

Peter O. Chott · Klaus Zierer



**L & VL**

**Lernen lernen  
und  
Visible Learning**







# **Lernen lernen und Visible Learning – LL – VL**

von

Peter O. Chott / Klaus Zierer



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlag:** Peter O. Chott

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2201-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,  
D-73666 Baltmannsweiler  
[www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2022  
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> . . . . .	VII
<b>1. Lernen lernen (LL) – Zusammenhänge</b> . . . . .	1
1.1 Wissensgesellschaft als besondere Herausforderung und Rahmen des Lernenlernens . . . . .	1
1.2 Bildung als übergeordnetes Ziel für das Lernen des Lernens . . . . .	8
1.3 Bildung als Erwerb von Kompetenz und Haltung . . . . .	9
1.3.1 Bildung als Erwerb von Kompetenz . . . . .	10
1.3.2 Bildung als Erwerb von Haltung . . . . .	13
1.4 Lernen . . . . .	16
1.4.1 Lernen als Phänomen verschiedener Wissenschaften . . . . .	17
1.4.2 Lernen als Konstruktion . . . . .	21
1.5 Lehren im Sinne der Mathetik . . . . .	28
1.5.1 Ursprünge . . . . .	28
1.5.2 Konstruktivistischer Zugang zur Mathetik . . . . .	29
1.5.3 Was bedeutet Mathetik heute? . . . . .	30
1.6 Lernen lernen (LL) . . . . .	31
1.6.1 Lernen lernen als Erwerb von Methodenkompetenz . . . . .	32
1.6.2 Methodenkompetenz als Erwerb von Lernstrategien und Haltungen . . . . .	35
1.6.2.1 Lernstrategien als Primär- und Sekundärstrategien . . . . .	35
1.6.2.2 Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Lernstrategien . . . . .	36
1.6.2.3 Lernunterstützende Haltungen . . . . .	37
1.6.3 Grundraster für das Lernen der Lernens . . . . .	37

---

<b>2. Visible Learning (VL) als zentrale empirische Grundlage für das Lernenlernen</b> . . . . .	39
2.1 Übersicht zum Projekt „Visible Learning“ . . . . .	41
2.2 Effektstärke 0,4 als Grenze – Diskussion . . . . .	43
2.3 Relevante Faktoren der Lernstrategien . . . . .	52
2.4 Evidenzbasierte Inhalte zum Lernen des Lernens . . . . .	56
<b>3. Konzeptansätze zum Lernenlehren aus der Schulpraxis</b> . . . . .	59
3.1 Zur Didaktik des Lernenlehrens . . . . .	59
3.1.1 Lernenlehren im Sinne der mathetischen Sichtweise . . . . .	59
3.1.2 Artikulationsmodell für den LL-Unterricht . . . . .	60
3.1.3 Didaktische Hinweise zum Lehren des Lernens . . . . .	60
3.2 Organisationsformen des LL-Unterrichts . . . . .	62
<b>4. Konzeptvorschläge zum Lernenlernen für die Schulpraxis</b> . . . . .	75
4.1 LL-Bausteine – Lehrinhalte . . . . .	75
4.2 Organisation des LL-Unterrichts . . . . .	79
4.3 Vorschläge für LL-Inhalt und LL-Curricula diverser Schularten . . . . .	82
4.3.1 Vorschläge für LL-Inhalte der GRUNDSCHULE . . . . .	82
4.3.2 Vorschläge für LL-Inhalte der HAUPT- bzw. MITTELSCHULE . . . . .	85
4.3.3 Vorschläge für LL-Inhalte der REALSCHULE . . . . .	88
4.3.4 Vorschläge für LL-Inhalte des GYMNASIUMS . . . . .	91
4.4 Elternarbeit . . . . .	94
4.5 Schulleitungshandeln . . . . .	95
<b>Literatur</b> . . . . .	97

## Vorwort

Sich mit dem Lernen zu beschäftigen und dazu gut gemeinte Tipps zu geben, ist nicht erst ein Phänomen unserer Tage. Schon ein römisches Sprichwort lautet: *Die Mutter allen Lernens ist die Wiederholung*. Der Lyriker Friedrich Rückert<sup>1</sup> fasste es vor gut 180 Jahren in folgende, pathetische Worte:

*Auswendig lernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;  
Versäume nur dabei inwendig lernen nicht.  
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,  
Inwendig, was im Sinn lebendig sich erschließt.*

Es ist zu beobachten, dass auch heute noch an Schulen von den Lehrkräften solche oder ähnliche Lerntipps zum effizienten Lernen an Schülerinnen und Schüler gegeben werden. Die Wirksamkeit dieser, bei Gelegenheit in der Schule geäußerten, gut gemeinten Ratschläge ist allerdings infrage zu stellen. Mehr Effizienz dagegen versprechen und zeigen nachweislich ausgearbeitete Konzepte des Lernenlernens, die in den schulischen Unterricht und im Schulleben für alle Klassen und Jahrgangsstufen implementiert sind. Dabei werden den Schülerinnen und Schülern gezielt Strategien zum besseren, selbstständigen Lernen aufgezeigt und diese wiederholend eingeübt.

So wurden in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten an diversen deutschen Schulen solche Konzepte des Lernenlernens (LL) entwickelt. Die Lehrinhalte zu diesen Projekten sowie die Organisationsformen dazu ergaben sich aus dem Erfahrungsschatz der Lehrkräfte. Auch wurde die Überprüfung der Ergebnisse wenig evidenzbasiert vorgenommen. Das heißt, ein wissenschaftlicher Nachweis, dass die vermittelten Lernstrategien positive Effekte bei den Schülerinnen und Schülern bewirkt haben, fehlt weitgehend.

Die Befunde und Ergebnisse der groß angelegten Metastudien, die sich in John Hatties Veröffentlichungen zum Visible Learning (VL) zeigen, brachten hierzu die Wende. So werden im vorliegenden Buch nicht nur die Erkenntnisse zum Thema „Lernen“ referiert und der Begriff des Lernenlernens entwickelt. Es stellt v. a. evidenzbasierte Lehrinhalte zum Lernenlernen vor und verbindet diese mit den praktischen, inhaltlichen und organisatorischen Erfahrungen.

Die daraus entwickelten Konzeptvorschläge sollen dabei helfen, für Schulen der diversen Schularten ein je eigenes, passendes LL-Konzept zusammenzustellen.

*Peter O. Chott und Klaus Zierer*

<sup>1</sup> Friedrich Rückert (1836): Gedichte. Die Weisheit der Brahmanen.



# 1. Lernen lernen (LL) – Zusammenhänge

Auf der Suche nach Grundlagen des (Er)Lernens von Lernen und dessen Zusammenhängen mit anderen Faktoren gilt es, diverse Bereiche zu prüfen. Zunächst geht es darum, den gesellschaftlichen Rahmen im Zusammenhang mit dem Lernen lernen (1.1) aufzuzeigen und danach die Zieldimension „Bildung“ zu erschließen (1.2). Darauf folgend gilt es, den Bildungserwerb zu konkretisieren (1.3), dann die Grundlage, d. h. das Lernen per se zu bestimmen (1.4) und schließlich das Lehren zu hinterfragen (1.5). Ebenso soll in diesem ersten Kapitel das Lernen des Lernens (LL) im Lichte der oben ausgeführten Erkenntnisse definiert werden (1.6).

## 1.1 Wissensgesellschaft als besondere Herausforderung und Rahmen des Lernenlernens

Greifen wir historisch weit zurück, dann lebten unsere Vorfahren zunächst in einer Agrargesellschaft, anschließend in einer Industriegesellschaft. Das dort später kontinuierliche Verlagern der beruflichen Produktionsaktivitäten hin zu Dienstleistungstätigkeiten führte zur Dienstleistungsgesellschaft. Der dabei vollzogene Wandel in den sozialen Beziehungen, die wachsende internationale Vernetzung und die Veränderungen der institutionellen Strukturen durch die Digitalisierung lassen erkennen, dass sich die gegenwärtige, auch als „postmodern“ gekennzeichnete Gesellschaft, in einem tiefgreifenden Wandel befindet.

Die dabei *favorisierten Aspekte* der Postmodernisten sind Pluralisierung, Unentscheidbarkeiten, diskontinuierliche Entwicklung sowie eine unendliche Vielzahl von heteromorphen „Sprachspielen“ (François Lyotard), Lebensformen und Ideen. Damit umschließt dieses Paradigma „Postmoderne“ auch die konstruktivistischen Denkrichtungen, die ebenfalls der Vielfalt das Wort reden. Diese Gedanken und Analysen finden sich auch – mehr oder weniger radikal – in Bezeichnungen, die bestimmte Aspekte unserer Gesellschaft hervorheben. Man findet beispielsweise Prädikate wie „Freizeit- und Spaßgesellschaft“, „Erlebnisgesellschaft“, „Dienstleistungsgesellschaft“, „Risikogesellschaft“, „Erfolgsgesellschaft“ oder „Informationsgesellschaft“.

Dabei scheint der Begriff *Wissensgesellschaft*<sup>1</sup> über diese Facettenangabe hinauszugehen (vgl. Jendryschik 2005, 5 f.). Er integriert mehrere unterschiedliche gesell-

<sup>1</sup> Unter dem Vorzeichen der Wachstumsorientierung waren es zunächst vor allem US-amerikanische Sozialwissenschaftler wie Peter F. Drucker, Robert E. Lane oder Daniel Bell, die eine zunehmende Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen als Ressourcen gesellschaftlicher Veränderungen ins Spiel brachten (vgl. Reinecke 2010, 4).

schaftliche Erscheinungsformen auf einer konkreteren Ebene (vgl. auch Stock u. a. 1998). Für die *Wissensgesellschaft* sind dies Erscheinungen wie:

1. *die Veränderung von Arbeitsformen, -möglichkeiten und -inhalten*

(Das bedeutet z. B., dass planbare und wiederkehrende Arbeiten automatisiert oder digitalisiert werden oder dass spezifische Kenntnisse und im Arbeitsprozess erworbene Erfahrungen laufend an Wert verlieren und durch neues Wissen ersetzt werden müssen. Dadurch werden Unternehmen und Arbeitskräfte unter Anpassungsdruck gesetzt, Individualisierungstendenzen verstärkt und bisher erfolgreiche Ordnungsmuster wie Führungs-, Verwaltungs- oder Sozialstrukturen infrage gestellt.)

2. *die Überschneidung früher getrennter Kulturkreise und gesellschaftlicher Lebensformen*

(Damit meint man, dass durch den weltweiten Austausch von Waren und Wissen historisch unterschiedlich gewachsene Denkmuster miteinander in Wettstreit treten und bisher deutlich abgegrenzte Lebens- und Wirtschaftsformen aufeinanderstoßen. Dadurch steigen die Risiken kulturbedingter Auseinandersetzungen und die Notwendigkeit von multikultureller Koexistenz wird klar.)

3. *die Globalisierung*

(Das bedeutet, der weltweit mögliche Austausch wird immer stärker zum Antrieb für die Entwicklung neuen Wissens, da das Gewinnen und der Einsatz von Wissen im Kampf um wirtschaftliche Vorteile, Ressourcen etc. zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor geworden ist. Das wird am Beispiel des Ringens um den Impfstoff gegen Covid-19 exemplarisch deutlich.)

4. *die Bedrohung der ökologischen und sozialen Lebensbedingungen*

(Diese Bedrohung kann eine Folge intensiver Wissensvermehrung und Wissensnutzung im Bereich der Wirtschaft sein. Das zeigt sich beispielsweise an der zunehmenden Automatisierung von Arbeitsvorgängen oder dem stetigen Anstieg von Kohlendioxid in der Atmosphäre.)

Der norwegische Sozialwissenschaftler und Schultheoretiker Per Dalin erkennt in diesen Erscheinungen durchgreifenden Änderungen, die er „Revolutionen“ nennt. Es sind dies die

1. Wissens- und Informationsrevolution,
2. Bevölkerungsrevolution,
3. globalisierende und regionalisierende Revolution,
4. Revolution der gesellschaftlichen Verhältnisse,
5. wirtschaftliche Revolution,
6. technologische Revolution,
7. ökologische Revolution,

8. ästhetische Revolution,
9. politische Revolution,
10. Revolution der Werte.

Diese Bereiche eines umfassenden Wandlungsprozesses sind – so Dalin – fundamental für die Zukunft von Erziehung und Bildung. Sie hängen wechselseitig zusammen und wirken in einer Art „Synergieeffekt“. Dabei wird die „Wissens- und Informationsrevolution“ nicht zufällig an erster Stelle platziert (vgl. Dalin 1997, 57 ff.).

Der Begriff der *Wissensgesellschaft* ermöglicht demnach die Betrachtung der Gesellschaft unter dem Wissensaspekt. Wissen, wird dabei als prägende Kraft für menschliches Handeln vor allem in ressourcenarmen Ländern (wie z. B. Deutschland) in den Fokus gerückt und verspricht ein größeres Erklärungspotenzial als andere Aspekte des gesellschaftlichen Wandels.

Dabei wird *Wissen* im Sinne einer personalen Komponente als Voraussetzung für bewusstes und sinnhaftes soziales Handeln und im Sinne eines „kulturellen Kapitals“ als das gesamte in einer Gesellschaft vorhandene Pendant zum ökonomischen Kapital aufgefasst (vgl. Stock u. a. 1998). Ganz allgemein ist *Wissen* das Kennntnis-haben von etwas durch Sinneswahrnehmung, durch Mitteilung oder durch Lernen. Ebenso umfasst es die Erkenntnis von etwas als das Kennen von Zusammenhängen, des Wesens und der Gründe von Seiendem (vgl. Neuhäusler 1967, 255). Durch vielerlei Kategorien versuchen nun diverse Richtungen den Begriff weiter zu differenzieren. Beispielsweise werden apriorisches (von vornherein vorhandenes), aposteriorisches (im Nachhinein erkanntes), apodiktisches (notwendiges) und assertorisches (behauptendes) Wissen unterschieden. Diese Erkenntnis umschließt – einer anderen Kategorisierung zufolge – verschiedene Arten von Wissen, das deklarative, das prozedurale sowie das metakognitive Wissen. Während erstgenanntes Wissen beispielsweise Fakten, Zusammenhänge, das Verständnis von Konzepten, Modellen, Theorien sowie methodologische und methodische Kenntnisse meint, bezeichnet letztgenanntes metakognitives Wissen sowie Inhalte über das eigene Empfinden, Denken, Handeln und Lernen. Darüber hinaus werden unter prozeduralem sowie strategischem Wissen jene oftmals routinierten, auch automatisierten Fertigkeiten verstanden, die als Prozesse für erfolgreiches Handeln und Lernen nötig sind. Ebenso findet man in der Fachliteratur die Differenzierung zwischen verteiltem (distributed) und gemeinsamem (shared knowledge) Wissen (vgl. Salomon 1993 bzw. Resnick 1991). Mitzuberücksichtigen ist allerdings – einschränkend –, dass Wissen „flüchtig“ ist. Ein Blick auf die Wissenschaftsgeschichte zeigt uns nämlich, dass wir stets nur *glauben* zu wissen. Das bedeutet, dass feststehendes Wissen (wie z. B.: Die Erde ist eine Scheibe.) durch neue Erkenntnisse (beispielsweise: Die Erde ist eine Kugel.) abgelöst wird (vgl. Jendryschik 2005, 2 f.). Auch die aktuellen Corona-Forschungen zeigen uns das. In den letzten beiden Jahrzehnten wurde das Wissen zunehmend digitalisiert. Es wird digital aufbereitet und über das Internet

leicht zugänglich und verfügbar gemacht. Beispielsweise steht seit 2001 eine digitale, stets wachsende Enzyklopädie unter dem Namen „Wikipedia“ frei im Web zur Verfügung. Wikipedia gilt heute als die umfangreichste Sammlung originär freier Inhalte. Das Projekt existiert in mehr als 100 Sprachen.

*Wissen* basiert grundsätzlich auf Daten, die zu Informationen gebündelt werden. Diese Informationen müssen in sich stimmig, überprüfbar und nachvollziehbar sein. Informationen wiederum werden individuell verschieden zu einzelnen Wissensinhalten verknüpft und zu Wissenszusammenhängen verarbeitet, die als Sinnzusammenhänge zum Erfassen und Bearbeiten sowie zum Verstehen des Seienden und Nicht-Seienden zur Verfügung stehen. Es wird deutlich, dass der Mensch als Wissensträger und als „Verstehender“ im Fokus steht, denn er ist für das Finden, Verarbeiten, Anwenden von Daten und Informationen verantwortlich. Dieses Verarbeiten geschieht – wie es der Münchner Hirnforscher Ernst Pöppel (vgl. 1999) ausdrückt – durch „Sagen“, „Sehen“ und „Tun“. Mit „Sagen“ meint Pöppel jenes Wissen, das verbal verfügbar ist und Informationen mit Bedeutung und Zusammenhang enthält. „Sehen“ bezeichnet die Vereinheitlichung von Informationen, wie sie das menschliche Gehirn mit der Umsetzung der dauernd einströmenden Bilder bewältigen muss. Schließlich beschreibt das „Tun“ das implizite Handlungswissen des Menschen, wie etwa das Schreibenkönnen.

Je nach Paradigma zum Komplex „Lernen“, ob konstruktivistisch oder soziohistorisch situiert *entsteht Wissen* in Prozessen. Neben den genannten kognitiven Verarbeitungen und Verknüpfungen von Informationen zu Wissen sind auf der individuellen Ebene auch emotionale Prozesse sowie Haltungen relevant, die von der soziokulturellen Umgebung beeinflusst werden können. Es wird deutlich, dass auf beiden Ebenen, auf der intrapersonalen und der sozialen, Wissen entsteht. Dabei spielen individuelle Strukturen zusammen mit Kooperation und Kommunikation eine wichtige Rolle. Die Speicherung des Wissens kann intern oder extern erfolgen, wobei dieser Vorgang nicht kongruent mit der individuellen und sozialen Ebene ist. Beispielsweise kann das auf der Festplatte eines Computers gespeicherte Wissen ein individuelles sein oder das sogenannte „Transaction Memory“ einer Gruppe (das ist das Wissen dessen, wer etwas weiß) und kann so Bestandteil eines gemeinsamen individuellen Wissenspools sein.

Neben der Entstehung ist die *Weitergabe von Wissen* relevant. Es können nämlich nur formulierte, kommunizierbare Inhalte weitergegeben werden. Daneben gibt es aber auch ein „implizites Wissen“ (tacit knowledge), das aus persönlichen Erfahrungskomplexen besteht und das man nur begrenzt weitergeben kann.

Ein weiteres Problem ist die *Funktion des Wissens*, das sich aus postmoderner Sicht als negativ benutztes Machtmittel darstellt. Der Erkenntnisinstinkt wird als „böse“ apostrophiert (vgl. Foucault 1978, 35 ff.), und objektive Erkenntnis gibt es nach dieser Auffassung nicht. Bei der Suche nach Wissen gehe es vielmehr nur um Machtzuwachs und Wissenschaft diene nur als Mittel zur Machtausübung (vgl.

Sloterdijk 1983, 310). Deswegen müsse das Wissensstreben abgelehnt werden, und der Satz des Bacon von Verulam – „Wissen ist Macht“ – wird in ein dunkles Licht getaucht. Im Gegensatz dazu wird *im vorliegenden Zusammenhang die Funktion des Wissens als „Entwicklungshilfe“ für den stets lernenden Menschen verstanden*. Diese soll in pädagogischer Absicht positiv wirken und soll nicht, wie aus post-moderner Sicht, ziellos, sondern zielorientiert sein (vgl. Rapp Wagner 1997, 423). Solchermaßen beschriebenes *Wissen ist für unsere Gesellschaft* und unser soziales Zusammenleben (nicht nur) in Deutschland *konstitutiv*. Das zeigen z. B. die steigenden Aufwendungen für Forschung und Entwicklung oder auch der exponentielle Wissenswachstum, wie es an den digitalen Enzyklopädien gut zu erkennen ist.

*Insgesamt* ist mit diesen Erscheinungen allerdings noch nicht gesagt, *ob* wir in unserem Lande bereits definitiv eine *Wissensgesellschaft* sind oder *ob* wir uns erst auf dem Weg zu einer solchen befinden.

In zwei älteren Studien von Prognos/Burke (1998), die nach wie vor interessant sind, wurden jeweils etwa 500 Experten befragt. Die Studien versuchten, hierzu ein Weiterdenken sowie eine Diskussion zu erreichen, um schließlich die Potenziale und Dimensionen dieser *Wissensgesellschaft* zu erfassen und den Ansatz zu begründen. Beim Ermitteln<sup>2</sup> der *für die Zukunft relevanten Wissensgebiete* nahm im allgemeinbildenden Bereich der Schule die „*lerntechnische/lernmethodische Kompetenz*“ die *Spitzenposition* ein. Danach folgte auf Platz 2 die „*psycho-soziale (Human-)Kompetenz*“, auf Platz 3 die „*Fremdsprachenkompetenz*“, auf Platz 4 die „*Medienkompetenz*“, auf Rang 5 die „*interkulturelle Kompetenz*“ und (erst) an 6. Stelle die „*spezifische Fachkompetenz*“. Die Experten aus allen bedeutsamen Denk- und Forschungsrichtungen, aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung, nannten als Argument für den Spitzenplatz der lernmethodischen Kompetenz die immer kürzeren Halbwertszeiten des Wissens. Der Einzelne müsse, so hieß es, lernen, die Komplexität von Informationen zu reduzieren, zu vereinfachen und sich diese schließlich selbst anzueignen. Die auf Platz zwei rangierende psycho-soziale Kompetenz gilt bei den Experten als ein Schlüssel, der es ermöglicht, sich in unterschiedlichen sozialen Strukturen zurechtzufinden. Weitere Gründe für die beiden Spitzenplätze bieten die erwarteten Veränderungen im Bildungsbereich, wie beispielsweise

1. die *zunehmende Internationalisierung* der Bildung, die z. B. die wechselseitige Anerkennung von Bildungsabschlüssen und die Kompatibilität internationaler Bildungsbausteine ansteigen lässt;

---

<sup>2</sup> Die Studien wurden nach der sogenannten *Delphi-Methode* durchgeführt. Ziel dieser Methode ist, das Erfahrungswissen von Experten systematisch zur Herleitung von Aussagen über (zukünftige) Ereignisse einzusetzen. Methodisch wechselt man dabei zwischen quantifizierbarer schriftlicher Befragung und dem qualitativen Diskurs unter den Beteiligten. Dabei brachten die beiden Studien eine Reihe von im Folgenden genannten Erkenntnissen und Befunden, mithilfe der das Lernen-Lehr-Konzept begründbar wird.

2. die *zunehmenden Kooperationen* innerhalb der Bildungssysteme, die durch eine vernetzte, anwendungsorientierte Wissensnutzung (vor allem im Berufs- und Hochschulsektor) gekennzeichnet ist;
3. die *Pluralisierung von Lernorten*, welche die Technisierung und Virtualisierung die Spielräume des Einzelnen vergrößern;
4. die zunehmende Bedeutung des Lernens *außerhalb von Bildungsinstitutionen*, wie in Arbeit oder Freizeit.

Die Zukunftsexperten erwarteten, dass sich diese Veränderungen besonders stark auf die unmittelbaren Akteure des Lehr- und Lernprozesses, das heißt auf die Lehrenden und Lernenden, auswirken. Das bedeutet zunächst die *Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen* (vgl. auch Baltes 2001). Dieses wird beispielsweise durch die rasanten Entwicklungen in immer vielfältigeren Wissensgebieten und gleichzeitig durch das Zur-Verfügung-Stehen global tagesaktueller Informationen begründet. Weiter werden sich – so die Wissenschaftler – die Anforderungen an die Lernenden in Richtung von mehr Selbstverantwortung und Selbststeuerung verändern. Damit aber würden sich auch die Anforderungen an das Lernen selbst verschieben. Das bedeutet: *Entscheidender als der Erwerb konkreter Fachinhalte wird die Aufgabe, das Lernen selbst zu lernen*. Dabei werden mehrere Dimensionen angesprochen: Zum einen geht es darum, eigenständige Zugänge zum Wissen zu erschließen, Informationen zu selektieren, zu verarbeiten und problemorientiert zu bewerten. Zum andern bedeutet das aber auch, zu lernen, entscheidungsfähig sein zu können. Ebenso schließt dies die Befähigung zu sozialem Handeln und Gestalten ein. In diesem Kontext wünscht die Mehrheit der Probanden der Studien eine Verschiebung der Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. Lehrende sollen stärker als Moderatoren und Berater des Lernprozesses und Lernende stärker als „Entdeckungsreisende“ agieren, die sich in Lernteams und Projektarbeiten zunehmend zu Mitgestaltern von Lernprozessen entwickeln.

Die **Konsequenzen** aus diesen Prognosen und Gedanken lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Entwicklung hin zur *Wissensgesellschaft* wird vermutlich durch die vielfältigen und schnellen Änderungen der gesellschaftlichen, kulturellen, technischen und beruflichen Lebensbedingungen in den sogenannten westlichen Industriestaaten zu völlig neuartigen Anforderungen an die Menschen aller Altersklassen führen. Das lange Zeit gültige *Modell des Wissensvorrats verliert immer mehr an Gültigkeit*, da das vorwiegend in der Schule in Kindheit und jugendlichem Alter erworbene Grundwissen und Können künftig nicht mehr ausreicht, um Erwachsene für die gestellten lebenspraktischen und beruflichen Aufgaben vorzubereiten. Die – wie auch immer angegebenen – Zyklen, in denen sich Wissensinhalte von Grund auf erneuern, werden offensichtlich immer kürzer, sodass man nicht

zu Unrecht von einem *Wissenserneuerungsmodell* sprechen kann, was Menschen jeglichen Ausbildungsgrades – aus existenzieller Notwendigkeit – dazu zwingt, das Wissen zu „managen“.

2. Dieses *Wissensmanagement* bedeutet – vereinfacht gesagt – den sinnvollen, Gewinn bringenden Umgang mit Wissen. Dabei lassen sich ein *innerer* und ein *äußerer Kreislauf* unterscheiden (vgl. Rohleder 2004, 2 ff.). Während der äußere Kreislauf den klassischen Managementprozess (Zielsetzung, Umsetzung, Kontrolle) meint, enthält der innere Kreislauf die operative Umsetzung in sechs Bausteinen:

- interne sowie externe Wissensidentifikation (Lokalisierung vorhandenen Wissens),
- Wissenserwerb (gezielte Beschaffung externen Wissens),
- Wissensentwicklung (Produktion neuer Ideen, Produkte etc.),
- Wissensverteilung (Optimierung des vorhandenen Know-hows),
- Wissensnutzung (produktiver, nützlicher Einsatz des Wissens)
- und Wissensbewahrung (zuverlässige Speicherung der neuen (Er)Kenntnisse).

Zudem lassen sich *vier Komponenten* bzw. Entwicklungslinien des Wissensmanagements (nach Reimann 2009, 33–57) unterscheiden. Es sind dies die:

- informationstechnische/ingenieurwissenschaftliche Entwicklungslinie (Daten- und Informationsmanagement, künstliche Intelligenz, Social Software);
- betriebswirtschaftliche Entwicklungslinie (Wissenscontrolling, Qualitäts- und Prozessmanagement, Strategie und Organisationsentwicklung);
- soziokulturelle bzw. soziologische Entwicklungslinie (Werte- und Vertrauensmanagement, Organisationskultur, Organisationales Lernen);
- personale und psychologische Entwicklungslinie (Personal- und Kompetenzmanagement, individuelles Lernen, Motivation, Emotion und soziale Interaktion).

Die inhaltliche Zuordnung zu den vier Komponenten kann zwar im Einzelnen kritisiert werden, die Einteilung ergibt aber doch einen brauchbaren Gesamtrahmen für die Analyse und Gestaltung von Wissen (vgl. Lehner/ Amende 2009, 7).

3. Vor allem die beiden letztgenannten (die personalen und psychologischen sowie die soziokulturellen bzw. soziologischen) Entwicklungslinien betreffen die Schule. Im Rahmen eines „Kompetenzmanagements“ stellt sich nämlich schulisch grundsätzlich folgende Frage: Inwieweit sind – im Rahmen der *Wissensgesellschaft* und des daraus sich ergebenden *Wissensmanagements* – die heute zum Lernen angebotene Wissensinhalte morgen noch gültig? Es muss demnach, mit Blick auf die Zukunft, verstärkt darum gehen, neben diesem (begrenzt nutzbaren) schulischen Wissen, den *Wissenserwerb selbst und die dafür notwendigen*

*Kompetenzen auch in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens zu stellen. Das bedeutet, es gilt das Lernen selbst so zu erlernen, dass künftig aktuell erforderliche Kenntnisse selbstständig, kurzfristig und effektiv erworben werden können (vgl. auch Weinert/Schrader 1997, 295). Es kommt darauf an, dieses Lernenlernen mit der systematischen Vermittlung der Grundstrukturen und Grundbegriffe der Schulfächer zu verbinden (vgl. auch Dalin 1997, 125).*

Insofern bilden unsere herausfordernde *Wissengesellschaft* und das sich daraus ergebende, notwendige *Wissensmanagement*, den großen *Rahmen, in dem das Lernen des Lernens (LL) stattfinden muss.*

## 1.2 Bildung als übergeordnetes Ziel für das Lernen des Lernens

Um den Zusammenhang zwischen dem (Er)Lernen des Lernens und dem allgemein anerkannten, schulischen Ziel „Bildung“ zu erkennen, muss – wenigstens kurz – dieser umfassende, speziell deutsche Begriff untersucht werden.

Als einer der Väter der modernen Auffassung von Bildung gilt *Wilhelm von Humboldt*. Nach dessen Ideal ist Bildung mehr als die reine Aneignung von Wissen. Bildung ist ein Prozess der Individualisierung, durch den der Mensch seine Persönlichkeit entfalten kann<sup>3</sup>. Damit wird angedeutet, dass es beim Erwerb von Bildung nicht nur um Wissensinhalte, sondern um einen die ganze Persönlichkeit des Menschen umfassenden Prozess geht.

Auch in der jüngeren Vergangenheit griff z. B. *Wolfgang Klafki* diesen begriffserweiternden Gedanken auf und setzte sich mit Bildung intensiv und kritisch auseinander (vgl. z. B. Klafki 1993 und 2007, 19–25). Er spricht von „Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ sowie von „Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“. Durch Bildung soll sich das Individuum emanzipieren von Vorgaben durch andere, soll frei denken und eigene moralische Entscheidungen treffen können.

Dabei orientiert sich das Bildungskonzept für die Gegenwart wie für die Zukunft an folgenden drei Grundprinzipien (vgl. Klafki 1993, 98 ff.):

1. Bildung für alle,
2. Bildung im Medium des Allgemeinen
3. und Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten.

Der Bildungsbegriff steht demnach (vgl. Stangl 2020) in enger Beziehung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen und individuellen Überzeugungen. Bildung ist darüber hinaus sowohl Prozess als auch Produkt der Persönlichkeitsentfaltung. *Ein umfassender Bildungsbegriff geht heute – ganz im Sinne Humboldts – weit über*

<sup>3</sup> Vgl. <https://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-bildung/> [Abruf: 22.03.2020]

*Wissensvermittlung und auch den traditionellen schulischen Unterricht* hinaus. Bildung bedeutet nämlich

1. die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit,
2. die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte durch die Nutzung von Wissen und die Möglichkeit zum Weiterlernen
3. sowie die aktive Teilhabe an der Gesellschaft.

Zudem soll und muss Bildung auch dazu beitragen, soziale Unterschiede auszugleichen und die Zukunftschancen aller Menschen zu verbessern, insbesondere jener, deren Ausgangsbedingungen ungünstiger sind.

Um die so beschriebene Bildung zu erreichen, muss jeder Mensch Wissensinhalte, Emotionen, soziale Einstellungen, Haltungen etc. in seinem Gedächtnis aufnehmen. Das bedeutet: Menschen müssen diese Dinge größtenteils erlernen, da der Mensch zwar lernfähig, aber für die genannten Bereiche genetisch keine festen Entwicklungsmuster, d. h. keine angeborenen Begabungen aufweist. Manches Lernen findet unbewusst oder spontan statt, wie z. B. die Erkenntnis, nicht auf eine heiße Herdplatte zu fassen oder das soziale, familiäre Miteinander. Vieles aber muss *bewusst* erlernt werden, um zu Bildung zu werden und die Persönlichkeit auszureifen. Dazu gehören beispielsweise Lesen, Schreiben, Fremdsprachen, mathematisch-naturwissenschaftliche Erkenntnisse, Literatur, gezielte motorische Fähigkeiten etc.

Um letztgenannte Dinge (er)lernen zu können, ist es notwendig, Hilfen von außen zu bekommen. Dazu ist die Schule da. Diese Institution soll den Schülerinnen und Schülern Bildungshilfe leisten und die Lernenden auf die künftigen Lebensabschnitte durch die Nutzung von Wissen und die Möglichkeit zum Weiterlernen vorbereiten. Der Grund für die Kompetenz, selbstständig lernen zu können ist, dass schulisches, angeleitetes Lernen zeitlich begrenzt ist. Es ist demnach nicht erst als Erwachsener notwendig, sich neue Inhalte selbstständig anzueignen. Da dieses selbstständige Lernen ebenso erlernt werden muss, gilt es, zu diesem Lernenlernen frühzeitig anzuleiten.

**Zusammengefasst** stellt demnach *Bildung die Leitkategorie* für die Zielsetzung der Schule und in dessen Folge *auch für das Erlernen des selbstständigen Lernens (Lernenlernen)* dar. Den Begriff „Bildung“ zu konkretisieren, d. h. ihn „fassbar“ zu machen, ist das Ziel, das im nächsten Abschnitt (1.3) angestrebt wird.

### **1.3 Bildung als Erwerb von Kompetenz und Haltung**

Um Bildung und deren Erwerb konkreter zu fassen, können zwei andere Begriffe hinzugezogen werden. Das sind „Kompetenz“ und „Haltung“. Der Erwerb von Kompetenzen (vgl. u. a. Weinert/Schrader 1997, 295 ff.) sowie von Haltungen (vgl. Hattie/Zierer 2020 und Zierer 2020) spielt für die schulische Bildung eine entscheidende Rolle. Beide Begriffe enthalten konkrete Bereiche, die auf Bildung zielen.

Diese beiden Bereiche können definiert und bewusst im schulischen Unterricht gefördert werden. Um den Zusammenhang zum Lernen des Lernens (LL) herzustellen, gilt es zunächst, Bildung als eben diesen Erwerb von Kompetenzen und Haltungen zu beschreiben.

### 1.3.1 Bildung als Erwerb von Kompetenz

„Unter *Kompetenz* wird in der breiteren Bildungsdiskussion allgemein die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden. Als kompetent gelten Personen, die auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln neu generieren können. Insbesondere die Bewältigung von Anforderungen und Situationen, die im besonderen Maße ein nicht routinemäßiges Handeln und Problemlösen erfordern, wird mit dem Kompetenzkonzept hervorgehoben.“ (Zit. n. BIBB 2020).

Klassisch geworden ist die Bestimmung von Franz E. Weinert, der *Kompetenzen* definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.). Weinert kennzeichnet Kompetenzen zudem durch folgende *Merkmale*:

1. Kompetenzen sind anforderungsbezogen zu definieren (d. h., die Struktur einer Kompetenz ergibt sich entsprechend aus den Anforderungen, die zu bewältigen sind).
2. Die zur Bewältigung der Anforderungen notwendige Kompetenz sollte einen gewissen Grad an Komplexität aufweisen (entsprechend sind Kompetenzen nicht vollständig automatisierbar, sie sind – treffender ausgedrückt – automatisierte Fertigkeiten).
3. Kompetenzen beinhalten sowohl kognitive, als auch motivationale, volitionale, ethische und/ oder soziale Komponenten.
4. Lernprozesse sind eine notwendige Bedingung zur Erlangung von Kompetenzen.
5. Von diesem Kompetenzverständnis sind konzeptuell die Konstrukte „Schlüsselkompetenz“ und „Metakompetenz“ abzugrenzen. (Weinert zit. n. Knigge 2014, 7).

Obwohl also der *Kompetenzbegriff* „Karriere“ gemacht hat, ist er nicht ohne *Kritik*. Gerade im Verhältnis zum Bildungsbegriff offenbart sich diese an mindestens folgenden drei Aspekten:

1. *Erstens*: Bildung ist nicht bis ins Detail aufzuschlüsseln, geschweige denn durch eine Aneinanderreihung von Kompetenzen adäquat zu beschreiben. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, um mit Aristoteles zu sprechen. Bildung umfasst neben diversen Kompetenzen auch das Wissen um die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens. Nikolaus Cusanus nennt es „De docta ignorantia“ und meint neben Kompetenzen auch Wertungen, Überzeugungen sowie Einstellungen und ist durch eine Ausgewogenheit und Abgestimmtheit seiner Bestandteile gekennzeichnet. Was nützt zum Beispiel ein hohes Maß an spezialisierter fachlicher Kompetenz, wenn soziale Kompetenzen fehlen? Zudem können sich gerade auch zwischen verschiedenen Kompetenzen pädagogisch relevante Wechselwirkungsverhältnisse ergeben. Oder: Was nützen hohe Kompetenzen in allen Bereichen, wenn das Grundverständnis des Menschseins und der Welt fehlt? Das Spannungsfeld, das sich somit zwischen Bildung und Kompetenzen ergeben kann, ist folgender Art: Durch eine Vereinseitigung, also durch ein Übergewicht der Kompetenzen im Vergleich zu allen anderen Eigenschaften der Bildung oder durch die Überbetonung einer einzelnen Kompetenz, kann der Bildungsprozess im Ganzen ins Stocken, ins Wanken geraten. Insofern ist hier eine Ausgeglichenheit und Ausgewogenheit anzustreben. Wissen, Können, Kompetenzen sind für den Bildungsprozess wichtig, ja treiben ihn geradezu an. Aber erst in der gegenseitigen Verbindung dieser Kategorien und in ihrer Verflechtung mit Wertungen, Haltungen und Einstellungen erfüllen sie ihren Bildungszweck. Bereits Johann Friedrich Herbart hat in seinem Buch „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ von 1835 (S. 37) auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht: „Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen.“ Weiter unten wird darauf nochmals zurückgekommen.
2. *Zweitens*: Es existiert ein weiteres Spannungsfeld, das für die pädagogische Praxis bedeutsam ist. Während nämlich Kompetenzen objektiv formuliert werden können, ist Bildung immer ein individueller Vorgang und entzieht sich in seiner Komplexität einer vollständigen Objektivierung und Messbarkeit. Zu denken ist hier an die einflussreichen Determinanten im Leben eines Menschen, wie zum Beispiel arm – reich, weiblich – männlich, gesund – krank, europäisch – afrikanisch. Dem würden Empiriker nun sofort widersprechen und entgegenhalten: Zum einen liegen bereits gut entwickelte und evaluierte Tests vor, die uns Glauben schenken wollen, alles berechnen und messen zu können. Zum anderen wird die Zukunft zeigen, dass selbst das, was sich heute der Messung entzieht, früher oder später gemessen werden kann. Drei Gegenargumente hierzu zur Wiederholung: Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, dann kann es auch durch ein noch so ausgeklügeltes und evaluiertes Verfahren zur Messung einzelner Teile nicht erfasst werden. Der derzeit feststellbare Trend, Tests in quantitativer Richtung auszuweiten, hilft wenig. An den immer neu entstehenden Sammelsurien an diversen Kompetenzmodellen, die nahezu beliebig mit 10, 20 oder

30 Kompetenzen aufwarten, lässt sich dies auf einen Blick nachvollziehen. Zudem ist Bildung in erster Linie ein Prozess, der noch dazu ein Leben lang dauert und erst mit dem Tod sein diesseitiges Ende findet (vgl. Zöpfl/Huber 1990). Da jede Messung, insbesondere von Kompetenzen, nur eine statische Aufnahme eines Istzustandes beschreibt, kann sie im nächsten Moment schon wieder hin-fällig sein. Darüber hinaus ist daran zu zweifeln, ob empirische Verfahren in Zukunft beispielsweise Aspekte wie Glauben, Überzeugungen, die Brücke zwischen moralischem Denken und moralischem Handeln und vieles andere mehr erfassen können. Der Mensch ist kein Homo arithmeticandi, schon eher ein Homo arithmeticus, also durchaus ein rechnendes Wesen, aber kein bis ins letzte Detail berechenbares Wesen.

3. *Drittens*: Noch ein letzter Punkt ist aus der Analyse des Kompetenzbegriffes abzuleiten. Bildung lässt sich nicht nur vom Output her, denken, sondern ist mehr als dieser. Auf die Prozesshaftigkeit wurde bereits hingedeutet und auch der Input ist nicht von der Hand zu weisen. Es ist ein zentraler Kategorienfehler, eine Schimäre der Diskussion um Kompetenzorientierung, zu glauben, dass alleine am Output irgendetwas über Bildungsprozesse ausgesagt werden kann. Selbst Kompetenzen sind an Inhalten festzumachen und an Domänen gebunden. Wolfgang Klafki hat diesen Sachverhalt mit den Worten der doppelseitigen Erschließung von Mensch und Welt umschrieben und in der Theorie der kategorialen Bildung auf den Punkt gebracht. Diese Inhalte sind jedoch nichts anderes als Inputs im Bildungsprozess. Die Gefahr daraus ist, dass in der aktuellen Diskussion Inhaltsfragen immer mehr in den Hintergrund rücken. Ein Beispiel hierzu: In Zukunft, so eine mögliche Gefahr, werden Lehrpläne keine inhaltlichen Vorgaben mehr machen, sondern nur noch Kompetenzen nennen und unterschiedliche Kompetenzstufen beschreiben. Aber was soll eine Lehrkraft damit anfangen? Sie wird auf dieser Basis wohl kaum den Unterricht planen können. Vielmehr ist sie mehr denn je gefordert, sich über die inhaltliche Dimension des Unterrichts Gedanken zu machen und den Input zu bestimmen. Erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich ausschließlich an Kompetenzen orientiert, klammert diese wichtige Frage aus und überlässt sie den Praktikern. In der Mitte des letzten Jahrhunderts stellte man sich dieser Aufgabe im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, und Autoren wie Martin Wagenschein, Hermann Heimpel und Wolfgang Klafki entwickelten hier wichtige Theoriekonzepte, auf die Praktiker zurückgreifen können und selbst die Forschung wieder-zurückgreifen wird müssen, sobald die Reduktion der eigenen Argumentation ihre ersten Fehler zutage befördert (vgl. dazu Zierer 2012).

Zwischen den Begriffen *Bildung* und *Kompetenz* bestehen demnach *Unterschiede*, aber auch *Gemeinsamkeiten*. Wie oben ausgeführt, ist für den Bildungsbegriff die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Individuums als Prozess und normatives Ziel kennzeichnend. Das Bildungsdenken zielt auf einen mit umfassendem

Wissen und verbindlichen Werten ausgestatteten Menschen, der sämtliche in ihm angelegten Fähigkeiten bei sich selbst ausbildet und sie für eine die eigenen sozialen Milieugrenzen übersteigende Lebensführung nutzt, die der Allgemeinheit dient. Demgegenüber sieht der Kompetenzbegriff den Menschen als ein konkretes Ensemble von Dispositionen und Fähigkeiten, die sich in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen generativ entwickeln und so der Autonomiegewinnung des Einzelnen im sozialen Austausch dienen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 2004, 71).

*Bildung* ist also *mehr als Kompetenz*. Der Gehalt des Begriffs „Haltung“ kann eine entsprechende Ergänzung sein, wie im Folgenden dargelegt wird.

### 1.3.2 Bildung als Erwerb von Haltung

Der *Haltungsbegriff* erfährt eine Renaissance. Blickt man auf Wahl- und Werbeplakate, so stößt man auf ihn – parteiübergreifend und lagerübergreifend. Man liest Haltung gegen rechts, in der Asylpolitik, gegen Hetze, beim Tierschutz usw. In nahezu allen gesellschaftlichen Themengebieten spielt er eine Rolle. Dies muss angesichts der Geschichte, auf die der Haltungsbegriff zurückblicken kann, überraschen. Er stand z. B. in einer Posener Rede von Heinrich Himmler an der Stelle im Zentrum, als es um die Haltung des SS-Mannes ging.

Vor diesem Hintergrund erscheint es unabdingbar, eine *begriffliche Reflexion* vorzunehmen. Der Duden<sup>4</sup> bezeichnet „Haltung“ als:

1. „Innere (Grund)Einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt“. Gemeint ist damit beispielsweise eine konservative, fortschrittliche oder zwiespältige Haltung.
2. „Verhalten, Auftreten, das durch eine bestimmte innere Einstellung, Verfassung hervorgerufen wird.“ Konkret bedeutet dies z. B. eine vornehme, selbstbewusste oder ruhige Haltung.
3. „Beherrschtheit; innere Fassung.“ Diese Bedeutung von Haltung zeigt sich beispielsweise in den Ausdrücken: eine feste Haltung zeigen oder die Haltung verlieren.

Dem klassischen Verfahren der Begriffsexplikation folgend wird im Folgenden auf etymologische und alltagssprachliche Aspekte ebenso eingegangen wie auf wissenschaftliche Ergebnisse.

Das Wort „Haltung“ stammt u. a. vom mittelhochdeutschen „halten“ ab, das mit „hüten, schützen, bewahren“, später auch mit „halten, festhalten“ übersetzt wurde. Dementsprechend finden sich in der Alltagssprache zwei Denominationsgruppen: Zum einen wird das Wort mit Blick auf das Körperliche verwendet („Achte auf eine gute Körperhaltung!“) und zum anderen hinsichtlich des Geistigen („Er hat in dieser schwierigen Situation Haltung gezeigt.“). Mit diesen Beispielen zeigt sich, dass

<sup>4</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/haltung> [Abruf: 25.11.2020]

Haltung im Kern etwas Positives, Wichtiges, Erhabenes meint und den Bezug des Menschen zu sich selbst und der Welt beschreibt.

Für den Haltungsbegriff, wie er im vorliegenden Zusammenhang diskutiert wird, ist die zweite Bedeutung von Interesse. Dabei wird ersichtlich, dass Haltungen von außen, also von anderen Menschen, beobachtbar sind, aber gleichzeitig auch von innen, insofern von jedem einzelnen Menschen, in den Blick genommen werden können. Letzteres setzt ein Selbstbewusstsein voraus, das in der wissenschaftlichen Analyse des Haltungsbegriffes wesentlich ist.

Blickt man vor diesem Hintergrund in die Begriffsgeschichte, so reicht diese zurück bis in die Antike. Beispielsweise findet sich bei Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik das Wort „hexis“, das zentral ist für eine Tugendethik: Zwar kann der Mensch nichts für die Umstände und die daraus resultierenden Gefühle, die ihn ereilen. Aber er ist verantwortlich, wie er damit lebt und was er daraus macht. Ein damit verbundenes Selbst- und Weltverständnis stellt eine Konkretisierung der allgemeinen Bestimmung von Haltungen als Selbst- und Weltbezug dar. Das angedeutete Merkmal der Stabilität wird von Otto Friedrich Bollnow weiter herausgearbeitet, wenn er den Haltungen die Stimmungen gegenüberstellt: Während Stimmungen etwas sind, was sich schnell ändern kann und insofern volatil ist, erweisen sich Haltungen als beständig und überdauernd – ohne aber unveränderbar oder starr zu sein. Anders als bei Stimmungen, sind Veränderungen von Haltungen die Folge von tiefgreifenden Erfahrungen, womit erneut das Selbstbewusstsein als Kategorie angesprochen ist.

Eine weitere Dichotomie wird sichtbar, wenn der Haltungsbegriff im Singular und im Plural – allerdings laut Duden selten – verwendet wird. Grundlage dafür ist, dass der Mensch einerseits eine Grundhaltung zum Leben insgesamt entwickeln kann, andererseits diese aber aus einer Reihe von Teilhaltungen zu Einzelfragen des Lebens besteht. Letzteres ist die Basis für eine Professionshaltung, die im Kontext von Erziehung und Unterricht zu fordern ist.

Zeigen sich diese Aspekte des Haltungsbegriffes annähernd widerspruchsfrei, offenbaren sich die Schwierigkeiten beim Blick in den aktuellen internationalen Diskurs. Denn dort gibt es ein Begriffswirrwarr: Habitus, Einstellungen, Wertungen, Überzeugungen, beliefs, attitudes, efficacy, mindset und mindframes, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Was ist was und wie hängt das Eine mit dem Anderen zusammen? Im Rahmen eines Stichwortbeitrages lassen sich diese Fragen nicht abschließend beantworten, aber ein Versuch der Ordnung soll dennoch vorgelegt werden.

Ausgehend von Jürgen Habermas' „Drei-Welten-Theorie“ unterscheidet Ken Wilber (vgl. 2002) *vier Erkenntnisquellen*, die mit Blick auf Haltungen unterschiedliche Facetten eröffnen:

1. *Erstens* einen objektiven Selbst- und Weltbezug, deren Grundlage empirische Daten sind. Haltungen sind hier objektive Einstellungen.

2. *Zweitens* einen subjektiven Selbst- und Weltbezug, deren Grundlage Interessen, Wünsche und Bedürfnisse sind, wie man sie in Glaubenssätzen findet. Haltungen sind hier subjektive Überzeugungen.
3. *Drittens* einen intersubjektiven Selbst- und Weltbezug, deren Grundlage Werte und Normen sind, wie sie durch einen Diskurs in einer Gemeinschaft festgelegt werden. Haltungen sind hier intersubjektive Wertungen.
4. Und *viertens* einen interobjektiven Selbst- und Weltbezug, deren Grundlage systemische Zusammenhänge sind, wie sie in Rollenzuschreibungen sichtbar werden.

Haltungen sind demnach systemische Einstellungen. Insofern umfassen Haltungen immer subjektive Überzeugungen, intersubjektive Wertungen, objektive Einstellungen und interobjektive Einstellungen. Da es zwischen diesen Facetten durchaus Widersprüche geben kann – so kann ein Mensch mit Leidenschaft Jäger sein, aber sich ebenso für artgerechte Tierhaltung einsetzen –, ist kennzeichnend für *Haltungen*, dass sie *nicht konsistent also widerspruchsfrei* sind, sondern *kohärent, also zusammenhängend*. Diese Kohärenz weist erneut auf die Veränderbarkeit von „Haltungen“ hin.

Im Kontext einer Professionalisierung ist es genau dieser Möglichkeitsraum, der evident wird. Dabei geht es nicht einseitig um eine Gesinnungsethik (nach dem Motto: „Hauptsache die richtigen Haltungen!“) oder eine Verantwortungsethik (nach dem Motto: „Hauptsache das Ziel wird erreicht!“). Vielmehr muss es in Anlehnung an Max Weber um eine Professionsethik gehen, die *sowohl nach den Ursachen als auch nach den Folgen des Handelns* im Licht einer Humanität und eines daraus folgenden Bildungsverständnisses fragt.

Der *Blick auf den Zusammenhang von Bildung und Schule* zeigt Folgendes:

„Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“ So steht es in Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern. So selbstverständlich der Satz auf den ersten Blick auch ist, so facettenreich zeigt er sich bei näherer Betrachtung. Sein Verständnis setzt nämlich eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff voraus. Die bisher angestellten Reflexionen können hilfreich sein und sie weisen den Weg, Bildung als die Einheit von Kompetenz und Haltung zu sehen. Denn es ist nicht nur das Wissen und Können, das Bildung ausmacht. Wissen und Können und in diesem Sinn Kompetenzen sind für sich alleine genommen wertfreie Kategorien. So kann ein Mörder durchaus viele Kompetenzen besitzen – er ist und bleibt ein Mörder. Erneut sei auf den Satz von Johann Friedrich Herbart hingewiesen, der dezidiert auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht hat: „Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen.“ Für Bildung entscheidend ist folglich eine ethische Dimension, die mit dem Begriff der „Haltung“ umschrieben werden kann: Wollen und Werten sind also grundlegend für Bildungsprozesse.

*Bildung umfasst folglich Kompetenz (Wissen und Können) und Haltung (Wollen und Werten).* Beide Komponenten müssen immer wieder aufeinander bezogen werden.

## 1.4 Lernen

Bei der Definition von „Lernen“ greift man *derzeit* auf einen *Lernbegriff* zurück, der als *gemäßigt konstruktivistisch* zu bezeichnen ist. Historisch betrachtet folgt diese Auffassung im Kern den Lehren des Behaviorismus und des Kognitivismus. Beide sind demnach nicht als Gegensätze der konstruktivistischen Auffassung zu sehen, sondern vielmehr aufgrund einer wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsmethodischen Weiterentwicklung als deren Vorläufer. Insofern lassen sich behavioristische und kognitivistische Erkenntnisse durch eine konstruktivistische Betrachtungsweise nicht unbedingt widerlegen, sondern eher besser verstehen.

Wie unten näher ausgeführt, werden Individuen, aus verschiedenen Aspekten betrachtet und durch grundlegende Merkmale gekennzeichnet. Kursorisch ausgedrückt, lässt sich menschliches *Lernen als der innere Vorgang* beschreiben, *der zwischen dem Nichtkönnen und dem Können im Menschen stattgefunden haben muss.*

Nach dieser groben Auffassung gibt es zwar viele Tätigkeiten, die jedermann zum Lernen zählen wird: das Aneignen von Wortschatz, das Einprägen von Gedichten, der Erwerb von Fähigkeiten im Maschinenschreiben usw. Andererseits aber gehören auch – weniger offensichtlich – zum Lernen Prozesse wie beispielsweise das Entstehen von Vorurteilen und Neigungen. Auch andere soziale Einstellungen und Ideale einschließlich jener zahlreichen Verhaltensweisen, die an der sozialen Wechselwirkung der Menschen beteiligt sind, zählen dazu. Schließlich kennt man noch eine Anzahl von Aktivitäten, deren Er-Lernen man gewöhnlich nicht als vorteilhaft oder als Fortschritt bezeichnen kann, weil sich der Nutzen, sofern es ihn überhaupt gibt, nicht unmittelbar aufweisen lässt. Hierzu gehören etwa Zuckungen der Gesichtsmuskulatur, Besonderheiten des Auftretens oder auch autistische Gebärden.

Die Aufzählung solcher Tätigkeiten umreißt zwar das Feld des „Phänomens Lernen“ ein wenig, zum Ableiten einer umfassenden Definition reicht sie allerdings nicht. So verwundert es kaum, dass es nach übereinstimmender Meinung diverser Wissenschaftler (vgl. z. B. Hilgard/Bower 1973, 16; Angermeier u. a. 1991, 24 f.) nicht möglich erscheint, eine annehmbare Definition für das „Lernen“ zu formulieren. Es wird sogar geäußert (vgl. Maurer 1990, 12 f.), „Lernen“ sei generell nicht zu beschreiben und stelle als gedankliches Konstrukt eine hypothetische Konzeption dar, die auf einem weiter nicht ableitbaren Lebensphänomen aufbaue.

Im Sinne eines Mittelweges zwischen diesen beiden Positionen kann man sich mit einer *Beschreibung verschiedener Aspekte des Lernens* zufriedengeben, von denen im Folgenden einige dargestellt werden, um eine begriffliche Grundlage zu erhalten.