

Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 70 (1983)

Heft: 10

Artikel: Über den Zusammenhang von Lernverhalten und Lernumwelt

Autor: Bönsch, Manfred

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533997>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

weisungen geben. Sie könnten die Lachsrechte erwerben, ein Fischrestaurant eröffnen, den Hummer ohne Zwischenhändler direkt nach Paris exportieren – und dann ... – wieder verschlägt die Begeisterung dem Fremden die Sprache. Kopfschüttelnd, im tiefsten Herzen betrübt, seiner Urlaubsfreude schon fast lustig, blickt er auf die friedlich hereinrollende Flut, in der die ungefangenen Fische munter springen. «Und dann», sagt er, aber wieder verschlägt ihm die Erregung die Sprache.

Der Fischer klopft ihm auf den Rücken wie einem Kind, das sich verschluckt hat. «Was dann?» fragt er leise.

«Dann», sagt der Fremde mit stiller Begeisterung, «dann könnten Sie beruhigt hier im Hafen sitzen, in der Sonne dösen – und auf das herrliche Meer blicken.»

«Aber das tu ich ja schon jetzt», sagt der Fischer, «ich sitze beruhigt am Hafen und döse, nur Ihr Klicken hat mich dabei gestört.»

Heinrich Böll

Über den Zusammenhang von Lernverhalten und Lernumwelt

Ergebnisse einer Untersuchung in Deutschland.

Manfred Bönsch

Natürlich bestehen Zusammenhänge zwischen dem Lernverhalten von Schülern und Bedingungen, die durch die Umwelt gesetzt werden. Schüler kommen mit einzelnen Lehrern immer wieder nicht zurecht, ihr Interesse und ihre Leistungsbereitschaft sinken dann zeitweilig oder sogar auf Dauer erheblich. Wenn der Unterricht Schüler nicht motivieren kann, ist die Lernbereitschaft auf mässigem Level. Obwohl dieses Thema etwas aus der Mode gekommen ist, ist der ihm zugrundeliegende Sachverhalt nach wie vor ausserordentlich bedeutsam.

Aber diese Selbstverständlichkeiten sollten hier nicht erörtert werden. Der folgende Beitrag geht auf neuere Forschungsergebnisse ein und will den zur Rede stehenden Zusammenhang an folgenden drei konkreten Fragen erläutern: Hat die Schulorganisation tatsächlich einen Einfluss auf den Schulerfolg von Schülern? – Kann eine bestimmte Vorstellung von Unterricht eventuell Lernen geradezu ersticken, statt zu fördern? – Hängen Unterrichtsorganisation und Lernverhalten eventuell stärker zusammen, als wir dies gemeinhin annehmen?

Zusammenhang von Schulorganisation und Schulerfolg

Es ist unstrittig, dass die Schulorganisation ein entscheidender Faktor der Lernumwelt «Schule» ist, und mit grosser Wahrscheinlichkeit hat sie entscheidenden Einfluss auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen, d.h., dass nicht nur ererbte Begabung bzw. Intelligenz sowie primäre Sozialisation für den Schulerfolg bedeutsam sind, sondern auch die Art des Schulangebotes und die Art seiner Organisation. Bestimmte Indizien hatten wir dafür schon immer, also etwa dies, dass ein nicht gut ausgebautes System weiterführender Schulen in ländlichen Regionen die Zahl der Schüler mit qualifizierten Schulabschlüssen (mittlere Reife, Abitur) unverhältnismässig klein hält.

Ich möchte im folgenden zwei Beispiele dafür geben, dass eine ganz bestimmte Art des Schulangebotes unmittelbare Folgen auf Zensuren, Abschlüsse, Schulerfolge haben kann.

Die Orientierungsstufe

Die Orientierungsstufe will nach der vierjähri-

gen Grundschule in den Schuljahren 5 und 6 die Entfaltung der Begabungen anregen und mit der Wahrnehmung ihrer Orientierungsfunktion eine sichere Schullaufbahnempfehlung geben. Sie ist von der Elternschaft allgemein und der Lehrerschaft des Gymnasiums längst nicht akzeptiert. Der frühere niedersächsische Kultusminister Remmers hatte Schwierigkeiten, sie in seiner eigenen Partei durchzusetzen. In dieser Situation ist das Ergebnis einer Untersuchung in Barsinghau-

sen, durchgeführt von der Arbeitsgruppe um Jörg ZIEGENSPECK aus Lüneburg, interessant, bei der die Zensuren in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch im 7. Schuljahr von Schülern, die im 5. Schuljahr, also ohne den Besuch der Orientierungsstufe, und Schülern, die im 7. Schuljahr, also nach dem Besuch der Orientierungsstufe, zum Gymnasium gekommen waren, verglichen worden sind¹. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Mathematik:

Es erhielten	Zensuren besser als 4	die Zensur 4	Zensuren unterhalb der 4
von Schülern ohne Besuch der Orientierungsstufe	63,9%	25,8%	10,3%
von Schülern mit Besuch der Orientierungsstufe	76,8%	21,8%	1,4%

Englisch:

Es erhielten	Zensuren besser als 4	die Zensur 4	Zensuren unterhalb der 4
von Schülern ohne Besuch der Orientierungsstufe	53,9%	36,5%	9,6%
von Schülern mit Besuch der Orientierungsstufe	73,9%	26,1%	0%

Deutsch:

Es erhielten	Zensuren besser als 4	die Zensur 4	Zensuren unterhalb der 4
von Schülern ohne Besuch der Orientierungsstufe	70,4%	28,5%	1,1%
von Schülern mit Besuch der Orientierungsstufe	77,0%	32,0%	0 %

Die hier angeführten Zahlen hat Herr Remmers immerhin einmal in der Antwort auf eine parlamentarische Anfrage im Landtag verwendet. Sie zeigen, dass bei gleichartiger Leistungsbeurteilung im Gymnasium, also nicht etwa in Gesamtschulen, kurzfristig die Schüler der Orientierungsstufe besser abschneiden. Da bei genauerem Zusehen die Schülerschaft, die gleich nach der Grundschule zum Gymnasium gegangen ist, wahrscheinlich begabungsmässig eine positive Auslese darstellen wird, wiegt das Ergebnis noch schwerer. Ob es sich langfristig erhält, muss in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Vergleich Gesamtschule – dreigliedriges Schulsystem

Hochinteressant sind in bezug auf die Frage nach der Bedeutung der Organisation des Schulangebotes auf den Schulerfolg die Untersuchungen, die FEND u.a. durchgeführt haben². Zwei Untersuchungsergebnisse greife ich heraus:

- im Vergleich von traditionellem dreigliedrigem Schulsystem und integrierter Gesamtschule auf einer Datenbasis von sechs Schulkomplexen mit 7 Hauptschulen, 6 Realschulen, 6 Gymnasien einerseits und 12 integrierten Gesamtschulen

andererseits zeigen sich bei allen im einzelnen aus methodischen Gründen erheblichen Einwänden eindeutig höhere Mobilitätsraten, also faktisch wahrgenommene Auf- und Abstiegschancen bei den Gesamtschulen. Diese sind so verteilt, dass im traditionellen Schulsystem der Anteil der Absteige die der Aufstiege um weit mehr als das Doppelte überwiegt, während die mehr als doppelt so hohe Mobilitätsrate an den in Hessen und Hamburg untersuchten Gesamtschulen dreimal soviel Aufsteiger wie Absteiger beinhaltet. Dieses Ergebnis scheint mit aller Vorsicht die Aussage zuzulassen, dass die herkömmliche Verteilung auf die drei Schulformen durch ein hohes Ausmass an Konstanz der sozialen Zusammensetzung und gegeneinander relativ abgeschlossene Bildungswege festgeschrieben wird und wenig Mobilität zulässt, während die Gesamtschule durch ihre Art der Organisation in der Statuszuschreibung wesentlich offener und abwartender und in der Förderung wesentlich mobiler ist.

- Eine der zentralen bildungspolitischen Zielvorstellungen ist mit dem Begriff «Chancengleichheit» zum Ausdruck gebracht worden. Fend und Mitarbeiter haben in ihrer Untersuchung gefragt, wie sich die Schüler mit unterschiedlichem Leistungsstatus in der Gesamtschule und im traditionellen Schulsystem verteilen. Vergleichsuntersuchungen auf der schon kurz beschriebenen Datenbasis zeigen, dass der Anteil der Schüler, die in Gesamtschulen den tiefsten Leistungsstatus haben, also etwa den Hauptschülern gleichzusetzen sind, mit 28,8% deutlich geringer ist als der für die Bundesrepublik an zunehmende Anteil von 50% Hauptschülern im 9. Schuljahr. Der Anteil der Schüler mit dem höchsten Leistungsstatus ist in Gesamtschulen dagegen deutlich höher als der für das traditionelle Schulsystem im 9. Schuljahr. Er beträgt in Gesamtschulen 35,2% gegenüber etwa 25% Anteil Gymnasiasten im 9. Schuljahr. Der Anteil der Schüler mit mittlerem Leistungsstatus ist in Gesamtschulen mit 35% so hoch wie der Anteil der Schüler mit hohem Leistungsstatus und liegt ebenfalls über dem entsprechenden Anteil der Schüler,

die im traditionellen Schulsystem Realschulen besuchen.

An dieser Expansion der Zahl der Schüler, die zu den höheren Bildungszweigen gehören, haben Schüler aus allen Sozialschichten teil. Der Anteil der Schüler aus den unteren Schichten im Bereich hohen Leistungsniveaus ist an Gesamtschulen ca. dreimal so hoch wie im dreigliedrigen Schulsystem. Damit kommt es in Gesamtschulen eindeutig zu einer Reduzierung der schichtspezifischen Verzerrungen, die wir im dreigliedrigen Schulsystem haben. Gesamtschulen können einer weiteren Gruppe, die immer zu den Benachteiligten gehörte, zur besseren Wahrnehmung ihrer Chancen verhelfen. Ländlichen Gesamtschulen gelingt es ähnlich wie den städtischen, den Anteil der Schüler mit hohem und mittlerem Leistungsstatus zu erhöhen. Zwischen ländlichen und städtischen Gesamtschulen finden sich in dieser Hinsicht keine Unterschiede mehr. Man muss sich bei dieser Feststellung daran erinnern, dass nach der letzten offiziellen niedersächsischen Schulstatistik³ die Schüler der Sekundarstufe I sich im Regierungsbezirk Hannover auf Hauptschulen-Realschulen-Gymnasien etwa im Verhältnis 36:24:40 aufteilen, während sich im Regierungsbezirk Aurich eine Verteilung 54:22:24 auf die genannten Schulen ergibt. Während also die Zahl der Realschüler prozentual gesehen in etwa gleich ist (22:24), ergeben sich erhebliche Unterschiede im Gymnasial- (40:24) und im Hauptschulbereich (36:54). Niemand wird behaupten wollen, dass dies an der größeren Dummheit der Schüler im Regierungsbezirk Aurich läge.

Schliesslich ist auch noch darauf hinzuweisen, dass aufgrund der Untersuchungen von Fend und Mitarbeitern die Gesamtschule die Benachteiligung der Mädchen aufhebt. Es ist bekannt, dass Mädchen gegenüber Jungen in Gymnasien tendenzmäßig unterrepräsentiert, in Haupt- und Realschulen überrepräsentiert sind. Dies ist in Gesamtschulen eindeutig anders. Während in hohen Leistungskursen das Verhältnis ausgeglichen ist, sind Mädchen in mittleren Leistungskursen überrepräsentiert und in tiefen unterrepräsentiert.

Ich ziehe aus all den Zahlen gar nicht den Schluss, dass Gesamtschulen die Erwartungen, einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit zu leisten, erfüllen. Ich möchte im Rahmen meines Themas nur feststellen, dass offensichtlich veränderte Schulangebote Einfluss auf den Schulerfolg von Schülern haben können. Wenn dies so ist und wir uns dem Ziel verpflichtet fühlen, Kinder und Jugendliche so gut wie nur irgend möglich zu fördern, muss man über die Schulorganisation nachdenken, die solch einer Zielvorstellung eher zu entsprechen scheint als eine andere.

Verschiedene Unterrichtskonzeptionen

RUMPF geht der Frage nach, mit welchen Denkmustern von Unterricht operiert wird und welche Folgen dies für die Betroffenen hat⁴. Im folgenden Abschnitt zeichne ich Gedanken nach, die er in einer neueren Veröffentlichung entwickelt hat⁵.

Jeder Lehrer hat eine Vorstellung vom Schullehren. Es scheint so zu sein, dass die Vorstellung vom Unterricht als Instruktion einer Gruppe die vorherrschende ist. Unterricht wird lehrgangsartig organisiert, und das heißt, dass der Schüler angeleitet wird, in wohl abgegrenztem Terrain – räumlich, zeitlich, inhaltlich – auf bestimmten, wohlpräparierten Wegen fortzuschreiten. Die Lehrenden verwalten dabei verschiedene Monopole: sie bestimmen die Inhalte, sie steuern das Lehr-/Lerngeschehen und sie führen die Beurteilung der Schüler durch. Sie selbst sind an bestimmte Rollenvorschriften gebunden. Sie haben das Lehrgebiet souverän zu überschauen und zu beherrschen, sie dürfen sich im allgemeinen keine Fehler leisten, sie haben die Verantwortung für den Fortgang des Lehrens und Lernens.

Nun sind Modellvorstellungen ausserordentlich wichtig. Wer handeln will, bedarf der Orientierung. Er ist genötigt, sich Orientierung zu schaffen. Und wer keine anderen Vorstellungen vom Unterricht hat, erinnert sich eben an das, was am meisten verbreitet ist und die Öffentlichkeit ihm nahelegt. Zu dem skizzierten Unterrichtsbild gehören Begleitphänomene wie feste Stunden, feste Sitzordnung, monotone Ausstattung von

Unterrichtsräumen, die Messlatte der Noten. Analysieren wir diese Vorstellung von Unterricht etwas genauer, so können wir feststellen, dass häufig genug Inhalte vermittelt werden, deren Lebensbedeutsamkeit für die Schüler nicht einsichtig ist. Schulinhalte haben die Tendenz, sich von ihren Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen zu lösen. Weiter wird Schülern wie selbstverständlich zugemutet, ihre bisherige Lebenspraxis als etwas anderes als diese Schulinhalte anzusehen, sich interessiert zu verhalten und Lernmuster zu akzeptieren, die reaktive sind: in der Gruppe sitzen, sich zu äußern nur nach Meldung, wenig genug dranzukommen, sich der vorgegebenen Lehrintention anzupassen. Wenn ihm dies nicht gelingt, geht es allemal zu seinen Lasten. Ein Schüler, der den Lernanforderungen nicht entspricht, wird ein schlechter Schüler. Schule und Lehrer sind eigentlich nicht schuld. Rumpf sieht dieses vom Unterricht her als eine Bedrohung der Identität an. Dies mag verwunderlich sein angesichts der Absicht, mit Hilfe einer vieljährigen Erfahrung ja gerade das Gegenteil erreichen zu wollen, nämlich über Wissensvermittlung und Aufklärung zur Identitätsbildung, zur Ich-Entwicklung einen entscheidenden Beitrag zu leisten.

Entscheidend ist wohl, dass dem Heranwachsenden mit der skizzierten Vorstellung von Unterricht eine ganz bestimmte Lerner-Rolle zugemutet wird. Er soll das für wichtig halten, was Lehrer als wichtig ansehen, auch wenn es für sein Leben belanglos ist. Damit sind gleichzeitig bestimmte Anforderungsstrukturen gegeben, denen man sich zu unterwerfen hat. Ein zweites: man kann als Schüler im wesentlichen nur reagieren: Lernen ist Reaktion auf Gefordertes. Und man kann nur als Teil einer Gruppe (Klasse) reagieren mit all den damit gegebenen Einschränkungen des Drankommens und Gehörtwerdens, des Beachtetwerdens.

Wie schwer diese verbreitete Vorstellung von Unterricht zu ergänzen oder zu verändern ist, zeigt sich z.B. an den Erfahrungen, die ich in Diskussionen mit Kollegen über die Realisierung des freien Arbeitens gemacht habe. Neben der Abwehrhaltung gegenüber den Anforderungen hinsichtlich der Bereitstellung neuer Material-, Raum- und Tätigkeits-

angebote gab es ständig das Argument, von Schülern initiiertes und organisiertes Lernen werde nicht viel bringen, im Grunde Zeitverschwendunig sein. Und dies heisst doch, dass wir das Subjekt «Schüler» aus den Augen verloren haben zugunsten des Objekts «Schüler», das erst nach Abschluss der Schule Subjekt werden darf, wenn es dies dann noch werden kann.

Ein anderes Bild vom Unterricht wird gegenwärtig unter dem Stichwort «Kommunikative Didaktik» erörtert⁶. Der zentrale und höchst bemerkenswerte Gedanke dabei ist, den Schüler nicht mehr als Adressaten von Lehrbemühungen aufzufassen, sondern ihn als Subjekt zu verstehen, das den Sinn schulischen Lernens nachvollziehen oder selbst finden kann und das sowohl die Inhalte als auch die Lernverfahren mitbestimmen kann. Bei der Verfolgung dieses Grundgedankens stösst man auf zwei sehr bemerkenswerte Sachverhalte:

- Der eine ist der Widerspruch zwischen allgemein akzeptierten Erziehungszielen (der Heranwachsende soll ein mündiger und verantwortungsbewusster Bürger werden, er soll selbstständig denken und handeln) und dem Widerstand, der entsteht, wenn man diese Ziele in Praxis umsetzen will.
- Der andere Sachverhalt ist der, dass wir für die schulische Lernarbeit offensichtlich nicht das Repertoire haben, um eine entsprechende Praxis zu realisieren. Der Weg von einer Vermittlungsdidaktik zu einer Planungsdidaktik ist noch ein weiter.

In jedem Fall bringt die Diskussion um die kommunikative Didaktik so viel an Irritation gegenüber den geläufigen Vorstellungen vom Unterrichten mit sich, dass man von einem grundsätzlich anderen Bild von Unterricht sprechen muss: der Schüler als den Unterricht in allen wesentlichen Fragen Mitbestimmender, der Schüler, der Widerspruch äussert, der Schüler, der Inhalte in den Unterricht aus seiner Lebenswelt einbringt, der Schüler, der nach dem Sinn der Lernanforderungen fragt, die der Lehrer stellt, als ein positives Bild vom Schüler und nicht als Ausbund unbeschreibbarer Ungezogenheit! Oder weniger ironisch: Wie lässt sich das Interesse der Schüler an ihrem Lernen erhalten und planmäßig verstärken, damit Schü-

ler tatsächlich als Lernsubjekte und nicht als Lehrobjekte agieren können? Ist dies über ein anderes Verständnis von den Lehrer-Schüler-Beziehungen erreichbar?

Wenn sich Ansätze einer entsprechenden Praxis zeigen, ändern sie meistens Unterricht und Schule erheblich. Der Klassenraum verändert sich (seine Einrichtung wird vielfältiger, anregender, ansprechender), die Arbeitszeiten ändern sich (sie passen sich den Lernbedürfnissen und -absichten an), die Lehrer-Schüler-Beziehungen werden intensiver, direkter, unkonventioneller, die Arbeitsweisen ändern sich (es werden nicht mehr nur Aufgaben ausgeführt, es wird sehr viel mehr geplant, besprochen oder informell behandelt), die Nutzung der Schule wird eine andere (das Lerngeschehen verteilt sich auf mehrere und verschiedene Lernorte). Dies alles ist unter den Gesichtspunkten einer kommunikativen Didaktik sinnvoll, in einem anderen Didaktikverständnis wahrscheinlich höchst problematisch. Die Folgen sind meistens auch erheblich: Schüler lernen mit weniger Angst, sie können besser miteinander lernen, sie können besser reflektieren, sie arbeiten u.U. nicht so intensiv in herkömmlichem Sinne, aber sie sind mehr Herr ihrer Situation.

Unterrichtsorganisation und Lernmöglichkeiten

In einem dritten Ansatz möchte ich aufzeigen, welche Wirkungen bestimmte Vorstellungen von Begabung auf die Unterrichtsorganisation haben und welche Lernchancen damit vermittelt bzw. nicht vermittelt werden. Mit dem Begriff der Unterrichtsorganisation ist hier im Unterschied zu dem Unterrichtskonzept, das ein einzelner Lehrer hat, das insgesamt an Massnahmen gemeint, welches in einer Schule den organisatorischen, zeitlichen, materiellen, inhaltlichen Rahmen abgibt, innerhalb dessen der einzelne Lehrer Unterricht übernimmt. Gegenwärtig ist diese überwiegend folgendermassen zu bestimmen:

- Das von PETERSEN schon 1927 gezeichnete Jahresklassensystem ist nach wie vor vorherrschend⁷. Das Jahresklassensystem kann aber nicht genügend Rücksicht nehmen auf individuelle Interessen und

Entwicklungstempo. Es muss sich an einem Durchschnitt orientieren, der meist vom unterrichtenden Lehrer mehr vermutet als exakt bestimmt wird. Interindividuelle Differenzen wie intraindividuelle Variabilität bleiben weitgehend unbeachtet.

- Die eng mit dem Jahressklassensystem verbundene Zensurenproblematik unterwirft Schüler subjektiv bestimmten Massstäben mit häufig gravierenden Folgen⁸.
- Feste Jahrespensen und eine starre Unterrichtsorganisation zwingen die Schüler in ein starres Lernkorsett ohne Rücksicht auf ihre Bedürfnisse und Interessen.
- Die materielle Ausstattung der Schulen erlaubt im allgemeinen eine konsequente und häufige innere Differenzierung und zunehmende Verselbständigung des Lernens nicht. Es ist bezeichnend, dass es in der Bundesrepublik kein Institut für Lernmaterialien gibt, das Schulen beraten könnte. Die Folge ist, dass Unterricht überwiegend Frontalunterricht ist.

Unser Wissen über das, was Begabung ist und was daraus an Konsequenzen zu ziehen wäre, ist folgendermassen zu beschreiben: Erinnern wir uns zunächst, dass die Rede vom dynamischen Begabungsbegriff – wobei unter Begabung die allgemeine Lernfähigkeit eines Menschen verstanden wird⁹ – schon eine mittlere Position darstellt. Vertreter des statischen Begabungsbegriffs betonen die starke erbliche Determination des Menschen (K.V. MÜLLER, WITTMANN). Vertreter eines extrem milieu-theoretischen Begabungsbegriffs haben die Theorie formuliert, dass der Mensch durch die Mit- und Umwelt beliebig formbar sei (PAWLOW, WATSON). Vertreter des dynamischen Begabungsbegriffs verstehen Anlagen als angeborene realisierbare Potenzen, die aber nur in engster Wechselwirkung mit der Mit- und Umwelt zu einer Ausprägung kommen können¹⁰. Der bekannteste Vertreter dieses Begabungsbegriffs ist ROTH, auf dessen Arbeiten und auf das von ihm initiierte Gutachten «Begabung und Lernen» ich mich voll stütze¹¹. Roth hat in seinem grossen Alterswerk die Forschungsergebnisse aller für diese Frage relevanten Wissenschaften zusammengetragen, um zu abgesicherten Aussagen zu kommen. Die Verfasser der Gutachten in dem genannten

Sammelband haben dies auf ihre Weise ergänzt. Die zentralen Aussagen sind:

- Lernleistungen sind von weit mehr und vielleicht auch von weit bedeutsameren Bedingungsfaktoren abhängig als von dem Faktor «Erbe». Das günstige Zusammenwirken von Erbe und Umwelt wird die besten Ergebnisse zeitigen (Prinzip der Passung).
 - Auch das im strengen Sinne Vererbte ist nicht unveränderlich angeboren, sondern zeigt eine mehr oder weniger grosse Variationsbreite.
 - Die körperlichen Organe und das formale Funktionsgerüst sind am stärksten erbbestimmt, alles Inhaltliche ist erworben und erlernt. Normale Entwicklung und normale Umweltbedingungen vorausgesetzt, sind wahrscheinlich am wenigsten veränderlich: die körperlichen Eigenschaften, die konstitutionelle Eigenart, die Feinstruktur der Organe (z.B. Grad der Sinnestüchtigkeit), die vitale Energiekapazität, das Temperament.
 - Mehr veränderungs- und beeinflussungsfähig erscheinen, wenn keine krankhaften Ausfälle zu verzeichnen sind und wenn ein ausgleichendes und anregendes erzieherisches Milieu vorhanden ist, folgende Bereiche: Intelligenz, Gefühlsansprechbarkeit, gewisse Wahrnehmungs- und Vorstellungseigenarten (mehr Farb- oder Formseher, mehr ganzheitlich oder elementarhaft auffassend, mehr assoziativer oder perseverater Vorstellungs- und Denkverlauf), Aktivität im Sinne von Anstrengungsbereitschaft.
 - Am stärksten von Umwelt und Erziehung beeinflussbar sind, besonders im Kindes- und Jugendalter: Bedürfnisse, Interessen, Motivation, Verhaltenseigenschaften, Werthaltungen, Gesinnungen, Ansichten, Lebens- und Weltanschauungen.
- D.h. praktisch, dass wir bei Ausfällen von Lernleistungen zunächst einmal nach den versäumten Lernvoraussetzungen fragen sollten, dass wir uns klar sein müssen über die ungeregelte Häufigkeit oder Nichthäufigkeit der natürlichen Lernprozesse in der soziokulturellen Umwelt, dass schulische Lernprozesse aus mancherlei Gründen durch ein kumulatives Defizit gekennzeichnet sein können und also nicht zu Lasten der

Begabung eines Schülers gehen können, dass Motivation als die Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren, erlernt werden muss. Ist sie nicht erlernt worden, fehlt eine entscheidende Voraussetzung für die Nutzung vorhandener Lernkapazitäten.

Oder positiv ausgedrückt: «Solange keine Ergebnisse von Untersuchungen vorliegen, die die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten unter anderen Bestimmungen als den heute gegebenen verfolgen, solange können Schlüsse über eine mögliche Infantildetermination gar nicht gezogen werden... Und da haben unsere Überlegungen ohne Zweifel ergeben, dass wir irgendeine Annahme über Grenzen der «Bildungsfähigkeit» der Kinder auf Grund des heutigen Wissens nicht machen können»¹². Wieviel an Begabungsreserven vermutbar ist, lässt sich mit dem Hinweis auf die Aurinschen Untersuchungen zu Begabungsreserven im ländlichen Raum¹³ und mit dem Hinweis auf die Zahl von Studenten in verschiedenen Ländern belegen, die ja immer wieder deutlich machen, dass die Bundesrepublik hinten liegt, und zwar auch gegenüber wirtschaftlich schwächeren Ländern wie etwa Finnland, Italien und Österreich¹⁴. D.h. praktisch, dass wir uns um ein offenes, anregendes, förderndes, beratendes, interessenweckendes Unterrichtsangebot bemühen müssen, um Lernmöglichkeiten nicht frühzeitig zu verschütten.

Die Amerikaner BLOOM und CARROLL haben bekanntlich Vorstellungen entwickelt, die diesen Forderungen entsprechen¹⁵. Bloom weist auf den sehr wichtigen Sachverhalt hin, dass evtl. die Erwartungen der Lehrer einengend und lernmindernd auf die Lernmotivationen, Lernanstrengungen und Lernerfolge der Schüler wirken, wenn diese darin bestehen, dass eine Gesamtpopulation nach Massgabe der Normalverteilung Erfolg bzw. Misserfolg haben wird, wenn Unterricht darin besteht, dass Schüler mit Anforderungen konfrontiert werden, die für diese als selbstverständlich zu gelten haben und deren Bewältigung eben Schülerschicksal ist: der eine schafft es, der andere nicht. In diesen Auffassungen dokumentiert sich eine rigide Unterrichtsperspektive: Schüler ent-

sprechen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit auf einem bestimmten Gebiet (Mathematik, Englisch oder Geschichte) der Normalverteilung. Wenn alle Schüler in genau gleicher Weise unterrichtet werden (gleiche Menge, gleiche Qualität und gleiche Zeit des Unterrichts), dann muss das Schlussergebnis wiederum eine Normalverteilung sein, wenn es durch eine geeignete Leistungsprüfung erhoben wird.

Eine progressive Unterrichtsperspektive sähe so aus: Schüler werden nach wie vor hinsichtlich ihrer Begabung als normal verteilt betrachtet (es gibt eine kleine Gruppe Hochbegabter, es gibt eine grössere Gruppe Mittelbegabter und es gibt eine kleinere Gruppe Schwächerbegabter). Aber Art und Qualität des Unterrichts sowie seine Dauer werden den persönlichen Merkmalen und Bedürfnissen eines jeden Schülers angepasst, so dass eine grosse Mehrheit (90%) die durchschnittlich für notwendig gehaltenen Lernziele erreichen kann.

D.h.: wenn wir angeben können, was ein Schüler im Sekundarbereich z.B. in Mathematik lernen sollte, um den Abschluss des Abiturs I oder der sog. «mittleren Reife» testiert zu bekommen, und geben ihm dann über sechs Jahre hinweg die Zeit und die Hilfen, um diesen Abschluss zu bekommen, würden, so ist die Annahme, rund 90% der Schüler diesen Abschluss erreichen können. Notwendig wäre dafür allerdings eine schülerorientierte Didaktik und nicht mehr eine stoff- und lehrerorientierte Didaktik. Wir sind heute nicht annähernd in der Lage, solch eine schülerorientierte Didaktik in die Praxis umzusetzen, obwohl es immer wieder Ansätze gegeben hat¹⁶.

Einem dynamischen Begabungsbegriff würde jedenfalls eine Unterrichtsorganisation entsprechen, die eine Strategie für zielorientiertes Lernen anbietet. Diese müsste:

- Schülern ihr Lerntempo erlauben,
- ihnen unterschiedlich viel Zeit für die Zielerreichung geben,
- ihnen die methodischen Hilfen und Lernmaterialien geben, die sie unmittelbar für ihren jeweiligen Lernfortschritt benötigen,
- ihnen alternative Lernmaterialien anbieten, wenn sie auf eine Weise nicht weiterkommen,
- ihnen die notwendige Belohnung und den

notwendigen Zuspruch durch Schüler oder Lehrer ermöglichen, den sie individuell für die Fortsetzung des Lernens benötigen.

Vorstellungen in diese Richtung sind immer wieder entwickelt worden¹⁷.

Zusammenfassung

Zieht man eine kurze Bilanz dieser Erörterungen, so kann man feststellen, dass nicht nur die Lernumwelt als familiäre Umwelt, Wohnviertel oder Spielplatz entwicklungsfördernd oder -hemmend wirkt, sondern dass sehr konkret beschreibbare Faktoren der geplanten Lernumwelt «Schule» den Lern- und Lebensweg von Schülern positiv oder negativ bestimmen können. Schul-, Unterrichtsorganisation und Unterrichtskonzept schaffen Lernchancen, Lernmöglichkeiten, Lernförderung oder das Gegenteil. Und die Konkretheit der Faktoren erlaubt ihre konkrete Veränderung. In diesem Sinne hoffe ich, Ausführungen gemacht zu haben, die uns in unserem beruflichen Alltag in die Lage versetzen, zwischendurch einmal über die Lernumwelt nachzudenken, die man selbst mitträgt, und eventuell grössere und kleinere Probleme an ihr zu entdecken.

Anmerkungen

- ¹ Hier zitiert nach einem Bericht der Harzburger Zeitung vom 18./19.2.78
- ² H. FEND u.a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Klett, Stuttgart 1976
- ³ Der Niedersächsische Kultusminister: Statistische Unterlagen, Hannover 1976
- ⁴ H. RUMPF: Scheinklarheiten – Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung, Braunschweig 1971
H. RUMPF (Hrsg.): Schulwissen, Göttingen 1971
- ⁵ H. RUMPF: Ein etabliertes Unterrichtsbild und seine Irritation in: W. POPP (Hrsg.): Kommunikative Didaktik, Weinheim und Basel 1976
H. RUMPF: Unterricht und Identität – Perspektiven für ein humanes Lernen, München 1976
- ⁶ W. POPP (Hrsg.): Kommunikative Didaktik, Weinheim und Basel 1976
- ⁷ P. PETERSEN: Der kleine Jenaplan, Braunschweig 1955
G. SCHMIDT-STEIN: Die Jahrestasse in der Volksschule, Stuttgart 1963

- ⁸ K. HELLER (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule, Stuttgart 1974
K. INGENKAMP (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1972³
- ⁹ H. ROTH: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1973¹⁴, S. 143
- ¹⁰ J. SCHLÜTER: Begabung, Bildsamkeit, Leistung, in: J. SPECK/G. WEHLE (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band I, München 1970, S. 55 ff.
- ¹¹ H. ROTH: Pädagogische Anthropologie, 2 Bde., Hannover 1966 und 1971
H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1974
H. ROTH: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover 1967
- ¹² H. SPEICHERT: Eine Umwelt zum Lernen, in: Initiativgruppe Solingen: Schule ohne Klassenschranken, Reinbek b. Hamburg 1972, S. 41/42
- ¹³ K. AURIN: Ermittlung und Erschliessung von Begabungen im ländlichen Raum, Villingen 1966
- ¹⁴ K. HÜFNER (Hrsg.): Bildungswesen mangelhaft, BRD – Bildungspolitik im OECD – Länderexamen, Frankfurt/M. 1973
- ¹⁵ B.S. BLOOM: Alle Schüler schaffen es, in: betrifft: Erziehung, 2/1970
B.S. BLOOM: Lernen, kognitive Organisation und Intelligenz, in: W.F. HASELOFF (Hrsg.): Lernen und Erziehung, Berlin 1970
B.S. BLOOM: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung – ein überholtes Problem? in: W. EDELSTEIN/D. HOPF (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses, Stuttgart 1973
J.B. CARROLL: Lernerfolg für alle, in: Westermanns Päd. Beiträge, 1/1972, J.B. CARROLL: Ein Modell schulischen Lernens, in: W. EDELSTEIN/D. HOPF (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses, Stuttgart 1973
- ¹⁶ Erinnert sei an den Daltonplan Helen Parkhursts, an die Didaktik Maria Montessoris, an den Jenaplan Peter Petersens, an Jeziorskys Bemühungen um Selbstbildungsmittel.
H. BESUDEN u.a.: Päd. Pläne des 20. Jahrh. Bochum, Kamps päd. Taschenbuch, Nr. 39
W. JEZIORSKY: Selbstbildungsmittel in der Grundschule, Braunschweig 1971
- ¹⁷ Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Soziales und emanzipatorisches Lernen, Frankfurt/M. 1975
F. v. CUBE: Gesamtschule – aber wie? Stuttgart 1972
G. SCHULZ-BENESCH: Zum Stil katholischer Schule heute, München 1964
Ständige Konferenz der Kultusminister: Vereinbarung über die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. 7. 1972
H. RAUSCHENBERGER: Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe, in: Deutsche Schule 11 und 12/1972