

## Lerner/-in

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2007). Lerner/-in. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 199-205). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71256-8>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

## LERNER/-IN

Lerner/-innen im Unterricht oder Teilnehmer/-innen in den Bereichen non-formalen Lernens sind pädagogischen Einwirkungen ausgesetzt. Sie sind keine passiven Adressaten, sondern greifen in den eigenen Erziehungs- und Bildungsprozess ein, indem sie sich nach Maßgabe ihrer Anlagen und bisherigen sozialisatorischen Erfahrungen aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen und diese (mit-)gestalten. An den Adressaten des erzieherischen Handelns zeigt sich der Erfolg der Einwirkungen. Er bemisst sich daran, ob die angestrebten Erziehungsziele erreicht wurden. Pädagogisches Handeln ist auf die langfristige Herausbildung erwünschter Personenmerkmale sowie den Abbau unerwünschter Einstellungs- und Verhaltensweisen gerichtet.

Ob ein/e Schüler/-in oder ein/e Teilnehmer/-in etwas lernt, hängt von Eigenschaften der Person (z.B. Intelligenz, Vorwissen, Interesse) und Aspekten der Unterrichtssituation (z.B. Lehrstil, Klassen- bzw. Kursgröße, durchschnittlicher Kenntnisstand der Mitschüler/-innen bzw. Teilnehmer/-innen) ab. Lernprozesse sind eingebunden in das unmittelbare Lernumfeld bzw. den Lernort (Schule, Betrieb), die Unterrichtsführung durch den Lehrenden oder die Fragen der Unterrichtsorganisation. Lerner/-innen sind zusätzlich außerhalb der Schule oder Bildungseinrichtung in sehr unterschiedliche Lebenskontexte eingebunden. Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen beeinflussen die Lernprozesse.

1. Lerner/-innen in der Schule oder Bildungseinrichtungen werden von Emotionen beeinflusst. Sie richten sich auf ein bestimmtes Objekt und sind von großer Intensität. Es gibt positive und negative Emotionen, die sich auf einen situativen und momentanen Zustand beziehen (Ärger, Begeisterung im Unterricht) oder eine dispositionelle Reaktionstendenz (z.B. Ängstlichkeit) darstellen. Emotionen haben positive oder negative Auswirkungen auf die Motivation, die kognitiven Prozesse, die Lernstrategien und Lernleistungen. Empirische Befunde

liegen für die Prüfungsangst vor. Auch Bestrafung nach Misserfolgen sowie ein inkonsistenter Umgang mit schulischen Standards bei den Lehrer/-innen können leistungshemmende Ängste hervorrufen. Das Wohlbefinden fördert starke Schülerorientierung, hohe Motivierungsqualität, effiziente Unterrichtsführung und Anleitung zum selbstregulierten Arbeiten (Hascher 2004).

2. Bei der Motivation geht es um Ziele, Wünsche und Absichten, die dem Verhalten zugrunde liegen (Heckhausen & Heckhausen 2006). Bei der Leistungsmotivation will man ein Ziel erreichen oder übertreffen. Das Anspruchsniveau hängt dabei von der Erfolgswahrscheinlichkeit und vom Anreiz der Ergebnisse ab. Lerner/-innen verfolgen nicht nur Leistungsziele, sondern auch soziale Ziele (Anerkennung in der Gruppe), die sich günstig oder hemmend auf die Verfolgung der Lehrziele auswirken können. Darüber hinaus hat die Beziehung zum Lerngegenstand bzw. das Interesse eine Bedeutung. Wer sich für eine Sache interessiert, entwickelt eine epistemische Orientierung, die einhergeht mit positiven Gefühlen wie Freude oder Engagement. Intrinsisch ist eine Lernhandlung motiviert, wenn sie auf einer positiven Erlebnisqualität beruht. Extrinsisch motiviert sind Handlungen, die wegen der antizipierten Folgen angestrebt werden. Betrachtet man das Verhältnis von Intention (der Lernabsicht) und anderen konkurrierenden Zielen, rückt die Volition (Wille) in den Vordergrund, die die Prozesse der Umsetzung von Intentionen bezeichnet. Probleme bei der motivationalen Selbststeuerung haben einen negativen Einfluss auf die Leistungen (Wendland & Rheinberg 2004). Das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten beeinflusst das Kompetenzerleben und die Befindlichkeit des Lernenden.

3. Es sind vor allem kognitive Bedingungen, die die Leistungen von Lerner/-innen beeinflussen. Vorwissen, Intelligenz und Problemlösen sind dabei wichtige Persönlichkeitsmerkmale. Zwischen den Intelligenztests und Indikatoren des schulischen Erfolgs fallen die Korrelationen meist recht hoch aus. Zudem korrespondieren Erfolgsmaße in komplexen Problemlöseszenarien signifikant mit Intelligenzmesswerten. Anzunehmen ist des Weiteren, dass das domänenspezifische Vorwissen die Problemlöseleistung erklärbar macht (Süß 1996). Anderen Studien zufolge lässt sich aber sagen, dass die Intelligenz zwar eine Voraussetzung für den

Wissenserwerb darstellt, das Vorwissen bzw. die erworbene Expertise aber für die schulischen Leistungen bedeutsamer ist. Deshalb werden Kompetenzen als kontextspezifische Leistungsdisposition definiert. Intelligenz zeichnet sich demgegenüber v.a. durch generalisierbare Leistungsdispositionen aus (Hartig & Klieme 2006).

Zu den Zielen schulischer und außerschulischer Bildung gehört die Vermittlung domänenspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten wie auch die Förderung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten. Schuleffekte haben einen Einfluss auf die Intelligenzentwicklung. Bedeutsam sind in der Aus- und Weiterbildung Lehrstrategien, die als mental repräsentierte Schemata oder Handlungspläne das eigene Lernvorhaben steuern. Sie sind situationsspezifisch abrufbar und stellen Sequenzen von Handlungen dar, mit denen das Ziel erreicht werden soll. Der Einsatz von Informationsverarbeitungs-, Stütz- und Kontrollstrategien erleichtert den Wissenserwerb und ermöglicht die Selbststeuerung.

4. Lerner/-innen sollen durch die Aus- und Weiterbildung in ihren sozialen Kompetenzen gestärkt werden. Die dispositionalen Faktoren des Sozialverhaltens sind Personenwahrnehmung, affektive Empathie, Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordination. Gleichwohl gibt es bisher keine empirisch fundierte Theorie der sozialen Kompetenz (Holling u.a. 2003). Es ist aber davon auszugehen, dass die soziale Kompetenz Einfluss auf die Leistung hat. Beliebtheit und Freundschaften korrespondieren bei Jugendlichen mit schulischen Leistungen. Die Bedingungen des Lebensumfeldes verstärken, ergänzen oder neutralisieren die sozialen Verhaltensweisen. Erfahrungen mit Gleichaltrigen fördern primär soziale Kompetenzen, während Erwachsene bzw. Lehrer/-innen mehr den kognitiven Bereich stimulieren, und hier insbesondere den Erwerb kulturspezifischer sozialer Normen. Auch Gewalt kommt meist durch das Beziehungsgefüge innerhalb einer Gruppe zustande und wird oft als ein Begleiteffekt der Herausbildung sozialer Kompetenzen verstanden. Aggression und gute Leistungen sind negativ korreliert (Melzer 2004).

5. Lerner/-innen wenden Lernstrategien an, um ihre Lernprozesse zu steuern. Globale Lernstrategien geben Hinweise für den Umgang mit dem Lernmaterial, z.B. Lesen, Unterstreichen, Fragen formulieren usw. Behaltensstrategien sind Verfahren, die die Enkodierung von

Informationen im Gedächtnis und die Abrufbarkeit dieser Informationen aus dem Gedächtnis verbessern. Hierzu zählt zunächst einmal das einfache Wiederholen. Bedeutsamer ist das gezielte Anwenden von Elaborationen, d.h. der systematischen Anreicherung des Lerninhalts durch Vorwissen. Dadurch werden verschiedene Zugänge zum Lerninhalt geschaffen. Dies gilt nur für themennahe Elaborationen, die die Kohärenz der entstehenden Wissensstruktur vergrößern. Verstehensstrategien sind schließlich Verfahren, die das Erkennen von größeren Zusammenhängen erleichtern. Zugleich ermöglichen sie das Einordnen von Informationen in Zusammenhänge durch die Konstruktion von übergeordneten Makrostrukturen. Anwendbare Techniken sind das Erstellen von Zusammenfassungen, das Notizenmachen, das Erarbeiten von Mind-Maps. Je nach Lernerfahrung haben die Lerner/-innen unterschiedliche Präferenzen für einzelne Strategien. Die Lerngewohnheiten können bei lernerfahrenen Erwachsenen nur sehr schwer durch Strategieprogramme aufgebrochen werden. Werden die Lernstrategien bewusst angewandt, gehen sie einher mit Metakognitionen, d.h. dem Erkennen des eigenen kognitiven Zustands (Mandl & Friedrich 1992).

6. In pädagogischen und politikdidaktischen Diskursen wird immer wieder eine neue Lernkultur gefordert. Der lehrerzentrierte Unterricht wird beklagt und stattdessen der Lehrende als Moderator autonomer Lerngruppen gefordert. Diskutiert wird die Einzigartigkeit der Subjekte, der Konstruktivismus als Erkenntnisphilosophie, alternative Zukünfte, die Dogmatisierung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden, das selbstlernende Subjekt usw. Die Ideale und Praktiken der Reformpädagogik werden aufgegriffen. Solche fachdidaktischen Diskussionen eignen sich, um den Modus von Programm, Krise und Klage aufrechtzuerhalten. Sie stehen empirisch gestützter Analyse nicht nahe. Tatsächlich ist der alltägliche Politikunterricht in Deutschland wenig lehrerzentriert (Oesterreich 2003). Frontalunterricht wie auch Projekt- oder Stationenarbeit können effizient oder ineffizient, exzellent oder dilettantisch sein.

Die Frage einer geeigneten Lernkultur ist nicht programmatisch zu lösen, sondern durch die empirische Betrachtung des Lernerfolgs. Jede Unterrichtsmethode muss ermöglichen, dass die bei den

Lerner/-innen vorhandenen Prekonzepte durch fachliche Instruktion überarbeitet werden. Sie müssen gegebenenfalls Misskonzepte, die robust und resistent auf Veränderung reagieren, durch einen Conceptual Change ersetzen. Lernen ist ein individueller aktiver Vorgang und trotzdem kann beim Erwerb einer Wissensbasis nicht auf instruktionale Anleitung verzichtet werden. Diese Auffassung des wissensbasierten Konstruktivismus kann sich die Politikdidaktik zu Nutze machen, indem sie domänenspezifische Problemsituationen (authentische Fälle) mit instruktionalen Elementen versieht, um das Weltwissen der Lerner/-innen in begründete Fachkonzepte zu transformieren. Ein erster empirischer Beleg für den Erfolg des Instruktion-plus-Konstruktion-Ansatzes im Politikunterricht findet sich bei Manzel (2007).

Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz versucht die beiden Prinzipien von Instruktion und Konstruktion zu verbinden. Die/der Lehrende führt sein Vorgehen zunächst vor und verbalisiert dabei sein Tun und Denken (kognitives Modellieren). Die Lernenden können so den kognitiven Prozess beobachten. Danach setzt sich der/die Lernende selbst mit einem Problem auseinander. Sie/er erhält bei Bedarf vom Lehrenden Hinweise oder strukturierende Hilfen (coaching und scaffolding). Diese Hilfestellungen werden mit zunehmendem Können der Lernenden allmählich reduziert (fading). Im Verlauf des Lernprozesses ist die/der Lernende aufgefordert, ihre/seine Denkprozesse und Problemlösestrategien darzulegen sowie die ablaufenden Prozesse beim Lernen mit anderen zu diskutieren und zu reflektieren (articulation und reflection). Am Ende des Prozesses werden die Lernenden zu aktivem Explorieren und damit zu selbständigen Problemlösungen angeregt. Niegemann (1995) hat den Einfluss von Modelling auf den Lernerfolg in computerunterstützten Lernumgebungen zum Thema „Kostenrechnung“ empirisch untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass die Arbeitsaufgabe nach Demonstration eines möglichen Lösungswegs deutlich schneller gelöst wurde als ohne Modelling.

7. In der Politikdidaktik wurden mit Hilfe narrativer Interviews Differenzen zwischen dem theoretischen Wissen und der Sinnstruktur des Lernern/-innen qualitativ herausgearbeitet. Die Identifikation und Elaboration der Konstrukte von 27 Lerner/-innen werden von Weißeno (1989) zu Lernerdidaktiken und Lernertypen zusammengefasst. Die

Lerner/-innen präferieren die Vermittlung von Wissen, das in Diskussionen konzeptualisiert wird; der Erwerb fachlichen Wissens soll mit der eigenen Meinungsbildung einhergehen; sie wünschen einen an der Aktualität orientierten fallorientierten Unterricht, der situatives Lernen ermöglicht. Die emotionale und zugleich rationale Bewältigung der Sachverhalte steht im Vordergrund; handlungsorientierte Methoden erleichtern den Zugang zu wissenschaftlichen Theorieelementen.

Zugleich werden Lernschwierigkeiten deutlich: Die Transformation von sozialen Konflikten auf die Ebene politischer Entscheidungen gelingt nur ansatzweise; ein geringes Abstraktionsvermögen erschwert die Einsicht in politische Abläufe; übernommene Sichtweisen werden als Produkte eigener Meinungsbildung ausgegeben; verkürzte Lösungsmodelle müssen kognitiv strukturiert und dabei die begrifflichen Unsicherheiten ausgeräumt werden. In der Studie wurde erstmals versucht, typische Fälle einer Klasse ähnlicher Fälle herauszuarbeiten, um über eine detaillierte Einzelfallbeschreibung hinauszukommen und sich einer exemplarischen Verallgemeinerung bei gegebener Stichprobendeskription anzunähern. Die Validität der Daten ist wegen fehlender ergänzender quantitativer Daten gering, selbst wenn eine Folgestudie (Schelle 1995) zu vergleichbaren Ergebnissen kommt. Die Studien unterscheiden den politischen, ökonomischen, soziologischen, kulturellen und historischen Lernertyp. Genderfragen und Fragen des Migrationshintergrunds sind von der Politikdidaktik bisher nicht empirisch untersucht worden.

8. Insbesondere die Berufspädagogik erforscht das Lernen mit ausdifferenziertem Methodenrepertoire. In einer Vielzahl von Studien, vor allem zur beruflichen Weiterbildung, wird eine Reihe von Personenmerkmalen der Teilnehmer/-innen untersucht (Beck & Krumm 2001). Auf dem engeren Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung geschieht auf diesem Feld wenig. Ihre Programmdiskussionen nehmen meist extern definierte Themenstellungen auf. In dieser Begrenzung werden aktuell Fragen z.B. der Kundenorientierung, des Deutungsmusteransatzes, der Zielgruppenorientierung, heute eher verstanden als Marketingbegriff, aufgegriffen. Die Marketingfragen für die Bildungsveranstaltungen werden mehr mit Hilfe situativer Muster als mit systematischer Forschungsleistung gelöst. Die Bedarfserschließung

orientiert sich bisher an selbst erhobenen Rohdaten, nicht an einer empirisch orientierten, wirkungszentrierten Sichtweise.

#### LITERATUR

- Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.) 2001: Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung, Opladen
- Hartig, J./Klieme, E. 2006: Kompetenz und Kompetenzdiagnostik, in: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik, Heidelberg, S. 127-143
- Hascher, T. 2004: Schule positiv erleben, Bern
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. 2006: Motivation und Handeln, 3. Aufl., Berlin
- Holling, H. u.a. 2003: Das Personalauswahlverfahren „Soziale Kompetenz“ der Bayerischen Polizei, in: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart, S. 126-139
- Lewalter, D. & Krapp, A. 2004: Interesse und berufliche Sozialisation im Rahmen der Ausbildung, in: Zeitschrift für empirische Pädagogik, S. 432-459
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.) 1992: Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen
- Manzel, S. 2007: Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa, Münster
- Niegemann, H.M. 1995: Zum Einfluss von „modelling“ in einer computergestützten Lernumgebung, in: Unterrichtswissenschaft, 23, S. 75-87
- Melzer, W. u.a. 2004: Gewaltprävention und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn
- Oesterreich, D. 2003: Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 817-836
- Schelle, C. 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst“. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse, Schwalbach/Ts.
- Süb, H. M. 1996: Intelligenz, Wissen und Problemlösen, Göttingen
- Weißeno, G. 1989: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung, Frankfurt/M.
- Wendland, M. & Rheinberg, F. 2004: Welche Motivationsfaktoren beeinflussen die Mathematikleistung? Eine Längsschnittanalyse, in: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Schulische und außerschulische Ansätze zur Verbesserung der Bildungsqualität, Münster

**GEORG WEISSENO**

→ Lehr-Lern-Forschung; Lernstandserhebung; Planung Erwachsenenbildung; Unterrichtsforschung