wurde auch hier erkannt²³, dass Lernkurse für einen wirksamen Transfer in die persönlichen Lernkonzepte der Schülerinnen und Schüler nicht genügen. Die Gefahr einer lediglich ‚formalen Bildung‘, als deren Folge die erworbenen Methodenrepertoires wieder schnell vergessen werden, wird auch in diesem Konzept deutlich gemacht. Klippert plädiert deshalb für eine regelmäßige ‚Methodenpflege‘ im Fachunterricht nach der Trainingswoche. Diese Pflege werde - erfahrungsgemäß - um so besser gelingen, je größer das Stundendeputat der Lehrkräfte in der betreffenden Klasse ist und je engagierter diese die Lernenden fördern. Als Beispiel gezielter ‚Methodenpflege‘ im Fachunterricht nennt Klippert das Thema ‚Arbeitslosigkeit‘, anhand dessen die Arbeit mit Tabellen, das Markieren, das Nachschlagen in Lexika, das Anfertigen von Mind-maps oder das Protokollieren bewusst in Verbindung mit einem relevanten Lehrinhalt

²¹ Wie Versuche zeigen, lässt sich diese Art des Lehrens auch auf die Grundschule übertragen (vgl. CHOTT <http://www.chott/schr1.htm> [08.02.2001]).

²² vgl. LOHRE/KLIPPERT 1999, 75 ff.

²³ vgl. CHOTT 2001, 58 ff. bzw. 170 ff.

kollieren bewusst in Verbindung mit einem relevanten Lehrinhalt geübt werden könne.

Die drei Ansätze können im vorliegenden Rahmen keiner Kritik unterzogen werden. Ihre nachhaltige Wirksamkeit muss auch weiter abgewartet und durch Erkenntnisse aus Evaluationsverfahren kritisiert bzw. verbessert werden. Dennoch zeigen alle drei Ansätze positive Ziel- und Handlungstendenzen, welche die folgende, letzte Antwort auf die Themenfrage rechtfertigt.

- **Die ersten Ansätze zum Themenkomplex ‚Lernen lernen‘ in der Sekundarstufe sind im Hinblick auf die Zukunft in einer ‚Wissensgesellschaft‘ weiterzuführen und auszubauen.**

Fazit

‚Lernen lernen‘ bzw. ‚Lernen lehren‘ darf – so die Folgerungen aus den oben entwickelten Gedanken – nicht nur als eigener Lehrplankomplex für Bayerns Grundschulen angesehen werden. Er muss *bundesweit* in die Lehrpläne und vor allem in den konkreten Unterricht der Primar- und der Sekundarstufe Eingang finden. Dadurch kann die *Methodenkompetenz* bei Schülerinnen und Schülern aller Altersstufen gefördert werden, die in einer zukünftigen ‚Wissensgesellschaft‘ unabdingbar erscheint.

Literatur:

- CHOTT, P.O.: Lernen lernen Lernen lehren – Mathetische Förderung von Methodenkompetenz in der Schule. – Weiden 2001 (Neuerscheinung!)
- DALIN, P.: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. – Neuwied, Kriftel/Taunus, Berlin 1997
- FOERSTER, H. v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit; aus: WATZLAWICK 1997, 39-60
- GLASERSFELD, E. v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus; aus: WATZLAWICK 1997, 16-38
- GOLZ, R. u.a.: Comenius und unsere Zeit. - Baltmannsweiler 1996
- GS-Lehrplan (Bayern) 2001: Bayerischer Lehrplan für die Grundschule. – München 2000 (Amtsblatt)
- GS-LP = GS-Lehrplan 2001
- LOHRE; W. (Hg.)/KLIPPERT, H.: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen. – Gütersloh 1999
- MATURANA, H.R./VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. – Bern 1987
- NEUHÄUSLER, A.: Grundbegriffe der philosophischen Sprache. - 2. Aufl., München 1967
- PIAGET, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. - Stuttgart 1975
- PÖPPEL, E.: „Wir können das Wissen nicht einfach in Silikon hineinstopfen“; in: Badische Zeitung v. 25.02.1999
- PROGNOS/BURKE 1998; aus: STOCK u.a. 1998
- RENKL, A.: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird; in: Psychologische Rundschau 47 (1996) 78-92
- SCHALLER, K.: Einführung in die Kommunikative Pädagogik. - Freiburg 1978
- SPRICK, W.: Förderung der Methodenkompetenz bei Schülern. – Weiden 1998
- STOCK, J./WOLFF, H./KUWAN, H./WASCHBÜSCH, E.: Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ (Integrierter Abschlussbericht) – München, Basel 1998
- WATZLAWICK, P: (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?. - 9. Aufl., München 1997
- WEINERT, F.E./MANDL, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. – Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1997 (Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4: Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie 1, Pädagogische Psychologie;)
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.-W.: Lernen lernen als psychologisches Problem; aus: WEINERT/MANDL 1997, 295-335