

Rainer Schmidt

# Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor

SESTMAT – Selbststudienmaterial

Online-Erstveröffentlichung (Juni 2016) in der Sammlung texte.online

**Reviewstatus:** arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle

**vorgeschlagene Zitation:** Schmidt, R. (1976). *Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor. SESTMAT – Selbststudienmaterial.*

**Abgerufen von** [www.die-bonn.de/id/31869/24290](http://www.die-bonn.de/id/31869/24290)

I  
Plmi  
770  
1976

bst  
studien  
material

**Studieneinheit:**

**Bildungsinstitutionen  
als  
Sozialisationsfaktor**

---

**Gesellschaftlicher  
Bedingungsrahmen**

**Programm-  
planung**

**Erwachsenen-  
bildung**

**Organisatorische  
Planung**

**Lernen mit  
Erwachsenen**



I Plmi 770  
Hinweise für den Leser

se  
st  
mat

Der Basistext enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel wird der Text in der Reihenfolge der Themenkomplexe angeordnet. Die einzelnen Themenkomplexe sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im Einführungstext wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Die einzelnen Themenkomplexe sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Der Text beginnt mit einer allgemeinen Einführung in die Problematik der Erwachsenenbildung. Danach werden die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung (z.B. Berufsbildung, Weiterbildung, Freizeitbildung) kurz skizziert. Im Zentrum stehen die verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung (z.B. Fernstudium, Abendkurse, Volkshochschulen, Berufshochschulen, etc.).

Die einzelnen Themenkomplexe sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Der Text beginnt mit einer allgemeinen Einführung in die Problematik der Erwachsenenbildung. Danach werden die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung (z.B. Berufsbildung, Weiterbildung, Freizeitbildung) kurz skizziert. Im Zentrum stehen die verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung (z.B. Fernstudium, Abendkurse, Volkshochschulen, Berufshochschulen, etc.).

Die einzelnen Themenkomplexe sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Der Text beginnt mit einer allgemeinen Einführung in die Problematik der Erwachsenenbildung. Danach werden die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung (z.B. Berufsbildung, Weiterbildung, Freizeitbildung) kurz skizziert. Im Zentrum stehen die verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung (z.B. Fernstudium, Abendkurse, Volkshochschulen, Berufshochschulen, etc.).

## Hinweise für den Leser

Diese Studieneinheit ist eine von mehreren, die sich alle auf Probleme der Erwachsenenbildung beziehen. Sie haben, wenn Sie diese Studieneinheit in die Hand nehmen, bestimmte **Erwartungen**. Möglicherweise erhoffen Sie sich direkte Antworten auf Fragen, die im Berufsalltag eines pädagogischen Mitarbeiters auftreten. Denkbar ist auch, daß Sie weniger handlungsleitende Informationen erwarten als vielmehr Aufklärung über Problemzusammenhänge und Hintergründe. Es kann aber auch sein, daß Sie nicht hauptberuflich, sondern als Kursleiter oder als Student an Fragen der Erwachsenenbildung interessiert sind.

Wir, die Verfasser des Selbststudienmaterials (SESTMAT) können Ihre sicherlich sehr unterschiedlichen Erwartungen nicht alle berücksichtigen. Sie können aber erwarten, daß wir Ihnen mitteilen, welches **unsere Vorstellungen** bei der Herstellung waren und wie wir uns den Umgang mit den Studieneinheiten denken.

Bei den vorbereitenden Überlegungen und bei der Herstellung der Studieneinheiten haben wir versucht, von dem auszugehen, was über die Arbeitsplatzanforderungen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen bekannt ist. Die Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung und die Zunahme der in diesem Bereich tätigen Personen sind der Grund, weshalb wir diese Adressatengruppe vorrangig ansprechen. Denn wenn auch an einer Reihe von Hochschulen Erwachsenenbildung studiert werden kann, so wird doch der größere Teil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung weiterhin tätig, ohne sich vorher darauf vorbereitet zu haben. Angesichts dieser Lage sollen die Studieneinheiten des SESTMAT-Projekts der Einführung in die Probleme der Erwachsenenbildung dienen, d.h. die Studieneinheiten orien-

tieren sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis: Programmplanung und Lehren und Lernen mit Erwachsenen. In beiden Tätigkeitsbereichen sind stets organisatorische und institutionelle Probleme und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung zu bedenken. Für die **Gesamtgliederung** von SESTMAT ergeben sich daraus vier Themenblöcke:

- Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung,
- organisatorische und institutionelle Probleme,
- Lehren und Lernen mit Erwachsenen,
- Programmplanung in der Erwachsenenbildung.

Die diesen Themenblöcken jeweils zugeordneten Einzelthemen können der Übersicht am Ende der Studieneinheit entnommen werden. Der zweite und kleinste Themenblock ist auf die besondere Situation der Volkshochschule bezogen, während die Studieneinheiten der anderen Themenblöcke für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bedeutsam sind.

Bei der Konzipierung des Studienmaterials ist darauf geachtet worden, daß jede **Studieneinheit** aus sich selbst heraus verständlich ist. Die Reihenfolge in der Bearbeitung der Studieneinheiten kann sich daher nach den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedürfnissen der Leser richten.

Die einzelnen Studieneinheiten sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im **Einführungstext** wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Der **Basistext** enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel

## Bildungsinstitutionen

wurde versucht, eine Auswahl aus vorhandenen, durchaus kontroversen bzw. kontrovers zu interpretierenden wissenschaftlichen Ergebnissen, Hypothesen oder Theorien zusammenzustellen.

Der **Verarbeitungstext** ist auf die Problematisierung der im Basistext angesprochenen Sachverhalte abgestellt. Außerdem wird versucht, Bezüge zur Praxis herzustellen und Anwendungsmöglichkeiten anzuregen.

Die Studientexte sollen Lerntexte sein. Sie enthalten daher auch **Aufgabenstellungen**, die als Anregungen gedacht sind, über die vermittelten Inhalte weiter nachzudenken und Konsequenzen fürs praktische Handeln zu erarbeiten. Letzteres in Gruppenarbeit zu versuchen ist naheliegend, insbesondere dann, wenn auf diese Weise mit Hilfe der Studieneinheiten individuelle Arbeitserfahrungen in sozialen Lernprozessen aufgearbeitet werden können.

Jede dem Leser vorgelegte Studieneinheit stellt die dritte Fassung eines Textes dar, der von

einem Autor nach Vorbesprechungen mit der SESTMAT-Redaktion erstellt worden ist. Diese ursprüngliche Autorenfassung erlebt dann Überarbeitungsgänge unter Beteiligung des jeweiligen Autors, der beiden hauptberuflichen SESTMAT-Redakteure, des Projektbeirats und wahlweise hinzugezogenen Praktikern der Erwachsenenbildung. Auch Sie als Leser der Ihnen vorliegenden SESTMAT-Studieneinheit werden sicherlich noch Anregungen und **Verbesserungsvorschläge** an SESTMAT haben. Wir sind an Ihren Lernerfahrungen mit der Studieneinheit und an Ihrer Kritik interessiert. Benutzen Sie den Evaluationsbogen als Anregung, oder schreiben Sie uns spontan Ihre Meinung.

Unsere Adresse:

Projektgruppe SESTMAT  
Pädagogische Arbeitsstelle des DVV  
Holzhausenstraße 21  
6000 Frankfurt am Main

se  
st  
mat

Pädagogische Arbeitsstelle  
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes



# Inhaltsverzeichnis

## Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor

Einführung	3
1. Schülerfahrung und Erwarthung	3
1.1. Die Bedeutung des Schulbesuchs für das Lernverhalten von Erwachsenen	3
1.2. Die Schule als Sozialisationsinstanz	3
1.3. Gliederung und Lernziele der Studieneinheit	6
2. Basistext	6
2.1. Bildungsorganisation als Sozialisationsfaktor	8
2.2. Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen	8
2.2.1. Schichtspezifischer Besuch weiterführender Schulen	14
2.2.2. Schulformspezifisches Lernklima	17
2.2.3. Lehrereinschätzung als Selektionsfaktor	22
2.2.4. Schulformspezifische Vermittlung von Inhalten	24
3. Sozialisationswirkung des Unterrichts	28
3.1. Klassenverband, Zeitorganisation und Fächer	29
3.2. Schulbücher als Interpretationsmuster sozialer Wirklichkeit	30
3.3. Sprache als schulischer Sozialisationsfaktor	30
3.4. Interaktionsformen (Lern- und Wissensarbeit)	30
3.4.1. Unterrichtsformen und Lernformen	30
3.4.2. Interaktion zwischen Schülern	30
3.5. Sozialisationswirkung und Sozialisationsbedingungen	35

Autor: *Rainer Schmidt*

Redaktion: *Wiltrud Gieseke*  
*Hans Tietgens*

se  
st  
mat

**Pädagogische Arbeitsstelle  
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes**



Bildungsinstitutionen  
als  
Sozialisationsfaktor

Autor: Rainer Schmidt

Redaktion: Wiltrud Gieseke  
Hans Tietgens

1292  
16m

**Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes**

Projekt SESTMAT (Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)  
Projektbeirat: Wilhelm Godde, Detlef Kuhlenkamp, Horst Siebert, Johannes Weinberg  
Projektleitung: Hans Tietgens  
Projektredaktion: Wiltrud Gieseke, Christa Kodron-Lundgreen

© 1976, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn/Frankfurt am Main

# Inhaltsverzeichnis

	<b>Einführung</b>	<b>3</b>
1.	<b>Schulerfahrung und Erwachsenenbildung</b>	<b>3</b>
1.1.	Die Bedeutung des Schulbesuchs für das Lernverhalten von Erwachsenen	3
1.2.	Die Schule als Sozialisationsinstanz	3
1.3.	Gliederung und Lernziele der Studieneinheit	6
	<b>Basistext</b>	<b>8</b>
2.	<b>Bildungsorganisation als Sozialisationsfaktor</b>	<b>8</b>
2.1.	Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen	8
2.2.	Die Auswirkungen des dreigliedrigen Schulsystems	14
2.2.1.	Schichtspezifischer Besuch weiterführender Schulen	14
2.2.2.	Schulformspezifisches Lernklima	17
2.2.3.	Lehrereinschätzung als Selektionsfaktor	22
2.2.4.	Schulformspezifische Vermittlung von Inhalten	24
3.	<b>Sozialisationswirkung des Unterrichts</b>	<b>29</b>
3.1.	Klassenverband, Zeitorganisation und Fächersystem	29
3.2.	Schulbücher als Interpretationsmuster der sozialen Wirklichkeit	33
3.3.	Sprache als schulischer Sozialisationsfaktor	36
3.4.	Interaktionsformen im Klassenverband	38
3.4.1.	Unterrichtsstil und Lernerfahrungen	38
3.4.2.	Interaktionsformen zwischen Schülern	42
3.5.	Beurteilungsformen und ihre sozialisierenden Wirkungen	45

	<b>Verarbeitungstext</b>	<b>48</b>
4.	Lerngewohnheiten als Konsequenz der Schulerfahrungen	48
4.1.	Der Erfahrungshintergrund	48
4.2.	Die erworbenen Lernverhaltensweisen	49
5.	Folgerungen für die Erwachsenenbildung	51
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>59</b>
	Die Bedeutung des Schulbesuchs für das Lernen von Erwachsenen	1.1
	Die Schule als Sozialisationsinstanz	1.2
	Erziehung und Lernziele der Studieneinheit	1.3
	Basistext	
	Bildungsorganisation als Sozialisationsfaktor	2.1
	Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen	2.2
	Die Auswirkungen des dreigliedrigen Schulsystems	2.2.1
	Schichtspezifischer Besuch weiterführender Schulen	2.2.2
	Schulformspezifisches Lernen	2.2.3
	Lehrereinschätzung als Selektionsfaktor	2.2.4
	Schulformspezifische Vermittlung von Inhalten	3
	Sozialisationswirkung des Unterrichts	3.1
	Klassenverband, Zeitorganisation und Fachersystem	3.2
	Schulbücher als Interpretationsmuster der sozialen Wirklichkeit	3.3
	Sprache als schulischer Sozialisationsfaktor	3.4
	Interaktionsformen im Klassenverband	3.4.1
	Unterrichtsstil und Lernerfahrungen	3.4.2
	Interaktionsformen zwischen Schülern	3.5
	Beurteilungsformen und ihre sozialisierenden Wirkungen	

# Einführung

## 1. Schulerfahrung und Erwachsenenbildung

### 1.1. Die Bedeutung des Schulbesuchs für das Lernverhalten von Erwachsenen

Wer Anmeldekarten für Veranstaltungen der Erwachsenenbildung (EB) sichtet, wird feststellen: Absolventen weiterführender Schulen sind bei der großen Mehrzahl der Veranstaltungen deutlich überrepräsentiert. Wer Berichte über empirische Untersuchungen liest, wird feststellen, daß seine persönlichen Beobachtungen nichts Ungewöhnliches sind, sondern dem entsprechen, was man aus repräsentativen Erhebungen herauslesen kann.

Offensichtlich hat der **Schulbesuch** – das ergibt die gründliche Auseinandersetzung mit den empirischen Daten – eine ebenso **große Bedeutung** für die **Weiterbildungsbeteiligung** wie die Art der beruflichen Tätigkeit (vgl. *Studieneinheit: Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung*).

Wenn die Vorbildung der Teilnehmer an EB-Veranstaltungen wesentlich über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung liegt, so ist das am Maßstab der Ziele und Funktionen von EB beunruhigend. Es bedeutet praktisch, daß die in der theoretischen Diskussion häufig genannte Intention, mit EB vor allem benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu erreichen, nicht verwirklicht wird. Worauf ist dieser Widerspruch zwischen Intention und Wirklichkeit zurückzuführen?

In mehreren Studieneinheiten, die vom Aufgabenverständnis, von den Lernvoraussetzungen und von methodischen Fragen handeln, werden diese Probleme erörtert. Dabei kommen sehr komplexe Gründe zur Sprache. Die hier vorgelegte Studieneinheit konzentriert sich auf die Frage: **Können wir etwas darüber sagen, in welcher Weise der Schulbesuch das Lernverhalten von Erwachsenen beeinflußt**, durch welches Geschehen in den Schulen das unterschiedliche Weiterbildungsverhalten mitbewirkt wird? Wissen wir darüber hinaus etwas, erscheinen Hinweise möglich, ob und wie der auffälligen Tendenz entgegengewirkt werden kann, daß die Wahrscheinlichkeit des Weiterlernens bei Erwachsenen um so größer ist, je länger sie in ihrer Jugend eine Schule besucht haben?

### 1.2. Die Schule als Sozialisationsinstanz

Es hat also eine sehr praktische Bedeutung für die Wirksamkeit der EB-Tätigkeit, wenn der hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter (HPM), wie durch diese Studieneinheit angeregt werden soll, sich mit den in der Schule

stattfindenden Sozialisationsprozessen auseinandersetzt. Denn wir müssen von der Vermutung ausgehen, daß sie die Einstellung gegenüber dem Weiterlernen in einer ausschlaggebenden Weise beeinflussen. Und EB kommt nicht umhin, in der Art ihres Angebots und mit der Art des Verfahrens in den Kursen auf diese Prägungen Rücksicht zu nehmen, wenn sie die Weiterbildungsbereitschaft neu beleben will.

In der wissenschaftlichen Literatur ist es üblich, von primärer, sekundärer und tertiärer Sozialisation zu sprechen. Mit dem Begriff der **Sozialisation** wird ein Komplex von Erscheinungen erfaßt, die von der Umwelt über Personen und Institutionen auf den einzelnen Menschen einwirken und ihm Verhaltensnormen und Verhaltensgewohnheiten vermitteln. In diesem Sinne vollzieht sich die **primäre Sozialisation** in der frühen Kindheit (*vgl. Studieneinheit: Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend*), die **sekundäre** vornehmlich durch die **Schule**.

Von **tertiärer Sozialisation** spricht man, insofern auch die berufliche Tätigkeit einen Einfluß auf die Persönlichkeitsstruktur ausübt:

- Empirische Untersuchungen in den Betrieben haben beispielsweise erkennen lassen, daß mit dem Älterwerden die Lernfähigkeit um so eher und um so mehr nachläßt, je weniger Anforderungen der Arbeitsplatz stellt.
- Im Berufsalltag läßt sich beobachten, wie die Position in einer Betriebsorganisation oder in einem Verwaltungsapparat im Laufe der Zeit Verhaltensgewohnheiten einprägen kann.
- Wenn Witze und Satiren über Berufsgruppen im Umlauf sind, so gewinnen sie ihren Reiz gewöhnlich daraus, daß sie diese berufsspezifischen Sozialisationswirkungen überzeichnen. So signalisieren sie beispielsweise die Pointe, daß eine professionelle Lehrtätigkeit nicht ohne weiteres die Lernfähigkeit erhöht oder auch nur erhält. Das traditionelle Bild des Lehrers als Schulmeister ist zwar nicht mehr aktuell, hat aber einmal darauf aufmerksam gemacht, daß in einem Beruf, in dem kaum Widerstand erfahren wurde, in dem keine neuartigen Problembewältigungen verlangt wurden, die Lernfähigkeit nachläßt.

In dieser Studieneinheit interessiert die **Sozialisation durch den Schulbesuch**. Der Aufenthalt in der Schule bezweckt nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, er dient auch der Verinnerlichung von Werten und der Eingewöhnung von Verhaltensmustern. Sie sind gewöhnlich schon durch die frühkindliche Familienerziehung, durch den ersten Umgang mit Gleichaltrigen innerhalb und außerhalb des Kindergartens und neuerdings auch durch die „Vorbilder“ des Fernsehens vorgeprägt. Die Schule aber soll durch die **sekundäre Sozialisation** gewährleisten, daß der Aufbau der Persönlichkeitsstruktur nicht in familiären Maßstäben und Gewohnheiten befangen bleibt. Vielmehr soll der aufwachsende Mensch in einer Weise „sozial“ werden, die nicht nur die Überlebenschancen sichert, sondern auch dazu befähigt, sich den widersprüchlichen Anforderungen der gesellschaft-

lichen Umwelt zu stellen. Insofern damit die Schule durch die Art der Auswahl des zu Lernenden und die Art des Unterrichtens Anpassungsleistungen abverlangt, wird ihr häufig der Vorwurf gemacht, daß sie ihre der Ordnung dienende Funktion mehr betont als die Einübung des Heranwachsenden in seine Rechte.

In dieser Studieneinheit kann die Diskussion um die integrative und die emanzipative Funktion von Erziehung nicht nachgezeichnet werden. Es kann nur ein, allerdings zentraler, Aspekt für die EB aufgegriffen werden. Zur Frage umformuliert lautet er: **Welche Lernhaltungen werden während der Schulzeit herausgearbeitet?** Die Phase sekundärer Sozialisation ist nämlich entscheidend dafür, wie Menschen sich ihr Lernen organisieren bzw. organisieren können. Wenn wir beobachten, daß Erwachsene auf ihre Erfahrungen mit organisierten Lernprozessen in der Schule zurückgreifen, dann folgt daraus, daß es von grundlegender Bedeutung ist, wie diese Lernprozesse in der Schule vor sich gehen. Dieser Zusammenhang ist auch mit der häufig zu hörenden These angesprochen, daß es darauf ankomme, in der Schule das Lernen des Lernens zu lernen. Warum dies nicht in dem Maße geschieht, wie es die Bedeutung der Forderung erwarten läßt, damit befaßt sich diese Studieneinheit. Einer der Gründe, weshalb das Lernen des Lernens unzulänglich realisiert wird, erschwert allerdings auch die Beantwortung einer solchen Frage. Wenn im schulischen Rahmen die Fähigkeit zum selbständigen Weiterlernen gefördert werden soll, dann müßte man mehr von Transferprozessen und von den Vorgängen des sozialen Lernens wissen, als bisher erforscht worden ist. Es können daher hier jeweils nur Teilaspekte erörtert werden.

Warum ist es trotz begrenzter Erkenntnismöglichkeiten dennoch wichtig, daß sich die Mitarbeiter in der EB mit den Erscheinungen schulischer Sozialisation und ihren Folgen beschäftigen? Wir müssen davon ausgehen, daß die in der Schule erfahrenen normativen Ansprüche zu Lernhaltungen geführt haben, die in ähnlichen unterrichtlichen Situationen im Erwachsenenalter erneut aktualisiert werden. Sie können zwar durch tertiäre Sozialisationsbedingungen überlagert sein, aber auch dann machen sie sich in konkreten Lernsituationen bemerkbar. Für die in der EB Tätigen liegt es daher nahe, sich dafür zu interessieren, welche Erfahrungen ihre Adressaten im Rahmen schulischen Lernens gesammelt, welche **Lernhaltungen sich in der Schulzeit herausgebildet** haben. Mit Lernhaltung sind Einstellungen gemeint, die durch das Zusammenwirken der durch die Sozialisation vermittelten Wertsysteme mit der Ausbildung kognitiver Dispositionen und mit der Einübung des Sprachgebrauchs erworben werden.

Gerade wenn Erwachsene eine Verunsicherung verspüren, sobald sie erneut Lernanforderungen ausgesetzt sind, ist die Neigung verständlich, auf Verhaltensdispositionen zurückzugreifen, die während der Schulzeit angeeignet worden sind. Wenn hier diese Schulzeit behandelt wird, sollte allerdings nicht übersehen werden, daß schon in der Zeit der primären Sozialisation Lernhaltungen vorgeprägt werden und daß in dieser sich die tertiären Sozialisationserfahrungen der Eltern am Arbeitsplatz auswirken. Sozialisationsphasen müssen und können zwar begrifflich und bei der Beobachtung getrennt gesehen werden, doch sollte man nicht außer acht lassen, daß sie

aufeinander bezogen sind und ineinandergreifen. Für diese Studieneinheit allerdings ist eine Beschränkung auf die spezifisch schulischen Wirkungsfaktoren erforderlich.

### 1.3. Gliederung und Lernziele der Studieneinheit

Auch bei einer solchen Beschränkung ist das zu erarbeitende Feld noch komplex genug; denn schulische Sozialisation beinhaltet sowohl den Einfluß der institutionellen Rahmenbedingungen als auch die in der Schule gemachten, durch Personen gefilterten sozialen Erfahrungen. Zu beobachten sind sowohl die planmäßig gesteuerten als auch die unbeabsichtigten, durch die Art der Interaktionen bewirkten Verhaltensmuster und Interpretationen der Wirklichkeit. Da wir ihr nicht direkt begegnen, sondern durch unser vorgebildetes Wahrnehmungssystem, gilt es für die EB zu erkennen, wie diese Wahrnehmungsstrukturen durch die Prozesse schulischen Lernens ausgebildet werden.

Sollen Probleme der schulischen Sozialisation zur Diskussion gestellt werden, sind daher mehrere Ebenen zu berücksichtigen. Sie werden in dieser Studieneinheit durch die Gliederung kenntlich gemacht. Es wird nämlich erörtert,

- welche Auswirkungen das in der Bundesrepublik bestehende Bildungssystem hat, d.h. in welcher Weise Lernerfahrungen durch die dreigliedrige Schulorganisation beeinflusst werden und welche schulformspezifischen Ausprägungen der Lernhaltung in der EB zu beachten sind;
- in welcher Weise die Sozialisationswirkungen durch die Unterrichtsstruktur bedingt sind, die ihrerseits durch Jahrgangsklassenverband, Stundentafeln und Fächersystem gekennzeichnet ist. Sie geben den organisatorisch begrenzten Interaktionsrahmen ab. Zugleich werden diese Interaktionen durch die Sprache der Schule gefiltert. Ebenso ist zu berücksichtigen, daß das Vorgehen im Unterricht durch die Anforderung der Leistungsnachweise bestimmt wird.

Eine solche Darstellung der Feldbedingungen kann im Rahmen einer Studieneinheit nur exemplarisch erfolgen, um einen Basistext zu haben, der dann in einem Verarbeitungstext im Hinblick darauf ergänzt und zusammengefaßt werden soll,

- welche spezifischen Lerngewohnheiten sich aufgrund der geschilderten Lernbedingungen auszubilden pflegen;
- welche Probleme sich daraus für die EB ergeben und wie ihnen begegnet werden kann.

Eine solche Gliederung soll es ermöglichen, folgenden Lernzielen näherzukommen:

- erkennen, daß Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen

Anforderungen und schulischen Sozialisationsprozessen bestehen;

– erkennen und begründen können, welche unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen mit den einzelnen Schultypen im dreigliedrigen Schulsystem verbunden sind und wie sich das auf die schichtspezifische Zusammensetzung der Schüler in den Schulen auswirkt;

– empirische Ergebnisse, Lehrerurteile kennen und in ihrer Bedeutung für das Lernen im Erwachsenenalter einschätzen können;

– am Beispiel der Arbeitslehre nachvollziehen, welche unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven schulformspezifisch vermittelt werden;

– sich damit auseinandersetzen, wie spezielle schulische Rahmenbedingungen beim Lernen im Unterricht die Lernerwartungen im Erwachsenenalter präformieren;

– die Wirkung von Schulbüchern für die Interpretation von sozialer Wirklichkeit kennen und in ihrer Bedeutung für das Lernen im Erwachsenenalter reflektieren;

– die Interaktionsstile im Unterricht in ihrer Bedeutung für die Motivationen und Aktivitäten der Schüler im Unterricht kennen, um für die zu wählenden Interaktionsformen im EB-Unterricht daraus Konsequenzen zu ziehen;

– die Rolle der Prüfungen im schulischen Lernen kennen und ihre Auswirkungen auf das Lernverhalten erkennen können.



## Basistext

### 2. Bildungsorganisation als Sozialisationsfaktor

#### 2.1. Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen

Was haben die einführenden Überlegungen ergeben? Der Schule sind nach unserer Tradition verschiedene Aufgaben zugewiesen. Sie lassen sich mit den Begriffen einer qualifizierenden und einer sozialisierenden Funktion zusammenfassen; denn zum einen soll Schule zu Wissen und Können verhelfen, zum anderen zu einem Verhalten, das den Umgang der Menschen miteinander voraussehbar macht. Nur wenn man weiß, was man voneinander zu halten hat, was man voneinander erwarten darf, erscheinen Regelungen möglich, wenn Interessen aufeinanderstoßen und unterschiedliche Auslegungen der sozialen Wirklichkeit sich geltend machen. Da die Frage, inwieweit die Schule ihre sozialisierende Aufgabe erfüllt hat, gewöhnlich am Maßstab überlieferter Regelungen und Wertsysteme beantwortet wird, erhält die Schule einen konservativen Zug. Die sozialisierende Funktion wurde in der Vergangenheit umgangssprachlich vornehmlich durch Klagen über die „Schlechtigkeit der Jugend“ und in Empfehlungen, wie darauf zu reagieren sei, artikuliert. Die Sozialisation durch die Schule wurde aber kaum systematischer reflektiert, ihre Wirkung nicht problematisiert.

Erst in den letzten Jahren wurde mit Nachdruck auf den Widerspruch zwischen dem verwiesen, was die Sozialisation der Schule bewirkt, und dem, was sie nach den Maßstäben einer aufgeklärten, sich demokratisch verstehenden Gesellschaft bewirken sollte. Dieser Widerspruch macht sich sowohl bei der allgemeinen Sozialisationswirkung bemerkbar als auch im besonderen durch das dreigestufte Schulsystem.

Worin ist dieser Widerspruch begründet? Woher kommt es, daß zwar allenthalben im Namen von Humanität und Demokratie der Wert auf Selbstbestimmung abzielender Verhaltensnormen herausgestellt wird, faktisch aber die Versuche, sie durch Schule zu fördern, unzulänglich erscheinen?

Gegenwärtig werden sowohl gesellschaftliche als auch spezifisch schulische Ursachen diskutiert. Im Rahmen dieser Studieneinheit steht der zweite Ursachenkomplex zur Diskussion. Allerdings kann er nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen erörtert werden. Als Bindeglied zwischen der Gesellschaft und ihren Ansprüchen an die Schule und dem Schulleben selbst fungiert die Schulverwaltung. Der Einfluß ihrer Maßgaben wird daher auch noch zur Sprache kommen.

Womit aber wird dieser Einfluß legitimiert, der offenbar zum Widerstreit der **Erwartungen an die Schule** bzw. die schulische Sozialisation beiträgt? Welches Interesse wird von der Schulverwaltung vertreten?

Die Antworten werden sehr allgemein ausfallen. Sie stützen sich aber letztlich darauf, daß für die Möglichkeit reibungsloser Kontinuität einer Gesellschaft gesorgt werden soll, die letztlich im Interesse aller sei. Am unmittelbarsten wird dies deutlich, wenn es um das geht, was gemeinhin als „**Arbeitshaltung**“ bezeichnet wird. Sie wird als Sozialisationserfolg von der Schule erwartet, denn arbeiten geschieht nicht nur für den Lebensunterhalt des Arbeitenden selbst, sondern auch für die, die noch nicht oder nicht mehr arbeiten. Je größer aber der Anteil dieser Bevölkerungsgruppe wird, um so wichtiger wird die Arbeitsproduktivität, zu der erzogen werden muß. Auf die Erklärung, daß unterschiedliche Anforderungstypen in der Arbeitswelt unterschiedliche Qualifikationsprofile verlangen, stützt sich auch die Begründung für das dreigliedrige Schulsystem. Dieses ist die eine Perspektive, die in manchen Varianten in der öffentlichen Diskussion sichtbar wird. Wie sieht die Alternative aus? Wo setzt die Kritik an? Welche gegenwirkenden Erwartungen an die Sozialisationsprozesse, die durch die Schule unterstützt werden, lassen sich begründen?

Ausschließliche Orientierung der einzuübenden Verhaltensnormen an den gegebenen Verhältnissen führt zu einer Fügsamkeit, die nicht nur dem humanitären, demokratischen Anspruch auf Selbstbestimmung entgegensteht, sondern die auch die Funktionsfähigkeit einer Gesellschaft gefährdet, weil mit den kritischen auch die produktiven, kreativen Fähigkeiten nicht ausgebildet werden. Außerdem werden bei dem Hinweis, für wen gearbeitet werden muß, weder die ökonomischen Verteilungsstrukturen beachtet noch die Kriterien, nach denen Arbeit bewertet wird.

Die Kritik an den herrschenden Sozialisationsmechanismen und das Postulat der **Selbst- und Mitbestimmung**, also das Ansinnen, Schule habe einen Beitrag zur Demokratisierung zu leisten, sind danach nicht das Produkt einer ideologischen Entwicklung, sondern auch sie können am Maßstab der Überlebenschancen vertreten werden.

Wenn es um schulische Sozialisation geht, sind also gegenläufige Tendenzen zu bedenken:

- Schule soll eine Hilfe für das Sich-Hineinfinden in die Gesellschaft bieten.
- Schule soll die Fähigkeit fördern, sich nicht mit den gegebenen Verhältnissen unbesehen abzufinden, sondern Kriterien dafür zu entwickeln, wie sie verbessert werden können.

Damit stellt sich immer von neuem die Frage, wie zwischen diesen Erwartungen und Anforderungen ein Gleichgewicht hergestellt werden kann. Denn

- wenn nur auf das Sich-Einordnen Wert gelegt wird, kommt es zu einer Verfestigung bestehender Verhältnisse mit korrumpierenden Folgen, die existenzbedrohend sein können;

– wenn nur auf die Selbstbestimmung Wert gelegt wird, besteht die Gefahr, daß die Fähigkeit zum Verständnis der Rolle des anderen und damit auch zum Leben in komplexen Systemen unterentwickelt bleibt.

In der pädagogischen, psychologischen und soziologischen Fachliteratur findet sich eine Reihe von Zielangaben zur Funktion des Bildungswesens und der Schule im besonderen. Untersuchen Sie die nachfolgenden Textausschnitte daraufhin, welche Aufgaben den Schulen zugeschrieben werden und in welchen Punkten sich die zugeschriebenen Aufgaben widersprechen.

1. *„Schule wird heute oft unzulänglich mit dem einengenden Begriff ‚Lernort‘ bezeichnet und so zur Institution der reinen Wissensvermittlung deklassiert. Wenn Schule aber ihrer pädagogischen Aufgabe in vollem Umfang gerecht werden will, muß sie den jungen Menschen nicht nur in die Formen und Inhalte des geschichtlich gewachsenen kulturellen Lebens einweisen, sondern ihn befähigen, sein Leben auch zukünftig unter den sich wandelnden Bedingungen der Zeit meistern zu können; mehr noch: Sie soll den Menschen in die Lage versetzen, Veränderungen nicht nur zu ertragen und durchzustehen, sondern sie soll dem einzelnen helfen, das Ordnungsgefüge des sozialen Lebens selbst aktiv zu gestalten und schaffend zu verändern.“*

(Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik, 1976, S. 18/19)

2. *„Das kann aber nicht heißen, daß das Bildungswesen allein von den Ansprüchen der Wirtschaft her bestimmt wird. Es hat vor allem dem demokratischen Gemeinwesen und der privaten Sphäre jedes einzelnen zu dienen. Denn der einzelne kann die gesellschaftlichen Prozesse nur kritisch verstehen und sein eigenes Schicksal verantwortlich mitbestimmen, wenn ihm die Möglichkeiten zu einer qualifizierten Bildung und einem ständigen Weiterlernen geboten werden. In einer Gesellschaft, in der die Freizeit stetig zunimmt, darf Bildung nicht nur einseitig auf die Erfordernisse des Bedarfs bezogen werden; es wird darüber hinaus für alle eine Weiterführung der Bildung nötig, die wiederum auf die Humanisierung der industriellen Arbeitswelt zurückwirkt.“*

(Modell für ein demokratisches Bildungswesen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, 1972, S. 92/93)

3. *„Es geht um den eigentlich entscheidenden sozialen Auslesemechanismus unserer Gesellschaft. Kinder, die langsamer lernen, die schwerer an die Sprach- und Denknormen des Mittelstandes anpassen sind (es sind immerhin mehr als die Hälfte), Kinder, die andere Interessen und Begabungen haben als im Bildungskanon der Gymnasien vorgesehen, kommen eben nicht auf die »höhere«, die »weiterführende« Schule. Sie bleiben folgerichtig auf der »niederen« Schule. Mit dieser einzigen Entscheidung – meist auch noch quasi pädagogisch begründet und vom betroffenen Kind in seinen Folgen gar nicht erfaßbar – werden seine weiteren*

*Lebenschancen ganz erheblich festgelegt und eingeengt. Meist entscheidet ohnehin der Bildungswille des Elternhauses über den Schulerfolg jüngerer Kinder. Und wenn sich Erwachsene bemühen, in der Kindheit versäumte Bildungschancen unter erschwerten Bedingungen nachzuholen, sind sie unserer Gesellschaft wirklich willkommen? Sind sie nicht alle irgendwo »angeknackst«, vielleicht sogar verbittert über die unvergleichbar viel härteren Bedingungen, unter denen ihnen der verspätete Bildungsaufstieg zugemutet wird?*

*Ganz anders aber ist die Entwicklung in den Ländern verlaufen, die Bildungsreformen samt steigenden Schüler- und Studentenzahlen bewußt gewollt haben. Mittlerweile sind wir nämlich der einzige demokratische Industriestaat, in dem Kinder nach wie vor mit zehn Jahren in »höhere« und »niedrige« Schulformen aussortiert werden. Auch sind wir das einzige Land, das steigende Abiturienten- und Studentenzahlen quasi als ein Unglück empfindet und mit seiner im internationalen Vergleich bescheidenen Bildungsexpansion – samt ihren Folgeproblemen – nicht zurechtkommt.“*

(H. Hamm-Brücher, 1976, S. 24/25)

4. *„Früher vermittelten Schule und Familie feste Orientierungsmuster, ein Grundkonsens war gegeben. Heute kommen Kinder aus verhaltensunsicheren Familien, von vielfältigen Wertsetzungen und Wertverneinungen betroffen, in die Schule. Sie hat die Aufgabe, Vorstellungen zu ordnen, zu vertiefen, zu ergänzen. Lesenlernen ist nicht mehr das Tor aus der Enge der Dorfgemeinschaft heraus; ‚Welt‘ hat vor der Schule schon das Fernsehen vermittelt. Schule soll Zusammenhänge erschließen, Begründungen geben. Welche? Immer wieder schiebt sich die Frage nach dem ‚Was‘ vor alle Fragen der Methode, der Schulpraxis.*

*Die Vermittlung und der Bestand von Alternativen sind die Grundlage unserer Freiheitlichkeit. Pluralismus meint weder chaotisches Gegeneinander noch gleichgültige Beliebigkeit. Wenn wir die geistige Diskussion der letzten Jahre verfolgen, fällt auf, wie die Illusion der autonomen Gleichrangigkeit aller Dinge, Bereiche und Anschauungen zerbricht. Man fragt in Reden und Büchern nach einer allem Pluralismus vorgeordneten Gemeinsamkeit, nach dem Hervorheben und Verbindlichmachen besonders vorrangiger Werte. Die Hierarchie der Werte und Verbindlichkeiten erscheint als Lebens- und Überlebensfrage. Die wertbezogene und freiheitliche Selbstverwirklichung der Person und die wertbezogene Selbstverwirklichung dieser Gesellschaft stehen zur Debatte. Basis eines demokratischen Pluralismus ist ein gewisser Sockel der Gemeinsamkeit. . . . Parteinehmen für den Unterprivilegierten – ja, aber wenn über dem klassenkämpferischen Pathos der Parteinahme die Vielfalt menschlichen Seins, menschlicher Möglichkeiten aus dem Blick gerät, wird Schule schlechter, ungerechter, unmenschlicher. Die Variablen innerhalb der Schicht können erheblicher sein als die schichtenspezifischen Unterschiede (die nicht geleugnet werden sollen). Ein Pädagoge weiß, daß Defizite vielfältiger Art vorhanden sind, daß manches Akademikerkind genau so dringlich kompensatorischer Bemühungen bedarf wie manches Arbeiterkind. Richtlinien, Bildungsziele müssen sich an der Personalität des Schülers orientieren.“*

(H.-R. Laurien, 1975, S. 51/52, 65)

Wie ist es aber, wenn das **Lernen des Lernens** gelernt werden soll? Auch dann, so muß die vorläufige Antwort lauten, kommt es darauf an, neben der Vermittlung intellektueller Operationen durch die Schule zu einem reflektierten Verhältnis eines Ich zum anderen anzuleiten. Schule kann nicht eine ihrer beiden Funktionen aufgeben, ob nun ihre sozialisierende oder ihre qualifizierende. Und ihre sozialisierende Aufgabe muß aus mehreren Perspektiven gesehen werden. Die unauflösliche Verflechtung der verschiedenartigen Erwartungen an die Schule kommt beispielhaft im Leitbegriff der „demokratischen Leistungsschule“ zum Ausdruck.

In dem ersten umfassenden Gutachten eines halboffiziellen Gremiums der Bundesrepublik zur Erwachsenenbildung (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960) wird zur Aufgabenbeschreibung das Begriffspaar **Anpassung und Widerstand** verwendet. In welchem Zusammenhang ist eine solche Zielprojektion mit der hier skizzierten Sozialisationsproblematik zu sehen? Wie sind diese Begriffe unter den heutigen Diskussionsbedingungen auszulegen?

Die bisherige Darstellung der Funktion der sekundären Sozialisation durch die Schule sollte zugleich verständlich machen, warum wir in der Bundesrepublik eine **dreigestufige Schulorganisation** haben: Hauptschule – Realschule – Gymnasium. Erinnern wir uns: Die sozialisierende Funktion der Schule war so beschrieben worden, daß sie den Heranwachsenden in ein später von Erwachsenen erwartetes Verhalten eingewöhnt.

Wenn man nun davon ausgeht, daß die Erwartungen an das Verhalten von Erwachsenen je nach ihrem sozialen Status unterschiedlich sind, dann tragen die unterschiedlichen Schulkarrieren in der Hauptschule, Realschule und im Gymnasium einen wesentlichen Teil zur Erfüllung dieser Erwartungen bei.

Die Dreiteilung bedeutet nicht nur ein unterschiedliches Wissensniveau; denn sie bestimmt nicht nur die **qualifizierende**, sondern auch die **sozialisierende Funktion**. Indem die Verhaltensweisen getrennt vermittelt werden, können sie von vornherein den Anforderungen entsprechen, die in den Berufsfeldern erwartet werden, auf die ein Schultypus vorbereitet. Die Schule wirkt damit als Verteilerinstanz für spätere berufliche Positionen. Schon anhand von Schulstatistiken läßt sich nachweisen, daß das dreigliedrige Schulsystem Hauptschule – Realschule – Gymnasium in den dafür vorgesehenen Schulzweigen drei große Tätigkeitsfelder in der Berufswelt produziert, d.h. die Kinder verbleiben meistens in der durch ihre Geburt vorgegebenen Schicht. Kinder aus der breiten Masse der Bevölkerung besuchen die Hauptschule und erwerben dort zum großen Teil den Hauptschulabschluß, der die Voraussetzung für den Erwerb eines Facharbeiterbriefes bildet. Einer schon etwas kleineren Bevölkerungsgruppe bietet die mittlere Reife den notwendigen schulischen Abschluß, um mittlere Führungsfunktionen und Tätigkeiten im Dienstleistungssektor auszuüben. Für die obere Schicht der Bevölkerung dient das Gymnasium als Reproduktions-

stätte, um später leitende Positionen in der Gesellschaft zu übernehmen oder zumindest in der Bezahlungshierarchie an oberer Stelle zu rangieren. Dementsprechend entwickelt jeder Schultypus eigene Inhalte und eigene Lernziele (vgl. Abschnitt 2.2., 2.2.4.).

Die Legitimation für die „ständische“ Rekrutierung von Schultypen, die sich den Bevölkerungsschichten anpaßt, suchte man in den fünfziger Jahren noch biologisch mit dem Intelligenz- und Begabungspotential der Schüler zu begründen. Man unterschied entsprechend den Schultypen eine mehr praktische Begabung, eine mehr technisch-verwaltende Begabung und eine theoretisch-abstrakte Begabung.

Eine solche Darstellung schulischer Lernbedingungen ist sicherlich schematisch leicht überzeichnet, zeigt aber, wie institutionell vorgegebene Normen an sozialstrukturelle Gegebenheiten gebunden sind und durch sie transportiert werden. Obendrein wurde unterstellt, daß man sehr frühzeitig erkennen kann, welchem Anforderungstypus ein Kind als Erwachsener am besten entsprechen wird. Damit erhielt die Frühkindheitserziehung eine ausschlaggebende Bedeutung. Zugleich war die Wahrscheinlichkeit groß, daß Kinder im Milieu ihrer Eltern bleiben. Von ihnen war daher wenig Widerstand gegen ein gestuftes Schulsystem zu erwarten. Es konnte auch der statistisch feststellbare Tatbestand nicht verwundern, daß sich die bestehende hierarchische Struktur der Gesellschaft in der Verteilung der Kinder auf die einzelnen Schulformen widerspiegelte, daß die Herkunft die Selektion zu den weiterführenden Schulen mehr beeinflusste als die individuelle Leistung.

Das grundlegende Organisationsprinzip des dreistufigen Bildungssystems, die **Selektion**, ist in den letzten fünfzehn Jahren in Frage gestellt worden. Warum gilt es nicht mehr als angemessen? Zwei Gesichtspunkte vor allem haben zur Kritik veranlaßt:

- Zum einen konnte darauf verwiesen werden, daß das Selektionsprinzip dem verfassungsmäßigen Auftrag nicht entspricht, wonach alle Menschen ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage ein Recht auf Bildung und Ausbildung haben.
- Zum anderen konnte darauf verwiesen werden, daß unabhängig von unterschiedlichen Auslegungen des Rechts auf Bildung die ökonomische Entwicklung zu einer Ausschöpfung der Bildungsreserven nötig, was durch das bestehende dreistufige System – zumindest solange es starr gehandhabt wird – nachweislich nicht möglich ist.

In den bildungspolitischen Auseinandersetzungen sind beide Gesichtspunkte meist unverbunden miteinander diskutiert worden. Daher ist es zu keinem einheitlichen Reformkonzept gekommen, obwohl aus der Sicht beider Positionen ein Mehr an Chancengleichheit, **Förderung anstelle von Selektion**, als bildungsorganisatorisches Leitprinzip verlangt wurde. Aber denjenigen, denen es nur um das Problem der Begabungsreserven geht, erscheint eine größere Durchlässigkeit des bestehenden Systems als ausreichend, um zu erreichen, was man für notwendig erachtet. Denjenigen jedoch, die das Prinzip der Chancengleichheit in einem grundsätzlichen Sinn

verstehen, erscheint die allmähliche Aufhebung des bestehenden Schulsystems zugunsten einer in sich gegliederten Gesamtschule unerlässlich.

Ihre Möglichkeiten werden gegenwärtig in einigen zahlenmäßig begrenzten Modellprogrammen erprobt, und ihre Sozialisationswirkung wird, wenn auch mit begrenzten Mitteln, erforscht. Im folgenden wird diese Forschung fallweise berücksichtigt. Gravierender für die EB aber sind die Sozialisationswirkungen der traditionellen Schule. Die übergroße Mehrheit ihrer Adressaten ist im dreistufigen Schulsystem groß geworden. Was dies bedeutet, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

## 2.2. Die Auswirkungen des dreigliedrigen Schulsystems

### 2.2.1. Schichtspezifischer Besuch weiterführender Schulen

Das überlieferte dreistufige Schulsystem führt in der Regel schon nach dem 4. oder 5. Schuljahr zu einer Vorentscheidung über die Schullaufbahn des einzelnen Kindes. Maßgeblich dafür sind nicht allein die Leistungen in der Schule, letzte **Entscheidungsinstanz** sind vielmehr die **Eltern**. Sie stehen bewußt oder unbewußt vor der Frage, ob sie nicht nur dem Kind einen erfolgreichen Weg durch die weiterführenden Schulen zutrauen, sondern auch, ob sie von sich selbst glauben, diesen Weg so begleiten zu können, daß ihr Kind mit Erfolg diesen Weg beschreiten kann. Die Zweifel daran sind um so eher vorhanden, je weniger ihnen selbst dieser Weg aus eigener Erfahrung vertraut ist. Dieser Umstand darf als entscheidender Grund dafür angesehen werden, daß die Entscheidungen für die weitere Schullaufbahn schichtspezifisch ausfallen. Die durch den Sozialstatus bedingte Selektion wird an folgenden Zahlen erkennbar:

Im Zeitvergleich kann man zwar feststellen, daß sich die Relationen im Laufe der letzten Jahrzehnte zugunsten der aus unteren Schichten kommenden Kinder verändert hat. So ist beispielsweise der Anteil der Arbeiterkinder (Facharbeiter und an-/ungelernte Arbeiter) an den Studierenden von 4,1 % im Wintersemester 1951/52 auf 6,7 % im Wintersemester 1967/68 und auf 9 % im Winter 1969/70 gestiegen, und für das Jahr 1974 nennt die „Bildungspolitische Zwischenbilanz“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 13 %.

Indessen: Die **Grundtendenz** ist erhalten **geblieben**. Noch 1973/74 verzeichnen die Statistiken für das Land Baden-Württemberg, daß 80,7 % aller Akademikerkinder, die in der Grundschule waren, auf das Gymnasium geschickt werden. 9 % der Kinder dieser Elterngruppe wechseln die Grundschule, um die Realschule zu besuchen. Nur 10,3 % der Kinder dieser Elterngruppe verbleiben auf der Hauptschule. Bei Kindern aus der Arbeiterfamilie sieht die Verteilung hingegen so aus, daß 13,2 % dieser Kinder zum Gymnasium und 23,4 % zur Realschule überwechseln, aber immerhin 73,4 % auf der Hauptschule verbleiben (F.W. Gayersbach/E. Nyssen, 1974, Sonderbeilage, S. 3).

### 10- bis unter 15-jährige Kinder nach gegenwärtigem Schulbesuch und Stellung im Beruf des Familienvorstandes (ausgewählte Berufsgruppen)

Stellung im Beruf des Familienvorstandes	Kinder (in 1000)	Gegenwärtiger Schulbesuch		
		Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Selbständige außerh. d. Landw.	495	46 %	20 %	34 %
Beamte	367	45 %	18 %	37 %
Angestellte	945	49 %	17 %	34 %
Gelernte und Facharbeiter	1218	76 %	15 %	9 %
übrige Arbeiter	1109	84 %	12 %	4 %
		067 %	015 %	018 %

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik, Heft 8, 1973, S. 466 (Mikrozensus BRD 1972, vom Verf. abgerundete Prozentangaben).

(K. Hurrelmann, 1975, S. 128)

### Verteilung von Schülern in ausgewählten Klassenstufen der Grundschule und des Gymnasiums nach Berufsgruppe des Erziehungsberechtigten im Schuljahr 1966/67 (N = 86000)

Berufsgruppe des Erziehungsberechtigten	Schultyp und Klassenstufe		
	Grundschule 4. Klasse	Gymnasium	
		5. Klasse	13. Klasse
Selbst., Freiberufl.	13 %	22 %	26 %
Selbst. Landwirte	9 %	3 %	2 %
Beamte	6 %	16 %	21 %
Angestellte	23 %	39 %	35 %
Arbeiter	46 %	18 %	9 %
Nichterwerbstätige	3 %	2 %	7 %
	100 %	100 %	100 %

Quelle: Jaeger 1969 Tabellenteil (vom Verf. abgerundete Prozentangaben).

(ebd., S. 129)

Die damit gegebene **schichtspezifische Selektion** wird noch durch diejenigen verstärkt, die im Laufe der weiterführenden Schulzeit wieder ausscheiden. So zeigen die Untersuchungen von H.-G. Rolff, daß man in den Anfangsklassen der Gymnasien noch immerhin 25–40 % der Schüler aus der Unterschicht finden kann, ihr Anteil in der 13. Klasse aber nur noch 6–14 % beträgt (H.-G. Rolff, 1969, S. 100; vgl. auch Schaubild in H. Fend, 1974, S. 156).



Es würde das Thema dieser Studieneinheit überschreiten, im einzelnen zu diskutieren, welche Bedeutung den verschiedenen Wirkungsfaktoren für diesen Selektionsprozeß zukommt:

- der tatsächlich geringeren Lernfähigkeit,
- der geringeren Unterstützung durch das Elternhaus,
- den schichtspezifischen Vorurteilen von Lehrern,
- den schichtspezifischen Anforderungen des Schulsystems.

Festhalten müssen wir nur, daß die frühzeitige organisatorische Trennung der Schullaufbahnen die Entwicklung der Kinder weitgehend von der sozialen Herkunft aus dem Elternhaus abhängig macht. Ebenso aber auch, daß sich die selektierenden Tendenzen abmildern lassen, wenn die Entscheidungen nicht aufgrund schulorganisatorischer Fixierungen so früh fallen müssen wie beim traditionellen Schulsystem. Das wird deutlich, wenn man die soziale Zusammensetzung der Klassen einer Gesamtschule untersucht.

*„Vergleichende Untersuchungen zur Frage der Chancengleichheit, das heißt zum Ausmaß der schichtspezifischen Selektivität in den beiden Schulsystemen zeigen, daß in Gesamtschulen mehr Schüler aus der Mittel- und Unterschicht in mittleren und höheren Kursen vertreten sind als im traditionellen System in Realschule und Gymnasium. Das umgekehrte Bild ergibt sich bezüglich des Anteils dieser Schülergruppen in unteren Leistungskursen beziehungsweise in Hauptschulen.“*

(Deutscher Bildungsrat, 1975, S. 170)

Da es hier um die Klärung der Voraussetzungen der EB geht, ist aber noch eine Überlegung hervorzuheben, die sich gegen eine frühzeitige Trennung der Schullaufbahnen wendet: eine entwicklungspsychologische. Wenn nämlich die Ausschulung mit 14 oder 15 Jahren erfolgt, wird ein Prozeß der Aneignung intellektueller Fähigkeiten vorzeitig unterbrochen. Diese Unterbrechung verhindert die Möglichkeit, Abstraktionsfähigkeit zu erproben. Diese aber ist eine schwer zu entbehrende Grundlage für späteres selbständiges Weiterlernen. Es ist daher anzunehmen, daß die schichtspezifische Teilnehmerzusammensetzung in EB-Veranstaltungen und darüber hinaus die Abhängigkeit der Weiterbildungsbereitschaft von der Art des Schulbesuchs durch den frühzeitigen Abbruch einer Entwicklung der Lernfähigkeit bedingt ist, durch den „Ausschulungsknick“, den das dreistufige traditionelle Schulsystem verursacht (H. Ruprecht, 1970, S. 15 f.).

Die hier skizzierte These, daß der Abbruch schulischer Erstausbildung späteres selbständiges Weiterlernen erschwert, läßt erkennen, daß die häufig von Teilnehmern artikulierten Weiterbildungsängste in Verbindung mit lange zurückliegender Schulzeit nicht nur auf falscher Selbsteinschätzung beruhen. Hier einige typische Aussagen, wie sie in jedem Beratungsgespräch wiederzufinden sind (Quelle: Die soziale Situation von Arbeitslosen und ihr Verhältnis zur Weiterbildung. 2. Zwischen-

bericht einer empirischen Untersuchung der sozialwissenschaftlichen Arbeitsgruppe [WAL], hektographiertes Manuskript, Göttingen 1976).

Versuchen Sie sich einige Argumente zurechtzulegen, mit denen die Vorbehalte der Teilnehmer aufgefangen werden können. Welche Konsequenzen können solche Ängste für die Organisation des Unterrichts an der Volkshochschule (VHS) haben?

*„Es war unheimlich schwer, praktisch nach 13 Jahren wieder was zu lernen, überhaupt reinzukommen. Es sind viele Dinge in der Schule dazugekommen, die ich in meiner Schulzeit überhaupt nicht konnte, z.B. in Mathematik Wurzel ziehen und Pythagoras usw. Das sind alles Dinge, die ich in der Schule überhaupt nicht lernte.“*

(096, Bürogehilfin, 28, gesch., 1 Kind, B)

*„Ich war neun Jahre aus der Schule, also ist echt schwer das zu packen, überhaupt wieder reinzukommen. Du sollst erstmal wieder einen vollen Anfang finden, daß du in Mathe oder was voll durchblickst wieder und das ist eben unheimlich schwer, weil die Jahre, man hat doch viel vergessen, vor allen Dingen die wichtigsten Sachen.“*

(098, Anstreicher, 24, ledig, B)

Allerdings bestimmt nicht allein der Zeitfaktor die spätere Lerneinstellung und Lernfähigkeit. Es müssen noch andere Folgen schulischer Sozialisation bedacht werden, wenn man die Herkunft der Lernverdrossenheit verstehen möchte, um Ansätze und Möglichkeiten zu finden, dennoch zum Weiterlernen anzuregen. Dabei wird zuerst auf solche Erscheinungen einzugehen sein, die im dreistufigen Schulsystem in unterschiedlicher Form bemerkbar werden und dadurch das Weiterbildungsverhalten schichtspezifisch deformieren können, und dann auf solche, die durch die Unterrichtsorganisation generell bedingt sind.

### 2.2.2. Schulformspezifisches Lernklima

In Anbetracht der sozialisierenden Funktion der Schule liegt die Frage nahe, ob Schüler in den verschiedenen Schulformen die gleichen oder unterschiedliche Vorstellungen davon haben, welche Verhaltensweisen die Schule von ihnen erwartet, auf welche sie Wert legt. Ebenso muß interessieren, ob mit der Einführung der Gesamtschule die Veränderung so weit geht, daß auch ihre Anforderungen anders empfunden werden. Derartigen Fragen sind Untersuchungen einer Konstanzer Forschungsgruppe für schulische Sozialisation nachgegangen, bei denen man die sozialen Bedingungen des Lernens in verschiedenen Schulformen zu analysieren versucht hat. Schüler wurden dabei befragt nach Disziplin, Leistungsdruck, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Leistungsideologie, Selbsteinschätzung, kritisches Bewußtsein, Verhältnis zum Lehrer, Angst vor Prüfungen, Klassenarbeiten und An-die-Tafel-Gehen, Einschätzung der Chancen-

gleichheit, Leistungsbereitschaft (gemessen an Hausaufgaben). Die Ausgangshypothese war:

*„Wir nehmen daher an, daß sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen Qualifikationshöhen – und damit im Zusammenhang mit unterschiedlichen Schulformen – auch unterschiedliche überfachliche Qualifikationen und Wertsysteme herausbilden.“*

(H. Fend u.a., 1973, S. 888)

Die Forschungsgruppe assoziiert bei den Hauptschulen Arbeitstugenden wie Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit und Unterordnung. Von Gymnasiasten erwartet man eher selbständige theoretische und kritische Durchdringung von Sachverhalten. Von Gesamtschulen wird eine Angleichung in den Anforderungen erwartet. Zwei Ergebnisschwerpunkte sollen hier wiedergegeben werden.

#### Zur Einschätzung des Schulklimas

Schulklima wird in der Untersuchung umschrieben mit den drei Dimensionen: Leistungsdruck, disziplinarischer Druck, Mitbestimmung. Sie wurden jeweils so unterschiedlich zugeordnet, daß vier Typen von Schulklimata angenommen werden können:

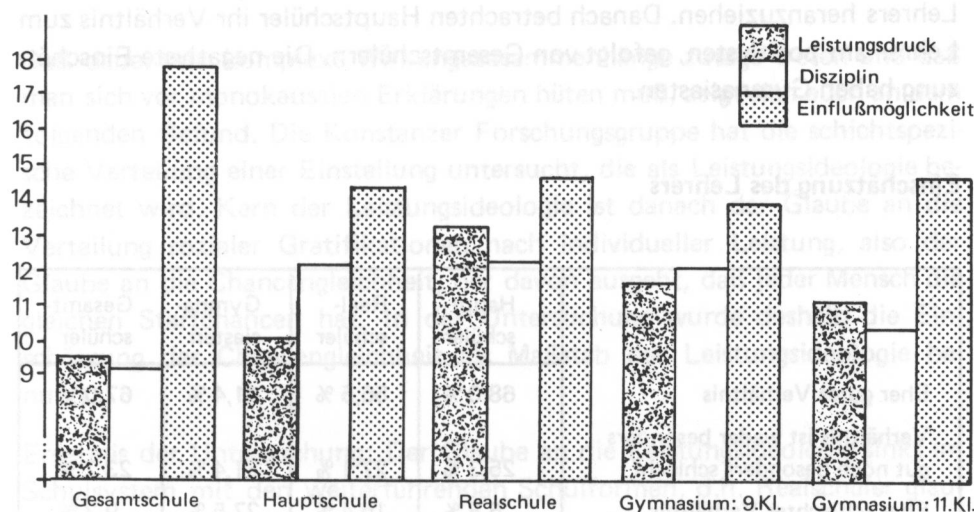
#### Typologie von Schulklimata

	Leistungsbereich	Bereich der sozialen Kontrolle	
	Leistungsdruck	Disziplinärer Druck	Mitbestimmung
Demokratische Leistungsschule	hoch	niedrig	hoch
Konformitätsorientierte Schule	niedrig	hoch	niedrig
Konformitätsorientierte Leistungsschule	hoch	hoch	niedrig
Emanzipationsorientierte Schule	niedrig	niedrig	hoch

(H. Fend u.a., 1973, S. 891)

Die Befunde über das von Schülern in den unterschiedlichen Schulformen erlebte Schulklima sind in der Tabelle auf Seite 19 festgehalten. Danach empfinden Realschüler am stärksten den Leistungsdruck. Der disziplinarische Druck ist in der Haupt- und Realschule am höchsten, am geringsten in der Gesamtschule und im Gymnasium. Realschüler erleben in der Schule das restriktivste Schulklima. Die Diskussions- und Mitentscheidungsmöglichkeiten werden von Schülern der Gesamtschule am positivsten beurteilt. Ergänzende Fragen zur Angst vor Prüfungen und Klassenarbeiten und vor dem An-die-Tafel-gerufen-Werden zeigten, daß die Realschüler die größ-

### Perzipierte Erwartungsstruktur in verschiedenen Schulformen



te Angst haben und auch am wenigsten Erfolgsaussichten vermuten. Sie lernen aber am fleißigsten und am ehrgeizigsten.

*„Keinen klaren Gedanken am Anfang einer Prüfung können fassen: 51 % Realschüler, 40 % Gymnasiasten, 43 % Hauptschüler und 39 % der Gesamtschüler. Bauchschmerzen vor Klassenarbeiten haben nach ihren Angaben: 23 % der Realschüler und der Gymnasiasten, 20 % der Hauptschüler und 16 % der Gesamtschüler. Angst, an die Tafel gerufen zu werden, haben 39 % der Realschüler, 35 % der Hauptschüler, 33 % der Gymnasiasten und 23 % der Gesamtschüler.“*

(G. Gonschorek, 1976, S. 13)

Die Forschungsgruppe faßt ihre Ergebnisse zusammen:

*„– Unsere Gesamtschule repräsentiert in fast reiner Form den Typ der emanzipationsorientierten Schule. Hier empfinden die Schüler den geringsten Leistungs- und disziplinären Druck, während die Einflußmöglichkeiten als sehr hoch beurteilt werden.*

*– Die Hauptschule ist dem Typ der konformitätsorientierten Schule nahe, da hier niedrige Leistungserwartungen, aber hohe disziplinäre Erwartungen vorliegen. Die Einflußmöglichkeiten liegen auf dem Niveau von anderen Schulformen des traditionellen Systems.*

*– Das Klima der Realschulen ist unserem Typ der konformitätsorientierten Leistungsschule am ähnlichsten. Hier verbinden sich hohe disziplinäre Erwartungen mit hohen Leistungserwartungen, während die Einflußmöglichkeiten auf dem Niveau der anderen Schulformen liegen.*

*– Die Gymnasien sind am schwersten in unsere Typologie einzuordnen. Sie scheinen liberaler zu sein als Hauptschulen und Realschulen, sowohl was die mäßigen disziplinären Erwartungen als auch den verringerten Leistungsdruck angeht. Die 11. Klasse des Gymnasiums würde sich dem Typ der demokratischen Leistungsschule annähern – wenn sich eine entsprechende Ausprägung auf der Dimension Einflußmöglichkeit ergäbe.“*

(H. Fend u.a., 1973, S. 893)

Bei der Einschätzung des Schulklimas sind auch Werte zur Einschätzung des Lehrers heranzuziehen. Danach betrachten Hauptschüler ihr Verhältnis zum Lehrer am positivsten, gefolgt von Gesamtschülern. Die negativste Einschätzung haben Gymnasiasten.

### Einschätzung des Lehrers

	Haupt- schüler	Real- schüler	Gymna- siasten	Gesamt- schüler
Eher gutes Verhältnis	68,0 %	56,5 %	41,4 %	67,0 %
Verhältnis ist weder besonders gut noch besonders schlecht	25,3 %	27,1 %	31,4 %	23,7 %
Eher schlechtes Verhältnis	6,8 %	16,4 %	27,5 %	9,3 %

(aus: Schülerbericht, S. 58)

(G. Gonschorek, 1976, S. 14)

Bei Kindern in der Hauptschule wirkt sich also Leistungsdruck und Disziplin nicht negativ auf die Einstellung gegenüber Lehrern aus, wohl aber bei Kindern in Gymnasien.

Schüler mit hoher Schulbildung sind demnach weniger auf vorgegebene Autoritäten fixiert und stellen danach ein größeres demokratisches Potential dar. Dieses demokratische Potential muß aber nicht unbedingt gesellschaftlich wirksam werden, da diese Schüler am wahrscheinlichsten in Positionen gelangen, die mit Privilegien verbunden sind.

Die Untersuchungen werden hier nicht als Material zur Erörterung der Frage angeführt, welches die bessere Schulform ist. Dafür müßten erst die Entscheidungskriterien geklärt, und es müßte sehr viel mehr Material herangezogen werden. Es geht hier nur darum, beispielhaft zu verdeutlichen, inwiefern man davon sprechen kann, daß die **aufgespaltene Schulorganisation** unterschiedlich akzentuierte Wertsysteme vermittelt, die sich auch auf die spätere Lernbereitschaft und Lernfähigkeit auswirken können, und daß eine aufgegliederte einheitliche Schulorganisation ein andersgeartetes Bewertungsprofil hervorbringt.

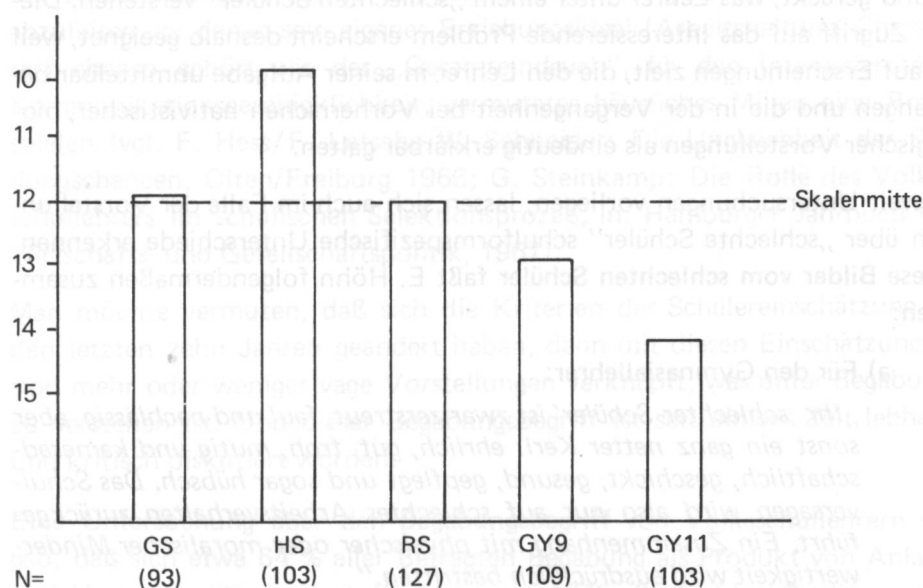
Versuchen Sie einmal anhand der auf S. 19 dargestellten Ergebnisse zum Schulklima der verschiedenen Schultypen unterschiedliche und gemeinsame Erwartungen an einen Kursus der VHS zu formulieren! Welche Unterrichtsprobleme erwachsen daraus dem Kursleiter?

### Zur Untersuchung der Leistungsideologie

Daß dabei sehr komplexe Wirkungszusammenhänge zutage treten und daß man sich vor monokausalen Erklärungen hüten muß, zeigt sich auch an dem folgenden Befund. Die Konstanzer Forschungsgruppe hat die schichtspezifische Verteilung einer Einstellung untersucht, die als Leistungsideologie bezeichnet wird. Kern der Leistungsideologie ist danach der Glaube an die Verteilung sozialer Gratifikationen nach individueller Leistung, also der Glaube an die Chancengleichheit, der davon ausgeht, daß jeder Mensch die gleichen Startchancen hat. In der Untersuchung wurde deshalb die Einschätzung der Chancengleichheit als Maßstab der Leistungsideologie benutzt.

Ergebnis der Untersuchung: Der Glaube an die Leistungsideologie sinkt im Schulsystem mit den weiterführenden Schulformen, d.h. Realschüler glauben weniger an Chancengleichheit als Hauptschüler, Gymnasiasten weniger als Realschüler.

### Schulformspezifische Unterschiede der Leistungsideologie



Mediane der Summenscores;

positives Skalende: 4, negatives: 20

Unterschied über alle Schulformen:  $p < .01$  (k-sample Mediantest)

*„Die Ergebnisse deuten darauf hin, daß es Haupt- und auch Realschulen anscheinend tatsächlich möglich ist, die Vergabe nur geringer bis mittlerer sozialer Chancen über die möglichen Schulabschlüsse, die ja soziale Ungleichheit vorprogrammieren, bei den Schülern als gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Es gelingt diesen Schulen also, schon den Prozeß der relativ endgültigen Fixierung ungleicher sozialer Chancen zu legitimieren, ja es entsteht sogar ein verstärkter Glaube an die Leistungsideologie gerade bei den Schülern dieser Schulformen.“*

(H. Fend u.a., 1973, S. 899 f.)

Wenn nun aber diejenigen, die am wenigsten Chancen haben, die Chancengleichheit zu nutzen, am ehesten meinen, daß sie mit dem Bildungssystem gegeben ist, dann müssen sie ihr Nicht-Weiterkommen in diesem Schulsystem sich selbst zur Last legen. Das bedeutet zugleich, daß ihre Weiterbildungsbereitschaft, die durch den Glauben an die Chancengleichheit gegeben sein müßte, durch den Glauben an die eigene Unzulänglichkeit aufgehoben wird.

### 2.2.3. Lehrereinschätzung als Selektionsfaktor

Das Schulklima hängt nicht zuletzt davon ab, wie Lehrer ihre Schüler einschätzen. Diese Einschätzung wird gewöhnlich von Beurteilungskriterien abgeleitet, die selten offen aufgedeckt werden. Dies gilt gerade auch für solche Urteilsfaktoren, die schichtspezifisch begründet sind.

Wenn man sich dafür interessiert, wie Lehrer Schüler einschätzen und welche Bedeutung diese Einschätzung für die Schullaufbahn der Kinder haben kann, ergibt sich die Schwierigkeit, diese Einschätzung möglichst zutreffend zu erfassen. Auf der Suche nach Indikatoren ist die Frage in den Vordergrund gerückt, was Lehrer unter einem „schlechten Schüler“ verstehen. Dieser Zugriff auf das interessierende Problem erscheint deshalb geeignet, weil er auf Erscheinungen zielt, die den Lehrer in seiner Aufgabe unmittelbar bedrängen und die in der Vergangenheit bei Vorherrschen nativistischer, biologischer Vorstellungen als eindeutig erklärbar galten.

Soweit Untersuchungen vorliegen, lassen sich auch im Falle der Vorstellungen über „schlechte Schüler“ schulformspezifische Unterschiede erkennen. Diese Bilder vom schlechten Schüler faßt E. Höhn folgendermaßen zusammen:

#### a) Für den Gymnasiallehrer:

*„Ihr ‚schlechter Schüler‘ ist zwar zerstreut, faul und nachlässig, aber sonst ein ganz netter Kerl: ehrlich, gut, froh, mutig und kameradschaftlich, geschickt, gesund, gepflegt und sogar hübsch. Das Schulversagen wird also nur auf schlechtes Arbeitsverhalten zurückgeführt. Ein Zusammenhang mit physischer oder moralischer Minderwertigkeit wird ausdrücklich bestritten.“*

(E. Höhn, 19724, S. 103)

#### b) Für den Volksschullehrer:

*„Er (der schlechte Schüler, R. Sch.) ist sehr unbegabt, aber er will auch nichts arbeiten, er ist langsam und ungeschickt, aber außerdem auch nachlässig und zerstreut; mit seinem sozialen Kontakt ist es auch nicht weit her: er ist verschlossen und zumindest nicht ausgesprochen kameradschaftlich . . . Vor allem aber ist er auch charakterlich schlecht: böse, unehrlich, ungezogen und feig.“*

(ebd., S. 103)

Die unterschiedlichen Schülerbilder können für diejenigen Schüler, die mit dem durchschnittlichen Lernfortschritt der Klasse nicht schritthalten, je nach Schulform unterschiedliche Folgen haben. Denn diese Schülerbilder

bestimmen das Lehrerverhalten, insbesondere Art und Ausmaß der Bemühungen, Schüler doch noch zum Lernen zu bewegen. Ebenso wird das Lernverhalten auch davon mitbestimmt, inwieweit Schüler den Eindruck haben, daß Lehrer daran glauben, daß sie es „noch schaffen können“. Deshalb muß es besonders bedenklich erscheinen, daß Ermutigung und Entmutigung schulformspezifisch stark zum Ausdruck gebracht werden dürften, weil Gymnasiallehrer noch positive Eigenschaften mit der Person des schlechten Schülers verbinden, während dies beim Schülerbild des Hauptschullehrers seltener erwartet werden kann.

Wenn dem Hauptschullehrer Eindruck und Beurteilung von Schülern unverrückbar erscheinen, so liegt das nicht daran, daß er von Natur aus skeptisch ist oder statischere Begabungsvorstellungen als der Gymnasiallehrer hat. Eher dürfte es so sein, daß der Gymnasiallehrer von vornherein davon ausgeht: Wer das Selektionsverfahren der Grundschule positiv durchlaufen hat und zudem aus einem Elternhaus der oberen Schichten kommt, kann eigentlich nicht unbegabt sein. Wer dann dennoch in der Schule unzulängliche Leistungen erbringt, dem werden spezielle Gründe zugestanden, die als behebbar gelten. Der Hauptschullehrer wiederum neigt dazu, wie Untersuchungen gezeigt haben, die Einschätzung seiner Schüler nicht allein nach der Schulleistung vorzunehmen, sondern von wenig definierten Kriterien abzuleiten, zu denen sein eigenes Erziehungsideal (Arbeitshaltung, Charakter) ebenso gehört wie der „Gesamteindruck“, für den Interessiertheit, Kommunikationsgeschicklichkeit, vermutetes häusliches Milieu eine Rolle spielen (vgl. F. Hess/F. Latscha/W. Schneider: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten/Freiburg 1966; G. Steinkamp: Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 1967).

Man möchte vermuten, daß sich die Kriterien der Schülereinschätzung in den letzten zehn Jahren geändert haben, denn mit diesen Einschätzungen sind mehr oder weniger vage Vorstellungen verknüpft, was unter Begabung zu verstehen ist. Und dieser Begabungsbegriff ist seit einiger Zeit lebhaft und kritisch diskutiert worden.

Eine Untersuchung über den **Begabungsbegriff** von Volksschullehrern ergab, daß sich etwa 64 % aller Befragten Begabung als Produkt von Anlage und Umwelt erklärten (vgl. W. Hammer, 1975, S. 32 f.). Allerdings wird dieser Begabungsbegriff in der angeführten Untersuchung von W. Hammer weiter differenziert. Es stellte sich in der zitierten Studie heraus, daß das Begriffspaar Anlage und Umwelt in Verbindung mit der Frage nach der Begabung den Lehrern die Möglichkeit eröffnete, sowohl einen streng statischen Begriff zu unterstellen wie auch eine prozessuale Begabungsauffassung zu vertreten.

W. Hammer zieht folgendes Resümee:

*„Entweder wird Begabung als ausschließlich genetisch bedingte Anlagestruktur oder zumindest als gleichermaßen durch Anlage und Umwelt bedingt verstanden. Daraus folgt, daß der notwendige Zusammenhang zwischen Begabung und Lernen, ja die Untrennbarkeit beider Begriffe, nicht gesehen wird.“* (W. Hammer, 1975, S. 33)



Dieses Ergebnis mag überraschen, wenn man bedenkt, daß seit etwa fünfzehn Jahren ein dynamischer Begabungsbegriff die erziehungswissenschaftliche Literatur beherrscht und daß seit einigen Jahren auch in der öffentlichen Diskussion der Versuch unternommen wird, die Kontroverse von Anlage und Umwelt als Scheinalternative aufzuzeigen, etwa unter dem Gesichtspunkt:

*„Es gilt nun, die Gleichsetzung von ‚vererbt‘ mit ‚unveränderlich‘ und von ‚erworben‘ mit ‚veränderlich‘ zu durchbrechen.“*

(K.J. Klauer, 1975, S. 28)

Wie immer aber die unterschiedlichen **Vorstellungen von Begabung** verteilt sein mögen – für das Schulklima und für die **Anregung der Lernbereitschaft** ist zu bedenken:

- Wer die Lernfähigkeit für genetisch fixiert hält, wird vergleichsweise wenig Energie und Einfallsreichtum aufbringen, Schüler mit unbefriedigenden Leistungen zu fördern.
- Wer hingegen das Begabungspotential für grundsätzlich anregbar hält, wird eher Mühe, Geschick und Zuwendung entfalten, um die Annahme bestätigt zu finden, daß eine Lernförderung auch dann noch wirksam ist, wo andere sie nicht für möglich halten.

Wenn auf diese Weise Einstellungen in Verhalten übergehen, beeinflussen sie das Schulklima. Es werden Erwartungen an die Schüler herangetragen, die sich bestätigt finden wollen. Welche Auswirkungen das im einzelnen hat, ist bisher wissenschaftlich nicht genügend abgesichert. Es läßt sich aber vermuten, daß die Begabungsvorstellungen der Lehrer Einfluß nehmen auf die persönliche Begabungseinschätzung der Schüler (vgl. R. Rosenthal/L. Jacobsen, 1971).

#### 2.2.4. Schulformspezifische Vermittlung von Inhalten

Wenn von schulischer Sozialisation gesprochen wird, so ist damit gemeint, daß durch die Schule jeweils spezifische Ausschnitte aus dem Spektrum möglicher Einstellungen und möglicher Interpretationen der sozialen Wirklichkeit vermittelt werden. Sozialisation bedeutet also nicht nur, wie am Beispiel der Chancengleichheit gezeigt, Vermittlung und Verinnerlichung von verhaltenssteuernden Normen und Wertorientierungen. Sie erfolgt vielmehr auch durch die Auswahl und Akzentuierung von Inhalten. Insofern diese für den schulischen Lernprozeß gefiltert werden, damit sie für Kinder je nach Schulart in den dafür vorgesehenen Zeiteinheiten lernbar sind, stellen diese Inhalte nicht nur ein Wissen dar, sondern mit der Art der **Filterung dieses Wissens** erfüllt die Schule eine Funktion, die heute gewöhnlich als **Loyalitätssicherung** bezeichnet wird. Das heißt: Inhalte werden unter dem Gesichtspunkt aufbereitet und zurechtgeschnitten, daß Schüler dahin gebracht werden, die gegebenen Lebensbedingungen zu akzeptieren und in einer vorgegebenen Weise zu nutzen. Gegenüber der Transformation und Reduktion der Inhalte, wie sie in der traditionellen

Schule unter der Überlegung oder unter dem Vorwand pädagogischer Rücksicht vorgenommen wird, kann man einwenden:

*„Hinter der pädagogischen Formel des ‚Bildungsgehaltes‘ verbirgt sich die soziale Funktion der Schule, für die Gesellschaft loyaltätsversichernd zu sein, und die personale Funktion, dem Schüler allgemeine Orientierungen und Werthaltungen zu vermitteln. In diesem Zusammenhang ist z.B. die Konzeption des pädagogischen Schonraumes wichtig. Sie enthält die Aufforderung, alles, was die Jugend ‚verderben‘ könnte, von der Schule fernzuhalten. Dies führt dazu, daß widersprüchliche, neuartige und auch nicht abgesicherte und gewohnte Inhalte entweder ausgeschaltet oder in einer bestimmten Richtung interpretiert werden. Schüler erfahren dadurch Inhalte in stark harmonisierender und verharmloster Form.“*

(H. Fend, 1975, S. 99)

Was als lernbar erscheint und als lernenswert gilt, wird also dosiert. Insbesondere das dreistufige Schulsystem sorgt dafür, daß nicht allen Schülern die gleichen Lernangebote gemacht werden. Dabei geht es nicht nur um die Fülle des Wissensstoffes, um die Quantität dessen, was man in der einen oder anderen Schulform lernen kann; bemerkenswert ist vielmehr, daß die gleichen Inhaltskomplexe je nach Schulform in verschiedener Weise präsentiert werden.

Versucht man die Unterschiede näher zu kennzeichnen, bietet es sich an, Schulbücher zu analysieren. Wer dies tut, wird gewahr, in welcher konsequenter Weise die Vorstellung der unterschiedlichen Funktion von Hauptschule, Realschule und Gymnasium in die Darbietung des Lehrstoffes umgesetzt wird. Er erscheint in jeweils anderer Perspektive, weil man davon ausgeht, daß Hauptschule auf manuelle Arbeit, die Realschule mehr auf kaufmännische und Verwaltungsarbeit vorbereitet. Das dreigliedrige Schulsystem wird damit zum Zulieferer für die Tätigkeitsbereiche in der beruflichen Qualifikationshierarchie. Dementsprechend ist die hier genannte Dosierung und Perspektivierung, die schulformspezifische Zuordnung von Lerninhalten am Beispiel der Arbeitslehre am offensichtlichsten zu erkennen. Da es sich dabei um kein traditionelles Fach handelt, macht dieses Beispiel zugleich deutlich, daß es sich bei dieser Art der Akzentuierung keineswegs um ein Weiterschleppen von Traditionen handelt.

Mit der Einführung der Arbeitslehre als eigenständigem Fach an Schulen wurde die Absicht verbunden, die Absolventen der jeweiligen Schulform systematisch auf die Berufswelt vorzubereiten. Die Vorbereitung erhält jeweils einen schulformspezifischen Akzent, der durch die Annahme bestehender Arbeitsplatzbereiche bestimmt ist. Dabei geht es nicht um ein Vorwegnehmen dessen, was in der Ausbildung konkret gelernt wird, sondern um Einstimmung auf die Berufssituation, die es erleichtern soll, den am Arbeitsplatz üblichen Verhaltensanforderungen zu entsprechen. Zwar hat diese Zielsetzung, die mit der Empfehlung des Deutschen Ausschusses 1964 in die Diskussion gekommen war, durch die wissenschaftliche und durch die bildungspolitische Diskussion einige Änderungen erfahren – geblieben ist aber die Beschränkung auf Berufsbereiche, die den Schulformen zugeordnet werden.

Als Beispiel für die Akzentuierung der **Arbeitslehre für die Hauptschule** sei hier ein Buch herausgegriffen, das mit seinen methodischen Konzeptionen und Empfehlungen durchaus als fortgeschritten gelten kann (K. Jahn/A. Caspers/A. Nowozimski). Die Autoren verstehen unter Hinführung zur Arbeitswelt die „Hinführung in das soziale Feld des Betriebes und der Wirtschaft“. Es geht ihnen dabei darum,

*„... die Probleme der Berufs- und Arbeitswelt zum Gegenstand der Allgemeinbildung zu machen und über die praktische Arbeit zur Reflexion über den Sinn und die Bedeutung der Arbeit für den Einzelnen und für die Gesellschaft zu führen.“*

(K. Jahn u.a., 1968, S. 6)

Arbeitstugenden können sich nach dem Verständnis der Autoren nicht mehr aufgrund absoluter Normen, sondern nur aufgrund von Einsichten der Arbeitnehmer in die sachlichen Notwendigkeiten durchsetzen. Diese „vernünftigen Einsichten“ vorzubereiten, wird als die Hauptaufgabe der Arbeitslehre in der Hauptschule hervorgehoben. Das Betriebspraktikum oder ein Projektunterricht soll die Realität des Betriebes erfahrbar machen und Zusammenhänge zwischen einzelnen übergeordneten Aspekten verdeutlichen. Dabei soll von der

- praktischen Tätigkeit über
- arbeitsbegleitende Techniken,
- naturwissenschaftlich-technologische Begründung und Durchdringung der praktischen Arbeit,
- Beobachtung entsprechender Produktion und Kennenlernen von Absatzproblemen,
- Erkennen des sozialökonomischen Umfeldes des besuchten Betriebes bis zur
- Einsicht in die politische Dimension der sozialökonomischen Phänomene

fortgeschritten werden.

Offensichtlich orientiert sich dieses Konzept an der technischen Produktion, und sie wird ohne weiteres als das Tätigkeitsfeld des Hauptschülers unterstellt. Außerdem sollen die Inhalte vornehmlich über praktische Tätigkeiten und Aufgaben im Betrieb vermittelt werden. Damit wird der Blick von vornherein auf den unmittelbaren Lebens- und Arbeitsraum eingeeengt. Und wenn von der Erfahrung des sozialen Feldes im Betrieb die Rede ist, so zielt dies darauf ab, „vernünftiges Verhalten“ vorzubereiten, weil heute Arbeitstugenden nicht mehr als absolute Normen gesetzt werden können, sondern aus vernünftiger Einsicht in „freier Entscheidung“ entwickelt werden müssen (vgl. F. Roth/K. Jahn, 1967, S. 86).

Bei der **Arbeitslehre in Realschulen** ist die Reduktion anderer Art. In der Analyse der Einschätzung von Realschulrichtlinien und programmatischen Äußerungen im Fach Arbeitslehre kommen M. Jagenlauf und H. Siebert zu dem Schluß, daß von den Realschulen der Anspruch erhoben wird,

„... vor allem auf die sog. mittleren, d.h. kaufmännischen und verwaltenden Berufe vorzubereiten...“

(M. Jagenlauf/H. Siebert, 1971, S. 62)

Wie ist nun die **Situation an Gymnasien**? Nach ihrem traditionellen Selbstverständnis, Schule der zweckfreien geistigen Bildung zu sein, hat Arbeitslehre der bisher beschriebenen Art an ihr keinen Platz. Die Welt der Technik bleibt unbeachtet. Der durch die Arbeitslehre besetzte Funktionsbereich ist für die Gymnasien vornehmlich dadurch ausgefüllt, daß die Wechselwirkungen von ökonomischen Sachzwängen und sozialetischen Entscheidungen hervorgehoben und thematisiert werden. Nach H. Bokelmann soll die sozialetische Bildung

„Historisch-politisches Wissen ...

Gesellschaftlich-strukturelles Wissen ...

Praktisch-betriebliches Wissen ...

Theoretisch-begriffliches Wissen ...“

(H. Bokelmann, 1975, S. 131 f.)

umfassen.

Im Segment „Historisch-politisches Wissen“ geht es ihm um folgendes:

„... der Abiturient soll seine geschichtliche Herkunft verstehen ... die wirtschaftlich bedingte Motivationslage unserer Gesellschaft als ... historisches Resultat erfassen ...“

(ebd., S. 131)

Das gesellschaftlich-strukturelle Wissen soll das

„... soziale Handeln innerhalb der ökonomischen Zweck-Mittel-Relation ...“

(ebd., S. 132)

verdeutlichen.

Dieser Ausspruch hat für H. Bokelmann die Konsequenz, die Wertentscheidungen der Sozialpartner und die gesamtgesellschaftlichen Folgen dieser Entscheidung einzubeziehen. In diesem Rahmen sei es zu vermeiden,

„... Gruppenmeinung ... und deren Macht- oder Zielanspruch absolut zu setzen.“

(ebd., S. 132)

In der Beschreibung des dritten Segments („Praktisch-betriebliches Wissen“) setzt sich der Autor mit der Möglichkeit praktischer Betriebserkundungen (Praktikum) auseinander. Die Notwendigkeit eines solchen didaktischen Vorgehens für Gymnasiasten lehnt er ab.

Im Segment „Theoretisch-begriffliches Wissen“ formuliert H. Bokelmann den Gegensatz von wirtschaftlichem Sachwissen und ethischen Entscheidungen. Er geht davon aus, daß Schüler in der Lage sein müssen, die wirtschaftlichen Zusammenhänge angemessen zu analysieren. Zum einen bedürfe diese Analyse der „... Komplexität der wirtschaftlich-sozialen Erschei-

nungen . . ." (ebd., S. 133) eines Bündels wissenschaftlicher Methoden. Mit Hilfe dieses Bündels könnten wirtschaftliche Funktionen begrifflich zerlegt und Modellkonstruktionen begründet werden. Angesichts der gesellschaftlichen Realität allerdings müßten diese Methoden als Abstraktionen gekennzeichnet werden. Unabhängig von zweckrationalen Überlegungen, die sich auf Verfahren beziehen, seien Entscheidungen für oder gegen wirtschaftliche Ziele aufgrund „ethischer Beurteilungen“ zu treffen. Das Problem der Bewertung eben jener Ziele könne rational nicht mehr gelöst werden.

Geht man davon aus, daß die hier zitierte sozialökonomische Bildung an Gymnasien die Funktion erfüllen soll, die in der Hauptschule von der Arbeitslehre übernommen wird, dann wird deutlich, was mit der These von einer frühzeitigen berufsfeldspezifischen Selektion der vermittelten Inhalte und Perspektiven gemeint ist und damit, wenn gesagt wird, daß die Allgemeinbildung die Berufsbildung für die Elite ist.

Die **Einübung in das Verständnis von Zusammenhängen**, von Komplexität, wird für die **ökonomische Bildung an Gymnasien** als Leitziel postuliert, zugleich aber wird die Auseinandersetzung mit sozialen Fragen unter ethische Aspekte gerückt, die sich auf unmittelbares Handeln beziehen, nicht aber auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge. Aneignung von Tatsachenwissen, die Annahme von „ökonomischen Zweckrationalitäten“ und das Instrumentarium „rational-positivistischer Methoden“ zur Erkenntnis der Sachzwänge und der Zweck-Mittel-Relationen einerseits und der Bereich der ethischen Entscheidungen, zu der es eine Meinungsvielfalt geben kann andererseits, stehen unvermittelt einander gegenüber.

Die unterschiedliche schulformspezifische Hinführung zur Arbeitswelt ist offensichtlich. Für den **Hauptschüler** wird eine **Orientierungs- und Lebenshilfe** angeboten, die während der Schulzeit schon dazu dienen soll, sich in das Wertgefüge der betrieblichen Bedingungen einzuleben. Betriebserkundungen sollen anschließend im Unterricht aufgearbeitet werden. Diese Verarbeitung bleibt aber im Konkreten der praktischen Erfahrungen. Demgegenüber wird im **Gymnasium** die **Notwendigkeit von Kenntnissen über Methoden zur systematischen Analyse wirtschaftlicher Funktionen** betont, womit zugleich abstraktes Denken gefördert werden soll.

Für beide Ansätze gilt aber, daß die technischen, organisatorischen Bedingungen der Arbeitswelt in ihrem sozialen Aspekt, d.h. in ihren Auswirkungen auf die menschlichen Arbeitsbedingungen, ausgeklammert werden. Die Arbeitssituation, die durch den Zusammenhang von Technik und Mensch, Mensch und Mensch bestimmt ist, wird nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Die Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen wird durch eine Ethik ersetzt, die den jeweiligen Arbeitsplatzfunktionen angepaßt ist.

Diese hier in ihrer Tendenz beschriebenen **unterschiedlichen Akzentuierungen schulformspezifischer Lernziele** und Inhalte bedeuten nicht nur eine frühzeitige Steuerung der Berufswege. Sie prägen auch die **Art der Problemauseinandersetzung** außerhalb des Berufes vor. Es werden **unterschiedliche Zugangsformen der Erkenntnis** gefördert, die Auswirkungen auf die Fähigkeit zum Weiterlernen haben. Die unterschiedliche Art und

Weise indirekter Berufseinführung durch die Schule erinnert an die eigentlich seit fünfzehn Jahren überholte Unterscheidung von „volkstümlicher“ und „höherer“, d.h. wissenschaftsbezogener, Bildung. Wenn diese aus der Einübung durch die Hauptschule herausgehalten wird, ist auch schwerlich zu erwarten, daß zu späterer Zeit entsprechende Fähigkeiten erworben werden bzw. daß Impulse dafür bestehen.

### 3. Sozialisationswirkung des Unterrichts

#### 3.1. Klassenverband, Zeitorganisation und Fächersystem

Bisher wurde auf schulformspezifische Sozialisationswirkungen verwiesen, weil diese für die EB auf den ersten Blick erkennbar Probleme aufweisen. Es ist nun aber zu fragen, in welcher Weise Schule generell sozialisierend wirkt, d.h. wie und durch was der

*„... Prozeß des Aufbaus von Verhaltensdispositionen und der Eingliederung eines Individuums in die Gesellschaft oder in eine ihrer Gruppen über den Prozeß des Lernens der Normen, Werte, Symbolsysteme und Interpretationssysteme der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft...“*

(H. Fend, 1974, S. 18)

vor sich geht. Auch soweit dieser Prozeß in der Schule stattfindet, ist er außerordentlich komplex. Es muß daher hier eine **Eingrenzung auf solche Sozialisationsfaktoren** erfolgen, die für die EB besonders bedeutsam sind, und das heißt vor allem auf solche **Wirkungsmomente, die die Fähigkeit zum Weiterlernen fördern oder beeinträchtigen.**

- Wie also geht Lernarbeit in der Schule vor sich?
- Was kennzeichnet die Art und Weise des Lernens in der Schule?
- Welche Folgen haben die Eigenarten der Organisation von Lernen auf das spätere Lernverhalten?
- Welche Lerngewohnheiten bilden sich heraus, die EB berücksichtigen muß?

Schulisches Lernen vollzieht sich in der Bundesrepublik in der Regel im Jahrgangsklassenverband, im Rahmen von Unterrichtsfächern und nach einer Zeitorganisation, die an der Unterrichtsstunde von 45 Minuten orientiert ist.

Alle diese drei Kennzeichen unterliegen seit einigen Jahrzehnten der Kritik, daß sie die Entfaltung der Lernfähigkeit eher behindern als fördern. Vor allem im letzten Jahrzehnt ist diese Kritik sehr nachhaltig vorgetragen worden. Schulreformen versuchen denn auch die für die traditionelle Schule charakteristische Fächerung und Stückelung aufzulockern. Wenn dies nur sehr begrenzt gelingt, so hat das zahlreiche sowohl psychologische als auch organisatorische Gründe. Das gravierendste Hemmnis für eine Auflockerung aber ist folgendes: Solange eine tatsächliche oder auch nur scheinbare Ver-

**gleichbarkeit** dessen, was in Schulen geschieht, für nötig erachtet wird und eine Verwaltung die Aufgabe hat, diese Vergleichbarkeit sicherzustellen, wird sich an den genannten kritisierten Kennzeichen nur graduell etwas ändern lassen. Denn diese Vergleichbarkeit ist kein Selbstzweck der Administration, sondern steht im Zusammenhang mit einem demokratischen Bildungsverständnis – wenn individuelle Leistung Kriterium für die Statuszuweisung sein soll, muß schulische Leistung zumindest im Prinzip vergleichbar sein.

Was bedeuten nun die hier genannten Strukturmerkmale von Unterricht? Die **interne Lernorganisation** ist dadurch zu kennzeichnen, daß altershomogene Lerngruppen innerhalb starrer Lernzeiten sich mit spezifischen Inhalten lernend auseinandersetzen müssen. Durch diese Organisationsform von Lernen wird eine Reihe von Schwierigkeiten heraufbeschworen, die die Lerngewohnheiten der Schüler bestimmen. Wir gehen hier von dem aus, was am griffigsten erscheint: der **Zeitorganisation**. Stellen wir uns eine Unterrichtsszene vor, wie sie sich täglich abspielen kann:

#### Unterrichtsszene

Lehrer: Schreibt Euch die wichtig erscheinenden Aussagen des Textes, den ich verteilt habe, auf ein Papier, und macht Euch Notizen, warum sie Euch wichtig erscheinen.

Schüler schreiben.

Lehrer: Seid ihr soweit?

Großes Schülerpalaver.

Lehrer: Gut, noch fünf Minuten.

Das Palaver ebbt ab, Schüler schreiben weiter.

Lehrer: So, nun geht's weiter.

Schüler: Zwei Minuten noch, Herr N.

Lehrer: Na, wir übrigen werden schon mal beginnen. Gerd, was hast Du aufgeschrieben?

Gerd trägt vor . . . Herr N., ich hab' da noch eine Frage (formuliert die Frage).

Lehrer: Das gehört nicht hierher. Wir beantworten das später.

Schüler erklären ihre Aufzeichnungen.

Klingelzeichen.

Lehrer: Die ändern behalten, was sie sagen wollten, Ihr könnt das dann übermorgen wieder in den Unterricht einbringen.

Was geht aus dieser Szene hervor? Auf **drei Wirkungsmomente** läßt sich verweisen:

- die Notwendigkeit, das Lern- und Arbeitstempo zu regulieren,
- das notwendige Abweisen von Lerninteressen,
- die von außen bestimmte Unterbrechung der Kontinuität des Lernens.

Was bedeutet das im einzelnen?

Niemand bestreitet, daß Schüler ein **unterschiedliches Lern- und Arbeits-tempo** haben und im Interesse des Lernerfolgs auch haben dürfen sollten. Indessen steht in der Schulklassenorganisation der Zeitumfang, in dem sie sich einer Aufgabe widmen können, nicht zur freien Disposition. Die Entscheidung darüber, wann „weitergegangen“ wird, liegt beim Lehrer bzw. mittelbar bei den Mitschülern. Der schnellere Schüler hat zu warten, der langsamere oder auch – bezogen auf dieses Beispiel – der eloquentere Schüler hat nicht genügend Zeit, seine Denkprozesse ungestört zu einem vorläufigen Abschluß zu bringen. Der Lehrer hat also abzuwägen, in welcher Zeit er die Lerngegenstände, die ihm im Lehrplan zur Unterrichtung aufgetragen sind, mit den Schülern erarbeiten will. Er wird gewöhnlich zu einem mittleren Weg neigen. Es ist möglich, daß er damit der Mehrheit gerecht wird. Es kann aber auch sein, daß er es auf diese Weise niemandem recht macht, daß er allen gleichermaßen Lernversagungen auferlegt. Die besseren Schüler müssen warten, bis die geplante Zeiteinheit vorbei ist, den schlechteren Schülern, die vielleicht mit etwas mehr Zeit die Problemstellung aufgearbeitet hätten, steht dieses erweiterte Zeitbudget nicht mehr zur Verfügung, weil schon neue Lernimpulse gegeben werden.

Überlegen bzw. diskutieren Sie, in welcher Weise in Ihrem Fachbereich vergleichbare Probleme auftreten und ob bzw. wie sie durch innere Differenzierung des Unterrichts bewältigt werden können.

Niemand wird bestreiten, daß **Lernen am besten gelingt, wenn es aus eigenem Antrieb erfolgt**, wenn es der Neugier folgen kann. Für diese aber ist im zeitbegrenzten Klassenunterricht wenig Gelegenheit. Fragen – sie mögen für den Schüler noch so motiviert sein – muß der Lehrer zurückweisen, wenn sie nicht ohne Schwierigkeit in den gemeinsamen Unterrichtsgang einzubeziehen sind. Zur Sprache kann nur kommen, was zum Thema gehört bzw. dem Lehrplan entspricht. Eine Mehrheit oder eine aktive Minderheit der Schüler kann Abweichungen herbeiführen, Einzelinteressen aber können nicht berücksichtigt werden. So sind Versagungen unvermeidlich. Lernenergie wird gelähmt, **Schüler erfahren die schulische Lernarbeit selten als Erfüllung der eigenen Lernerwartungen und Interessen**, weil allzu oft ihr Sachinteresse zugunsten der Aneignung formaler Qualifikationen abgewiesen wird. So etwa im Sprachunterricht:

Lehrer: Nixon said, that he would withdraw five thousand troupes from Vietnam.

Heißt es: Nixon sagt, er würde, oder heißt es, Nixon sagt, er will.

Schüler: Ich glaube nicht, daß er jetzt Truppen von Vietnam abziehen wird.

Lehrer: Das ist eine andere Frage. Aber heißt es denn nun er will oder würde?



Welche unterschiedlichen Situationseinschätzungen beim Lehrer und beim Schüler stehen hinter dem Aneinandervorbeireden in dem obigen Beispiel? Womit kann der Lehrer sein Verhalten begründen? Welche Reaktionen des Lehrers sind denkbar, wenn er auch auf das unmittelbare Lerninteresse des Schülers eingehen will?

Niemand bestreitet, daß sich am besten lernen läßt, wenn Zusammenhänge allmählich erkannt und aufgebaut werden. Dazu reicht die **45 Minuten-Einheit** oft nicht aus. Sie ist im Interesse der Lernenden eingerichtet, um Ermüdungen zu verhindern. Aber tritt diese Ermüdung nicht oft schon sehr viel früher ein? Und bleibt sie nicht aus, wenn Lernarbeit aus eigener Motivation möglich ist? Das Klingelzeichen unterbricht dann die Kontinuität des Lernens und ruft Versagungen hervor. Die Unterrichtsstundenzeit ist von sich aus keine Lerneinheit. Lehrer werden danach streben, solche Lerneinheiten zeitgerecht didaktisch zu planen. Wenn sie dann aber nicht starr nach diesem Plan vorgehen können oder wollen, erscheint die von außen bestimmte Pause als Lernbarriere. Denn wenn der Lernwille auf einen anderen Tag zurückgestellt werden muß, ist er nicht ohne weiteres wieder rechtzeitig vorhanden.

In der EB erfolgen solche Zurückstellungen meist nicht nur für einige Tage, sondern für eine Woche. Wie kann man auf diese kaum zu verhindernden Lernpausen didaktisch-methodisch reagieren?

Fassen wir zusammen:

„Was der formalen Integration von Lernprozessen dienen soll:

- Die koordinierte Arbeit in Lerngruppen (sprich Klassenverbänden),
- die differenzierte Arbeit in verschiedenen Lernfeldern (sprich Unterrichtsfächern),
- die kontinuierliche Arbeit in aufeinanderfolgenden Lernstufen (sprich Kursen bzw. Klassenstufen) wird selbst zur entscheidenden Determinante des Lernens und zeitigt
- permanente Verzögerungen („Sind jetzt alle soweit?“),
- Unterbrechungen („Wir machen dann in der nächsten Stunde weiter“),
- und Versagungen („Das könnt ihr jetzt noch nicht verstehen.“)“

(M. Charlton u.a., 1975, S. 213)

Warum werden diese Probleme hier angesprochen? Läßt sich an ihnen etwas ändern, wenn Schule eine doppelte, eine qualifizierende und eine sozialisierende Funktion übernehmen soll? Es gibt Beispiele dafür, daß sich methodisch einiges auffangen läßt, wenn die hier skizzierten Probleme bewußt sind. In ihrem Kern sind sie aber nicht durch den einzelnen Lehrer zu lösen. Es müßte die **Schulorganisation** grundlegend verändert werden. Damit wür-

den an die Stelle der hier erörterten Probleme allerdings andere treten, die Schule an der Erfüllung ihrer Funktion hindern. Die Gewöhnung an bestimmte Regelungen ist schwerlich zu entbehren. Die Frage ist eher, wie sie so erfolgen kann, daß nicht das Potential zur Selbstbestimmung völlig verschüttet wird.

Wenn hier versucht wird, möglichst plastisch zu vergegenwärtigen, wie gerade am Ort des Lernens selbständiges Lernen behindert wird, so geht es nicht um Klagen und Kritik, sondern darum, daß sich Mitarbeiter in der EB ein Bild davon machen können, mit welchen Erinnerungen und Erfahrungen diejenigen behaftet sind, die in ihre Veranstaltungen kommen. Für die HPM gilt es zu begreifen, warum Kursteilnehmer sich nicht so verhalten, wie es wünschenswert erscheint, warum sie Unbehagen zeigen und sich passiv verhalten.

Für die EB bleibt aber ein weiterer Gesichtspunkt zu bedenken: Manche der Rahmenbedingungen, die Schule so werden läßt, wie sie skizziert wurde, sind für die EB nicht in gleicher Weise hindernd. Zumindest dann, wenn sie nicht auf Prüfungen hinarbeitet, **bleibt mehr Spielraum für ein flexibles Vorgehen**. Aber an manchen organisatorischen Fixierungen kommt auch sie nicht vorbei. Dennoch sind die Chancen in der EB vergleichsweise größer, den Unterricht mehr an der Motivation der Lernenden zu orientieren.

### 3.2. Schulbücher als Interpretationsmuster der sozialen Wirklichkeit

Die einspannende Unterrichtsorganisation der Schule wirkt sich auch darauf aus, wie Inhalte dargeboten und aufgenommen werden. Dieser Umstand verdient besondere Aufmerksamkeit, weil die Wirklichkeit durch den Erlebnisfilter der Unterrichtsorganisation interpretiert wird. Wenn Sozialisation im Sinne der Vermittlung von Interpretationsmustern der sozialen Wirklichkeit verstanden wird und wenn EB mit ihren Initiativen auf diese Interpretationsmuster Bezug nehmen muß, um wirksam werden zu können, dann ist es für sie hilfreich zu wissen, wie sie zustande kommen.

Wir müssen bei dieser Frage wiederum zuerst nach Indizien suchen. Wir können aber auch hier von der zeitlichen Stückelung ausgehen. Was bedeutet sie für die **Präsentation von Inhalten**? Sie lehr- und lernbar machen heißt zuerst einmal, sie in den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen bringen. Der Raster der Stundentafel bedeutet nicht nur **zeitliche Stückelung**, sondern auch **inhaltliche Fächerung**. Diese ist zentral vorgegeben. Daraus folgt: Schüler müssen lernen, was „dran“ ist, und sie können nicht lernen, wonach ihnen zumute ist. Und das, was „dran“ kommt, ist aufgesplittert in ein Fächersystem, das erlaubt, isolierte Qualifikationen zu überprüfen. Damit erhalten aber auch die kognitiven Strukturen, die vermittelt werden, wenig Zusammenhang. Aus der Perspektive der Schulerfahrung muß die Welt als ein Trickfilm in Ausschnitten erscheinen.

*„Die Ersetzung des Lernens in Lebenssituationen durch ritualisiertes Lernen in artifiziellen Schulsituationen gliedert die Gehalte des Weltverständnisses auf, isoliert sie und zerstört damit ihren vorherigen*

*Sinnzusammenhang. . . . Diese . . . Isolierung ist im Schulunterricht bis zu einer beziehungslosen Verselbständigung traditioneller Lehrgänge vorangetrieben.“*

(P. Fürstenau, 1964, S. 72 f.)

Schüler bekommen gesagt, daß auch die Art des Lernens bedeutsam „für das Leben“ ist. Insofern dieses durch hochgradige Arbeitsteiligkeit geprägt ist, erscheint eine solche Behauptung auch gerechtfertigt. Das Problem bleibt aber, daß es den Schülern überlassen ist, sich den Sinn des Lernens vorzustellen. Wer allerdings dazu wenig Anregung aus der Familienerziehung bezogen hat, ist benachteiligt; denn sieht man im Lernen keinen Sinn, dann fällt das Lernen schwer.

Präparieren der Inhalte unter dem Gesichtspunkt des Lehrbaren und Lernbaren bedeutet nicht nur Stückelung und Fächerung, sondern auch Strukturierung des Stoffes. Die Art seiner Präsentation muß abgestimmt sein auf die angenommene Aufnahmefähigkeit der Schüler. Die damit notwendigen Verkürzungen geschehen nicht beliebig, sondern unter mehr oder weniger reflektierten didaktisch-methodischen Orientierungskriterien, die sich am eindeutigsten wiederum an den **Schulbüchern** aufweisen lassen. In ihnen wird **soziale Wirklichkeit in einer vorgeordneten Form präsentiert**. Diese ist zwar, wenn man nicht von vornherein Manipulation unterstellen kann, als Verstehenshilfe gedacht, aber die Wirklichkeit wird damit zu einem scheinbar übersichtlichen Präparat gemacht. Ein solches Vorgehen gründet sich darauf, daß Mehrdeutigkeit schwer zu ertragen ist. Hinzu kommt, daß die Wahrnehmung von Wirklichkeit auf jeden Fall selektiv erfolgt. Die sozialisierende Funktion der Schule besteht u.a. darin, diese Selektion möglichst zu vereinheitlichen. Dem entspricht, daß die in der Schule vermittelten Inhalte in Fächer vorsortiert sind und daß zudem diese Auswahl in ritualisierter Form vermittelt wird. Diese und nicht die Eigenart der Wirklichkeit selbst bestimmt den Zugang zu dem, was gelernt wird. Ritualisierung meint, daß der Lerngegenstand zum Übungszweck gemacht wird und daß er selbst unverbindlich bleibt. Lehrstoffe werden gleichsam als lernstrategische Hilfen angeboten, aber es ist nicht Sache des Unterrichts, den Lehrstoff als Anlaß zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu nehmen. In jüngster Zeit ist zwar gelegentlich versucht worden, anstelle der Ritualisierung reale Lebenssituationen zum Lernanlaß zu wählen. Jedoch haben sich sehr bald Widerstände, insbesondere von seiten der Eltern bzw. ihrer Organisationen, geltend gemacht.

Fragt man nun, welche Funktion Schulbücher erfüllen, so wird man als erstes feststellen müssen: sie sind meist in einer Weise angelegt, die Frontalunterricht als selbstverständlich annimmt. Der Benutzer wird so „*. . . Rezipient des zu Kapiteln sortierten Wissens*“ (H. Halbfas, 1975, S. 155).

Schulbücher geben wenig Anreiz zur Kommunikation. Man kann sie nachlesen oder daraus vorlesen, aber man erfährt daraus wenig Anregung zum Umgang mit dem Stoff. **Schulbücher bieten kaum Lernhilfe**, weil der Stoff so präsentiert wird, als beinhalte er keine Probleme. Wenn er unter dem Gesichtspunkt „bereinigt“ erscheint, daß Schule als „Schonraum“ gilt, so hat dies nicht nur eine inhaltliche Verharmlosung zur Folge. Sie führt

vielmehr auch dazu, daß die Art der Darbietung nicht ausdrücklich kritisch reflektiert wird. Damit bleibt eine didaktische Möglichkeit ungenutzt, mit der jeweiligen Eigenart des im Buch Vermittelten vertraut zu machen. Dies geschieht nicht, weil das **Wissen der Bücher unstrittig erscheint**. Halten sich Lehrer im Unterricht an diese Vorgabe, so gehen sie Problemen aus dem Wege, die später außerhalb der Schule auf die Schüler zukommen. Wird dies lebenszugewandten Schülern bemerkbar und machen sie dies auch im Unterricht deutlich, können sie am Maßstab des Schulbuchniveaus als Störfriede angesehen werden; denn Schulbücher geben kaum Raum zur Problematisierung.

*„Die Rolle, die das Lehrbuch-Wissen dem Schüler ansinnt, ist die eines die vorgestellte definitive Wahrheit zur Kenntnis Nehmenden; natürlich wird Verständnis und Mitdenken gefordert – allerdings immer auf der Ebene, von der aus das Lehrbuch lehrt. Auf diese Ebene ist das Subjekt versetzt, ohne daß es bemerkt, wie es dazu kam und ob diese Versetzung vor der kritischen Vernunft und der Erfahrung des einzelnen ohne weiteres bestehen kann. Skepsis, Zweifel, Kritik, Aushalten und gedankliches Austragen von Widersprüchen, Spannungen, Offenheiten, Lücken, Aphorien, Mehrdeutigkeiten – all das wird dem aus dem Lehrbuch Lernenden nicht zugemutet oder nicht zugetraut. Seine Aktivität ist die Aktivität dessen, der definitiven Lehrstoff zur Kenntnis nimmt und sich einprägt, und zwar gläubig, nicht kritisch, aber überführt.“*

(H. Rumpf, 1971, S. 124 f.)

Die **Interpretation der sozialen Wirklichkeit** durch das Schulbuch ist demnach im Regelfall „*monoperspektivisch*“ (H. Halbfas, 1975, S. 154). Im Falle der Geschichte läßt sich das am Beispiel der personalisierenden Betrachtungsweise in der Mehrzahl der Geschichtsbücher belegen.

*„Historische Ereignisse und ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge werden . . . nahezu ausschließlich als das Ergebnis individuellen Strebens und Handelns aufgefaßt.“*

(L. v. Friedeburg/P. Hübner, 1964, S. 51)

Die vielschichtigen sozialen Bedingungsfaktoren werden entweder gar nicht ins Blickfeld gerückt, oder sie erscheinen auf formale alternative Schemata reduziert. Diese werden für Schüler zu Ordnungsmitteln, mit deren Hilfe sie Erfahrungen der sozialen Wirklichkeit in vorgegebene Kanäle aufteilen können. Sie erleichtern nicht nur die Auswahl von angebotenen Informationen, indem sie die Systematik der Auswahl vorgeben, sondern sie geben damit auch eine Auslegung vor, die darauf verzichtet, zurn Differenzieren anzuregen. Es wird auf diese Weise ein Schwarz-Weiß-Denken gefördert und für den gesellschaftlichen Bereich letztlich einem Freund-Feind-Denken Vorschub geleistet.

Der Verzicht auf Differenzierung wird zwar erklärlich, wenn man an die sozialisierende Funktion der Schule denkt. Zu einem qualifizierten Verständnis der sozialen Wirklichkeit trägt eine solche Verkürzung indessen nicht bei. Angesichts derartiger Tendenzen in der Interpretation der sozialen Wirklichkeit kann es nicht verwundern, wenn sich EB Vorstellungsschemata und Vorurteilen gegenüber sieht, die sich nur schwer und vielfach

auch gar nicht auflösen lassen oder die, wenn sie aufgelöst erscheinen, in einem anderen Zusammenhang als Vorstellungsmuster von neuem auftauchen und den Blick auf die Wirklichkeit verstellen.

Sehen Sie sich allein oder mit einigen Kollegen aus Ihrem Fachbereich einmal die in Ihren Kursen verwendeten Fachbücher auf die dort zugrunde gelegten Interpretationsmuster der sozialen Wirklichkeit an. Finden sich in Lehrbüchern für Erwachsene andere Formen der didaktisch-methodischen Aufbereitung von Lehrinhalten als in Schulbüchern?

### 3.3. Sprache als schulischer Sozialisationsfaktor

- Die Interpretationsmuster der sozialen Wirklichkeit, von denen zuletzt die Rede war, sind sprachlich vermittelt.
- Die Schulbücher, die mehrfach als Beleg herangezogen wurden, haben ebenfalls eine bestimmte sprachliche Form, Inhalte zu transportieren.
- Die Sprache ist vorrangiges Kommunikationsmittel im Unterricht und hat sozialisierende Wirkung durch die gewählte Form der Interaktion und durch die zu vermittelnden Inhalte.
- Lernerfolg ist von Erwachsenen als etwas erfahren worden, was vom Nachvollziehen-Können der Lehrersprache abhängig ist.

Derartige Feststellungen verweisen auf vielschichtige Probleme der schulischen Kommunikation mit sozialisierenden Wirkungen. Diese Probleme sind oftmals erforscht und diskutiert worden; mehrere Studieneinheiten haben sich damit befaßt (vgl. *die Studieneinheiten: Sprachverhalten im Erwachsenenunterricht; Metakommunikation in Lerngruppen; Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht; Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend*).

Aus der Perspektive der schulischen Sozialisation lassen sich die bisherigen Ergebnisse auf folgende kurze Formel bringen: **Das Sprachverhalten ist, idealtypisch betrachtet, in unterschiedlichen sozialen Schichten unterschiedlich ausgeprägt. In der Schule ist ein Sprachgebrauch üblich, der dem vornehmlich in den Mittelschichten geübten und beherrschten entspricht.** Denn zum einen kommt dies den Sprachgewohnheiten der Lehrer entgegen, und zum anderen verlangen die kognitiven Lernziele der Schule eine reflektierte und differenzierte Verwendung der sprachlichen Möglichkeiten. Die Folge ist, daß

„... . Lehrer vor allem die Kinder fördern, deren Kommunikationsmuster mit ihrem eigenen weitgehend übereinstimmen, und daß sie bei Kindern aus anderen subkulturellen Gruppen mit einem differierenden Sprachgebrauch alles daransetzen, diese Kinder dazu zu bringen, den Sprachstil der Mittel- und Oberschicht zu übernehmen.“

(H. Bertram/B. Bertram, 1974, S. 180)

Danach werden also Schüler, deren Sprachverhalten dem der Lehrer entspricht, eher gefördert. Das heißt aber auch, daß die übrigen Schüler, deren Sprachverhalten nicht der gewünschten Form entspricht, Schwierigkeiten haben, sich kommunikativ im Unterricht zur Geltung zu bringen. Sie erfahren Lernen als Prozeß, an dem sie mit ihren sprachlichen Mitteln nur mit Mühe teilnehmen können. Schüler, denen häufig die Unzulänglichkeit ihres Sprachverhaltens vor Augen geführt wird, beteiligen sich weniger am Unterricht (vgl. H.-G. Rolff, 1969, S. 87).

Damit ist in aller Kürze angedeutet, wie die **kumulative Wirkung** von spezifischen sprachlichen Voraussetzungen und Lernerfolg zustande kommt. Sprachliches Sich-zu-Hause-Fühlen führt zu überdurchschnittlicher Beteiligung. Diese garantiert um so eher den Lernerfolg, der wiederum zu weiterer selbständiger Lernintensität ermutigt.

Die umgekehrte Folgenkette ist:

- Unbehagen am Sprachgebrauch in der Schule,
- Unsicherheit gegenüber der Anforderung, sich zu beteiligen,
- geringer Übungseffekt,
- Gefahr des Mißerfolgs,
- Zurückhaltung gegenüber weiteren Lernanforderungen,
- Aufgabe des Lerntrainings.

Selbstverständlich ist eine solche idealtypische Beschreibung polarisierender Sozialisierungseffekte aufgrund des Spannungsfeldes Elternhaus und Schule nur tendenziell zu verstehen. Sie kann aber verdeutlichen, vor welchen Problemen die EB steht. Der Kommunikationsstil der Schule hat die Einstellung gegenüber Lernanforderungen affektiv geprägt. Wenn ein solcher Zusammenhang zu vereinfacht dargestellt erscheint, mag sich die Problematik aus folgendem Resümee auf der Ebene der wissenschaftlichen Diskussion erschließen:

*„Die sozial-kommunikative Kompetenz ist als Resultante gruppenspezifischer Kommunikationsstile zu verstehen, die in Verbindung mit dem Komplexitätsgrad der sozialisierten Rollenvollzugsmöglichkeiten eine unterschiedliche Teilnahme an der vertikalen sozialen Mobilität vermittelt . . .*

*In dem Ausmaß, wie die Familie an der Erzeugung mobilitätshemmender oder mobilitätsfördernder kommunikativer Kompetenz des Kindes beteiligt ist, vermittelt sie ihm unterschiedliche Voraussetzungen und Chancen zur Verwirklichung eines sozialen Schicksals in der Gesellschaft, und sie erweist sich als Ort der Erzeugung sozialer Ungleichheit, weil sie durch ihren Placierungseffekt unterschiedliche Statusvoraussetzungen vermittelt und Privilegierungen sozial ‚vererbt‘.“*

(C. Mühlfeld, 1975, S. 148 f.)

Auf den ersten Blick mag eine solche Problemdarstellung für den in der EB Tätigen ein Grund zur Resignation sein. Er wird sich fragen: Was kann EB bei einer so stringent angenommenen Sozialisierungswirkung noch leisten? Immerhin ist zweierlei zu bedenken: In der Alltagswirklichkeit sind die

sozial vermittelten Zusammenhänge nicht immer so zwingend, wie sie in der systematisierten Darstellung erscheinen. Die heute übliche Typisierung von Formen des Sprachgebrauchs, von kognitiven Stilen und eben der sozial-kommunikativen Kompetenz sind ebenfalls nicht so eindeutig schichtspezifisch verteilt, wie es in einer typisierenden Zusammenfassung erscheint. Bei aller Evidenz schichtspezifischer Verhaltensweisen sollten **in der konkreten Situation Varianten und Mischformen** nicht übersehen werden. Festzuhalten bleibt allerdings:

- Insofern die Interpretationsmuster der sozialen Wirklichkeit sprachlich gefiltert sind, erscheint diese Wirklichkeit nur in Formen, die mit den jeweils vorhandenen sprachlichen Mitteln zugänglich sind. Wenn in den vorausgegangenen Abschnitten mehrfach von **Verkürzungen dieser Wirklichkeit** die Rede war, so ist jeweils zu bedenken, inwieweit diese auch **auf das sprachliche Fassungsvermögen zurückzuführen** sind.
- Insofern die Fähigkeiten im Umgang mit der Sprache die Möglichkeit des Erkennens sozialer Wirklichkeit mitbestimmen, muß die EB, wenn sie ihrem Anspruch gerecht werden will, ausdrücklich um sozial-kommunikative Kompetenz bemüht sein. Sie muß zwar **von den sprachlichen Gebrauchsmustern** ihrer Adressaten ausgehen, aber sie darf sie nicht auf sich beruhen lassen, wenn es ihr um das Erkennen sozialer Zusammenhänge geht. Die Wirkungschancen von EB hängen vielmehr davon ab, inwieweit es ihr gelingt, Lernen dadurch zu fördern, daß sie **sprachliche Brücken** schlägt und damit Lernbereitschaft und -fähigkeit neu mobilisiert und schließlich Erwachsene in die Lage versetzt, selbständig weiterzulernen.

### 3.4. Interaktionsformen im Klassenverband

#### 3.4.1. Unterrichtsstil und Lernerfahrungen

Inwieweit Kommunikation geübt und Kommunikationsfähigkeit im Unterricht entfaltet werden, hängt davon ab, wie der Unterricht strukturiert ist, welche Interaktionsformen üblich sind. Wir wissen heute, daß sie über den schulischen Bereich hinaus wirken. Der Umgang miteinander, der in der Schule als selbstverständlich hingenommen wird, bestimmt auch das Interaktionsverhalten zu späterer Zeit mit. Und die **Interaktionsgewohnheiten**, die sich durchgesetzt haben, wirken sich auch auf das Lernverhalten aus. Es spricht viel für die Hypothese: Wer als Schüler gewohnt ist, kooperativ zu lernen, wird eher in der Lage sein, Lernarbeit selbst zu organisieren, und er wird daher auch als Erwachsener sich eher wieder Lernanforderungen aussetzen.

Soll schulische Interaktion unter dem Aspekt der sozialisierenden Wirkung betrachtet werden, ist es hilfreich, sich die möglichen Interaktionsformen im Unterricht auf einer Skala zu denken und die Extremformen zu beschreiben. Für diesen Zweck ist es seit etwa zwei Jahrzehnten üblich, einen autokratischen und einen sozial-integrativen Arbeitsstil zu unterscheiden,

die sich durch das Vorherrschen unterschiedlicher Interaktionsformen ausweisen. Lernarbeit, die in autokratischen Interaktionsformen inszeniert wird, läßt dem Lerner keinerlei **Einflußmöglichkeit**, mitzubestimmen, **was** und **wie** im Unterricht gearbeitet wird. Schüleraktivitäten beziehen sich bei dieser Organisationsform von Lernarbeit hauptsächlich darauf, Fragen des Lehrers zu beantworten bzw. Erklärungen des Lehrers zu wiederholen und das, was der Lehrer vorgemacht hat, durch Nachmachen zu reproduzieren. Die Lerner bekommen Anweisungen, was sie zu tun haben, ihnen werden Strafen angedroht, sie bekommen aber auch Lob und Hervorhebungen durch den Lehrer, wenn sie sich seinem Stil anpassen und reproduzieren, was von ihnen erwartet wird.

Gemessen an den gleichen Vergleichspunkten stellt sich Lernarbeit innerhalb eines sozial-integrativ organisierten Lernprozesses für die Schüler so dar, daß sie Absprachen mit dem Lehrer darüber treffen, was und wie während des Unterrichts gelernt wird. Der Unterrichtsverlauf vollzieht sich mit Hilfe von Unterrichtsgesprächen, von Gruppenarbeit oder Partnerarbeit. Der Schüler erhält also mehr Möglichkeiten, selbständig an konkreten Problemlösungsaufgaben zu arbeiten. Schüler haben dann auch die Möglichkeit, ihre Lernarbeit selbst zu kontrollieren. Sie können sich darin üben, Kritik von Mitschülern aufzunehmen bzw. Selbstkritik zu formulieren. In diesen Prozeß ist der Lehrer mit eingeschlossen. Bezogen auf disziplinarische Maßnahmen, ist dieser Stil eher durch „offene Aufgabenstellungen, echte Fragen, wenig Drohungen, Strafen und andere Zwangsmittel“ zu kennzeichnen. (Diese Gegenüberstellung ist entnommen: W. Klafki: Das pädagogische Verhältnis und die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß, in: Erziehungswissenschaft, 1/1970, S. 54 ff., besonders S. 85 – 87.)

Welche Folgen diese Interaktionsstile haben, wenn sie eindeutig ausgeprägt sind, zeigt die dem gleichen Buch entnommene Synopse auf den folgenden Seiten.

Bei dieser Übersicht handelt es sich einmal mehr um eine **idealtypische Konstruktion**. Die Unterrichtswirklichkeit bewegt sich in vielfältigen Mischungen und Kreuzungen zwischen den gekennzeichneten Polen. Die polarisierenden Konstrukte können indessen verdeutlichen,

- in welcher Weise schulische Sozialisation Verhaltensdispositionen anlegt;
- worin Verhaltensweisen begründet sind, die wir beim Lernen von Erwachsenen beobachten.

Mit welchen Interaktionserfahrungen muß EB nun bei ihren Adressaten rechnen? 1958 hat eine Untersuchung von A. Tausch, bei der Lehrer mit problematischen Situationen ihres pädagogischen Handelns konfrontiert und danach befragt wurden, wie sie sich diesem Problem stellen würden, folgendes erbracht:

*„In alltäglichen erziehungsschwierigen Situationen versuchen Lehrer zu 91 % durch ein ausschließlich autokratisches und befehlendes erzieherisches Vorgehen die Kinder zu einem angepaßten Verhalten zu mo-*



### Interaktionsstile und ihre Folgen

autokratischer Stil	sozial-integrativer bzw. demokratischer Stil
<p>„1. Er löst bei den meisten Schülern überwiegend negative Erfahrungen aus, sie fühlen sich unter Druck gesetzt und unfrei, weitgehend unverstanden und in ihren eigenen Wünschen und Interessen nicht berücksichtigt. Nur bestimmte Schüler identifizieren sich mit diesem Stil und erfahren ihn, nachdem sie sich ihm angepaßt haben, als positiv.</p>	<p>Wo dagegen der sozial-integrative Stil praktiziert wird, äußern sich die meisten der betroffenen Schüler zufriedener, sie fühlen sich entspannter, freier; sie meinen, daß der Erzieher ihnen Verständnis entgegenbringt und ihre eigenen Wünsche und Interessen zu berücksichtigen versucht. Nur manche junge Menschen, die – bevor sie einen demokratischen Erziehungsstil erlebten, autokratisch erzogen worden sind und sich bereits mit diesem Stil identifiziert haben –, fühlen sich im demokratischen Stil verunsichert, zu sehr auf sich selbst gestellt und der Beziehung zu Gleichaltrigen ausgesetzt.</p>
<p>2. Auf den autokratischen Stil antworten die meisten jungen Menschen entweder mit Gehorsam und Anpassung oder mit Opposition.</p>	<p>Der sozial-integrative Erziehungsstil regt die meisten zur Mitwirkung am Erziehungsgeschehen an.</p>
<p>3. Die Erzogenen empfinden meist eine deutliche Distanz zwischen sich und dem Erziehenden.</p>	<p>Auf den sozial-integrativen Erziehungsstil antworten die meisten jungen Menschen mit Zuneigung und persönlichem Vertrauen zu den Erziehern, was die offene Kritik nicht ausschließt.</p>
<p>4. Der autokratische Erziehungsstil isoliert den einzelnen jungen Menschen oft gegenüber seinen Mitschülern oder Geschwistern, er erzeugt häufig eine ehrgeizige Wettbewerbsstimmung zwischen den einzelnen oder er ruft oppositionelle Cliquen hervor.</p>	<p>Der sozial-integrative Erziehungsstil integriert die jungen Menschen stärker in die Klasse oder Gruppe und regt – in Kooperation und wechselseitiger Kritik – immer wieder Beziehungen zwischen den jungen Menschen an.</p>
<p>5. Der autokratische Stil führt innerhalb der Gruppe der Erzogenen häufig zu Spannungen, die nur für begrenzte Zeit durch Gewaltakte zum Stillstand</p>	<p>Der sozial-integrative Stil verhindert nicht etwa Spannungen zwischen den Kindern; aber er führt solche Spannungen häufiger zu Lösungen durch Diskussion, Übereinkunft, Kompromiß. Die Kinder</p>

autokratischer Stil	sozial-integrativer bzw. demokratischer Stil
kommen. Die Kinder agieren untereinander öfter mit Unhöflichkeit, Drohungen, Aggression.	gehen häufiger als unter dem autokratischen Stil zwar kritisch, aber doch höflicher, hilfsbereiter, ohne Gewaltanwendung miteinander um.
6. Unter autokratischer Leitung fügen sich Kinder zwar schneller den Anweisungen, Geboten oder Verboten ihrer Erzieher, aber diese Haltung verliert sich schnell, sobald die autokratische Kontrolle verschwindet.	Unter sozial-integrativer Leitung kommen die Kinder meist langsamer zu bestimmten, erzieherisch wünschenswerten Haltungen, aber diese erweisen sich als dauerhafter, weil es sich um einsichtige und freiwillig übernommene Einstellungen handelt.
7. Durch autokratische Führung kann man hohe Schulleistungen, gelerntes Wissen und eingeübte Fertigkeiten erzielen, aber nur wenig geistige Selbständigkeit auslösen. Dieser Stil befördert oft die Neigung zum Übernehmen der Meinungen vermeintlicher Autoritäten, zum Denken und Urteilen in festen Schemata.	Der sozial-integrative Führungsstil erfordert zunächst immer mehr Zeit, die Menge des erlernten Wissens bleibt zunächst oft geringer als unter autokratischer Führung, aber auch hier sind die Wirkungen meist dauerhafter. Geistige Selbständigkeit wird in größerem Maße ausgelöst, damit auch die Fähigkeit zu kritischer Prüfung vorgegebener Ansichten und Urteile, zu differenzierterem Denken und Werten."

(W. Klafki, 1970, S. 86 f.)

*tivieren, dagegen 9 % durch eine sozial-integrative Erziehungshaltung, in der die kindliche Persönlichkeit akzeptiert wird und autoritäre Befehle vermieden werden."*

(A. Tausch, 1958, S. 144)

Dieses Ergebnis hat damals alarmierend gewirkt. Es wurde zum Ausgangspunkt vielfacher Versuche, dem überwiegend autokratischen Interaktionsverhalten in der Schule entgegenzuwirken. Eine solche Entwicklung anzustreben, erschien geraten, weil die „Einbahnstraße“ der Lernorganisation eine lebensvorbereitende Kooperation der Schüler untereinander nicht zuläßt. Bei autokratischen Organisationsformen bleiben die Lernenden auf den Lehrer fixiert. Sie geraten in ein Konkurrenzverhältnis zueinander. Eine Mitgestaltung des Unterrichts, die motivierend wirken könnte, ist weitgehend ausgeschlossen.

Was wissenschaftliche Aufklärung und Ansätze eines Verhaltenstrainings bewirkt haben, inwieweit heute Schüler mehr als früher **kooperatives Arbeiten** erfahren können, inwieweit eine gemeinsame Reflexion auf den

Unterrichtsgang (Metakommunikation) erfolgt, inwieweit also **sozial-integrativer Interaktionsstil** üblicher geworden ist – darüber gehen die Auffassungen auseinander. Sie hängen von den Maßstäben ab, die man für die Beurteilung der Situation ansetzt. Empirische Untersuchungen dazu sind nicht vorhanden.

Gegenüber den Bestrebungen, sozial-integrativen Interaktionsstil zu realisieren, wird häufig eingewendet, daß Lehrer um Disziplinierungsmaßnahmen nicht herkommen. Das wird aber auch von den Befürwortern des sozial-integrativen Unterrichtsstils nicht bestritten. Sie machen jedoch darauf aufmerksam, daß solche Disziplinierungsmaßnahmen, je nachdem, in welchem Interaktionsklima sie angetroffen werden, unterschiedliche Eindrücke und Wirkungen hinterlassen können. In einem sozial-integrativen Handlungszusammenhang bekommen sie eher den Charakter von Hilfeleistungen für das Lernen. Der Zwangscharakter der Maßnahme tritt in den Hintergrund. So zeigt der Bericht einer Lehrerin aus einer Hauptschule, daß es durchaus möglich ist, **mit den Schülern Absprachen darüber zu treffen**, welche Organisation von Lernen praktiziert werden soll. Es konnte sukzessive ein Modell entwickelt werden, das Schülern die Möglichkeit der Mitbestimmung sowohl bei der Organisation von Lernen als auch bei dem Konkretisierungsvorgang der inhaltlichen Gestalt von Lernprozessen ermöglichte (vgl. B. Schaeffer/U. Lambrou, 1973<sup>2</sup>, S. 96 – 142).

Dieser Versuch demonstriert, daß Schüler **Lernprozesse in einer Institution** durchaus als ihre eigenen Lernprozesse begreifen können. Voraussetzung dafür war allerdings, daß nicht nur die jeweiligen Inhalte, sondern auch die Organisationsformen des Lernprozesses thematisiert wurden. Diese Diskussion über die Organisationsform schloß – dies muß als wichtig angesehen werden – die Grenzen, die die Institution als verwaltungsrechtliche Einheit setzt, als Gegenstand der Auseinandersetzung mit ein.

Dies ist jedoch ein Beispiel für künftige Möglichkeiten, nicht für Lehr-/Lernerfahrungen, die die Adressaten der EB gemacht haben. Sie haben erlebt, daß sich Lehrer und Schüler frontal gegenüberstanden. Die Schüler hatten daher wenig Gelegenheit zu lernen, wie man sich selbst aktiviert und den eigenen Lernprozeß streckenweise selbst organisiert.

#### 3.4.2. Interaktionsformen zwischen Schülern

Für die Sozialisationswirkung ist nun nicht nur die Art der Kontakte zwischen Lehrer und Schüler bedeutsam, sondern auch, wie der Umgang der Schüler sich untereinander – unabhängig von der formalen Unterrichtsorganisation – vollzieht. **Informelle Kontakte** können eine Rolle spielen, wie sie sich beispielsweise aus den mehr oder weniger stabilen Sitzgruppen ergeben. Es kann auch Außenseiter in einer Klasse geben, die aus der Kommunikation der Gruppe ausgeschlossen bleiben. Es stellt sich daher die Frage, nach welchen Kriterien Schüler solche Gruppen bilden. Untersuchungen darüber haben ergeben, daß sich die Schüler – in diesem Fall der fünfte und siebente Jahrgang in einer Hauptschule – bei der Bewertung des Be-

liebtheits-Status der Mitschüler nach den Kriterien schulischer Leistungsfähigkeit richten:

*„Alle Indikatoren für die schulische Leistungsposition, also Schullaufbahn, Zensuren in einzelnen Fächern und Zensurendurchschnitt, stehen in positiver Korrelation mit dem informellen Status der Schüler. Zurückgestellte und Klassenwiederholer sind in weit geringerem Maße in der besseren Statushälfte vertreten als Schüler mit ‚normaler‘ Schullaufbahn.“*

(K. Hurrelmann, 1971, S. 146)

Dieser Befund steht Untersuchungsergebnissen vor allem aus den USA entgegen, nach denen es üblich geworden ist, zwischen formalen und informellen Gruppenführern zu unterscheiden, weil diejenigen, deren Leistung man anerkennt, nicht ohne weiteres die Beliebtesten oder auch Gesuchtesten sind. Die Untersuchungen von K. Hurrelmann weisen allerdings auch darauf hin, daß sich die Einschätzung der Schüler mit dem Alter ändern kann. Sie lassen erkennen,

*„... daß bei den jüngeren Kindern die Identifikation mit den Normen der formalen Schulkultur noch größer ist als bei den älteren Kindern.“*

(ebd., S. 147)

Allerdings hat es den Anschein, daß dieses Ergebnis bei weiterführendem Schulbesuch wieder aufgehoben wird.

*„Distanzieren sich die Pubertierenden mit ihrer Aufwertung des schlechten Schülers deutlich von den Bewertungsmaßstäben der Lehrer und der Eltern, so kehren die Jugendlichen des zehnten Schuljahrs wieder stärker zu ihnen zurück.“*

(E. Höhn, 1972<sup>4</sup>, S. 217)

Es ist somit nicht von der Hand zu weisen, daß gerade diejenigen Schüler, die der Hilfe durch Lehrer und auch Mitschüler am meisten bedürfen, aus den informellen Lerngruppen ausgeschlossen werden. Daraus kann aber als Sozialisationsergebnis hergeleitet werden, daß insbesondere diejenigen Schüler, die nicht die Leistungsnorm erfüllen, Lernarbeit verstärkt als Einzelarbeit begreifen müssen, während die übrigen Lerner durchaus die Chance haben, Lernen in Gruppen als Organisationsform von Lernarbeit zu erfahren.

Lange Zeit ging man von folgender Annahme aus:

*„Solche informellen Gruppen, die als soziale und kollektive Reaktionsformen auf die soziale Organisation der Schule verstanden werden müssen, gewähren den Schülern einen unmittelbaren Bezugsrahmen für ihre normative Orientierung, und sie verleihen Statussicherheit sowie die emotionale Basis für ein gegenüber den Anforderungen der offiziellen Schulkultur, die für viele auch im Gegensatz zu ihren familiären Sozialisationserfahrungen steht, wenigstens teilweise unabhängiges Verhalten.“*

(H.-G. Rolff, 1973, S. 96)

Dieses Verständnis über die innere Struktur von Schülergruppen muß nach

jüngeren Untersuchungen in Zweifel gezogen werden, weil der Sozialisationseffekt des Konkurrenzdenkens schon frühzeitig eintritt. Eine Folge ist:

*„Schüler, die den spezifischen Sozialisationsprozeß der Mittelschicht durchlaufen haben, bleiben genauso unter sich wie die Schüler aus der Arbeiterschaft.“*

(ebd., S. 96 f.)

Die Frage ist, ob diese schichtspezifische Rekrutierung der Schülergruppen als sozialer Reflex auf die Normsetzung von Schule zu begreifen ist oder ob sich darin unmittelbare Motivationen der Gruppenbildung geltend machen, beispielsweise die Frage, was man voneinander im Unterricht haben kann und wie schnell man sich miteinander langweilt.

In den folgenden Teilnehmer-Aussagen werden Ängste anderen Teilnehmern gegenüber deutlich. Überlegen Sie bitte, welche Probleme des Lehrens und Lernens aus solchen Befürchtungen herleitbar sind.

*„Ja, das ist so am Anfang gegenüber den anderen Mitschülern, weil da sind ja zum Teil auch jüngere Schüler bei, die vielleicht erst zwei Jahre aus der Schule raus sind. Es sind auch einige Realschüler bei uns drin, da hat man doch am Anfang so ein bißchen Beklemmungen gehabt, sich überhaupt so zu melden, wenn mal irgendwie so, alles so ein bißchen bedrückend am Anfang. Aber so nach und nach, vier Wochen hatte sich das so eingespielt, daß man überhaupt keine Beklemmungen mehr hatte. Weil man jeden kannte, jeden ungefähr seine Stärke schon kannte, wie jeder ist usw. Und vor allen Dingen hatten wir von Anfang an eine sehr gute Klassengemeinschaft, daß an und für sich jeder für jeden da ist. Da wurde keiner ausgelacht, weil er mal was nicht wußte oder so.“*

(092, Glasfacharbeiter, 26, verh., 1 Kind, A)

*„Am Anfang war das alles so gehemmt. Dann wollte man nicht so richtig was sagen, oder man hat aufgepaßt, daß man alles richtig sagt. Und dadurch wurde das so gehemmt. Aber hinterher wurde man viel aufgeschlossener, man hat sich gelöst praktisch.“*

(108, Gerätewart, 20, ledig, A)

*„Anfangs war es bei mir ein bißchen schwierig. Ich habe Hemmungen gehabt. Das hat sich mit der Zeit so abgebaut.“*

(105, angel. Masch.-Dreher, 22, ledig, A)

*„Ja, bei mir war es anfangs auch schwierig. Weil ich schon mal durch die Prüfung gefallen bin (bei einem Hauptschulabschlußkurs in Abendform, WAL), weil ich durchgerasselt bin, hab ich gedacht, verdammt noch mal, jetzt kommst Du hierher und sagst etwas und dann ist das verkehrt, dann lachen sie alle über dich und dann stehst mit einem roten Kopf oder so. Das hat sich dann abgebaut nach den ersten 2/3 Wochen. Dann war man schön drin. Da wußte man schon, was kann der andere auch usw. Bist du nun doofer als die anderen, so etwas kam damals automatisch mit rein.“*

(107, Bergjungarbeiter, 17, ledig, A)

*„Auf keinen Fall hatte ich irgendwelche Ängste oder Befürchtungen vor Kursbeginn. Ich habe mir gesagt, bist erwachsen genug, du denkst da auch anders, dann fällt das Dasein nicht schwer. Natürlich ist die erste Zeit ein bißchen gehemmt ist ja ganz klar. Das Neue erstmals, das erst mal alles verdauen.“*

(091, angel. Masch.-Dreher, 22, ledig, A)

*„Ich habe mir gesagt, ich habe nichts zu verlieren. Die kennen mich alle ja gar nicht. Die wohnen in anderen Stadtteilen. Soviel waren doch die Teilnehmer nicht, daß man wußte, keiner würde damit durch die Gegend laufen, daß er sagt ich mache meine Hauptschule nach.“*

(095, stellvertr. Baustellenleiter, 29, verh., A)

### 3.5. Beurteilungsformen und ihre sozialisierenden Wirkungen

Schon mehrfach wurde darauf hingewiesen, daß der Handlungsspielraum der unterrichtlichen Interaktion und der Spielraum für organisatorische Veränderungen im Schulsystem dadurch eingegrenzt sind, daß am Ende des schulischen Lernens Prüfungen und Zeugnisse stehen. Sie erscheinen gerade dann unvermeidlich, wenn die Zuweisung (Allokation) des sozialen Status am Maßstab der individuellen Leistung erfolgen soll und nicht durch Geburt, Beziehungen etc. Bei aller Problematik der Prüfungen und Zeugnisse stellt sich also nicht die Frage des Ob, sondern des Wie. Sie ist gerade auch für die EB aktuell, in der Prüfungen und Zertifikate etwas relativ Neues sind.

Welche sozialisierenden Wirkungen gehen von Prüfungen aus? Welche Beurteilungsmaßstäbe wirken dabei mit? Welche Folgen haben sie für das Weiterlernen?

#### Prüfungen erfüllen eine doppelte Funktion:

- Unter pädagogischem Aspekt dienen sie zur Feststellung des Lernfortschritts.
- Unter gesellschaftlichem Aspekt sollen sie vergleichbare Schulabschlüsse sicherstellen, von denen die weitere berufliche Entwicklung der Schüler abhängt.

Für die erste Funktion gibt es vielerlei Techniken, von denen heute die der Selbstkontrolle für die sinnvollste gehalten wird. Kritik und Diskussion entzünden sich mehr an der zweiten Funktion. Was veranlaßt dazu, und wo findet die Kritik ihre Grenzen?

Schulen unterliegen dem staatlichen Auftrag, einen bestimmten mehr oder weniger deutlich definierten Kenntnisstand zu erreichen. Damit wird eine Kontrolle nötig, was Schulen tatsächlich leisten. Prüfungen sollen dies belegen. Sie können damit zugleich als Begründung für die Selektion benutzt werden. Eine weitergehende sozialisierende Wirkung der Prüfung vollzieht sich gleichsam nebenbei. Im Interesse der Systemkonformität ist es nämlich

nicht so wichtig, daß in der Prüfung ein bestimmtes Können nachgewiesen wird; denn in welcher Weise dies geschieht, hängt von mancherlei Umständen und Zufällen ab. Wichtiger ist, daß die **Verbindlichkeit eines Regelsystems** Anerkennung erfährt und daß junge Menschen sich an dieses Regelsystem gewöhnen. Durch die Prüfung wird also nicht nur nachgewiesen, was man in den jeweiligen Prüfungsfächern gelernt hat, sondern vor allem auch, daß man gelernt hat, dem Normgefüge schulischer Unterrichtsorganisation, das durch das Prüfungsritual repräsentiert wird, gerecht zu werden.

Daß Zeugnis gegeben werden muß von dem, was man gelernt hat, ist einleuchtend. Müssen dafür aber ritualisierte Prüfungen sein, d.h. Prüfungen, die aufgrund ihrer möglichen Folgen ernst genommen werden müssen, obwohl sie in einer formalisierten, verkürzten Form ablaufen, die ein Auf-die-Probe-Stellen gar nicht ermöglichen? Wenn das Bestreben ist, das Selektionsprinzip, auf das Prüfungen bezogen sind, zugunsten des Förderungsprinzips zurückzustellen – kann man dann nicht auch auf Prüfungen üblichen Stils verzichten? Dies zu fordern, liegt nahe, wenn man die Sozialisationseffekte des Prüfungsrituals bedenkt. Sie bestehen nicht nur darin, daß sie den einzelnen in die isolierende Konkurrenzsituation drängen. Der Kern der Problematik besteht darin, daß die an sich schon gegebene Künstlichkeit der schulischen Lernsituation noch verstärkt wird. Die gestellten Aufgaben können nur selten als handlungsrelevantes Problemlöseverhalten angesehen werden. Hinzu kommt:

- Schüler müssen sich die **Bestätigungen**, die für ihren Lernprozeß angesichts der Lernanstrengungen notwendig sind, im vorgegebenen formalen **Bewertungssystem** der Zensuren suchen und sich damit an deren Normen anpassen. Dabei kann das **inhaltliche Interesse** an speziellen Themen und Fragestellungen **verlorengehen**. Es kann auf diesem Hintergrund nicht verwundern, wenn Erwachsene selten in der Lage sind, eigene Lernschwerpunkte zu setzen.
- Durch die Art der Prüfung wird ein **Problemlöseverhalten** nahegelegt, das sich auf einen **Richtig-Falsch-Schematismus** reduziert. Die Schein-Eindeutigkeiten von Aussagen verhindern eine Differenzierung der kognitiven Strukturen und verführen zur Annahme von vergrößernden Klischees. Wer auf diesen Prüfungstypus hin gelernt hat, ist verunsichert, wenn sich für ihn solche Lösungsschemata nicht anbieten. Darauf ist es unter anderem zurückzuführen, wenn Absolventen unseres Schulsystems auf ein Lernen in der vielschichtigen Erwachsenenwelt wenig vorbereitet sind.
- Prüfungen, zumindest in der gegenwärtigen Form, machen in einer spezifischen Weise **lehrerabhängig**. Der schulische Erfolg hängt nicht nur von den erworbenen Qualifikationen ab, sondern auch davon, inwieweit den jeweiligen Verhaltensanforderungen des Lehrers und Prüfers Rechnung getragen ist. Die **Wertmaßstäbe** der Lehrer wirken so als **Selektionsfilter**, und der Sozialisationsprozeß richtet sich nicht zuletzt nach diesen Wertmaßstäben.

Wir stoßen damit auf ein Dilemma besonderer Art. Wenn Arbeitshaltungen als zusammenfassende Kategorie für Fleiß, Ausdauer, Konzentration, Mit-

arbeit, Leistungswille, Interesse und Gewissenhaftigkeit und charakterliche Eigenschaften im Sinne von Ehrlichkeit, Gehorsam, Aufrichtigkeit, Höflichkeit, Disziplin etc. (vgl. B. Gerner, 1973<sup>4</sup>, S. 77) bei Lehrern besonders hohes Ansehen genießen, so ist das ein plausibles Kriterium. Denn spätere Lernleistungen hängen nicht nur von den von der Schule erworbenen und nachgewiesenen Kenntnissen und Fähigkeiten ab (von denen vieles schnell vergessen wird), sondern von der Art und Weise, wie die Erwachsenen sich Lernanforderungen zuwenden. Die Kehrseite des Kriteriums **Arbeitshaltung** ist aber, daß es für sie kaum meßbare Werte gibt, daß sie also den subjektiven Einschätzungen ausgesetzt ist. Dieser Umstand führt dann dazu, daß nicht die Arbeitshaltung selbst Maßstab der Beurteilung ist, sondern die Voreingenommenheiten und die Kenntnis sozialer Schülerdaten in der Beurteilung der Arbeitshaltung einfließen. Auch ist bemerkenswert, daß in dem Eigenschaftskatalog, der mit dem Begriff der Arbeitshaltung zusammengefaßt werden kann, die Selbständigkeit des Denkens nicht vorkommt, obwohl in einer neueren Untersuchung 75 % der Grund- und Hauptschullehrer den Wert des selbständigen Denkens zumindest verbal hervorheben (vgl. W. Hammer, 1975, S. 23).

Bei jüngeren Lehrern läßt sich auch über diesen Aspekt hinaus ein differenzierteres Verhältnis zum eigenen Beurteilungsverhalten erkennen. Die Zensurengebung wird von Lehrern zunehmend kritisch beurteilt. Insbesondere von jungen Lehrern wird die Beeinflußbarkeit bei der Beurteilung durch die soziale Herkunft eingestanden. Die Notwendigkeit, mit Tests zu arbeiten, wird mehr und mehr anerkannt (vgl. W. Hammer, 1975, S. 57 ff.).

Man kann also annehmen, daß der Reflexionsstand im Zuge der Reformdiskussionen in den letzten zehn Jahren und die Verarbeitung einiger empirischer Untersuchungen zu diesem Thema zu einer differenzierteren Einschätzung des eigenen Selektionsverhaltens geführt haben. Inwieweit institutionelle Bedingungen es erlauben werden, den zunehmenden Reflexionsgrad in Handeln umzusetzen, ist allerdings eine andere Frage.

Diesem Problem kann in dieser Studieneinheit nicht nachgegangen werden. Thema dieser Studieneinheit ist es nicht, eine Reform des Prüfungs- und Zeugniswesens zu erörtern. Es interessiert hier vielmehr, inwieweit das **Prüfungssystem**, so wie es in der Vergangenheit gehandhabt worden ist, **Auswirkungen auf das Lernverhalten** gehabt hat. Zumindest bewirken die Prüfungsrituale eine große Abneigung, sich ihnen später noch einmal zu unterziehen. Das Unbehagen ihnen gegenüber kann so weit gehen, daß man einen Lehrgang, wenn am Ende eine Prüfung zu erwarten ist, gar nicht erst beginnt mitzumachen. Diese Hinterlassenschaft ist zwar nicht durchgehend festzustellen, aber sie ist als Nachwirkung für die EB doch spürbar hinderlich.

Für die weitere Verarbeitung dieser oder vergleichbarer sozialisierender Wirkungen in der EB erscheint deshalb eine Zusammenfassung der verschiedenen Wirkungsmomente im Hinblick auf Lerngewohnheiten erforderlich, bevor die Frage nach den Konsequenzen für die EB direkt angegangen wird.



## Verarbeitungstext

### 4. Lerngewohnheiten als Konsequenz der Schulerfahrungen

#### 4.1. Der Erfahrungshintergrund

Welcher Erfahrungshintergrund der Adressaten von EB zeichnet sich ab, wenn wir versuchen, die hier im einzelnen angeführten Beobachtungen und Untersuchungen zur schulischen Sozialisation zusammenzufassen?

Vorweg sei daran erinnert, daß dieser Erfahrungshintergrund nicht einheitlich ist, denn durch die **unterschiedlichen Schulformen** werden auch **unterschiedliche Wirklichkeitsausschnitte**, Daseinsdeutungen und Selbstdefinitionen vermittelt. Es muß also bei der Organisation von EB-Veranstaltungen und bei dem Arrangement ihrer Inhalte davon ausgegangen werden, daß die potentiellen Teilnehmer über unterschiedliche Informationen zu diesen Inhalten verfügen und daß diese Unterschiede **der Tendenz nach schichtspezifisch** sind. Ähnliches gilt für die Art und Weise, mit Informationen und Interpretationen umzugehen.

Es gibt in jüngerer Zeit zumindest Ansätze zu einem weniger lehrerzentrierten Unterricht, und es kann vermutet werden, daß diejenigen, die ihn erfahren haben, eine überdurchschnittliche Bereitschaft zeigen, EB-Veranstaltungen zu besuchen. Es muß also damit gerechnet werden, daß **aufgrund unterschiedlicher schulischer Lernerfahrungen auch unterschiedliche Erwartungen an die EB-Veranstaltung** und an den Kursleiter gerichtet werden. Das gilt insbesondere dann, wenn die Altersunterschiede der Teilnehmer besonders groß sind.

Unabhängig von diesen Besonderheiten sind aber übergreifende Tendenzen in der Sozialisationswirkung der Schule unverkennbar.

Man macht die Erfahrung,

- daß Lernen etwas ist, was **nach Aufforderung geschieht**, und zwar in **Zeit- und Stoffeinheiten**, die weder durch den Lernenden selbst noch durch das zu Lernende, sondern durch verwaltungsorganisatorische Gesichtspunkte bestimmt sind. Das bedeutet zugleich, daß die Lernanforderungen immer wieder von dem abführen, was interessieren mag;
- daß Lernen etwas ist, bei dem das zu Lernende nicht nur vorgegeben bzw. vorgesetzt ist, sondern zudem auch genügsam in sich selbst zu sein scheint, so daß **kaum Zusammenhänge mit der Lebenswelt der Lernenden** und damit Anwendungsmöglichkeiten zu erkennen

sind. Lernen kann daher selten als Arbeit zum Zweck aktuellen Problemlösens begriffen werden;

- daß Lernen etwas ist, was **angeblich** oder tatsächlich in sich **klar und eindeutig** ist, Klares und Eindeutiges und damit auch eine (Schein-)Sicherheit vermittelt;
- daß Lernen etwas ist, das Anstrengungen mit sich bringt und Leistungsnachweise abfordert, wobei zugleich aber in die Beurteilung der Lernergebnisse Urteilkriterien einfließen, die dem Lernenden undurchschaubar bleiben;
- daß Lernen etwas ist, bei dem **diejenigen am wenigsten Hilfe erfahren, die sie am meisten nötig hätten**. Eine solche Erfahrung steht zwar allem entgegen, was durch Pädagogik intendiert wird, ist aber das Produkt einer verwaltungsorganisatorisch geprägten Schule. Sie gestattet nur in begrenztem Umfang und bei besonderen persönlichen Initiativen eine Individualisierung des Lernens. Derartige Initiativen können aber nicht statistisch zu Buche schlagen.

Wenn ein solches Erfahrungsbündel Unbehagen hervorruft, so erscheint das nicht verwunderlich. Anregungen zum Weiterlernen stellen sich am ehesten bei denen ein,

- die in den Vorgaben zum Lernen für sich etwas Positives sehen;
- die ihr Unbehagen überwinden können, weil ihre Leistung anerkannt wird.

Diese Selektionsmechanismen schlagen sich dann auch in der Teilnehmerzusammensetzung von EB-Veranstaltungen und in dem Lernverhalten dieser Teilnehmer nieder.

#### 4.2. Die erworbenen Lernverhaltensweisen

Welche Lerngewohnheiten muß EB bei ihrer Planung berücksichtigen? In welchen Verhaltensweisen werden die im letzten Abschnitt zitierten Erfahrungen bemerkbar?

Es muß davon ausgegangen werden, daß die **Auswirkung der schulischen Organisation** auf das Lernverhalten gerade solche Initiativen in der EB erschwert, die sich methodisch progressiv verstehen, d.h. die auf eine stärkere Aktivierung der Teilnehmer abzielen; denn die Institution Schule hat durch ihre Unterrichtsorganisation und das damit verbundene Lernverhalten ein eher rezeptives Lernverhalten bewirkt. Was bedeutet das im einzelnen?

Die passiv bleibende Einstellung der Lernenden kommt insbesondere in den Erwartungen gegenüber den Lehrkräften zum Ausdruck. Der überwiegenden Mehrheit der Kursteilnehmer erscheint es selbstverständlich, daß der Kursleiter nicht nur die angekündigten Fähigkeiten vermittelt, sondern auch vorgibt, auf welche Weise dies geschieht. Es wird auch ihm überlassen, wieder für „Ordnung“ zu sorgen, wenn einige Kursteilnehmer eine besonders auffällige Aktivität entfalten oder gar Steuerungsansprüche stellen. Daran wird

deutlich, daß man in kooperatives Lernen und in die Möglichkeiten der Selbststeuerung nicht eingeübt ist. Vielmehr ist man gewöhnt, Lernen eher mit einem Konkurrenzverhalten zu verbinden, wobei der Lehrer zugleich als Schiedsrichter gilt.

In dem Bericht über eine empirische Untersuchung heißt es:

*„Viele Teilnehmer haben mehr Angst vor einer Dominanz einzelner Teilnehmer, als daß sie eine zu starke Lenkung des Kursleiters kritisieren. Auf Grund ihrer Lernerfahrungen erwarten sie von dem Kursleiter Vorschläge zur Zielsetzung und zum Verlauf des Kurses; übertriebene Verfahrensdiskussionen, an denen sich meist nur eine Minderheit beteiligt, wird von der Mehrzahl der Teilnehmer abgelehnt. Gleichzeitig wird aber auch erkennbar, daß die Teilnehmer neuen Arbeitsformen nicht grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen und für ungewohnte Lernmethoden durchaus motiviert werden können.“*

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 85)

Haben Sie ähnliche Beobachtungen gemacht, und wie läßt sich darauf in konkreten Situationen reagieren?

Sich selbst sehen die Kursteilnehmer meist in der Rolle derer, für die es das Beste ist, wenn sie das Angebot ohne weitere kritische Reflexion annehmen.

Diese Selbsteinschätzung hat in mehrfacher Hinsicht Konsequenzen:

- Da Kursteilnehmer nicht gewöhnt sind, ihre Bedürfnisse und Interessen in der Lernsituation zu artikulieren, fühlen sie sich **verunsichert, wenn Kursleiter sie zu einer selbständigen Mitgestaltung anregen**. Sie wünschen sich einen präparierten Unterricht und sehen es eher als eine Unfähigkeit des Kursleiters an, wenn er sie in den Planungsvorgang einbeziehen will.
- Zum anderen führt die Gewohnheit, in der Lernsituation in erster Linie zu reagieren, dazu, daß die Kursteilnehmer auch dann **verunsichert sind, wenn Problemlösungen versuchsweise ihnen überlassen bleiben**. Es zeigen sich dann Schwierigkeiten, Probleme als solche zu erkennen, und man möchte sich auch nicht vor solche gestellt sehen, wenn sie nicht sehr schnell übersichtlich gemacht werden können. Es ist Gewohnheit geworden, sich mit Scheinklarheiten zufrieden zu geben.
- Zum dritten entspricht es den Lerngewohnheiten, den **Lerneifer vornehmlich auf das zu richten, was möglicherweise abgeprüft wird** oder seiner Eigenart nach abprüfbar ist. Auch in solchen Veranstaltungen, in denen keine eindeutigen Lernziele in Aussicht gestellt werden, sondern die einer allgemeinen Orientierung dienen, macht sich das Bedürfnis geltend, durch Lernen Sicherheit zu erfahren. Wenn für eine wissenschaftliche Weiterbildung, die auf Verun-

sicherung abzielt, besondere Probleme entstehen, so gehen diese also nicht nur auf die begrenzten kognitiven Leistungsfähigkeiten zurück, sondern vor allem auch auf die Lerngewohnheiten, die ein heuristisches Vorgehen oder eine Lernarbeit nach dem Modell von Versuch und Irrtum erschweren.

Lange Zeit war man geneigt, in solchen Erscheinungen so etwas wie anthropologische Konstanten zu sehen. Sie schienen eine skeptische Einschätzung der Bereitschaft und Fähigkeit zum Weiterlernen von Erwachsenen zu unterstützen. Inzwischen aber haben Sozialisations- und Schulforschung erkennen lassen, wieviel **Entmutigung durch schulisches Lernen** verursacht wird, wie wenig es zum selbständigen Lernen anregt. Das Ungleichgewicht des Gebens und Nehmens bei institutionalisierten Lernprozessen führt allzu leicht zu Lernstörungen. Daß diese Problematik immer bekannter wird, bedeutet noch nicht, daß sich die Ausgangssituation für die EB sehr schnell bessert. Sie muß mit den hier umrissenen Lerngewohnheiten rechnen. Sie wird aber auch dahin kommen müssen, Anknüpfungspunkte für eigene Ansätze zu erkennen, indem sie auf die Lernerfahrungen eingeht und sie produktiv zu machen versucht.

##### 5. Folgerungen für die Erwachsenenbildung

In den abschließenden Bemerkungen, die zur Diskussion anregen sollen, konzentrieren wir uns auf Probleme, die in Kursen durch das Teilnehmerverhalten auftreten und die als Folgen von Sozialisationswirkungen identifizierbar sind. Nicht eingegangen wird also darauf, inwieweit das Fernbleiben von Bevölkerungsgruppen möglicherweise durch schulische Sozialisation bedingt ist und bei Kenntnis eines solchen Zusammenhangs gemindert werden kann (vgl. *Studieneinheit: Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung*). Es geht hier also um Fragen der Mikrodidaktik und der Interaktionsformen, d.h. um das unmittelbare Unterrichtsgeschehen, und nicht um solche der makrodidaktischen Planung, d.h. des Bildungsprogramms der Institution oder der Kontaktnahme und Selbstdarstellung der EB-Einrichtungen nach außen.

Überlegen bzw. diskutieren Sie, welche Schlüsse der HPM aus dem in dieser Studieneinheit Dargestellten für die Planungs- und Beratungsgespräche mit nebenberuflichen Kursleitern ziehen kann? Worauf muß er ihnen gegenüber Wert legen? Wie kann er unter Umständen aufgrund seiner Kenntnis der Sozialisationsbedingungen der Kursteilnehmer und der Kenntnis der Verhaltensgepflogenheiten der Kursleiter gegensteuernd wirken?

HPM werden häufig beobachten – und dies ist auch naheliegend und verständlich, wenn auch nicht gerade pädagogisch angemessen und effektiv –, daß **Kursleiter dazu neigen, ihre eigenen Lernerfahrungen zu verallgemeinern**. Sie unterstellen dann unreflektiert, daß die Kursteilnehmer die glei-

chen oder auch ähnliche Lernerfahrungen gemacht haben wie sie selbst. In Wirklichkeit verfügen sie aber meist über gymnasiale und universitäre Lernerfahrungen, die es ihnen erlaubten, eher Fähigkeiten zum selbständigen Lernen zu entwickeln, als dies bei ihren Kursteilnehmern der Fall ist, die in ihrer großen Mehrheit nur Volks- und Mittelschul-Erfahrung haben. Was folgt daraus? Vermutlich muß es diesen Kursleitern vielfach schwerfallen, sich in die Situation derer zu versetzen, die wenig Gelegenheit hatten, sich im selbständigen Lernen zu üben. Es ist für sie nicht ohne weiteres nachzuvollziehen, daß die Teilnehmer zwar lernbereit, aber zugleich recht unbeholfen sind, wenn sie selbständig handelnd lernen sollen und nicht auf ihrem Lernweg geführt werden. Macht sich der Kursleiter aber diesen Hintergrund nicht bewußt, wird er versucht sein, vorschnell zu urteilen und von der auffälligen Passivität der Teilnehmer auf Unvermögen zu schließen, während es sich eher um Ungewohntsein handelt.

Versuchen Sie Beispiele zu sammeln und zu diskutieren, was mit „Unbeholfenheit bei selbständigem Lernen“ gemeint sein kann.

Ein solches vorschnelles Urteil kann auch durch die Fehlerwartung bestärkt sein, daß die Teilnehmer schon deshalb besonders initiativ sein müssen, weil sie meist freiwillig in die Kurse kommen. Indessen kann die **Motivation zur Teilnahme nicht ohne weiteres die Sozialisierungseinflüsse überspielen**, die mit der Erwartung in den Kurs kommen lassen, etwas entgegennehmen zu können, nicht aber sich mit anderen austauschend beteiligen zu müssen.

Wenn demgegenüber die Erwartungen des Kursleiters dahin gingen, erwachsene Lerner müßten mehr Aktivität im Kurs entfalten als Schüler, weil sie aufgrund ihrer Lebenserfahrungen selbstbewußter auftreten können und weil sie von sich aus etwas erreichen wollen, dann kann es zu Enttäuschungen und zu Fehleinschätzungen des Leistungsvermögens dieser Teilnehmer kommen.

Welche Gesichtspunkte sind nun zu beachten, wenn eine solche Situation Gesprächsgegenstand zwischen HPM und nebenberuflichen Kursleitern ist? Erster Ansatzpunkt kann, wenn nötig, sein, zu verdeutlichen, daß **Passivität der Kursteilnehmer nicht ein Mangel an Wollen oder Können** ist, sondern eine gewohnte Lernhaltung. Es geht dann darum, die Lernvergangenheiten von Kursteilnehmern bewußt zu machen, insbesondere die Behinderungen, die diese für ein Lernen von Erwachsenen mit sich bringen.

Darüber hinaus aber ist kaum ein für alle Fälle passender Gesprächsgang anzuraten, denn die **Reaktionen der Kursleiter auf diese Erfahrungen** können unterschiedlich sein:

- Es gibt Kursleiter – und sie sind vor allem unter den Jüngeren vertreten –, die sich auf ihre lernpsychologischen Einsichten berufen und die eine **rezeptive Lernhaltung für so hinderlich halten, daß sie auf schnellstem Wege das Lernverhalten der Teilnehmer ändern wollen.**

Überlegen bzw. diskutieren Sie gegenüber einer solchen Einstellung Fragen wie:

Ist den Teilnehmern damit wirklich gedient?

Ist eine an sich plausible und bewährte Theorie so zwingend, daß sie in jedem Fall realisiert werden sollte?

Ist bei einem solchen Vorgehen das Ausmaß der Verunsicherung der Teilnehmer übersehbar, und ist diese Verunsicherung zumutbar?

Wird mit einem solchen Vorgehen nicht nur der überlegten Entscheidung ausgewichen, die unter den gegebenen Umständen eines befristeten Kurses zwischen einer Anpassung an die Teilnehmergewohnheiten und einem Versuch der allmählichen Veränderung der Lernhaltung getroffen werden muß?

– Es gibt Kursleiter – und sie sind eher unter den Älteren anzutreffen –, die zwar mit **Worten für einen kooperativen Unterricht plädieren**, die sich **aber faktisch nicht an ihre Vorsätze halten können** oder wollen. Für sie wird das passive Teilnehmerverhalten sehr schnell zum Alibi für ihren lehrerzentrierten Unterricht. Ihnen gegenüber erscheinen andere Fragen angebracht:

– Haben Sie die hinreichende Geduld aufgebracht und wirklich auf die Aktivität der Teilnehmer, auf ihre Beiträge gewartet?

– Ist Ihnen klar, daß Schweigen nach einer Aufforderung zum Widerspruch oder zur Stellungnahme nicht ohne weiteres Zustimmung bedeutet?

– Waren Sie nicht insgeheim froh, daß keine „störende“ Diskussion aufgekommen ist, sondern daß Sie so vorgehen konnten, wie Sie es sich ursprünglich vorgenommen hatten?

Der HPM muß damit rechnen, daß solche Fragen abgewertet werden, daß **Gegenfragen** kommen, etwa von der Art:

– Was nutzen alle diese potentiellen, selbstkritischen Rückfragen der Kursleiter, wenn die Kursteilnehmer selbst nicht zu Rückfragen bereit oder in der Lage sind?

Wie wäre darauf zu antworten?

Es wird der Hinweis kommen, daß solche Rückfragen nicht nur dann ausbleiben, wenn es um die Mitgestaltung des Kurses geht, sondern häufig auch dann, wenn die unmittelbaren Interessen und Ziele auf dem Spiele stehen, deretwegen die Teilnehmer gekommen sind. Beispielsweise, so wird man sagen, werden Rückfragen selbst dann oftmals nicht gestellt, wenn das Lerntempo es verlangen würde.

Was aber ist zu der bedauerlichen Erfahrung zu sagen, daß diejenigen, die zeitweilig nicht mitkommen, eher wegbleiben, als daß sie ihre Schwierigkeiten signalisieren? Kursleiter, die entsprechende Beobachtungen machen, werden versucht sein, darin Angst vor dem Sich-Blamieren zu sehen. Wenn sie aus dieser Annahme Konsequenzen für ihr Verhalten zu ziehen versuchen, wenn sie zum Ausdruck bringen, daß ein Nicht-verstanden-Haben kein die Person betreffendes Versagen ist, mag schon einiges gewonnen sein.

Hilft es aber nicht, liegt dann das Versagen beim Kursleiter? Würde man dies unbesehen bejahen, würde man außer acht lassen, daß es zu den **Rollen-erwartungen des Lernenden** gehört, nicht zurückzufragen. Aufgrund seiner Sozialisationserfahrungen geht er davon aus, mit dem Signalisieren von Schwierigkeiten störend zu wirken. Wie ist ein solches Rollenbild aber abzubauen? Bei rationaler Betrachtung am ehesten dann, wenn ausdrücklich über die Rollensituation im Lernprozeß reflektiert wird (*vgl. die Studieneinheiten: Metakommunikation in Lerngruppen; Kognitive und affektive Ebenen von Lernprozessen*). Indessen fehlen gerade erwachsenen Lernern meist Erfahrungen mit Metakommunikation. Dementsprechende Versuche können also sehr leicht auf Unverständnis, Zurückhaltung oder gar Abwehr stoßen. Welche anderen Wege gibt es?

Probate Handlungsanweisungen bieten sich nicht an. Es handelt sich um ein Problem, das nicht allein verfahrenstechnisch zu lösen ist. Es erscheint zuerst einmal eine Reflexion auf die Lage des Kursleiters angebracht. **Welche Erwartungen werden an ihn gerichtet? Womit muß er rechnen?**

- Der Kursleiter trifft auf eine Lernhaltung, die ihn als Fachmann ohne weiteres akzeptiert.
- Zu dieser Lernhaltung gehört es, sich den Unterrichtszwecken und Schritten anzupassen, die der Kursleiter vorgibt.
- Das Recht auf eigene Äußerung zur Gestaltung des Kurses wird bei dieser Lernhaltung nicht wahrgenommen, weil man aufgrund der Sozialisationsanpassung meint, daß es für die Effizienz des Kurses und im Interesse des eigenen Lernerfolges nicht gut ist.
- Lernen wird als individuell zu leistende Anstrengung empfunden, bei der mehr notgedrungen als hilfreich andere Lerner anwesend sind und wobei man aber unsicher ist, welche Beziehungen man zu ihnen aufnehmen soll und „darf“.

Welche **Aufgaben** stellen sich angesichts dieser Voraussetzungen in der **Lernsituation für den Kursleiter**? Es lassen sich verschiedene Teilfragen diskutieren:

- Inwieweit ist es möglich, das Vertrauen, das dem Kursleiter als Experten entgegengebracht wird, dazu zu nutzen, auch **Vertrauen in ein nicht dirigierendes Verhalten zu erwecken?**
- Inwieweit und an welchem Beispiel kann der Experte sich davon überzeugen, daß zur **Expertenrolle nicht unbedingt die Steuerungsfunktion gehört?** Inwieweit läßt sich vermitteln, daß man z.B. mehr von ihm haben kann, wenn man ihn nicht das sagen läßt, was er für

wichtig hält, sondern wenn man ihn befragt und damit seine Aussagen auf die Probleme lenkt, die man selber sieht und auf die Unklarheiten, die den Kursteilnehmern geblieben sind? Das Problem dabei allerdings wird sein, daß der Kursleiter zwar rational den Vorteil eines solchen Vorgehens einsichtig machen kann, daß daraus aber noch kein entsprechendes Verhalten folgt, weil Verhaltensumstellungen gewöhnlich mehr Zeit brauchen, als für einen Kurs zur Verfügung steht.

- Welche Gelegenheiten gibt es, bei denen darauf aufmerksam gemacht werden kann, daß **EB nicht mit Schule vergleichbar** ist und daß daher die von dieser Schule übernommenen Verhaltensnormen nicht zu gelten brauchen? Das Problem ist, daß eine solche Verdeutlichung des Unterschieds der anderen Zwecke nur bei solchen Kursen möglich sein wird, wo dies von den Lerngegenständen und Lernzielen her besonders eindeutig ist.
- Lassen sich konkrete Beispiele finden, an denen offensichtlich wird, daß **„ein Aus-sich-Herausgehen“ im Kurs zum eigenen Vorteil** ist? Problem dabei ist, daß als Voraussetzung dafür eine für alle anderen Kursteilnehmer und den Kursleiter unmittelbare erkennbare Aktivität nicht als Risiko empfunden wird.
- Wie kann erreicht werden, daß sich die **Teilnehmer** nicht nur auf den Kursleiter bezogen fühlen, sondern daß es für sie selbstverständlich wird, **auch miteinander zu sprechen**. Das Problem wird hier sein, daß ein Teil der Teilnehmer dieses für „Zeitverschwendung“ hält und gegenüber mehreren anderen noch weniger sich zu äußern bereit ist als gegenüber einem, dem er eine funktionale Autorität zuerkennt.

Wenn es darum geht, wie die Lerngewohnheiten der Kursteilnehmer, insbesondere das, was als rezeptiv, als konsumierende Lernhaltung bezeichnet wird, abgebaut werden kann, sind für die Unterrichtsgestaltung in der EB drei Aspekte zu beachten:

- das Verhalten gegenüber dem Kursleiter und die Formen der Kursplanung;
- die Art des Umfangs mit den Lernaufgaben;
- die Kooperation der Kursteilnehmer miteinander.

Der erste Aspekt wurde im Hinblick auf die Interaktionsschwierigkeiten schon erörtert. Es sei aber noch ein **Gesichtspunkt für Planungsgespräche** hinzugefügt, der im Hinblick auf die jüngsten Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften und der EB zu beachten ist und der zugleich auf das zweite Problem verweist. Es ist weithin üblich geworden, Unterrichtsplanung an Lernzielen zu orientieren. Gerade das aber erschwert es, mit Kursteilnehmern über die Kursplanung zu sprechen, denn sie sind es gewohnt, beim Lernen vornehmlich an Inhalte zu denken. Werden von Kursteilnehmern Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung gemacht, dann nennen sie gewöhnlich Themen und Stoffeinheiten, selten Problemkomplexe und Fragestellungen. Man spricht davon, was behandelt werden soll, aber



nicht darüber, warum und mit welchen Zielen und auf welche Weise. Es macht sich geltend, daß diese Reflexion auf die eigenen Lernvorgänge selten angeregt worden ist. Daher muß die Aufforderung dazu befremdlich erscheinen. Der Kursleiter steht damit vor der Frage, wie er davon überzeugen kann, daß es nützlich ist, eine solche Reflexion von Zeit zu Zeit anzustellen, und daß dies auch dem Kursverlauf zugute kommen kann.

**Das Defizit an Reflexion über Lernen und die Orientierung an den Stoffen** bestimmt auch die Art und Weise, wie man auf die Lernanforderungen reagiert, wie man die Lernaufgaben interpretiert und wie man sie „anpackt“. Das Gebundensein an die Schulerfahrung macht sich auch dann bemerkbar, wenn es sich nicht um abschlußbezogene Kurse handelt. Auch dann steht für den Lernenden nicht so sehr die Frage im Vordergrund, was er lernen möchte, sondern vielmehr, was dazu gehört. Diese Frage kann, so meint man, nur der Kursleiter beantworten. Der kritische Kursleiter sieht darin eine konsumierende Einstellung. Bekommt er einmal Antwort auf die Frage, wozu man an seinem Kurs teilnimmt, so wird er diese häufiger, als er sich wünscht, als extrinsisch empfinden. Ist dies aber ein Grund, die Motivation solcher Teilnehmer abzuwerten? Wer sich die Lerngeschichte dieser Teilnehmer vergegenwärtigt, wird dies schwerlich tun. Ihm wird vielmehr klar, daß darin eine Sozialisationswirkung zum Ausdruck kommt. Sie führt dazu, Lernziele nicht aus der eigenen Perspektive zu sehen, sondern bei äußeren vorgegebenen Bedingungen zu suchen.

Diese Einstellung hängt auch damit zusammen, daß die **Prüfungserfahrungen im Rahmen der Schulerfahrungen eine größere Rolle spielen, als gemeinhin angenommen wird**. Gerade weil ambivalente Empfindungen damit verbunden sind, überschattet die Prüfungserfahrung für viele auch noch das Lernen im Erwachsenenalter. Bedürfnis nach sichtbarem Erfolg und Versagensängste wirken dabei zusammen. Beide sind auch in der EB virulent. In ihren Veranstaltungen wirken sich aber nicht nur die Hemmungen gegenüber organisierten Prüfungen aus. Immerhin sind sie in der EB relativ selten. Gravierender ist, daß auch jede aktive Beteiligung sehr leicht als eine Art Prüfung empfunden wird.

Was ist unter diesen Umständen zu tun? Man wird sagen können, daß Prüfungen nicht den Charakter haben müssen, der von der Schulsituation her bekannt ist; man wird darauf verweisen können, daß eine kontinuierliche Kontrolle, welcher Lernstand erreicht ist, im Interesse des Lernenden selbst ist. Es läßt sich erläutern, inwiefern solche Kontrollen eine lernfördernde Aufgabe erfüllen, die zum einen Sicherheit vermitteln und zum anderen zu neuen Lernfragen anregen. Was immer man über den Vorteil bewußt vollzogener Lernschritte sagen mag – die inneren Vorbehalte jedoch werden damit nicht ausgeräumt. Das tief verankerte Unbehagen ist nicht durch Argumente abzubauen, es kann nur durch die Erfahrung neuartiger Kommunikations- und Kooperationsformen geringer werden.

Damit wird es für den Kursleiter wichtig, sich bewußt zu werden, wie er mit Teilnehmerbeiträgen umgeht, wie er durch sein Verhalten Verunsicherung mindern kann, wie er ermutigen kann.

Haben Sie sich schon einmal gefragt:

Habe ich genug Geduld bewiesen?

Habe ich Teilnehmerbeiträge wohlwollend und für alle verständlich ausgelegt?

Habe ich hinreichend erkennbar gemacht, wie durch Teilnehmerbeiträge der Fortgang des Kurses gefördert worden ist?

Habe ich nicht stimmige Beiträge von Kursteilnehmern unauffällig gemacht?

Habe ich Suchbewegungen der Teilnehmer nicht zurückgewiesen?

Habe ich versucht, zurückhaltende Teilnehmer gegenüber dominierenden zu unterstützen?

Habe ich deutlich gemacht, daß auch meine eigenen Beiträge unterschiedlich auslegbar sind, daß sie nicht selbstverständliche Gültigkeit beanspruchen können?

Habe ich eigene Fehlleistungen offen zugestanden?

Habe ich durch eigene Zurückhaltung oder sachdienliche Steuerung zur Kommunikation der Teilnehmer untereinander angeregt?

Habe ich dabei entstandene Verständigungsschwierigkeiten erkannt?

Was kann die Art, wie ich darauf reagiert habe, bewirkt haben?

Kommunikationsschwierigkeiten, die häufig die Zurückhaltung der Teilnehmer verstärken, bestehen nicht nur gegenüber dem Kursleiter; die Teilnehmer erfahren sie auch untereinander. Sie können mancherlei Ursachen haben. Hier interessieren solche, die mit Sozialisationserfahrungen zusammenhängen. Es handelt sich dabei nicht nur um unterschiedliche Arten des Sprachgebrauchs, die heute allenthalben diskutiert werden und auf die auch hier im Abschnitt 3.3. kurz eingegangen wurde. Wenn man in Kursen aneinander vorbeiredet, so kann dies darin begründet sein, wie man gelernt hat,

- sich Informationen zu beschaffen;
- Informationen in ihrer Relevanz einzuschätzen;
- sich seine Umwelt so zu strukturieren, daß man neue Informationen darin aufnehmen und zu Erfahrungen verarbeiten kann;
- Interpretationsmuster an die Wirklichkeit anzulegen.

Wenn nun Beschaffung, Bearbeitung und Auslegung von Informationen auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Akzenten erfolgen und wenn deshalb **Kursteilnehmer bei ihrer Beteiligung von verschiedenen Deutungsmustern ausgehen**, dann ist die Kommunikation erschwert. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Verschiedenheiten nicht argumentativ begründet werden (können) und erst recht dann nicht, wenn Abneigung besteht, die Entstehungszusammenhänge solcher Deutungsmuster aufzudecken. Demgegenüber besteht die **Aufgabe des Kursleiters** darin,

- Kommunikationsbrücken herzustellen;
- unterschiedliche Denk- und Lernstrukturen miteinander zu verknüpfen;
- den unterschiedlichen Stellenwert von Aussagen erkennbar werden zu lassen.

Indessen wird er nur sehr begrenzt etwas daran ändern können, daß aufgrund unterschiedlicher kognitiver Strukturen und unterschiedlicher Interessen, die – sprachlich gefiltert – in der Diskussion auftreten, verschiedene Aspekte eines Diskussionsgegenstandes hervorgehoben werden, ohne daß immer die Bereitschaft vorhanden ist, den Zusammenhang dieser Aspekte miteinander anzuerkennen.

Auf diesem Bedingungs hintergrund bleibt dem Kursleiter die Aufgabe, ein Bewußtsein für die Vorgänge beim Lernen zu schaffen, damit immer mitgelernt wird, wie man als Erwachsener lernen und damit die Sozialisations-schranken allmählich überwinden kann.

## Literaturverzeichnis

1. Bertram, H./Bertram, B.: Soziale Ungleichheit, Denkstrukturen und Rollenhandeln. Weinheim — Basel 1974
2. Bockelmann, H.: Sozialökonomische Bildung an Gymnasien — Perspektiven zur didaktischen Planung und Effektivkontrolle, in: Kutscha, G.: Ökonomie an Gymnasien. München 1975
3. Bundesarbeitsgemeinschaft Schule — Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976
4. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungspolitische Zwischenbilanz. Bonn 1976
5. Charlton, M./Dauber, H./Preuß, O./Scheilke, Ch.Th.: Innovation im Schulalltag. Reinbek 1975
6. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Entwicklungen im Bildungswesen. Bericht 1975. Bonn 1975
7. Fend, H. u.a.: Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulreformen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1973
8. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim — Basel 1974
9. Fend, H.: Gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen einer Curriculumreform in sozialisationstheoretischer Sicht, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Band I. München 1975
10. Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Das Argument, 2/1964

11. v. Friedeburg, L./Hübner, P.: Das Geschichtsbild der Jugend. München 1964
12. Gayersbach, F.W./Nyssen, E.: Gesamtschule oder dreigliedriges Schulsystem? In: Neue deutsche Schule, 1974, Sonderbeilage
13. Gerner, B.: Der Lehrer — Verhalten und Wirkung. Darmstadt 1973
14. Gonschorek, G.: Schule als Sozialisationsagentur: Einige Fragestellungen und erste empirische Ergebnisse des Projekts Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulreformen, in: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium. Hrsg. vom Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Information, 1/1976
15. Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Bonn 1960
16. Halbfas, H.: Prinzipien zur Gestaltung von curriculumbezogenen Schulbüchern, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II. München 1975
17. Hamm-Brücher, H.: Bildung ist kein Luxus — Plädoyer gegen die Resignation in der Bildungspolitik. München 1976
18. Hammer, W.: Untersuchungen zum Erziehungsverständnis von Hauptschullehrern. Basel — München 1975
19. Hess, F./Latscha, F./Schneider, W.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten-Freiburg 1966
20. Höhn, E.: Der schlechte Schüler. München 1972
21. Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Hamburg 1975
22. Hurrelmann, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim — Berlin — Basel 1971

- 
23. Jagenlauf, M./Siebert, H.: Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule. Frankfurt 1971
24. Jahn, K./Caspers, A./Nowozimski, A.:  
Hinführung zur Arbeitswelt. Frankfurt 1968
25. Klafki, W.: Das pädagogische Verhältnis und die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß, in: Erziehungswissenschaft, 1/1970
26. Klauer, K.J.: Auswege aus der Jensen-Debatte, in: Psychologie heute, 8/1975
27. Laurien, H.-R.: Der Kampf um die Köpfe: Bildungsziele und Bildungsinhalte, in: Vogel, B.: Neue Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept. Herford – Berlin 1975
28. Modell für ein demokratisches Bildungswesen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (1969), in: Klink, J.-G. (Hrsg.): Aktuelle Bildungsprogramme. Bad Heilbrunn 1972
29. Mühlfeld, C.: Sprache und Sozialisation. Hamburg 1975
30. Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
31. Rolff, H.-G.: Sozialisationsorientierte Curriculumentwicklung und curriculumorientierte Sozialisationsforschung, in: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. II. Stuttgart – Bad Cannstatt 1973
32. Rosenthal, R./Jacobsen, L.: Pygmalion im Unterricht. Weinheim 1971
33. Roth, Fr./Jahn, K.: Hauptschule und Arbeitswelt, in: Rundgespräch, 2/1967
34. Rumpf, H.: Scheinklarheiten. Braunschweig 1971
35. Ruprecht, H.: Lernen für das Alter, in: Sitzmann, G.H. (Hrsg.): Lernen für das Alter. Dissen 1970
36. Schaeffer, B./Lambrou, U.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Frankfurt 1973<sup>2</sup>

37. Schmiederer, R.: Schule und Gesellschaft, 2/1974
38. Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
39. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgruppe: Die soziale Situation von Arbeitslosen und ihr Verhältnis zur Weiterbildung. 2. Zwischenbericht einer empirischen Untersuchung (Wal-Studie). Hektographiertes Manuskript. Göttingen 1976
40. Steinkamp, G.: Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 1967
41. Tausch, A.: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern in erziehungsschwierigen Situationen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1/1958
42. Müller, C.: Die Entwicklung der Sozialisation. Hamburg 1975
43. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
44. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
45. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
46. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
47. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
48. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
49. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
50. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
51. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
52. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
53. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
54. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
55. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
56. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
57. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
58. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
59. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
60. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
61. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
62. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
63. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
64. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
65. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
66. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
67. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
68. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
69. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
70. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
71. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
72. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
73. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
74. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
75. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
76. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
77. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
78. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
79. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
80. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
81. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
82. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
83. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
84. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
85. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
86. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
87. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
88. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
89. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
90. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
91. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
92. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
93. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
94. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
95. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
96. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
97. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
98. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
99. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969
100. Rott, H.: Die Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969

DIE-Bibliothek



\*00103664\*



## **Themen der Sestmat-Studieneinheiten**

### **I. Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung**

Sozialstruktur und Gesellschaftsinterpretation – Aufgabenverständnis und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung – Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend – Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor – Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung – Institutionen der Erwachsenenbildung – Professionalisierungsprozeß und Berufsrolle.

### **II. Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule**

Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung – Haushaltsrecht und Haushaltspraxis der Gemeinden – Betriebsorganisation und Betriebsführung – Öffentlichkeitsarbeit für die Volkshochschule.

### **III. Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung**

Ablaufplanung der Programmvorbereitung – Ermittlung von Planungsdaten – Instrumente der didaktischen Planung – Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen.

### **IV. Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung**

Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen – Methoden der Erwachsenenbildung – Sprachverhalten im Erwachsenenunterricht – Medienwahl und Medienverwendung – Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht – Kognitive und affektive Ebenen von Gruppenprozessen – Metakommunikation in Lerngruppen – Lernzielformulierung und Lernzielkontrolle – Zusammenarbeit von nebenberuflichen und hauptberuflichen Mitarbeitern – Hospitation und Unterrichtsbeobachtung.