

Lambrich, Hans-Jürgen

Soziale Dimensionen des Lernens. Zur Kultur des Klassenzimmers

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Blömer, Daniel [Hrsg.]; Lichtblau, Michael [Hrsg.]; Jüttner, Ann-Kathrin [Hrsg.]; Koch, Katja [Hrsg.]; Krüger, Michaela [Hrsg.]; Werning, Rolf [Hrsg.]: Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden : Springer VS 2015, S. 279-284. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 18)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-170859
10.25656/01:17085

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170859>

<https://doi.org/10.25656/01:17085>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Soziale Dimensionen des Lernens - zur Kultur des Klassenzimmers

Hans-Jürgen Lambrich

1. Soziale Dimensionen des Lernens¹

1. 1 Lernen als Ko-Konstruktion

Kognitives Lernen ist tief mit der Qualität sozialer Beziehungen verbunden. Nach Piaget (vgl. 1972) ist der Erwerb von Kenntnissen und Wissen ko-konstruktiv. Für ihn benötigt das Denken eine gemeinschaftliche Atmosphäre, in der sich intellektuelle Aktivität und Zusammenarbeit entfalten können. Lernen beinhaltet Anleitung, Anregung, Fragen, Erklären, Diskutieren, Austausch von Sichtweisen und Standpunkten, u.a.m. Auf diese Weise kommen Kinder vom egozentrischen Denken zum eigenständigen und reflektierten Urteilen. In den ko-konstruktiven Prozessen sind es besonders auftretende kognitive Konflikte, die besseres Verstehen und höhere Denkleistungen voran-bringen (Webb, 2013). Insgesamt handelt es sich um einen Prozess, der kritisches und tieferes Denken hervorruft (vgl. Kubli 1983, 147).

1. 2 Resilienzforschung

Wie wichtig die Schule als Ort des Lernens und das Lernen unterstützender Sozialbeziehungen für Kinder und Jugendliche ist, die als Risikogruppen gelten, zeigt die Resilienzforschung (Werner 1989). Sie untersucht, wie sich Kinder und Jugendliche trotz sozial benachteiligten Umwelten und unter Risikobedingungen positiv entwickeln können. Eine Schule, die den Wert des Wissens, Könnens und Lernens kultiviert und die Talente der Schüler herausfordert, macht Kinder und Jugendliche stark und vermittelt ihnen Selbstbewusstsein und das Vermögen Kontrolle über den eigenen Lebensweg auszuüben. Bedingung dafür sind allerdings Lehrer, die als vertrauenswürdige Bezugspersonen an der Seite der Schüler stehen und jeden Einzelnen darin unterstützen, erfolgreich zu lernen. Auf diese

¹ Im Sinne einer einfacheren Lesbarkeit wird durchgängig das generische Maskulinum verwendet.

Weise stellt die Schule den Schülern soziales Kapital zur Verfügung, auf das sie in ihrer schulischen Entwicklung zurückgreifen können.

1. 3. Peer-Group Forschung

Im Sozialgeflecht der Schulklasse können Kinder in integrierende aber auch in diskreditierende und ausschließende Interaktionen verwickelt sein. Sie können hohe Popularität genießen, aber auch den Status eines Außenseiters einnehmen. Die jeweilige Einbindung in das Sozialleben einer Lerngruppe kann das Lernen unterstützen aber auch fundamental behindern. Insofern weisen Kinder, die diskreditierenden Interaktionen ausgesetzt sind, eher schlechte Schulleistungen und gravierende Lerndefizite auf. Noch stärker als die soziale Herkunft kann das Fehlen von Freundschaftsbeziehungen zu Lernbeeinträchtigungen und mangelndem Schulerfolg beitragen (Oswald/Krappmann 2004). In diesem Sinne benötigen Kinder supportive Schüler-Schüler Beziehungen, die durch Hilfsbereitschaft und gegenseitige Anerkennung charakterisiert sind. Ein Sozialklima, das sich durch solche Beziehungen auszeichnet, wird den grundlegenden Bedürfnissen nach sozialer Einbindung, Zugehörigkeit und Status gerecht (Lewis 1996).

1. 4 Neuere Unterrichtsforschung – kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung

Als eine Basisdimension qualitativ hochwertigen Unterricht mit einem hohen lernfördernden Potential gilt in der neueren Unterrichtsforschung die kognitive Aktivierung der Lernenden.

Nach konstruktivistischer Vorstellung basiert Wissen immer auf Vorwissen, wobei durch die Heranziehung von neuem Wissen verbessertes Wissen entsteht. Damit Kinder Veränderungen und Erweiterungen ihres Wissens vornehmen, müssen sie angeregt werden, sich aktiv mit ihren Vorstellungen auseinandersetzen und neue Erfahrungen in bestehendes Wissen integrieren (Kleickmann 2012). Das ist einmal ein individueller Konstruktionsprozess, dann aber auch ein sozialer Ko-Konstruktionsprozess. Sozial gerahmt im Dialog, in der Diskussion und der kooperativen Arbeit. Im positiven Falle ist die Schülergruppe eine Gemeinschaft von Forschenden und Lernenden.

So rückt sowohl der interaktive Beitrag von Lehrern als auch der von Mitschülern für die Kompetenzentwicklung und den Wissenserwerb in den Vordergrund. Die Lehrperson steuert die Diskussion und Kooperation und realisiert dabei ein aufgeschlossenes und ermutigendes Interaktionsverhalten.

Im Hinblick auf das Verhalten der Schüler untereinander bedarf ein kognitiv anregender Unterricht eine Atmosphäre des offenen freiheitlichen intellektuellen

Austausches. Diese Atmosphäre erodiert, wenn sich Schüler gegenseitig zurückweisen, rücksichtslos behandeln und Macht anstelle des besseren Arguments ausspielen (Krappmann/Oswald 1995, 141ff und 157ff).

Ebenso relevant als lernförderndes Element eines guten Unterrichts ist die konstruktive Unterstützung, also ein Lehrerverhalten, das den Schülern in ihrer Wahrnehmung ein Lernen in persönlicher Wertschätzung und ohne Beschämung ermöglicht. Die von den Mitschülern ausgehenden Unterstützungsleistungen bestehen in Verhaltensweisen, die dem Einzelnen die Gewähr bieten, von anderen respektiert und anerkannt handeln zu können.

1. 5 Engagement, Charakter und soziale Beziehungen

Erfolg in Schule hängt auch davon ab, wie sich die lernenden Kinder selbst in Lernsituationen einbringen. Neben intellektuellen Kompetenzen spielen dabei nonkognitive Fähigkeiten eine Rolle, wie Lernhaltungen, Arbeitstugenden, Selbstkontrolle sowie die Identifikation mit dem Lernen und der Schule.

Auf welche Weise sich die Schüler auf das Lernen einlassen ist zunächst einmal ein Aspekt ihrer motivationalen Orientierung. Die amerikanische Entwicklungsforscherin Kathryn Wentzel untersucht die motivationale Orientierung von Schülern unter dem Konstrukt der sozialen Zielorientierung. Soziale Ziele in der Schule sind die Standards des Lernens, positive Stile sozialer Interaktion und die Einhaltung von Regeln und Normen. Dementsprechend gestaltet sich Lernen erfolgreich, wenn Schüler lernen wollen, die Bereitschaft zu fokussierter Aufmerksamkeit für das Verstehen von Lerngegenständen aufbringen, Anstrengung und Ausdauer in der Bearbeitung von Aufgaben zeigen und einem angemessenen Interaktions- und Klassenraumverhalten Folge leisten. Das Verfolgen sozialer Ziele ist ein kritischer Motivationsprozess, der die soziale Einbindung von Kindern mit ihrem akademischen Lernen verbindet (Wentzel 1996).

Die Beachtung sozialer Ziele ist ein role-taking Prozess. Die Schüler übernehmen die schulischen Erwartungen, das erwünschte Interaktionsverhalten und die gesetzten Normen und Regeln, um sich auf diese Weise an sozial gerahmten Lernsituationen beteiligen zu können. Insofern ist die Befolgung sozialer Ziele ein Aspekt sozialer Kompetenz (Wentzel 2003).

Die Umsetzung sozialer Ziele vollzieht sich über personale Attribute wie Selbstkontrolle, Gewissenhaftigkeit und fortdauernde Anstrengung. Für diese Eigenschaften hat sich auch der Begriff "grit" eingebürgert. „Grit“ als Habitus von Ausdauer und Beharrlichkeit zeigt sich in Verhaltensweisen wie zuverlässiges Arbeiten, Sorgfalt und der Überwindung von Widerständen (vgl. Tough 2012). Gerade bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen führt das Fehlen solcher Personeneigenschaften oftmals zu Lernversagen und schulischem Misserfolg.

Die Kultivierung von Arbeitshaltungen als Schlüsselvariable für den Lern- und Schulerfolg betonen auch Ansätze zur Charaktererziehung. Diese werden unter dem Begriff des "performance character" thematisiert. "Performance-character" meint die Einnahme einer Haltung, seine Dinge gut machen zu wollen und darauf mit Zufriedenheit zu reagieren. Umgekehrt ruft schludrige Arbeit Verlegenheit hervor. "Performance character" zeigt sich in der Selbstdisziplin, angestrengt zu arbeiten und dem Ethos, seine Arbeit gut zu machen (vgl. Davidson u.a. 2008).

Den aufgeführten Ansätzen zur Lernwirksamkeit von Arbeitseinstellungen und -tugenden ist gemeinsam, dass deren Ausbildung vom sozialen Kontext abhängig ist. Positiv wirksam sind soziale Beziehungen, die den lernenden Kindern Instruktion verbunden mit emotionaler Unterstützung bieten und die die Kinder als sicher und entgegenkommend erfahren. Unter diesen Bedingungen wird die Bereitschaft gefördert, sich für das Lernen zu engagieren und eine starke Arbeitsmoral zu zeigen. Die soziale Einbindung verknüpft die Schüler mit ihrer Lerngemeinschaft und unterstützt so die Ausbildung von Personmerkmalen, die die Verpflichtung zu guter, gewissenhafter Arbeit umfassen.

2. Unterricht und Lernkultur

2.1 Interaktion und Verstehen

Lernen ist auf die Berücksichtigung sozialer Beziehungen, Interaktionen und Kompetenzen angewiesen. Für ein das gründliche Verstehen aufbauendes Lernen sind interaktive unterrichtliche Lehr- und Lernformen elementar. Den Schülern muss es ermöglicht werden, an interaktiv anspruchsvollen Lehr- und Lernprozessen teilzunehmen. Das ist zuerst ein kognitiv aktivierender und strukturierender Unterricht in dem verstandenes Wissen entwickelt wird (Kleickmann, 2012). Kognitiv aktivierende Interaktionsformen beinhalten das Problematisieren von Sachverhalten, das Klären von Widersprüchen sowie die Überprüfung der Generalisierbarkeit von Ergebnissen. Hinzu kommt kognitive Strukturierung, um die Gegenstände besser lernbar und verstehbar zu machen und zwar durch die Transparenz von Zielsetzungen, die Herstellung von Quer- und Längsbeziehungen und die Zusammenfassung von Erträgen. Das Medium der kognitiven Aktivierung und Strukturierung ist das Gespräch, die Diskussion, oder die Reflexion. So gesehen, die koordinierte Interaktion in Form gemeinsamer Aufmerksamkeit.

2.2 Kultur der Exzellenz

Im Klassenzimmer sollte nach Ansicht Ron Bergers (2003) gemäß dem traditionellen Handwerkerethos eine Kultur der Exzellenz vorherrschen. Alle Kinder sollten dazu befähigt angesehen werden, hoch qualitative Arbeiten zu leisten.

Berger geht es nicht um ein Dressurfeld zum Einschleifen von Sekundärtugenden, sondern um die Hingabe in und den Stolz auf die eigene Arbeit. Als Beispiel beschreibt er ein Projekt, das er mit Sechstklässlern durchgeführt hat. Dabei sollten die Schüler Senioren interviewen und deren Biographien aufschreiben. Im Rahmen dieser Arbeit musste man den Schülern nicht begründen, einen guten Job zu machen. Die Bücher waren als Geschenke an die Senioren gedacht, als wertvolle familiäre Erinnerungsstücke. Die Schüler suchten die Kritik und Hilfe all derer, denen sie habhaft werden konnten. Sie wollten, dass ihr Buch perfekt wird. Qualität hatte für die Schüler die Bedeutung von Neudenken, Überarbeiten und das Werk aufzupolieren – allein und mit andern. Es gab für sie gute Gründe, das Beste aus sich herauszuholen.

Das ist ein gutes Beispiel zur sozialen Konstitution von Lernen und Lernwerken sowie der Bedeutung von sozialen Kompetenzen und Beziehungen in der Bewältigung von Aufgaben. Ähnlich sind Unterrichtsprojekte im Sinne des „service learning“ und schulische Arbeitsgemeinschaften mit Präsentationscharakter (Kunst- und Theater Ag's, Schulorchester u.a.) zu sehen.

2.3 Die Schulklasse als Caring-Community

Ein die kognitiven und sozialen Lernfähigkeiten der Kinder fördernder Unterricht vollzieht sich im Rahmen einer „caring community“. Damit ist eine Klassenzimmeratmosphäre gemeint, die den Schülern die Gewissheit von Zugehörigkeit und Verbundenheit gibt. Charakteristische Elemente sind das Gefühl von Sicherheit, gegenseitigem Vertrauen und Respekt sowie das gemeinschaftlich geteilte Anliegen für das Wohlergehen der anderen. Dafür müssen Lehrer in der Lage sein, unterstützende Lehr- und Lernbeziehungen zu ihren Schülern herzustellen. Das Gleiche gilt für die Beziehungen der Schüler untereinander. Gegebenenfalls kann es notwendig werden, dass die Lehrer zugunsten eines guten Klimas steuernd intervenieren. Alle Schüler sollten das Gefühl haben, dass Lehrer und Mitschüler sie als Lerner und als individuelle Personen anerkennen und unterstützen. Zudem kann es sich anbieten, mit Interventionsprogrammen die sozial-emotionalen Fähigkeiten und die sozialen Kompetenzen der Kinder zur Zusammenarbeit zu verbessern. Auch moralische Diskurse, wie Einzelne sich als verantwortungsvolle Personen verhalten können, haben in einer „caring community“ ihren Platz. Schulisches Zusammenleben impliziert nicht selten Konflikte. Daraus erwächst die Notwendigkeit, Werte, Normen und Regeln eines guten Zusammenlebens und -arbeitens auf ihre Berechtigung hin zu reflektieren oder auch ihnen ihre legitime Geltung zu verschaffen. Mit Hilfe von Klassenmeetings können die Schüler lernen eigenständige Verantwortung für die Aufrechterhaltung einer gemeinschaftlichen sozialen Ordnung zu übernehmen. Die Caring-Community ist das Gerüst für die akademische, ethische, emotionale und soziale

Entwicklung von Schülern (vgl. Lewis, 1996). Was zählt ist Können und Charakter.

2. 4 Resümee

Hochwertiges Lernen ist mit sozialen Kompetenzen und sozialen Beziehungen verbunden. Umgekehrt konstituieren sich in gelingenden Lernprozessen positive Sozialbeziehungen in Verbindung mit interaktiven Sozialkompetenzen. So gesehen bedarf es eines gründlichen Nachdenkens darüber, wie Individualisierung, Zusammenarbeit und Instruktion in einem guten Unterricht miteinander ausbalanciert werden können und wie intersubjektives Lernen in der Klasse oder in Gruppen mit Formen des Eigenlernens zu synchronisieren ist.

Literatur

- Berger, R.: An ethic of excellence. Portsmouth: Heinemann, NH 2003
- Davidson, M./Lickona, T./Khmelkov, V.: Smart & good schools: A new paradigm for high school character education. In: Nucci, L./Narvaez, D. (Eds.): Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge 2008, S. 370-390
- Kubli, F.: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule. München und Basel: E. Reinhardt Verlag 1983
- Kleickmann, T.: Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Kiel: IPN 2012
- Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München: Juventa 1995
- Lewis, C. C.: Die Kultur des Klassenzimmers in japanischen Grundschulen. In: Elschenbroich, D. (Hrsg.): Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, S. 275-289.
- Oswald, H./Krappmann, L. (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, H. 4, S. 479-496.
- Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann 1972
- Tough, P.: How children succeed. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt 2012
- Webb, N. M.: Collaboration in the classroom. In: Hattie, J./Anderman, E. M. (Eds.): International guide to student achievement. New York and London: Routledge 2013, S. 215-217
- Wentzel, K. R.: Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In: Juvonen, J./Wentzel, K. R. (Eds.): Social motivation: Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press 1996, S.226-247
- Wentzel, K. R.: School adjustment. In: Reynolds, W./Miller, G. (Eds.): Handbook of psychology, Vol. 7: Educational Psychology. New York: Wiley 2003, S. 235-258
- Werner, E. E.: Vulnerability and resiliency: A longitudinal perspective. In: Brambling, M. u.a. (Eds.): Children at risk. Berlin und New York: De Gruyter 1989, S. 157-172