

Peter Chott · Memmingerberg

Das Lehren des Lernens

Förderung von Methodenkompetenz in der (Grund-)Schule

Der Reformpädagoge Hugo Gaudig schrieb 1917 in seinem Hauptwerk *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit* (n. Reble 1979, 78):

Natürlich aber bedarf es einer planmäßigen Erziehung zur Selbsttätigkeit, damit immer schwierigere Arbeitsleistungen in selbsttätiger Wirksamkeit von den Schülern bewältigt werden können.

Durch diese planmäßige Einschulung ist dahin zu wirken, daß der Schüler Arbeitstechnik gewinnt. So paradox es klingen mag: der Schüler muß Methode haben. Dem Lehrer aber muß die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen, eigen sein. Selbstverständlich handelt es sich hier nicht um das Eindrillen von Arbeitsmanier, ie, einmal eingedrillt, mechanisch angewandt wird. Schon die Einschulung in eine Arbeitstechnik muß im Geiste der Selbsttätigkeit erfolgen.

Der aus diesem Abschnitt herüherrührende, immer wieder falsch zitierte Satz **„Der Schüler muß Methode haben“** drückt wohl am deutlichsten aus, worauf zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Arbeitsschulbewegung um Georg Kerschensteiner, Hugo Aufhäuser und im Ausland John Dewey im Sinne der von ihr angestrebten „*formalen Bildung*“ Wert legte. Sie richteten ihren Blick nicht wie die „*materialen Bildungstheorien*“ auf die Lehrinhalte, sondern auf den Vorgang, in dem sich der junge Mensch seine „*Bildung*“ erwirbt. Man sprach auch von „*methodischer Bildung*“ (vgl. Klafki 1969, 66). Damit ging es also bereits vor gut 80 Jahren um die Gewinnung, Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien oder Wertmaßstäbe, mit Hilfe derer sich der Mensch die Fülle der Welt zu eigen machen kann. Heute erscheint dieser Satz Gaudigs der Forderung nach **„Methodenkompetenz“** reaktualisiert. Dabei wird der Begriff im Vergleich zu Gaudig weitert. Er wird meist als Teil der „*Handlungskompetenz*“ aufgefasst, die im Zusammenhang mit dem Erwerb von Sach-, Fach-, Sozial-, Selbstkompetenz steht und das moderne Bildungsverständnis mitgliedert.

Wie sich dieses Konstrukt „*Methodenkompetenz*“, das hier auf das **„Lehren des Lernens“** konzentriert wird, heute begründen lässt, anhand welcher Inhalte und wie der Erwerb der damit verbundenen Qualifikationsinhalte methodisch zu fördern ist, das soll im folgenden Beitrag skizziert werden.

1. Begründung und Umfeld des Lehrenslehrens

Die postmoderne Gesellschaft, in der wir momentan leben, ist unter anderem dadurch charakterisiert, dass wir uns einer zunehmenden Vielfalt unterschiedlichster Lebensformen, Wissenskonzeptionen und Orientierungsweisen gegenübersehen. Man entfernt sich zusehens von den Formen des Monismus, der Unifizierung und Totalisierung und geht stattdessen zur Multiplizität, Diversität und zur Koexistenz des Heterogenen über (vgl. Welsch 1988). Zu dieser Entwicklung gehört auch der rasante vor sich gehende Zuwachs von vielfältigem Wissen, der wiederum ein ebenso schnelles Veralten vorher bewährter Wissensinhalte impliziert. Ein Blick in gängige Informationsquellen wie das Internet oder in Listen neuerschienenen Fachartikel bestätigt die Annahme, dass es zukünftig mehr noch als heute darauf ankommen wird, zum einen sich in den Informationsmengen ordnend zurechtzufinden und zum anderen die stets neuen Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und bei Bedarf anzuwenden.

Für die Schule bedeutet diese Entwicklung ein Umdenken, das neben der Vermittlung von bildungswirksamen Inhalten mehr Gewicht auf die Vermittlung von Methoden zur selbstständigen Bewältigung der Informationsflut legt. Es muss demnach in dem institutionalisierten „*Lern- und Lebenshaus Schule*“ künftig vermehrt darum gehen, die Lernenden explizit mit Strategien (d. h. also mit komplexen Wegen) zum „*Selbstgesteuerten Lernen*“ zu konfrontieren, um damit bei den Schülerinnen und Schülern mehr „*Methodenkompetenz*“ zu erreichen. Ohne jetzt auf die komplexen handlungstheoretischen, kognitions-theoretischen, motivationspsychologischen Bezugstheorien oder auf Bei-

träge der Volitionsforschung eingehen zu können (vgl. Sprick 1997), versteht sich **„Methodenkompetenz“** im vorliegenden Beitrag als übergeordnete Kategorie, welche die unterschiedlichen Förderkonzepte (z. B. Leittext-Ausbildung, Methodentraining, Vermittlung metakognitiver und problemlösender Strategien, das Lernen durch Lehren) subsummiert.

„Methodenkompetenz“ besteht aus (vgl. Sprick 1997, 29):

- der Kenntnis von Phasen der Strukturierung und der Regulierung einer „*vollständigen Lernhandlung*“,
- kognitiven Lern- und Denkstrategien zur Informationsaufnahme, -verarbeitung und -anwendung,
- metakognitiven Strategien zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens,
- heuristischen Strategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.

„Selbstgesteuertes Lernen“ wiederum meint (vgl. Knowles 1975, 18) einen Prozess, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihre Lernbedürfnisse zu diagnostizieren, ihre Lernziele zu formulieren, menschliche und materielle Ressourcen zu ermitteln, angemessene Wege – „*Lernstrategien*“ – auszuwählen und umzusetzen und ihre Lernergebnisse zu evaluieren.

In dieser Beschreibung des Selbstgesteuerten Lernens zeigt sich, dass der Erwerb von „*Lernstrategien*“, d. h. also das Aneignen von bewusst oder unbewusst benutzten Handlungssequenzen, mithilfe derer ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll (vgl. Sarasin 1995, 8) entweder selbstständig und spontan oder durch **„Lehren“** geschieht. Dabei kann das **„Lehren“**, verstanden als die intentionale Vermittlung von Inhalten, **„indirekt“** oder **„direkt“** geschehen. **Indirekte Konzepte** zur Förderung von Methodenkompetenz im o. g. Sinn sind beispielsweise Arrangements der Lernumgebung, wie das Bereitstellen von Freiarbeitsmaterialien oder Lernwerkstätten, die durch die Anordnung und

ualisation der Lerngegenstände die erlernen und Schüler zu selbstständigen Lernen anregen sollen. *Direkte* Ansätze – und dazu gehört der hier stehende Ansatz – gehen davon aus, *das Lernen selbst zum Lerngegenstand* gemacht wird. Dabei soll durch *den* beim Schüler bzw. bei der Lehrin eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen ("Lernlernen") provoziert und dazu Möglichkeiten zum effektiveren eigenen Lernen angeboten werden ("erleben").

Interu relevante, neuere Forschungsbefunde weisen die Tendenz (vgl. Friedrich 1995, 115 ff.), dass direkte Trainingsansätze die Gefahr haben, zu enge Bindung an Inhalte zuirken, wodurch ein „Transfer“ der Strategie auf andere, ähnliche Situationen erschwert wird. Umgekehrt besteht beim direkten Training Problem, dass die Methode zu sehr Inhalt losgelöst wird und somit hier ein „Transfer“ erschwert wird. Dieser Vorwurf würde auch in das oben genannte reformpädagogische Konzept Hugo Gaudigs oben, der mit der konkreten Umsetzung seines Satzes „Der Schüler hat Methode haben“ Gefahr lief, zu direkte, zu formale und damit transferierbare „Methoden“ zu vermitteln. Sowohl neuere Befunde der empirischen Pädagogik (z. B. Friedrich 1995) als auch bereits der lerntheoretische Ansatz der kategorialen Bildung von Klafki (vgl. 1969, ff.) weisen darauf hin, dass die Verankerung von Methoden und Inhalten am wirkungsvollsten sei. Dabei spielt das Alter und der Reifegrad des Lernenden eine wichtige Rolle. Wie verschiedene empirische Befunde und auch eigene Erfahrungen zeigen (vgl. Gaudig 1995, 129 bzw. 161), erscheint in dem Schuleintritt die Beschäftigung mit dem eigenen Lernen sowie die Vermittlung von Lernmethoden und -techniken möglich. Da aber festzustellen

ist (vgl. z. B. Klippert 1997, 221.), dass sich Lernende in der Schule häufig nicht mit seinem eigenen Lernen auseinandersetzen (können), erscheint es – rügedenk obiger Begründungszusammenhänge – auch notwendig, sich in der Schule mit Techniken, Methoden und Strategien des Lernens zu beschäftigen. Eine Konzeption für die Grundschule erfüllt dabei eher eine prophylaktische Funktion. Das bedeutet, Lernschwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern erst gar nicht aufkommen zu lassen, sondern diese von vornherein zu vermeiden. Aufgrund der Annahme, dass mit zunehmendem Alter die Lernschwierigkeiten wachsen, verlangen die Konzepte zur Förderung der Methodenkompetenz an weiterführenden Schulen eher intervenierende Maßnahmen, um bereits auftretende Lernschwierigkeiten abzubauen zu können.

Das im Folgenden ausgeführte „Lehren des Lernens“ geht von anschließend beschriebenen Begriff und von diversen theoretischen Grundlagen aus.

2. Begriff

Das „Lehren des Lernens“ (LL) beschreibt einen Prozess, in dem es um die an Lehrinhalte gebundene Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und emotionalen Grundhaltungen geht. Dabei wird durch eine oder mehrere Personen versucht, durch das Bereitstellen und Arrangieren von Situationen, innere Prozesse bei Lernenden zu optimieren. Der so gekennzeichnete Lehrprozess beinhaltet das bewusste Anbieten und Vermitteln diverser Primärstrategien sowie das Lernen unterstützender Sekundärstrategien. Ziel dieses Prozesses ist die „Selbstständigkeit“ oder – umfassender gesehen – die „Bildung“ des Lernenden.

Primärstrategien umfassen:

Techniken und Methoden zur ORGANISATION von Lernvorgängen;
Techniken und Methoden der BESCHAFFUNG und AUFNAHME von Informationen;
Techniken und Methoden der VERARBEITUNG und SPEICHERUNG von Informationen;
Techniken und Methoden der WEITERGABE und ANWENDUNG von Informationen;
Techniken und Methoden zusammengefasst als LERNSTRATEGIEN

Sekundärstrategien umfassen:

Techniken und Methoden zur MOTIVATION zum selbstständigen Lernen;
Techniken und Methoden zur KONZENTRATION und ENTSPANNUNG.

Ähnlich wie dies Ludwig Düncker (vgl. 1996, 92) für kreative Prozesse fordert, geht der hier vertretene LL-Ansatz davon aus, nicht nur eine lernanregende Umgebung für SchülerInnen und Schüler zu schaffen, sondern konkrete Unterrichts- und Anleitungsmöglichkeiten zu entwerfen, um Lernprozesse auf ihre „innere Grammatik“ hin zu untersuchen.

Wichtig und relativ neu ist demnach die wiederholte, häufige, bewusste Beschäftigung der Schülerin/des Schülers mit dem eigenen Lernen („Metakognition“) und die bewusste, ausdrücklich thematisierte, an Inhalte gebundene, als Angebot verstandene Vermittlung von Strategien durch die Lehrkraft!

Theoretische Grundlage ist eine *mathematische Sichtweise*, die das Lernen in der Schule aus der Sicht des Schülers betrachtet und Lehren entsprechend als „Konstruktionshilfe“ für das Schülerlernen begreift. Diese historisch auf Johan Amos Comenius zurückgehende Sichtweise (vgl. Goltz u. a. 1996, 130 ff.) gründet sich heute zum einen auf Gedanken der weiterentwickelten kommunikativen Didaktik, zum zweiten auf lernpsychologischen Theorien.

Die Piaget und (in ihrer didaktischen Umsetzung) Aebli nahestehen und zum dritten – wissenschaftstheoretisch – auf ein konstruktivistisches Lernverständnis. Das bedeutet, dass die „Lernkunst“ (Mathetik) von Comenius unter kommunikativem, lernpsychologischem und unter wissenschaftstheoretischem Aspekt gesehen werden kann. Daraus resultiert die Relevanz der Lehrer-Schüler-Interaktion, die Wichtigkeit des systematischen Aufbaus kognitiver Strukturen und die Betonung je individueller Lernkonstruktionen bei der Betrachtung des schulischen Lernens. Das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden wird vor der Folie der mathematischen Auffassung, die schulisches Lernen aus dem Blickwinkel des Schülers betrachtet, eher „symmetrisch“, „herrschaftsrei“ (vgl. Schaller 1978, 129) gesehen. Ebenso schließt die Mathetik – verstanden als Gegenpol der (lehrerorientierten) Didaktik – das unterrichtliche Fortschreiten über „konkretes“ hin zum „formalen Operieren“ (vgl. Piaget 1975, 337 ff.) ein. Schließlich impliziert die mathematische Sichtweise ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, das dieses als aktiven, selbstorganisierenden Prozess versteht, bei dem je je eigenen „Wirklichkeiten“ des Individuums von diesem „errechnet“ werden (vgl. z. B. v. Foerster 1997). In der Konsequenz heißt das, Lehren vor allem auch als Angebot an den Lernenden zu sehen und deshalb die, in der erzielorientierten Didaktik betonte, zieldierte Evaluation zu relativieren. Auf der *praktischen Ebene* fragt man nach konkreten Lehrinhalten, die im Rahmen dieses Lernenlebens den Schülerinnen und Schülern angeboten werden können. Dabei gilt es zwischen Grundschule und weiterführender Schule zu differenzieren.

3. Vorschläge von Lehrinhalten zum LL

Um den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sollen im Folgenden Beispiele für Lehrinhalte zur Realisierung des Lernenlehrens aufgelistet werden.

a. für die GRUNDSCHULE

zur Förderung von Techniken/Methoden der ORGANISATION:

- Planung der Hefi- und Mappenführung aufzeigen
- Arbeitsplatzgestaltung und -umgebung in der Schule und zu Hause aufzeigen
- Materialvorbereitung
- sinnvolle Hefiführung (Tabellen, Zahlenstrahl, Schaubilder) aufzeigen
- Führen des Hausaufgabenheftes (wie Terminkalender) aufzeigen
- Bewältigung der Hausaufgaben (Einteilung, Verteilung) aufzeigen

zur Förderung von Techniken/Methoden der INFO-AUFNAHME:

- Finden von Arbeitsaufträgen in Texten, in Tonträgern
- Lernwörter nachspüren, nachsprechen oder in Sätzen finden
- genaues Sehen üben
- aktiv Zuhören z. B. durch bewußtes, genaues Nachfragen
- Wörter im Wörterbuch suchen
- Schnell- und Flüssigkeitsleseübungen
- Interview als Technik der Info-Findung erkennen und durchführen
- Bilder, Texte, Erlebnisse, Beobachtungen, Experimente als Info-Quelle erkennen und benutzen
- Konflikte und Mißachtung von Regeln als Hindernisse bei der Info-Aufnahme erkennen
- im Sach(rechen)text Zahlen und deren Bedeutung hervorheben
- diverse Möglichkeiten beim Auswendiglernen aufzeigen
- Inhaltsverzeichnis als Info-Quelle erkennen

zur Förderung von Techniken/Methoden der INFO-VERARBEITUNG und INFO-SPEICHERUNG:

- Arbeitsaufträge verstehen
- Eintrag von Lernwörtern in eine alphabet. Lernkartei
- Erschließen neuer Wörter aus dem Kontext
- Unverstandenes erfragen
- Notizen (z. B. ins Hausaufgabenheft, in Form eines Einkaufszettels) schreiben
- Darstellen von Terminen in Tages-, Wochen-, Monatskalendern

- einfache Skizzen anfertigen
- Stichpunkte verstehen und verbalisieren
- Einkaufszettel (nach Lageplan des Geschäftes) erstellen
- Lernplakate anfertigen
- Lerninhalte in Fragen umwandeln
- Lexikon einsetzen
- mathematische Aufgaben veranschaulichen (Skizze, Szene vorspielen)
- Fehler aufspüren

zur Förderung von Techniken/Methoden der INFO-ANWENDUNG:

- Hefteinträge selbständig (nach vorher erarbeiteten Möglichkeiten) gestalten
- schriftliche Arbeitsaufträge selbständig bearbeiten
- Einmaleinskarte als Übungsmittel erkennen und benutzen
- Anwendung diverser Lösungshilfen (z. B. RS: visuell, akustisch, logisch ...; Mathem. Skizze, Text auf mathem. Relevantes kürzen ...)
- Fehler differenziert berichtigen
- Markieren und Herausschreiben sinntragender Wörter aus Texten
- Suchen und Nachlesen in Kinderlexika
- Kernaussage von Texten wiedergeben
- diverse Methoden zum Auswendiglernen anwenden
- Hausaufgaben zu „lerngünstigen“ Zeiten machen
- Hausaufgaben-/Lernplan erstellen
- Lerninhalte in Fragen fassen, um Inhalte leichter zu lernen
- Transfer exemplarischer Untersuchungen, Erkundungen
- Zusammenfassung erstellen
- Inhaltsverzeichnis eines Fachbuches (Schulbuches) beim Suchen benutzen
- Selbstkontrollmöglichkeiten als Lernhilfe einsetzen
- Fehler analysieren und daraus Lehren ziehen

zur Förderung der KONZENTRATION:

- Fehlersuche (unterrichtsbezogen oder -fremd)
- Schnelllesen nach „Dalli-Klick“

- Sich einstimmen auf Lernarbeit durch Musik, Gymnastik
- KIM-Spiele („Was hat sich verändert?“)
- Übungen zum bewußten Riechen, Schmecken, Fühlen, Hören, Sehen
- Konflikte, Lärm und Unruhe beeinträchtigen das Lernen negativ
- Gedächtnisübungen wie „Ich packe in den Koffer ...“ ...

zur Förderung der ENTSPANNUNG:

- Phantasiegeschichten als bewußte Gestaltung von Pausen erkennen und anwenden
- Musik hören als bewußte Gestaltung von Pausen erkennen und anwenden

- Atemübungen als bewußte Gestaltung von Pausen erkennen und anwenden
- Kurzgymnastik-Übungen als bewußte Gestaltung von Pausen erkennen und anwenden
- Sinn und Möglichkeiten von Pausen erkennen
- Stilleübungen als bewußte Gestaltung von Pausen erkennen und anwenden ...

zur Förderung der MOTIVATION:

- Bewußtwerden, dass Lernen immer auch Anstrengung bedeutet
- Hilfen erkennen und anwenden, wenn man keine Hausaufgaben machen will ...

4. Methodische Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von LL

Nach der Beschreibung von konkreten Lehrinhalten, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten der methodischen Realisierung des Lernenlehrens in der Schule.

Als **Organisationsformen** sind denkbar:

- ein eigenes Schulfach,
- die Vermittlung von LL-Inhalten im Rahmen von Vorträgen,
- ein Lernhilfe-Kurs,
- das Lernenlehren im Rahmen des Unterrichts.

Dazu können *begleitend* und *ergänzend* Themen des LL im Rahmen von Lehrerfortbildungen und Elternabenden eingebracht werden.

6. Ergänzungen für die weiterführenden SCHULEN

Methoden-Training im Unterricht			
Selbständige Informationsgewinnung	Produktive Informationsverarbeitung	Argumentation und Kommunikation	Systematisches Üben und Wiederholen
<ul style="list-style-type: none"> - Diagonales/rasches Lesen - Gesehles Markieren und Symbolisieren - Exzerpieren/Archivieren - In Büchern nachschlagen - Fragetechnik erlernen - Bibliothekserkundung - Filme/Schaubilder/Tabellen ... auswerten - Referat mitschreiben - Arbeit mit Computerdatei - Beobachtungs-/Wahrnehmungstraining 	<ul style="list-style-type: none"> - Einfache Ordnungstechniken (Unterstreichen, Ausschneiden, Aufkleben, Lochen ...) - Reduzieren und Strukturieren (Tabelle, Schaubild, Tafelbild, Plakat, Ausstellung) - Visualisieren und Präsentieren (Wandzeitung, Tafel, Plakat, Pinwand, Tageslichtprojektor, Diareihe ...) - Klar und verständlich schreiben (Referat, Kommentar, Protokoll ...) - Politischen Wochenbericht/Monatsbericht erstellen - Unfertige Arbeitsblätter fertigstellen - Planen und Entscheiden (Entscheidungstraining) 	<ul style="list-style-type: none"> - Assoziatives Sprechen (Foto-/Begriffassoziationen) - Nach Stichworten vortragen - Begründungstraining/Begründungsspiele - Frage-Antwort-Spiele (themenzentriert) - Vortrag halten und visualisieren - Gesprächsregeln einüben - Kontrollierter Dialog - Rollenspiel/Planspiel/Debatte/Hearing/Tribunal ... - Gespräche und Vorträge dokumentieren und analysieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Lerntypentest durchführen - Probestest erstellen - Frage-Antwort-Spiel - Spickzettel/Lernplakat anlegen - Arbeit mit Lernkartei - Notizen machen (Pinwand) - Gedächtnistraining (Vokabeln/Daten lernen) - Üben mit Tonband - Vorbereitung von Klassenarbeiten (Auswertung lernpsychologischer Material) - Der Arbeitsplatz zu Hause/Hausaufgaben erledigen - Freies Arbeiten und Üben

(KLIPPERT 1977, S. 35)

Da im Schulsystem der BRD kein „Schulfach Lernen“ besteht, der Sinn einer solchen Einrichtung auch aus verschiedenen, hier nicht näher zu erläutern Gründen in Zweifel gezogen werden muss, wird in der folgenden Beschreibung diese äussere Organisationsform ausgeklammert. Ebenso kann die Beschreibung eines Vortrages zum Thema „Selbständig lernen“ vernachlässigt werden, da diese methodische Realisierung ohne weiteres z. B. aus einem Kursprogramm abgeleitet werden kann.

Der *Lernhilfe-Kurs* lässt sich für verschiedene Klasseninterne oder -überreifende Schülergruppen konzipieren. In einer gesonderten Fördergruppe, die für verschiedenartige „Problemlöser“ eingerichtet wird, kann z. B. eine Hausaufgabenhilfe angeboten werden, in der man den Schülern nicht nur inhaltlich bei den Hausaufgaben hilft, sondern ihnen auch Möglichkeiten aufzeigt, wie schulische Arbeiten methodisch auch *selbständig zuhause* erledigt werden können. Andere mögliche Gruppen sind beispielsweise zukünftige Gymnasiasten, zukünftige real- oder FHO-Schülerinnen und -schüler, Prüflinge etc.

Solche Kurse sind ein *Einstieg* in die Förderung von selbständigem Lernen, der durch seine sichtbare Präsenz im Stundenplan eine gewisse positive Wirkung nach aussen zeigt. *Problematisch* ist allerdings zum einen, dass so ein Kursprogramm, wenn es für Schüler/Lehrer Klassen realisiert wird, relativ *lösungslos* vom natürlichen Lernkontext des Klassenunterrichts distanziert (vgl. den o. g. Ansatz von H. Gaudig). Das bedeutet nicht nur, dass die Lehrinhalte ziemlich separiert wirken, sondern auch, dass man große Probleme mit der Evaluation hat. Es sind intensive Gespräche, Rückfragen bei den diversen Fach- und Klassenlehrkräften notwendig, um auch nur ein einigermaßen aussagekräftiges Feedback über den Lernerfolg zu bekommen, aufgrund dessen man weiterarbeiten muss. Zudem läuft der Lernhilfe-Kurs in *bedingter Gefahr*, „träges Wissen“ zu schaffen, das vom Schüler bzw. von der Schülerin nicht oder nicht passend in entsprechenden Lernsituationen eingesetzt wird. Allerdings ist der Problemkreis um „inert knowledge“ sehr kom-

plex und es erscheint grundsätzlich in der Schule – aber nicht nur da – schwierig, Wissen zu transferieren und situationsgemäß einzusetzen. Eine relative positive Wirkung versprechen die Ansätze der „situierten Kognition“, deren Gemeinsamkeit ist, dass an komplexen, authentischen oder zumindest realitätsnahen Problemstellungen gearbeitet wird (vgl. Renkl 1996, 87f.). Damit deuten diese empirischen Forschungsergebnisse jedoch dahin, Lernlehren im Rahmen des Fach- oder Klassenunterrichts zu realisieren, da hier die Authentizität am ehesten gewahrt werden kann.

Die Förderung von Methodenkompetenz *innerhalb des Unterrichts* erscheint nicht nur aus diesen Gründen sinnvoll. Weiter bietet die Unterrichtssituation vielfältige Möglichkeiten, oben genannte Inhalte in ihren Prozess einzubauen oder aufzunehmen. Dies kann nicht nur im Rahmen der *Binnendifferenzierung* geschehen, die es den Schülern ermöglichen soll, ihr eigenes Lernen zu konstruieren. Es geht immer wieder darum, sich auf eine Metaebene zu „normalen“ Unterrichtsinhalten zu begeben und darüber zu *reflektieren*, wie das Lernen läuft oder um die Zeit zu benutzen, um *neue, bessere Möglichkeiten zum Lernen* anzubieten. Das kann geplant und ungeplant geschehen, wobei die *Arbeitsvor- und -rückschau* eine der grundlegenden allgemeinen Methoden darstellt. In ihr kann beispielsweise mit den Schülern reflektiert werden, weshalb die Gruppenarbeit heute gut geklappt hat oder woran es liegt, dass die *Freiarbeitsphase* so wenig konzentriert abläuft.

Der tägliche Unterricht bietet häufig *ungeplante Gelegenheiten*, das Lernen zu thematisieren. Beispielsweise kann in einer kurzen „Auszeit“ besprochen werden, wie ich mich verhalten kann, wenn ich mein Buch in der Schule vergessen habe, dieses aber zur Hausaufgabe unbedingt benötige. Auf diese Weise werden – hier für jüngere Schüler – konkret selbständige Verhaltensweisen angeboten, die ein kleines Modell für eine Problemlösungsstrategie darstellt.

Bei der *Planung* von Unterrichtssequenzen geht es ebenfalls darum, diese Metaebene einzubringen und nach

Möglichkeiten für die Realisierung oben genannter Inhalte zu suchen. Dabei können im Unterricht einzelne *Teilziele* – wie z. B. eine Fehlersuchübung – oder *ganze Unterrichtseinheiten* (z. B. zum Thema „Wie gebrauche ich ein Inhaltsverzeichnis?“) mit relevanten Inhalten gestaltet werden.

Im Anschluss an Osers Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“ (vgl. Sarasin 1995, 142ff.) erscheint folgendes *Strukturmodell* für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten hilfreich:

- 1. Lernablauf erfassen mit und ohne Lernstrategie:**
Die SchülerInnen sollen ihre Vorgehensweisen beim Auswendiglernen, Lesen, HA-machen etc. beobachten;
Besprechung und evtl. Vergleich verschiedener Erfahrungen;
evtl. *Evaluation* d. h. Überprüfung der Effizienz der Vorgehensweise.
- 2. Perzeption der Techniken/Methoden/Strategien:**
Vorstellen der (neuen) Techniken / Methoden / Strategien;
Erklärung weshalb die verschiedenen Teile darin enthalten sind;
evtl. *Einbezug* von Schritt 1.
- 3. Anwendung und Generalisierung durch unterschiedliche Inhalte:**
Zunächst an *einfachen Inhalten* Wirksamkeit erleben lassen;
nach und nach schwierigere Inhalte anbieten und Technik/Methoden/Strategie *integrieren*;
ständiger Wechsel mit Schritt 4.
- 4. Evaluation der Techniken/Methoden/Strategien, Grenzziehung, Kritik:**
Beobachten der Techniken/Methoden/Strategien.
Besprechen der individuellen Probleme und Lösungsuche.
Überlegen, *wann + warum* die Techniken/Methoden/Strategien nützlich sind.

Um den Lernenden die diversen Lehrinhalte zu veranschaulichen, können verschiedene *methodische Möglichkeiten* gewählt werden, von denen anschließend einige skizziert werden. So helfen beispielsweise *Checklisten*

manchen Schülerinnen und Schülern beim Überprüfen ihrer Schulsachen oder etwa auch dabei, die verschiedenen Tätigkeiten umfassend zu erleben, um einen Vortrag vorzubereiten. Fragebögen wiederum lassen sich ebenso vielfältig zum Beispiel zum Erzielen des Vorwissens, zum Herausfinden spezifischer Lernprobleme und zur Überprüfung einsetzen. Großes Interesse bringen Schülerinnen und Schüler jeden Alters bekanntlich Experimenten entgegen. Um Lernenden beispielsweise nachzuweisen, dass sich Mathematikaufgaben ohne dabei zu lärmende Musik schneller und konzentrierter lösen lassen als bei laufendem Radio, erscheint es günstig, dies in einem Lernexperiment zu veranschaulichen. Auch die Effektivität von Mnotechniken, das Funktionieren mancher Gedächtnisabläufe, die Wirkung verschiedener Wahrnehmungskanäle und Vieles andere mehr kann Lernenden „experimentell“ nahegebracht werden. Weiter finden bei jüngeren Schülerinnen und Schülern Negativgeschichten meist guten Anklang. Darin werden im Rahmen einer Geschichte von fiktiven Personen oder von Comicfiguren offensichtliche Lernfehler begangen, wodurch die Reflexion und Konkretisierung der passenden Lernmöglichkeiten angeregt werden soll.

Hilfreich sind aber auch andere Maßnahmen, um das Nachdenken über das eigene Lernen anzuregen (vgl. auch Goldmann/Zutavern 1992). Es erscheint vorteilhaft, die Arbeits- und Lernerfahrungen in einem Lernheft, auf Blättern in einem Ordner und auch im Klassenzimmer als Lernplakat schriftlich festzuhalten. Damit schreibt man sichtbar Inhalte, Reflexionen und Erfahrungen zum Thema „Lernen“ nicht nur ein entsprechendes Gewicht zu, sondern es lassen sich Erkenntnisse, Vorschläge, Techniken, Methoden, Strategien etc. leicht (wiederholend) abrufen. Diese Lernerfahrungen auch in Klassenkonferenzen regelmäßig einzubringen, erscheint ebenso als methodische Möglichkeit das Lernen zu thematisieren. Goldmann/Zutavern (vgl. 1992) schlagen weiter vor, Lernpartnerschaften zu gründen. Das bedeutet, dass angeregt wird, in Partnerarbeit zu lernen und dass hierbei Lernerfahrungen, Fragen

und Probleme besprochen werden. Weiter legen die genannten Autoren großes Gewicht auf ein sogenanntes Ausführungsmodell. Man meint damit, dass eine Person – am besten ein Schüler mit mittelmässigen Leistungen – eine Aufgabe vor den anderen löst und dabei „laut denkt“. Auf diese Weise können verschiedene Lernwege miteinander verglichen und besprochen werden. Dabei soll man nicht einfach Vorgehensweisen kopieren, sondern die Lernenden sollen ihre eigenen Lernstrategien überdenken und eventuell optimieren (vgl. Sarasin 1995, 137).

Gestützt auf empirische Befunde, sollen Lehrpersonen beim Lernenlernen folgende **allgemeine Ratschläge** berücksichtigen (vgl. auch Baumert 1993 und Sarasin 1995, 130):

1. Um den „Transfer“ und die „Automatinn“ zu fördern, sollten Techniken, Methoden und Strategien in vielen verschiedenen Situationen zur Anwendung kommen.
2. Die Lernenden sollten den Sinn und den Nutzen der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen einsehen und auch die Anwendungsbereiche der Techniken, Methoden und Strategien kennen.
3. Die Lernenden sollten sich Überwachungstechniken aneignen, um durch die Anwendung dieser zu gewährleisten, dass der Lernsituation angepasste, wirksame Vorgehensweisen benutzt werden.
4. Lernstrategien sollten mit eher einfachen Inhalten eingeführt werden und erst nach und nach komplexer gewählt werden. Auf diese Weise wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die entsprechende Vorgehensweise auch später eingesetzt werden kann.
5. Das Lernenlernen ist den Reifestufen der Lernenden anzupassen. Dies soll auch durch innere Differenzierungsmaßnahmen im Klassenverband ermöglicht werden und bedeutet, dass sich LL, um Individualisierung bemühen muss, um den Lerngewohnheiten des Einzelnen zu entsprechen.
6. Es erscheint ratsam, allgemeine und spezifische Strategien zu vermitteln.

7. Schließlich ist wichtig, mit Problemen zu rechnen, um dadurch nicht demotiviert zu werden. Beispielsweise sind allgemeine Techniken, Methoden und Strategien wie zum Lösen mathematischer Textaufgaben, wie Schlussfolgern oder Problemlösen etc. schwieriger zu vermitteln als spezielle wie z. B. das Vorbereiten eines Vortrages oder das Durchführen eines Experimentes. Ebenso offenbaren sich – wie empirische Untersuchungen zeigen – dahingehend Schwierigkeiten, dass manche Schülerinnen oder Schüler nach den Vermittlungsphasen schlechtere Ergebnisse als bei den Prätests erbrachten. Solche „mathematischen Effekte“ (vgl. Clark 1990) können entstehen, wenn alte und neue Lernstrategien miteinander nicht kompatibel sind. Der betroffene Schüler versucht zwar eine neue Lerntechnik, -methode oder -strategie zu übernehmen, kommt aber mit dieser nicht zurecht. Schließlich ist noch auf generelle Schwierigkeiten zu verweisen, die allgemein beim „Transfer“ – also auch beim „Transfer“ von Techniken, Methoden und Strategien – auftreten. Die diversen Theorien darüber (z. B. Sarasin 1995, 116 ff.), wie Gelerntes auf andere Situationen „übertragen“ werden kann, deuten die Komplexität und Problematik des „Transferierens“ an. Insofern muss man sich mit weniger genauen Evaluationsergebnisse zufrieden geben, die Methodenkompetenz bei Schülerinnen und Schülern aber aus seiner eingangs beschriebenen Notwendigkeit heraus trotzdem fördern.

5. Ausblick

Was für die praktische Umsetzung des Lernenlernens notwendig erscheint, ist, die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in der Schule zu institutionalisieren. Dabei genügt es – wie aus anderen Bereichen bekannt – für eine wirksame Realisierung nicht, hier Methodenkompetenz als Zielkategorie in Präambeln oder ähnlichen Grundsatzschriften zu formulieren. Es muss vielmehr versucht werden, die damit

verbundenen Inhalte und Methoden **in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten zu verankern**. Konkrete Ansätze, wie sie zur Zeit in die **Neugestaltung des Bayerischen Grundschul-Lehrplans** miteingebracht werden, liegen für die Grundschule vor (vgl. Chott 1996, 364–381) vor. Für die anderen Schularten gilt es z. B. am mehr theoriebezogenen Ansatz von Sprick (1997) oder an praktischen Vorstellungen von Klippert (1997) weiterarbeiten und auch hier Inhalte, Methoden sowie den notwendigen, institutionellen Rahmen für konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zu schaffen.

Neben dieser zu forzierenden Grundlagenarbeit, erscheint für **Forschung und Praxis** ein weiterer **inhaltlicher Punkt relevant**. Es ist dies **das Lernen aus Fehlern**. Dieses dürfte im Rahmen des Lernenlehrens sowie bei der Förderung der Methodenkompetenz eine **entscheidende Rolle** spielen, und aber bisher in Forschung und Praxis wenig Beachtung. Auf der Theorie des „negativen Wissens“, des Fehler- und Abgrenzungswissens basierend, widmen sich zur Zeit Fritz Oser (vgl. 1997, Teil 1) und seine MitarbeiterInnen dieser Problematik grundlegend. Sie streben insgesamt eine „**Fehlerkultur**“ in der Schule an, die Fehler machen nicht bloß zulässt, sondern den Umgang damit sinnvoll fördert. Damit will man zu erkennen geben, dass Versäumnern, Richtigstellen von Fehlern, reflektieren über Fehler einen wichtigen Teil des Lernprozesses darstellt, der mit auf die Metaebene des Lehrens und Lernens gehoben werden muss.

Fachliteratur:

ument, Jürgen: Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens; in: Unterrichtswissenschaft 93/5, 327–354.

ott, Peter O.: Schulkonzepte zum „Lernen des Lernens“. Analysen zur Grundlegung und zur Revision von Lehrplänen. – Olden 1996.

Clark, R. E.: When teaching kills learning: Research on mathemathics; in: Mandl, Heinz u. a. (Hg.) 1990, 1–20.

Dauker, Ludwig: Zeigen und Handeln, Studien zur Anthropologie der Schule. – Langenau-Ulm 1996.

Foerster, Heinz von: Das Konstruieren der Wirklichkeit; aus: Watzlawick 1997, 39–60.

Friedrich, Helmut F.: Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien; in: Zeitschr. f. Empirische Pädagogik 1995, 9 (2), 115–153.

Gaudig, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. – 3. Aufl. Leipzig 1930 teilweise abgedruckt in: Rehle 1979, 72–90.

Golz, Reinhard u. a. (Hg.): Comenius und unsere Zeit. – Bultmannweiler 1996.

Guidemann, T./Zutavern, M.: Schüler werden Lernexperten; in: Die neue Schulpraxis 1992/5, 5–11.

Klafki, Wolfgang: Zur Theorie der kategorialen Bildung; aus: Weber 1989, 64–85.

Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. – 6. unv. Aufl. Weinheim, Basel 1997.

Knowles, M.: Self directed learning. – Chicago, Ill. Follet 1975; zit. n. Konrad 1996, 49.

Konrad, Klaus: Selbstgesteuertes Lernen und Autoconscience bei Studierenden. Theoretische Grundzüge und erste empirische Befunde; in: Empirische Pädagogik 10 (1996), H. 1/5, 49–74.

Mandl, Heinz u. a. (Hg.): Learning & Instruction. European Research in an International Context, Vol 2.2. – Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto 1990.

Oser, Fritz u. a.: Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“. – Teil 1: Lernen aus Fehlern – Päd. Institut Freiburg/Schweiz Oktober 1997, Teil 2: Der Situationsansatz, Teil 3: Die Fehlerkulturschule. – Päd. Institut Freiburg/Schweiz Dezember 1997.

Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. – Stuttgart 1975.

Rehle, Albert (Hg.): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung. – 4. verb. Auflage Bad Heilbrunn 1979.

Renkl, Alexander: Tägliches Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird; in: Psychologische Rundschau 47 (1996) 5, 78–92.

Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien. – Hamburg 1995.

Schaller, Klaus: Einführung in die Kommunikative Pädagogik. – Freiburg 1978.

Sprick, Werner: Förderung der Methodenkompetenz bei Hauptschülern. – Unveröff. Diplomarbeit an der Päd. Hochschule Weingarten 1997.

Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. – (1. Aufl. 1985) 7. Aufl. München 1997.

Weber, Erich (Hg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. – Bad Heilbrunn 1969.

Welsh, Wolfgang: Postmoderne – Pluralität als ethischer und politischer Wert. – Köln 1988.



Kurzbiographie:

Peter O. Chott, geboren 1950, Studium an der Universität München für das Lehramt an Volksschulen, I. und II. Lehramtsprüfung, 14 Jahre Hauptschullehrer, 9 Jahre Lehrer an Grundschulen, ab 1976 Weiterstudium an der Universität Augsburg mit Abschluss M. A. und Dr. phil., 1988/89 wissenschaftlicher Assistent an der Universität Augsburg, seit 1990 Rektor einer Grundschule, 1996 Habilitation im Fach Schulpädagogik an der Universität Augsburg.

Anschrift des Verfassers

Dr. habil. Peter Chott
Grubstr. 2
87766 Memmingerberg
e-mail: pchott@t-online.de
Tel.: 08331 / 84757