

## Momentum 09

Hallstatt, 22.-25. Oktober 2009

Track #9: Bildung und Demokratie

### **Die Förderung von Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen für lebensbegleitendes Lernen – Ein Thema für die Grundschule?**

Mag.<sup>a</sup> Sabine Kraxberger

Die Begriffe „Basiskompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ weisen in Papieren zur Bildungsplanung, die sich am Konzept des Lebenslangen Lernens orientieren, eine starke Präsenz auf. Meine Arbeit geht zunächst mittels Inhaltsanalyse zentraler Dokumente zum Konzept des Lebenslangen Lernens den Kriterien jener grundlegenden Kompetenzen nach. Grundlage hierfür bilden der Faure-Report (UNESCO 1973), der OECD-Bericht „Lifelong Learning for all“ (1996), Der UNESCO-Bericht „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ (1997), „Lifelong Learning – Guidelines for a modern education policy“ von Günther Dohmen (1996) und das Memorandum des Lebenslangen Lernens der Europäischen Kommission (2000). Es handelt sich dabei um Papiere, die vor einem politisch-ökonomischen Hintergrund wünschenswerte Kompetenzen formulieren. Diese Analyse weist die genannten Begrifflichkeiten als sehr weite, allgemein gehaltene und unscharfe Konstrukte aus, die mit einer Vielzahl von teilweise ähnlich lautenden Begriffen bezeichnet werden (Lassnig und Mayer 2001). Gemeinsames Kriterium ist ihr inhaltsunabhängiger bzw. –übergreifender Charakter, der ein Grundinstrumentarium in Bezug auf die Auseinandersetzung mit sich schneller ändernden Anforderungen darstellt und darüber hinaus eine gute Übertragbarkeit auf verschiedenste Lebensbereiche gewährleistet (Mertens 1974 in Hasselhorn und Gold 2006, Svecnik 2004).

Dieser Gruppe grundlegender Kompetenzen werden zunächst die traditionellen Kulturtechniken wie Lesen, Fremdsprachen und Mathematik sowie „intelligentes“, also anwendbares (Fach-)Wissen zugerechnet. Mit Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen werden aber auch metakognitive Kompetenzen bzw. die Fähigkeit zur Selbstregulation von Lernprozessen, die Fähigkeit zum fächerübergreifenden Denken und soziale Kompetenzen bezeichnet. Darüber hinaus werden mit den genannten Begriffen motivationale Aspekte wie auch der Bereich von Einstellungen und Werthaltungen gefasst. Vor allem in den ersten Papieren zum Lebenslangen Lernen, beispielsweise im Faure-Report

von 1973, wird der Förderung eines emanzipatorischen Potentials im Sinn von Kritikfähigkeit und persönlicher Urteils- und Partizipationsfähigkeit besonderer Raum gegeben.

Mit den angeführten Basiskompetenzen wird die Entwicklung einer persönlichen Reflexionsfähigkeit aber auch implizit herausgestrichen, nämlich mit der starken Betonung von metakognitiven Fähigkeiten, Selbststeuerung und der Übernahme von mehr Eigenverantwortung in Lernprozessen. Unter Metakognition werden nach Hasselhorn (2000) Phänomene und Aktivitäten verstanden, die mit dem Wissen, der Steuerung und der Kontrolle über eigene kognitive Funktionen zu tun haben. Metakognitive Aktivitäten in Lernprozessen äußern sich dadurch, dass es zur Reflexion des eigenen Lernprozesses und zur Nutzung und Regulation strategischer Aktivitäten kommt. Ebenso gründet die Fähigkeit zur Vernetzung und Kontextualisierung von Inhalten in einem bestimmten Maß an Reflexivität.

Mit diesen Komponenten werden zentrale Elemente von Persönlichkeitsbildung und Emanzipation in den Vordergrund gestellt. Die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und die Partizipationsfähigkeit in verschiedenen Gemeinschaftsstrukturen wird in Papieren zur Bildungsplanung (Arbeitsstab Forum Bildung 2000, Haider et al. 2003) in eine Reihe mit der Beschäftigungsfähigkeit gestellt. Diesem auf Konzeptebene bekundeten Interesse an Allgemeinbildung steht jedoch eine Reihe von Arbeiten kritisch gegenüber. Sie diagnostizieren eine starke Ausrichtung an ökonomischen und gesellschaftlichen Anforderungen. Die Umsetzungspraxis konzeptuell gegebener Richtlinien wird dahingehend beschrieben, dass im wesentlichen nur mehr der Ausschnitt an Kompetenzen im Blickpunkt steht, der sich nach ökonomischen Kriterien als zweckmäßig erweist (Gehmacher 2003).

Mit der oben angeführten Darstellung jener Komponenten, die mit den Begriffen Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen gefasst werden, zeichnet sich eine Ausweitung des Kompetenzbegriffs auf den Bereich von Persönlichkeitsmerkmalen und Dispositionen ab. Der gegenwärtig im Bildungsdiskurs häufig zitierte Begriff „Kompetenz“ greift weiter als Wissen und Fähigkeiten (Svecnik 2001). Damit gewinnen Bildungsprozesse außerhalb des institutionellen und organisierten Bereichs zunehmend an Bedeutung. Für die Ausbildung von Motiv- und Dispositionssystemen stellen die Bildungsinstitutionen nur einen Ort der Heranentwicklung dar, was ausgehend von verschiedenen Theoriezugängen herausgearbeitet wird.

Die Sozialisationstheorien (Hurrelmann und Ulich 1998, Krappmann 1999, Böhnisch 2002, Gloger-Tippelt 2002) beschreiben, wie auf der Basis individueller Anlagen und in Auseinandersetzung mit der Umwelt eine Reihe von Merkmalen, Einstellungen,

Wertorientierungen, Handlungskompetenzen und Selbstkonzepten als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erworben werden. Diese sozialisatorischen Prozesse in verschiedenen Kontexten, allen voran in der Familie bzw. im näheren sozialen Umfeld, aber auch in schulischen und beruflichen Erfahrungsräumen und durch die Medien, werden durch ökonomische, soziale und kulturelle Bedingungen vorstrukturiert. Die sozio-kulturellen Bedingungen des Aufwachsens finden so in einem unterschiedlich entwickelten Handlungspotential und in unterschiedlichen Strategien Ausdruck, die sich auf lernrelevante Kompetenzen auswirken.

Bourdieu (1982) beschreibt im Rahmen seiner Theorie des Habitus wie sich unterschiedliche Existenzbedingungen sozialer Lagen in Dispositionen, in unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata niederschlagen, die wiederum eine bestimmte Art des Wahrnehmens, Denkens, Handelns und Fühlens nach sich ziehen. Der Habitus gibt einen Rahmen vor, innerhalb dessen bestimmte Vorstellungen als undenkbar bzw. unmöglich erscheinen. So vermittelt jede Familie eher auf indirekten als auf direkten Wegen ihren Kindern ein System impliziter und tief verinnerlichter Einstellungen und Werte, die Einfluss darauf nehmen, wie weit die weitere Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten möglich bzw. subjektiv bedeutsam ist.

Die Biographietheorie setzt an der lebensgeschichtlichen Perspektive der Lernenden an. Erfahrungen in formalen und informellen Lernkontexten werden miteinander verknüpft und so organisiert, dass sie als kohärent und sozial anschlussfähig erlebt werden und im weiteren eine handlungsleitende Perspektive erzeugen. Dabei wird ein subjektives „Aneignungssystem“ entwickelt, mit dem auf veränderte Lebensbedingungen gestaltend reagiert wird. Alheit und Dausien (2002) sprechen in diesem Kontext von übergeordneten generativen Wissens- und Handlungsstrukturen. Von anderen theoretischen Positionen aus wird auf diese Konstrukte unter dem Termini „biographische Lerndispositionen“, „kognitive Struktur“ oder „Habitus“ eingegangen.

Die kognitive Struktur des Individuums ist es auch, die im Rahmen politischer Bildung eine besondere Zentralität einnimmt. Als Struktur, die zwischen dem handelnden Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen vermittelt, leistet sie die Abstimmung zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen (Hellmuth 2009). Unter diesen Gesichtspunkten erweisen sich die Lernangebote im Rahmen politischer Bildung als Ressourcen für die permanent stattfindende (politische) Sozialisation. Die Lernprozesse des Individuums können zwar nicht direkt auf umschriebene Ziele hin gesteuert werden (Luhmann 1988). Die aktive Auseinandersetzung mit Fragen und Themen kann jedoch

subjektive Kompetenzen in Bezug auf politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie in Bezug auf methodische Fähigkeiten (Sander 2006), die hier vor allem im Bereich der Orientierung und Selbstorganisation des Lernens gesehen werden, fördern.

Auf den Gedanken der subjektiven Aneignung von Lernangeboten und im weiteren auch auf die Chance der Herstellung neuer kultureller und sozialer Erfahrungsstrukturen wird in der Biographieforschung mit den generativen Handlungsstrukturen Bezug genommen. Die beschriebenen biographischen Deutungs- und Konstruktionsprozesse finden jedoch nicht in einem unbegrenzten Möglichkeitsraum statt. Sie treffen auf eine Reihe sozialer Rahmenbedingungen, die den Handlungsraum der Individuen abstecken. Der jeweilige biographische Wissens- und Kompetenzvorrat stellt schon bei Eintritt in die institutionelle Bildungslaufbahn eine unterschiedlich entwickelte Ressource dar, die schulisches Lernen beeinflusst. Die Pluralität des biographisch entwickelten dispositionellen Aneignungssystems ist ein Verweis auf die Verschiedenartigkeit unterschiedlicher Lebensbedingungen, in ihr tritt gesellschaftliche Ungleichheit im Hinblick auf lebenslang geforderte Lernprozesse zutage.

Ein Spezifikum jener Fertigkeiten und Dispositionen, die mit dem Begriff „Kompetenz“ gefasst werden, besteht darin, dass sie einerseits als Ziele von Bildung und Qualifikation thematisiert werden. Andererseits sind Motivation, metakognitive und soziale Kompetenzen in der Literatur der pädagogischen Psychologie als grundlegende Lernvoraussetzungen zu finden (Weinert 1996 in Hasselhorn und Gold 2006). Hasselhorn und Gold beschreiben mit ihrem INVO-Modell fünf Merkmalsbereiche, darunter auch Motivation und metakognitive Regulation, die miteinander verzahnt, grundlegende Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen darstellen. Ähnliche lernrelevante Faktoren arbeitet Boekarts (1999 in Hasselhorn und Gold 2006) heraus, wobei sie die Ebene des Selbstkonzepts, auf der v.a. motivationale Aspekte eine Rolle spielen, als die anderen lernrelevanten Faktoren übergeordnete Ebene beschreibt. Beispielsweise werden Fragen der Lern- und Kontrolltechniken, also metakognitive Aspekte, als nachgeordnet bezeichnet. Auf die herausragende Bedeutung motivationaler Faktoren für eine anhaltende Lernbereitschaft und insbesondere für weitgehend selbstgesteuerte Lernprozesse, weisen auch Faulstich (1999) und Krapp (2000) hin.

Bildungsziel ist es unter diesen Gesichtspunkten also, die Individuen mit einer Reihe von Kompetenzen auszustatten, die sie zu einem zunehmend eigenständigeren (Weiter)Lernen befähigen sollen.

Unter selbstgesteuertem Lernen wird auf Lernvorgänge Bezug genommen, die stark auf die aktive, konstruktive bzw. eigenständige Rolle des Individuums fokussieren, wobei die Konzepte zum selbstgesteuerten Lernen ebenfalls wieder sehr weit gefasst sind und Selbststeuerung auf verschiedensten Ebenen beschreiben (Dietrich 1999, Schiersmann 2000, Kraft 2002). Selbstgesteuertes Lernen kann daher nur als Kontinuum im Sinn von „mehr oder weniger“ selbstgesteuert betrachtet werden. Auch das einfache aufnehmende, rezeptive Lernen ist an ein gewisses Mindestmaß an kognitiver Eigenaktivität gebunden (Faulstich 1999).

Mit dem Imperativ nach einem stärker selbstgesteuerten Lernen werden jedenfalls hohe Ansprüche an die Lernenden herangetragen. Selbstgesteuertes Lernen kann als eine weit gereifte, auf einem hohen Niveau von Kompetenzen basierende Lernform betrachtet werden. Wenn selbstgesteuertes Lernen auch häufig in einer Reihe mit anderen grundlegenden Kompetenzen angeführt wird, so scheint sie doch die Zielgröße zu sein, in die das gesamte Spektrum grundlegender Kompetenzen einfließt. Es kann nur gelingen, wenn die oben angeführten kognitiven, metakognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen schon in einem entsprechenden Ausmaß gegeben sind. Die Vielschichtigkeit und Ungleichheit der persönlich entwickelten biographischen Strukturen wird übersehen, wenn generell von einem Lerner ausgegangen wird, der den eigenen Bildungsprozess umfassend kontrolliert. Eine Reihe von AutorInnen (Schiersmann 2000, Prenzel 2000, Hasselhorn und Gold 2006) weist darauf hin, dass derartige Lernvoraussetzungen nur im Laufe der Zeit geschaffen werden können. Das Ziel eines weitgehend selbstgesteuerten Lernens scheint nur schrittweise und unter entsprechender pädagogischer Begleitung möglich. Als entscheidend wird in diesem Kontext die Anschlussfähigkeit schulischen Lernens an das persönlich entwickelte Motiv- und Dispositionssystem gesehen, ob also Lerninhalte und -ziele an die individuelle lebensweltliche Perspektive anknüpfen können, ob sie eine subjektive Bedeutsamkeit haben.

Bildungsreformerische Überlegungen zur Förderung der Selbststeuerungskompetenz lassen sich weit über die letzten Jahrzehnte hinaus zurückverfolgen, in denen die Diskussion um Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen im Konzept des lebenslangen Lernens eine große Aktualität und Dynamik entwickelt hat. Dietrich spricht im Kontext mit selbstgesteuertem Lernen von einem lange bekannten pädagogischen Ideal, das bis ins alte Griechenland zurückverfolgt werden kann. Ausgangspunkt war häufig die Beobachtung trägen, nicht anwendbaren, in konkreten Anwendungssituationen nicht präsenten Wissens (Prenzel 2000, Hartinger und Fölling-Albers 2002, Spiel 2006). Lehrkonzepten, die die

Eigenständigkeit der Lernenden stärker herausforderten, wurden in diesem Kontext eine bessere Anknüpfung an eigene Lebens- und Bedeutungskontexte zugeschrieben, was eine positive Entwicklung von Lernmotivation, Interessensbildung wie auch eine lernförderliche Entwicklung des Selbstkonzepts gewährleisten soll. Dem auf diesem Weg erworbenen Wissen wird auch eine stärkere Anwendbarkeit und Transferierbarkeit zugesprochen. Zudem wird Lernen mit hoher Eigenaktivität auch mit einer umfassenden Entwicklung von Problemlösekompetenzen und letztlich mit einer besseren Informationsverarbeitung und besseren Lernleistungen in Verbindung gebracht (Schiersmann 2000, Hasselhorn und Gold 2006).

Von pädagogischer Seite her wurden und werden insbesondere offene und konstruktivistisch orientierte Lernformen als förderlich für die Entwicklung der hier als zentral erachteten Kompetenzen angeführt. Dabei handelt es sich um Unterrichtsformen, die individuelle Lernwege verstärkt herausfordern, SchülerInnen erweiterte Freiräume für die Gestaltung von Lernprozessen und für das Einbringen eigener Interessen eröffnen, Gelegenheiten für die Anwendung des Gelernten bereitstellen und soziale Kompetenzen fördern (Hartinger und Fölling-Albers 2002, Einsiedler 2005, Lankes 2005, Hanke 2007). Im Mittelpunkt steht hier nicht das Anhäufen abfragbarer Kenntnisse, sondern die Entwicklung von handlungsorientierten Kompetenzen, wie sie auch in der politischen Bildung als wesentlich erachtet werden. Konkret werden dazu beispielsweise der handlungsorientierte Unterricht, projektorientiertes, situiertes, kooperatives und entdeckendes Lernen gezählt. Diese Lernformen bieten für die SchülerInnen generell auch mehr Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung. Zudem tun sich vielfältige soziale Situationen auf, in denen die SchülerInnen lernen müssen, sozial angemessen zu handeln, eigene Bedürfnisse einzubringen und die Interessen anderer zu berücksichtigen. Soziales Lernen zeigt sich hier eng mit politischem Lernen verbunden. Indem die SchülerInnen ihre Umgebung beobachten, nehmen sie Interessengegensätze, Ansprüche und Exklusionsphänomene wahr, setzen diese je nach Alter zunehmend mehr in Beziehung und erkennen auch Möglichkeiten zur Mitgestaltung. Die Schule wird damit als wesentlicher Erfahrungsraum für die Heranbildung partizipativer Kompetenzen gesehen, auch wenn die so gewonnenen Erfahrungen nicht direkt auf die Ebene der Politik umgelegt werden können, da das Handlungsfeld Politik nochmals spezifischeren Logiken und Machtstrukturen unterliegt (Sander 2006).

Wie schon oben erwähnt, wird auch im Rahmen offener Unterrichtsformen, die auf die eigenaktive Rolle der SchülerInnen fokussieren, der Wert und die Notwendigkeit pädagogischer Anleitung und Unterstützung hervorgehoben, gerade dort, wo die subjektiven

Lernvoraussetzungen nur unzureichend gegeben sind. Im Fall von Desorientierung und Überforderung kommt der Lernprozess zum Erliegen und die gewünschten Lernerfolge bleiben aus. Hanke (2005) hält fest, dass die konstruktivistische Modifikation der Lernkultur auch Konsequenzen auf der PädagogInnenseite nach sich zieht. Die neue Lernkultur ist also nicht als Ersatz für eine Lehrkultur zu sehen. Es ist ein hohes Maß an Beobachtungs-Deutungs- und Diagnosekompetenz auf Seiten der PädagogInnen gefordert (auch Sander 2005), um die Chancen eines offenen Unterrichts konstruktiv auszuschöpfen. Um also wahrzunehmen, wo die einzelnen SchülerInnen stehen und ausgehend von deren heterogenen Lernvoraussetzungen und auf Basis einer lerngruppeninternen Differenzierung zu versuchen, individuell anschlussfähige Lernumgebungen für alle Kinder zu schaffen. Dies kann einerseits in einem verschiedenen Grad an Vorstrukturierung des Materials bestehen, sodass für alle SchülerInnen Fragestellungen aus dem jeweils behandelten Lerninhalt erwachsen, oder in einem unterschiedlichen Ausmaß an gezielter Unterstützung durch die Lehrkraft (Hartinger und Fölling-Albers 2002, Hanke 2005). Offene Unterrichtsformen sind also nicht durch ein hohes Maß an Strukturlosigkeit oder Beliebigkeit gekennzeichnet, sondern im Gegenteil durch eine differenzierte Vorstrukturierung, die sich am jeweiligen Stand des Wissens und Könnens der SchülerInnen orientiert. Es handelt sich um ein individualisierteres Lernen und Lehren. Zentrale Aufgabe für die Gestaltung des Unterrichts ist nach Lankes (2005) die Passung zwischen dem auf Seite der Lernenden gegebenen Bedarf an Unterstützung und dem zur Verfügung gestellten Angebot an Unterstützung von pädagogischer Seite. Methoden eines lehrergelenkten, anleitenden und eines schülerzentrierten, auf Selbstständigkeit gerichteten Unterrichts müssen also nicht in einem Gegensatz stehen – sie können sich ergänzen.

Mit der Realisierung einer subjektorientierten Lernkultur verbinden sich also hohe Ansprüche an die Professionalität bzw. an die pädagogisch-didaktischen Kompetenz der LehrerInnen sowie auch an deren Einsatzbereitschaft und psychologischem Einfühlungsvermögen. Insgesamt ist Lernen unter den eben skizzierten Bedingungen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden zeitintensiv. Je weniger der anzueignende Lerninhalt vorstrukturiert ist, umso mehr kann Lernen unter diesen Bedingungen mit „Suchbewegungen in einem unbekanntem Gelände“ (Dietrich 1999) verglichen werden.

Besondere Berücksichtigung im Rahmen offener Unterrichtsformen erfährt auch der Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung. Dies insofern, als ihm im Hinblick auf die Förderung und den Erhalt der motivationalen Komponenten lernrelevanter Kompetenzen Bedeutung zukommt. Die mit der Bewertung schulischer Leistungen verbundene Selektion wirkt für einen Teil der SchülerInnen in eine Richtung, die sich gerade nicht als förderlich für die

Aufrechterhaltung von Lernmotivation herausstellt. In dem Maß, wie subjektives Kompetenzerleben, ein positives Selbstkonzept bzw. ein positiver Attribuierungsstil Bedingungen für die Förderung von motivationalen Lernkomponenten sind, kann davon ausgegangen werden, dass die gewünschte Lernbereitschaft, auf die eine fundierte und reflektierte Kompetenzentwicklung aufbaut, wohl nur dort entstehen wird, wo es SchülerInnen gelingt, unter dem jeweiligen Maßstab schulischer Leistungsbeurteilung erfolgreich zu sein. Weinert (1998) merkt an, dass Leistungsvergleiche und der damit verbundene Abfall des Fähigkeitsselbstkonzepts unter den gegebenen Verhältnissen, die von einer Leistungsgesellschaft, die auf Wettbewerb, Konkurrenz und die Unterteilung in Gewinner und Verlierer gerichtet ist, unvermeidbar sind. Welchen Stellenwert allerdings solche Leistungsvergleiche haben und in welchem Ausmaß andere nicht-kognitive Ziele wie Kooperation, Fairness, Selbstregulation, soziales und interkulturelles Lernen gefördert werden hängt seiner Meinung nach wesentlich von der Persönlichkeit der Lehrkraft, der Unterrichtsgestaltung sowie von der Art der Leistungsbewertung ab.

Die bisherigen Ausführungen zeigen nun, dass die Förderung der als Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen bezeichneten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen in einer Vielzahl von Unterrichtskonzeptionen verankert ist. Meine Arbeit bewegt sich im abschließenden Teil nun weg von der Konzeptebene und geht im Rahmen von Interviews mit Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen in Linz der Frage nach, ob und wie offene und konstruktivistisch orientierte Lernformen an der Grundschule realisiert werden bzw. auf welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen diese angewiesen sind. Spezielle Berücksichtigung erfuhren in diesem Kontext die Grenzen und Barrieren, die der Umsetzung der beschriebenen Konzepte entgegenstehen.

Folgende Rahmenbedingungen und Problembereiche wurden angesprochen:

### **Lehrmaterialien, ausreichender Raumbedarf:**

Zunächst wurde auf geeignete Lernmaterialien als Voraussetzung für offenen Unterricht verwiesen, teilweise auch auf erweiterten Raumbedarf. Hier kommt der Bereitschaft und den finanziellen Möglichkeiten des Schulerhalters eine entscheidende Bedeutung zu. Häufig handelt es sich laut Aussagen der Befragten jedoch lediglich um die Umwidmung schon vorhandener Räume. Diese wird als maßgeblich davon abhängig beschrieben, wie weit das Kollegium und die Schulleitung von offenen Lernformen überzeugt sind.



### **Ausreichende zeitliche Ressourcen:**

Als wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung konstruktivistisch orientierter Lernformen wird ein ausreichendes Zeitbudget genannt. Hier hat nicht nur das Abgehen von einem unflexiblen 50-Minuten Rhythmus der Unterrichtseinheiten Bedeutung. Die eigenständige Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand und das Suchen nach individuellen Lernwegen erfordern generell erweiterte zeitliche Rahmenbedingungen. Mangelnde zeitliche Ressourcen werden in diesem Kontext häufig als Ursache dafür angegeben, dass auf die zeitintensive eigenaktive Auseinandersetzung der Kinder mit dem Unterrichtsgegenstand verzichtet und so wieder ein eher belehrender Unterricht praktiziert wird.

### **Lehrstile:**

Besondere Erwähnung fand auch das Thema Lehrstile. Ob ein eher darbietender Unterricht erfolgt oder Lernformen zum Einsatz kommen, die die Eigenaktivität der SchülerInnen stärker anregen, wird auf unterschiedliche Einstellungen und Präferenzen der LehrerInnen zurückgeführt. Es wird darauf verwiesen, dass persönliche Lernstile stark mit der eigenen Sozialisation zu tun haben, mit eigenen Lernerfahrungen und mit den daraus resultierenden vertrauten und bevorzugten Wegen des Lernens, also mit dem eigenen biographisch entwickelten „Aneignungssystem“. Persönliche Lerndispositionen und Vorstellungen von der LehrerInnenrolle bzw. die subjektive Wertigkeit verschiedener Fertigkeiten, die bei SchülerInnen angebahnt werden sollen, beeinflussen die Gestaltung des Unterrichts. Sie können neben schulorganisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen als bedeutende Faktoren dafür betrachtet werden, in welchem Verhältnis die systematische Aneignung lexikalischen Wissens und die Förderung individueller Lern- und Handlungskompetenzen zueinander stehen. Offener Unterricht wird zudem auch in den Interviews als anspruchsvolle Lehrmethode beschrieben. Die immer neu geforderte Abstimmung des Materials nach dem individuell gegebenen Stand des Lernens und die gezielte Unterstützung einzelner SchülerInnen bei Lernproblemen wird als ein Vorgehen beschrieben, das auf ein hohes Maß an Vorarbeit, persönlichen Einsatz und Flexibilität gebunden ist. Dies insbesondere dann, wenn offener Unterricht das „Einlassen auf etwas Neues“ darstellt. Häufig, so die Aussage eines Experten, ist nach vielen Unterrichtsjahren die Energie für die Umstellung auf eine andere, im konkreten Fall aufwändige Lehrmethode, nicht mehr vorhanden.

### **Voraussetzungen auf SchülerInnenseite:**

In diesem Kontext wird insbesondere ein gewisses Mindestmaß an sozialen Handlungskompetenzen, Eigenständigkeit und Selbstkontrolle als wesentlich thematisiert. Speziell von SchülerInnen, die in einem belasteten sozialen Umfeld leben, wird berichtet, dass sie in der Schule häufig nicht in der Lage seien, die in offenen Lernumgebungen erforderliche Selbstkontrolle einzubringen. Im Rahmen der immer wieder geforderten Wahl der Arbeitsformen können sich die Kinder zudem in soziale Situationen hineingestellt finden, die eine Überforderung darstellen. Es wird betont, dass weitgehend offene Lernformen in dem Umfang, wie sie Kompetenzen (weiter) fördern, zumindest im Fall eines reibungslosen Einstiegs schon eine große Bandbreite an Kompetenzen voraussetzen. Die Befragten verweisen nachdrücklich darauf, dass Eigenständigkeit und Selbststeuerung in erster Linie als Ziele des Unterrichts zu verstehen seien; es gelte, die Kinder im Unterricht auf dieses Ziel hin zu führen. Im Einzelfall bedeute dies häufig einen hohen Grad an Vorstrukturierung und Lenkung. Die Möglichkeit zu einer solch individuellen Lernbetreuung ist es aber gerade, die von einem Teil der befragten Expertinnen als Vorteil offener Unterrichtsformen gesehen wird. Die PädagogInnen sind im Unterschied zum gleichschrittigen Vorgehen im Rahmen eines Frontalunterrichts frei für die gezielte Unterstützung dort, wo Lernprobleme auftreten. Ebenso wird die Möglichkeit einer flexibleren Einteilung der individuellen Lernzeiten als Vorteil angeführt, subjektive Konzentrationsphasen können so besser berücksichtigt werden. Persönliche Erfahrungen im Bezug auf die Durchführbarkeit offener Unterrichtsformen werden von den Befragten heterogen geschildert. Während ein Teil der ExpertInnen offene Unterrichtsformen gerade bei sehr heterogenen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen als „Methode der Wahl“ betrachtet, berichtet ein anderer Teil davon, dass sie gerade aus jenen Gründen nicht durchführbar seien. Ein entscheidender Faktor dürfte in diesem Kontext wohl die Klassengröße bzw. das Lehrer-Schüler-Betreuungsverhältnis sein. Interessant wäre an dieser Stelle aber auch danach zu fragen, welchen Erfahrungsraum hier die LehrerInnenausbildung zur Verfügung stellt. Es wird von allen Befragten darauf hingewiesen, dass Elemente zur Förderung der hier behandelten grundlegenden Kompetenzen in einer Vielzahl von Lehrveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen implementiert sind. Offen bleibt jedoch, welche Zentralität diese Thematiken für die Gesamtheit der Studierenden einnehmen, also abseits von Wahlfächern und Vertiefungsgebieten. „Offenes Lernen“ umfasst eine große Bandbreite von Lernformen, angefangen von eher selbstbestimmten bis hin zu eher gelenkteren Formen des Unterrichts. Es scheint hier wesentlich, den Studierenden

ausreichende Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, diese Konzepte während der Ausbildung umfassend kennenzulernen und insbesondere auch praktisch zu erproben.

### **Familie, soziales Umfeld, gesellschaftliche Denkmuster:**

Schlussendlich wurde von den Experten auch der Einfluss der Familie bzw. des nahen sozialen Umfelds der Kinder als Faktoren für die Umsetzbarkeit offener Lernformen betont. Es sind hier vor allem Werthaltungen und Denkmuster in Bezug auf schulisches Lernen, die die motivationalen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen nachhaltig beeinflussen. Zudem ist die Familie im Rahmen des jeweils praktizierten Erziehungsstils auch der Ort, an dem die Eigenständigkeit und die Bereitschaft der Kinder, eigene Wege zu beschreiten, in unterschiedlichem Ausmaß angeregt und gefördert werden. Im Einzelfall kann das bedeuten, dass die Kinder den Ansprüchen zweier recht unterschiedlicher Welten gerecht werden müssen. Das familiäre Umfeld tritt nach Aussagen der Befragten aber nicht nur indirekt, nämlich über die Einstellungen und Lernvoraussetzungen der Kinder in Erscheinung, sondern auch direkt, indem sich die Eltern im Rahmen der Schulpartnerschaft an den Prozessen, in denen die Wahl der Unterrichtsformen erfolgt, beteiligen können. Die Befragten berichten hier über Fallbeispiele, in denen sich die Eltern für offene Lernformen stark engagiert haben, als auch von Projekten offenen Lernens, die durch Interventionen der Eltern einem Ende zugeführt wurden. Diese Einzelberichte lassen keine Verallgemeinerungen zu, die Aussagen der ExpertInnen weisen jedoch darauf hin, dass Bedenken bzw. Vorbehalte gegenüber offenen Lernformen eine immer wieder erfahrbare Tatsache darstellen. Unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie Lernen von statten gehen soll bzw. wie Kinder am besten auf die Anforderungen des Lebens vorbereitet werden können, stehen sich hier mitunter gegenüber. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass das gleichschrittige Vorgehen für alle SchülerInnen und die damit verbundene Selektion eine für viele unhinterfragte Tatsache in Zusammenhang mit schulischem Lernen darstellt. Ebenso wird die damit eng in Verbindung stehende überkommene schulische Leistungsbeurteilung als weitgehend anerkanntes Mittel vertikaler Selektion beschrieben (Offe 1975) Häufig werden die im Rahmen offenen Unterrichts erweiterten Spielräume des Lernens im Sinn einer weitgehenden Beliebigkeit fehlinterpretiert, was mit der Ansicht einhergeht, dass die Kinder auf diese Weise „zu wenig“ lernen.

Die eben skizzierten Problembereiche machen deutlich, welche strukturellen und gesellschaftlichen Barrieren der Umsetzung von Konzepten entgegentreten können, die sich,

nicht zuletzt bedingt durch ihre Offenheit und die damit verbundene Unschärfe, auf einen breiten Konsens stützen.

Konzepte wie das Lebenslange Lernen und Offener Unterricht zeigen sich in eine Vielzahl von sozialen Strukturen eingebettet, die der Umsetzung in die Praxis entgegenstehen. Dafür spielen Prinzipien wie Konkurrenz, Wettbewerb und Selektion, die stark im gesellschaftlichen Denken verankert sind und die gegenwärtige Leistungsgesellschaft kennzeichnen, eine Rolle. Solche Denkstrukturen können als maßgeblicher Faktor dafür betrachtet werden, dass eben diese Prinzipien auch im schulischen Bereich auf breite Akzeptanz stoßen oder zumindest für unumgänglich gehalten werden.

Sozialstrukturelle gesellschaftliche Merkmale wirken umso mehr auf die schulische Kompetenzförderung ein, je mehr dispositionelle Aspekte in das wünschenswerte Kompetenzspektrum eingehen. Bildungsinstitutionen haben so nur eine begrenzte, in erster Linie weiterführende Bedeutung für die Förderung der beschriebenen Kompetenzen. Im Fall eines fehlenden Bewusstseins für die Heterogenität der individuellen Lernvoraussetzungen, aber auch dann, wenn es nicht gelingt bzw. wenn es schulische Rahmenbedingungen nicht zulassen, eine entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen unterschiedliche Förderung zu gewährleisten, ist auch in offenen Unterrichtsformen die Gefahr gegeben, dass soziale Ungleichheit hinsichtlich der angestrebten Kompetenzen weiter fortgeschrieben wird. Die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen, die Dietrich (1999) im Kontext von Erwachsenenbildung als Auslesekriterium in der Gesellschaft beschreibt, könnte so schon im schulischen Bereich zum Tragen kommen. Dies würde bedeuten, dass offene Unterrichtsformen dann vor allem für jene SchülerInnen Vorteile bringen, die schon umfangreiche Handlungskompetenzen und ein hohes Maß an Eigenständigkeit mitbringen, während die Weichen für die Lernprozesse der SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen schlechter gestellt würden.

Als entscheidend erweist sich unter diesen Gesichtspunkten, wie weit das im Vorfeld der Schule entwickelte Dispositions- und Motivsystem anschlussfähig an schulische Anforderungen ist. Um die SchülerInnen in ihrer Perspektivität zu erreichen spielt, wie oben dargestellt, die didaktische Diagnostik, die darauf gerichtet ist, Lernausgangslagen zu identifizieren und Anschlussstellen für neues Lernen zu finden, eine entscheidende Rolle. Diese erweisen sich als Grundlage für nachfolgende subjektiven Lernprozesse, die letztlich zu Zuwächsen in jenen reflexionsbasierten Kompetenzen führen, mit denen sich der vorliegende Beitrag auseinandersetzt.

## **Literatur:**

Alheit, Peter; Dausien, Bettina, 2002, Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen, in: Rudolf Tippelt, Handbuch Bildungsforschung, Leske und Budrich, Opladen, S. 565-588

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2001, Lernen – ein Leben lang, Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, Zugriff am 11.3.07

[www.bmbf.de/pub/expertenberichte\\_des\\_forum\\_bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/expertenberichte_des_forum_bildung.pdf)

Böhnisch, Lothar, 2002, Familie und Bildung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Leske und Budrich, Opladen, S. 283-292

Bourdieu, Pierre, 1982, Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Delors, Jaques et al., 1997, Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum, UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), Red: Merkel Christine M., Luchterhand, Neuwied

Dietrich, Stephan, 1999, Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Kultur für die institutionelle Erwachsenenbildung, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, S. 14-23, Zugriff am 25.3.07

[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf)

Dohmen, Günther, 1996, Lifelong Learning – Guidelines for a modern education policy, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, Bonn

Einsiedler, Wolfgang, 2005, Lehr-Lernkonzepte für die Grundschule, in: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 2005, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 373-385

Faulstich, Peter, 1999, Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, S. 24-39, Zugriff am 25.3.07

[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf)

Faure, Edgar et al., 1973, Wie wir leben lernen, der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Grundlagen eines Weltbildungsplanes, Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg

Gehmacher et al., 2003, Bildungsziele in der Wissens- und Informationsgesellschaft – Eine Analyse des Bildungsdiskurses von 1990 bis 2001, Endbericht 2002/03; Zugriff am 11.4.07

[www.abif.at/.../download/Files/7\\_Endbericht-Bildungsziele in der Wissens- und Informationsgesellschaft.pdf](http://www.abif.at/.../download/Files/7_Endbericht-Bildungsziele_in_der_Wissens-und_Informationsgesellschaft.pdf)

Gloger-Tippelt, Gabriele, 2002, Kindheit und Bildung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Leske und Budrich, Opladen, S. 477-494

Haider, Günter et al., 2003, Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission, Zukunft: Schule, Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, Zugriff am 11.4.07

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10473/Konzept\\_Zukunft.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf)

Hanke, Petra, 2005, Öffnung des Unterrichts in der Grundschule – Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich, Waxmann Verlag GmbH, Münster

Hanke, Petra, 2007, Anfangsunterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Hartinger, Andreas; Fölling-Albers, Maria, 2002, Schüler motivieren und interessieren, Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Hasselhorn, Marcus, 2000, Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung, in: Achtenhagen und Lempert, Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band III, Leske und Budrich, Opladen, S. 41-53

Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas, 2006, Pädagogische Psychologie, Erfolgreiches Lernen und Lehren, Kohlhammer Standards Psychologie, Stuttgart

Hellmuth, Thomas, 2009, Das „selbstreflexive Ich“, Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Hellmuth, Thomas (Hrsg.), Das „selbstreflexive Ich“, Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Studienverlag Innsbruck, S. 11-20

Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter, 1998, Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 3-20

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Brüssel

Kraft, Susanne, 2002, Selbstgesteuertes Lernen: Kritische Anmerkungen zu einem scheinbar unstrittigen Konzept, in: Wingens, Matthias (Hrsg.), Bildung und Beruf, Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft, Juventa Verlag, Weinheim, S. 195-211

Krapp, Andreas, 2000, Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens, in: Achtenhagen und Lempert, Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band III, Leske und Budrich, Opladen, S. 54-75

Krappmann, Lothar, 1999, Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt, in: Grundmann, Matthias (Hrsg.), Konstruktivistische Sozialisationsforschung, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 228-239

Lankes, Eva-Maria, 2005, Problemorientiertes Lernen, in: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 391-395

Lassnigg, Lorenz; Mayer Kurt, 2001, Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich – Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo, Reihe Soziologie 52; Zugriff am 11.4.07  
<http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs52.pdf>

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl E., 1988, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

OECD, 1996, Lifelong Learning for All, Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996, OECD, Paris

Offe, Claus, 1975, Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik -, Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: Heinrich Roth und Dagmar Friedrich (Hrsg.), Bildungsforschung, Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, S. 217-252

Prenzel, Manfred, 2000, Lernen über die Lebensspanne aus einer domänenspezifischen Perspektive, in: Achtenhagen und Lempert, Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band IV, Leske und Budrich, Opladen, S. 175-192

Sander, Wolfgang, 2005, Neue Lernkulturen in der politischen Bildung – Konzeptuelles Deutungswissen, Stichworte zu konstruktivistischen Perspektiven, in: Voß, Reinhard (Hrsg.), LernLust und EigenSinn, Systemisch-konstruktivistische Lernwelten, Carl-Auer-Systeme, Heidelberg, S. 213-222

Sander, Wolfgang, 2006, Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext, in: Diendorfer, Gertraud und Steininger, Sigrid, Demokratie-Bildung in Europa, Herausforderungen für Österreich, Wochenschauverlag, Schwalbach, S. 23-38

Schiersmann, Christiane, 2000, Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung, in: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation – Bericht der Expertengruppe Forum Bildung, S. 52-58, Zugriff am 11.3.07

[www.bmbf.de/pub/expertenberichte\\_des\\_forum\\_bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/expertenberichte_des_forum_bildung.pdf)

Spiel, Christiane, 2006, Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: Fatke, Reinhard; Merkens, Hans (Hrsg.), Bildung über die Lebenszeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 85- 96

Svecnik, Erich, 2001, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, ExpertInnentagung lebenslanges Lernen vom 20.6.01, Zugriff am 20.4.2007

[http://www.eb-portal.at/services/publikationen/lll\\_archiv/TagungLLL\\_Arbeitskreis\\_1.pdf](http://www.eb-portal.at/services/publikationen/lll_archiv/TagungLLL_Arbeitskreis_1.pdf)

Svecnik, Erich, 2004, Welche Kompetenzen sollen in der Schule vermittelt werden? in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, Beiträge des OECD/CERI- Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Wien vom 29.9. bis 2.10. 2003, Redaktion: Spiel Christiane, Studienverlag, Innsbruck, S. 189-204

Weinert, Franz E., 1998, Das LOGIK-Projekt: Rückblicke, Einblicke und Ausblicke, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.), Entwicklung im Kindesalter, Beltz Psychologie-Verl.-Union, Weinheim, S.177-195