

# Selbstständigkeitsfördernde Unterrichtskonzeptionen im Spannungsfeld zwischen Förderung umfassender Handlungsfähigkeit und flexibler Anpassung

---

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

Momentum 2011

Hallstatt, 27.-30. Oktober 2011

Track #9: Die Rolle von Bildung für eine egalitäre Gesellschaft

## 1. Der Kompetenzbegriff im Kontext mit selbstständigkeitsfördernden Unterrichtsformen

Im Kontext von Bildungsstandards und internationalen Leistungsmessungen und – vergleichen im Bildungssystem richtet sich der Fokus gegenwärtig insbesondere auf die Ergebnisse schulischen Lernens. Damit geht eine Betonung kompetenzorientierter Unterrichtsformen einher, die über die Vermittlung von Qualifikationen hinaus auf die Förderung einer umfassenden Fähigkeit zur Lebensbewältigung zielen. Kompetenzen werden in diesem Kontext als erlernbare, kognitiv verankerte Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungssituationen ermöglichen. Als solche sind sie sehr weit gefasst, sie schließen auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften ein. In dem vorliegenden Kompetenzbegriff sind gewissermaßen Wissen und Können vereint. Kompetenzen können unter dieser Perspektive als kognitive Dispositionen betrachtet werden (vgl. Lersch 2007, S. 434, Weinert 2001 in Bohl und Kucharz 2010, S. 40).

## 2. Selbstständigkeitsfördernde Unterrichtsformen in der Reformpädagogik

Die didaktische Konsequenz für einen Unterricht, der ein breites Spektrum fachlicher und überfachlicher Kompetenzen befördern soll, besteht nun darin, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch Freiräume für eigene Lernentscheidungen zu schaffen, selbstorganisatorische Fähigkeiten herauszufordern und Anwendungssituationen für das Gelernte zu arrangieren. Vor diesem Hintergrund treten in der didaktischen Diskussion selbstständigkeitsfördernde Unterrichtskonzeptionen, wie beispielsweise offene und

konstruktivistisch orientierte Lernarrangements, stärker in den Vordergrund. Didaktische Arrangements, die die Lernenden zu einem Problemlöseverhalten aktivieren, erfahren eine besondere Akzentuierung, Formen direkter Instruktion hingegen eine Abwertung.

Lernformen, die den Selbstständigkeitsaspekt stark betonen, können in der Pädagogik und insbesondere in reformpädagogischen Ansätzen auf eine lange Tradition zurückblicken (vgl. Jürgens 2010, S. 45, Dietrich 1999, S. 14, Rabenstein 2007, S. 39). Das selbstständige Arbeiten von SchülerInnen steht hier in der emanzipatorischen Absicht, Reflexionsfähigkeit, Selbstbestimmung und Mündigkeit zu fördern. Unter Bezugnahme auf Gaudig und Klafki bezeichnet Jürgens die Entwicklung einer „geistigen Selbstständigkeit“ gegenüber Überkommenem und die Erziehung zur Selbstbestimmungsfähigkeit als Bildungsziel reformpädagogischer Unterrichtskultur. Selbsttätigkeit stellt in der Reformpädagogischen Bewegung das zentrale Prinzip von Bildung dar, von dem ausgehend sich Grundfähigkeiten wie die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität entwickeln sollen. Auf diesen Aspekt verweisen auch Kiper und Mischke (2008, S. 232f), wenn sie überfachliche Kompetenzen als wesentliche Komponente des Identitätsbildungsprozesses hin zu einem handlungsfähigen Erwachsenen herausstellen und deren Rolle für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen unter Bedingungen einer „Wissensgesellschaft“ betonen. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung von subjektiven Lernprozessen betrachten sie vor allem als Potential zur Emanzipation in Bezug auf Krisen und Konflikte, die in der privaten und beruflichen Lebenswelt auftreten können. Selbstständigkeit stellt sich unter diesem Focus als wesentliche Komponente eines umfassenden Bildungsbegriffs im Sinn von Persönlichkeitsentfaltung und Gestaltungsfähigkeit dar (vgl. Faulstich 1999, S. 37), wobei sie sich sowohl in funktioneller als auch in emanzipatorischer Hinsicht als bedeutsam erweist. Die Erziehung zur „Selbstständigkeit“ ist sowohl an gesellschaftliche Erwartungen und Forderungen geknüpft, als auch an persönliche Bedürfnisse und individuell bedeutsame Ziele. Diese beiden Zielrichtungen des Leitbilds der „Selbstständigkeit“ in der Pädagogik fasst Jürgens (2010, S. 60) mit den Begriffen der „funktionellen“ und der „produktiven“ Selbstständigkeit. Während sich erstere in der Fähigkeit manifestiert, sich an vorgegebene Wirklichkeiten anpassen zu können, mit ökonomischen Erfordernissen konstruktiv umgehen bzw. sich gegebenenfalls erfolgreich beruflich neuorientieren zu können, meint die produktive Selbstständigkeit eine kritisch-vernunftbasierte Haltung, die nach der Sinnhaftigkeit von Handlungen und Geschehnissen fragt. Der Bildungsauftrag der Schule ist nach Jürgens sowohl auf die funktionelle, als auch auf die aufklärerische Seite der Selbstständigkeit gerichtet.

### **3. Selbstständigkeitsfördernde Lernformen im politischen Diskurs**

Das Bild des selbstständig lernenden Subjekts erfährt auch im bildungspolitischen Diskurs große Resonanz – hier vor allem vor dem Hintergrund der neoliberalen Idee des sich selbst managenden und selbstverantwortlichen Subjekts. Das eben skizzierte Leitbild eines weitgehend sich selbst steuernden Lernenden übt entscheidenden Einfluss auf die Definition von Unterrichtsqualität aus und schlägt sich in der Formulierung von erstrebenswerten Bildungszielen in bildungspolitischen Papieren nieder.

Rabenstein und Reh diagnostizieren in diesem Kontext ein besonderes Zusammenwirken spezifischer politischer Führungsmodelle und Vorstellungen eines kognitiv aktivierenden Unterrichts, was dazu führt, dass das Leitbild des selbstverantwortlichen und partizipierenden Subjekts in vielen gesellschaftlichen Feldern an Bedeutung gewinnt und der selbstständigkeitsfördernde Diskurs so auch schnell durchsetzungsfähig wurde (vgl. Rabenstein und Reh 2007, S. 23). Als entscheidend in diesem Prozess erachten die beiden Autorinnen das Zusammenspiel von Wertvorstellungen, Gesellschaftsbildern und Interessen, die die Rahmenbedingungen des Lernens auf eine Weise vorstrukturieren, sodass eine neue, stärkere Form der Selbstführung notwendig wird (vgl. Rabenstein 2007, S. 39f). Dies geht damit einher, dass die Schaffung von Ressourcen und förderlichen Rahmenbedingungen für Lernprozesse zunehmend in die Selbstverantwortung der Individuen transferiert wird. An diesem Punkt macht sich auch die Kritik am Selbststeuerungsanspruch neuer Lernformen fest. Eine Reihe von Autoren sieht das neoliberale Konzept des „flexiblen Menschen“ auf die Pädagogik übertragen und verweist auf die Gefahr, dass die Förderung von Selbststeuerung und die Generierung kreativer Potentiale in erster Linie unter dem Zeichen der Verwertbarkeit und der flexiblen Anpassung an sich schneller ändernde Verhältnisse steht, Kritikfähigkeit und Emanzipation jedoch aus dem Blick geraten (vgl. z.B. Sertl 2007, S. 91 und Ribolits 2009).

### **4. Begriffliche Unschärfen im Bereich selbstständigkeitsfördernder Lernformen**

Zunächst muss danach gefragt werden, was nun unter selbstständigkeitsfördernden Lernformen zu verstehen sei. Im Zuge eines solchen Definitions- bzw. Abgrenzungsvorhabens findet man in der Literatur eine Reihe von ähnlichen Begriffen, mit

denen Lernformen mit erhöhten Anforderungen in Richtung Eigenständigkeit bezeichnet werden, angefangen vom selbstgesteuerten, selbstorganisierten und selbstregulierten bis zum offenen und autonomen Lernen. Diese Lernformen werden zum Teil mit Selbstständigkeitsanforderungen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Abschnitten des Lernprozesses in Verbindung gebracht, häufig aber auch synonym verwendet. Eine Reihe von AutorInnen weist auf die damit einhergehende Offenheit und Unschärfe dieser Konzeptionen hin (vgl. Rabenstein und Reh 2007, S. 25, Killus 2007, S. 330, Kraft 2002).

Übereinstimmend handelt es sich jedenfalls um Lernkonzeptionen, die in verschiedenen Phasen des Lernprozesses eigenständige Entscheidungen und Lenkungsmomente ermöglichen bzw. fordern. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich nun auf einige Definitionen eingehen. Jürgens (2010, S. 62) versteht unter selbstreguliertem Lernen ein Lernen, bei dem sich die Lernenden selbstständig Lernziele setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien zur Aufgabenbewältigung auswählen und einsetzen, ihre Motivation aufrecht erhalten, den Erarbeitungsprozess fortlaufend selbst kontrollieren und reflektieren und gegebenenfalls ihre Lernstrategien korrigieren. In Anbetracht dieser Anforderungen wird vor allem metakognitivem Wissen zur Steuerung des Lernprozesses und Lernstrategien eine entscheidende Rolle zugesprochen.

Die eben genannten Komponenten finden sich im wesentlichen auch bei Killus (2007, S. 331). Sie definiert selbstgesteuertes Lernen als eine komplexe Gesamthandlung, bei der verschiedene Lernstrategien angewandt und aufeinander bezogen werden.

Nach Hofmann (2007, S. 237) bedeutet „Offenes Lernen“ in Reinkultur, dass die SchülerInnen selbst für die Planung, die Durchführung, Überwachung und eventuell Revision des Lernprozesses bzw. des Lernproduktes verantwortlich sind. Dies stellt, so der Autor, hohe Anforderungen an die Lernenden.

Hanke (2005, S. 111f) beschreibt verschiedene Dimensionen der Öffnung von Unterricht, die von der persönlichen und institutionellen Öffnung der Schule gegenüber der Lebenswelt der Lernenden über die methodisch-organisatorische und inhaltliche Öffnung des Unterrichts bis hin zur politisch-pädagogischen Öffnung der Entscheidungsverfahren in der Schule reichen. In der Praxis sind es häufig methodische Aspekte zur Erfüllung einer Aufgabenstellung, die in den Entscheidungsbereich der Lernenden fallen. Nach Bohl und Kucharz (2010, S. 19) legitimiert sich offener Unterricht allerdings erst über die konsequente Schüler selbst- und mitbestimmung in inhaltlicher und/oder politisch-partizipativer Hinsicht. Eine Beteiligung in organisatorischer und methodischer Hinsicht stellt für ihn zwar eine Öffnung, aber noch keinen offenen Unterricht dar.

Kritiker sehen im eben beschriebenen, auf reduzierte Weise verstandenen Selbstregulationsbegriff einen in erster Linie auf „funktionelle“ Selbstständigkeit gerichteten, bei dem die zu erarbeitenden Inhalte und Aufgabenstellungen schon von außen vorgegeben sind und den Lernenden lediglich überlassen bleibt, an das „Wie“ der Problemlösung „selbstregulierend“ heranzugehen.

Um sich von einem solchen Selbstregulationsverständnis abzugrenzen, bezeichnet Jürgens ein Lernen, bei dem auch hinsichtlich der Lerninhalte und Aufgaben Möglichkeiten zur Selbstwahl gegeben sind, als „selbstbestimmtes“ Lernen, wobei er festhält, dass es sich im schulischen Alltag eher um Möglichkeiten zur Mit- als zur Selbstbestimmung handelt (vgl. Jürgens 2010, S. 63).

In didaktischer Hinsicht ist die Kultur des eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lernens in offenen, schülerorientierten bzw. konstruktivistisch orientierten Lehr-/Lernarrangements verankert. Darunter fallen beispielsweise Wochenplanunterricht, Freiarbeit, Portfolios, handlungsorientiertes, projektorientiertes, entdeckendes und situiertes Lernen. Zentrales Merkmal dieser Settings ist, wie schon erwähnt, der erweiterte Freiraum im Bezug auf die Auswahl der Lerninhalte und Herangehensweisen in deren Aneignung. Zusätzlich spielen auch kooperative Elemente, die Bereitstellung von Anwendungssituationen, die Anregung zur Selbstreflexion und die Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse eine bedeutende Rolle.

All dies soll Selbstständigkeit und Eigeninitiative auf den verschiedenen Stufen des Lernprozesses fördern. Zudem sollen eine verbesserte (Selbst) Organisationsfähigkeit, ein besseres Zeitmanagement, soziale, kooperative und kommunikative Fähigkeiten, allgemeine Lernkompetenz, strategische Problemlösungskompetenz, vernetzendes Denken und die Fähigkeit zu einer verständlichen Präsentation erarbeiteter Ergebnisse erreicht werden (vgl. Doppler 2008, Schmidinger 2007, Jürgens 2010, Bohl und Kucharz 2010).

## **5. Konsequenzen in Bezug auf gesellschaftliche Ungleichheit**

Die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Lernen stellt sich in der pädagogischen Psychologie als anspruchsvolles Ziel dar. Es stützt sich auf ein breites Spektrum motivationaler, kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten und kann nur stufenweise erreicht werden. Lerntheorien der pädagogischen Psychologie, die Bedingungen erfolgreichen Lernens spezifizieren, führen neben motivationalen und dispositionellen Komponenten metakognitive Fähigkeiten zur Selbstregulation als wichtige Voraussetzungen gelingenden Lernens an (vgl. z.B. Hasselhorn

und Gold 2006, S. 68). Gewisse Aspekte motivationaler und metakognitiver Natur, die die Zielperspektive eines motivierten und sich selbst steuernden Lernenden charakterisieren, sind auch schon zu Beginn selbstbestimmten Lernens von Bedeutung. Lernformen, die die Selbstständigkeit der Lernenden herausfordern, sind demnach schon im Vorfeld auf ein gewisses Maß von Selbst- und Sozialkompetenzen angewiesen. Selbstständigkeit in verschiedenen Handlungsfeldern und Erscheinungsformen stellt so nicht nur das angestrebte Ziel von derartigen Lernsettings, sondern in einem gewissen Maß auch die Voraussetzung für solche dar (vgl. Weinert in Killus 2007, S. 332).

Wenn nun unter diesem Gesichtspunkt Selbststeuerungskompetenz in einem bestimmten Ausprägungsgrad auch als Lernvoraussetzung betrachtet werden kann, muss danach gefragt werden, welche sozialen Konsequenzen das Verfügen oder Nicht-Verfügen über diese Basiskompetenzen für verschiedene gesellschaftliche Gruppen nach sich zieht, insbesondere hinsichtlich der Anschlussfähigkeit individueller Handlungsdispositionen und –motivationen an die Erfordernisse schulischer Lernsettings.

Untersuchungen zeigen, dass SchülerInnen, die die genannten Lernvoraussetzungen in ungenügendem Maß mitbringen, in offenen und konstruktivistisch orientierten Lernarrangements schneller überfordert sind. Probleme im Rahmen konstruktivistischer Lernformen können sich also insbesondere dann ergeben, wenn die erforderlichen Kompetenzen fraglos quer über die jeweilige Lerngruppe hinweg als gegeben vorausgesetzt werden (vgl. Doppler 2008, S. 87 und 119, Hanke 2007, S. 121).

Hofmann (2007, S. 243) bringt die Leistungsfähigkeit in offenen Lernarrangements mit spezifischen Dispositionen der SchülerInnen in Verbindung. Höhere Zumutungen an Selbstregulation führen demnach vor allem bei lernstarken, ungewissheitsorientierten LernerInnen zu Leistungssteigerungen und umgekehrt. Damit also in den eben beschriebenen Lernsettings keine Scherenwirkung im Sinn einer Benachteiligung von SchülerInnen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen entsteht, müssen insbesondere in den ersten Phasen stärker selbstbestimmten Lernens Begleitmaßnahmen im Sinn von innerer Differenzierung sowie pädagogischer Lenkung und Unterstützung gesetzt werden. Der Autor erachtet es in diesem Kontext auch für wesentlich, den Lernenden Entscheidungsmöglichkeiten zwischen offenen und geschlossenen, also stärker angeleiteten, Lernwegen einzuräumen.

Auch Bohl und Kucharz (2010, S. 41 und 82f) weisen darauf hin, dass leistungs- bzw. konzentrationsschwächere SchülerInnen ein hohes Maß an Offenheit weniger gezielt nutzen können. Sie sind auf ein höheres Maß an Unterstützung angewiesen. Die Autoren erachten es als sinnvoll, die in konstruktivistischen Unterrichtsformen erforderlichen Lernkompetenzen

schrittweise anhand konkreter Inhalte aufzubauen. Dazu brauche es differenzierte Lernangebote, die sich im Anspruchsniveau unterscheiden.

Formaler, lehrerzentrierter Unterricht fördert nach Oelkers (2003, in Heinrich und Meyer 2007, S. 25) SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten besser. Dies macht er daran fest, dass im konventionellen Unterricht klarer ist, was abverlangt wird und wann dies geschieht.

Kritisch gegenüber offenen Lernformen äußert sich auch Sertl (2007, S. 79). Es liegt nach ihm nicht in der Natur offener Lernformen, dass sie für alle Kinder bessere Lernchancen und – ergebnisse bringen. In Anlehnung an Bernsteins soziolinguistische Theorie verweist er auf das unterschiedliche kommunikative Verhalten je nach sozialer Herkunft. Offene Unterrichtsformen sind nach Sertl nur schwach „gerahmt“. Darunter versteht er, dass die Kontrolle der Unterrichtssituation von Lehrerseite her nur schwach gegeben ist. Auch die Auswahl der Inhalte und die Leistungskriterien sind nicht explizit festgelegt, sodass von den SchülerInnen ein höheres Maß an deutender und diskursiver Kompetenz verlangt wird (vgl. Sertl 2007, S. 85). Nach ihm sind es vor allem Kinder einer sozioökonomisch besser gestellten Klientel, die sich eine Art von stillschweigenden Regeln im Sinn von Codes angeeignet haben, mit denen sie die Anforderungen der jeweiligen Unterrichtspraktiken erfassen. Für den individuellen Stand hinsichtlich Selbstorganisation erachtet der Autor vorangegangene Alltags- und Bildungserfahrungen als wesentlich (vgl. Sertl 2007, S. 94). Schule und familiäre Sozialisation betrachtet er bloß als zwei Formen ein und desselben Prozesses.

Je stärker die im Bildungssystem angestrebten Kompetenzen dispositionelle und motivationale Aspekte mit einschließen, umso mehr spielen das soziale Umfeld und Bildungsprozesse, die schon vor oder neben jenen in Bildungsinstitutionen ablaufen, eine Rolle. Diese Sozialisationsprozesse werden schließlich durch ökonomische, soziale und kulturelle Bedingungen der Lebenswelt der Individuen strukturiert. Als bildungsrelevante Faktoren werden in diesem Kontext familiäre Interaktions- und Kommunikationsformen, Erziehungs- und Lebensstile, Wertorientierungen hinsichtlich Leistung und kulturelle Praktiken bzw. Mediennutzung angeführt (vgl. Gloger-Tippelt 2002, S. 479, Böhnisch 2002, S. 285, Fölling-Albers 2005, S. 163).

Aus biographietheoretischer Perspektive werden über die Lebensspanne Erfahrungen in unterschiedlichen Bildungskontexten miteinander verknüpft und so organisiert, dass sie einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine sozial anschlussfähige handlungsleitende Perspektive erzeugen (vgl. Alheit und Dausien 2002, S. 580). Es entwickelt sich ein biographischer Wissensvorrat, mit dem gestaltend auf veränderte Lebensbedingungen reagiert wird. So

entstehen biographische Strukturen, individuelle Logiken, Beurteilungs- und Handlungsdispositionen, konkrete Bildungsaspirationen und soziale Handlungskompetenzen, die sich nachhaltig auf die jeweils gegebenen subjektiven Lernvoraussetzungen auswirken. Bourdieu führt im Zusammenhang mit den von ihm geprägten Begriffen des Habitus und des kulturellen Kapitals aus, wie sich in unterschiedlichen sozialen Lagen ein spezifischer Stand der Allgemeinbildung, der sprachlichen Fähigkeiten und des subjektiven Wertesystems sowie eine unterschiedliche Tendenz, Erfolge und Misserfolge zu bewerten, ausbildet (vgl. Bourdieu 2001, S. 29f).

Dass dispositionelle und motivationale Faktoren einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenz ausüben, kann am Beispiel der Nutzung von Lernstrategien illustriert werden. Der Einsatz von Lernstrategien greift entsprechend den Ausführungen der pädagogischen Psychologie auf ein komplexes System persönlicher Dispositionen und motivationaler Aspekte zurück, die sich im Vorfeld oder außerhalb schulischen Lernens entwickeln. Der Erwerb von Lernstrategien kann also schon daran scheitern, dass er als Ausdruck eines negativen Attribuierungsstils als unerreichbares Ziel eingestuft wird. Auch die subjektive Wertigkeit schulischer Inhalte erweist sich als bedeutsam. Wenn die motivationalen Grundvoraussetzungen nicht gegeben sind, werden Lernstrategien kaum ins Verhaltensrepertoire aufgenommen werden.

Handlungschancen und subjektive Ressourcen im Hinblick auf die Fähigkeit, dem gegenwärtigen Selbstständigkeitsanspruch gerecht zu werden, zeigen sich so je nach sozialer Herkunft unterschiedlich verteilt. Wenn nun fraglos vom gleichen Entwicklungsstand lernrelevanter Fähigkeiten ausgegangen wird, besteht die Gefahr, dass soziale Exklusionsmechanismen hervorgerufen werden, wie sie beispielsweise Dietrich im Kontext mit Erwachsenenbildung beschreibt (vgl. Dietrich 1999, S. 16, Alheit und Dausien 2002, S. 573).

## **6. Empirische Untersuchungen zum Umgang von SchülerInnen mit den Anforderungen selbstständigkeitsfördernder Lern-Settings**

Ich möchte nun von der konzeptionellen Ebene und den normativen Zuschreibungen im Sinn eines „besseren“ oder „weniger guten“ Unterrichts weggehen und einige empirische Untersuchungen vorstellen, die analysieren, wie SchülerInnen und Lehrende mit den Anforderungen konstruktivistischer Lehr-/Lernformen umgehen.



In mehreren empirischen Untersuchungen wird von Fallbeispielen offener Unterrichtsformen berichtet, in denen vor allem die erweiterten zeitlichen Ressourcen, die diese Lernsettings erfordern, thematisiert wurden. Lernarrangements, die der Eigenständigkeit großen Spielraum bieten, verlangen von den Lernenden ein sich Orientieren und Zurechtfinden „auf unbekanntem Gelände“ ab, was einer zeitintensiven Form der Erarbeitung von Lerninhalten gleichkommt (vgl. Dietrich 1999, S. 17f). Da der entsprechende zeitliche Rahmen in den untersuchten Beispielen von Unterrichtspraxis häufig nicht gegeben war bzw. die Vorgaben in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit zu umfangreich waren, kam es infolge des resultierenden Zeitdrucks dazu, dass Gestaltungsspielräume zur Selbstbestimmung im Lernprozess kaum mehr gegeben waren und schließlich das Abarbeiten des vorgegebenen Lernpensums im Sinn einer Pflichterfüllung an die Stelle einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand trat (vgl. Hofmann 2007, S. 235, Bohl und Kucharz 2010, S. 82).

Doppler untersuchte Formen eines kooperativen, offenen Unterrichts in der Sekundarstufe verschiedener Schultypen, die darauf gerichtet waren, die eigenständige Organisation und Strukturierung des Lernprozesses zu fördern und erweiterte Möglichkeiten hinsichtlich der Wahl der Sozialform bereitzustellen. Auch sie verweist im Kontext mit den geschilderten Lernarrangements auf die Gefahr des Abgleitens in bloße Beschäftigung, hinter der das Vorantreiben des eigentlichen Lernprozesses zu kurz kommt (vgl. Doppler 2008, S. 73). Kooperation bedeutete in den von ihr untersuchten praktischen Settings häufig, einfach voneinander abzuschreiben. Zudem wurde beobachtet, dass die Arbeitsaufträge mit nach Hause genommen wurden, um sie dort zu vervollständigen, was mit der für den Umfang der Arbeitspläne häufig zu knapp bemessenen Zeit in Zusammenhang gebracht wurde. Eine vertiefte Beschäftigung mit interessierenden Aspekten des im Zentrum stehenden Themas war nicht mehr möglich. Die Beobachtung der Unterrichtspraxis zeigte auch, dass individuelle Hilfestellungen durch die Lehrenden bei auftretenden Unklarheiten teilweise deshalb nicht möglich waren, weil der/die Lehrende des betreffenden Faches während der Bearbeitung der Aufträge nicht zur Verfügung stand. Dies habe, so Doppler, vor allem für leistungsschwächere SchülerInnen, die am Anfang eine stärkere Vorstrukturierung brauchen, Konsequenzen. Bei ihnen sind häufig die erforderlichen Selbstkompetenzen (noch) nicht in einem ausreichenden Ausmaß vorhanden, um mit den sich eröffnenden Entscheidungsspielräumen konstruktiv umgehen zu können. Gerade bei dieser Gruppe der Lernenden wird eine intensivere Begleitung beim Hineinwachsen in offene Lernformen als wesentlich erachtet (vgl. Doppler 2008, S. 87f).

Durch mangelnde Strukturierung in offenen Lernarrangements kann es aber auch bei leistungsstarken SchülerInnen dazu kommen, dass der Lernfortschritt nicht in erwarteter Weise ausfällt; nämlich dann, wenn aufgrund organisatorischer Unklarheiten und daraus resultierender Probleme bei der Auswahl und Bearbeitung von Aufgaben Leerlauf entsteht und die Lernenden nicht erkennen können, welche Materialien sie in ihrem subjektiven Lernstand weiterbringen können (vgl. Hartinger und Hawelka 2005, S. 332/333). Die beiden AutorInnen beziehen sich an dieser Stelle auf die Untersuchung von Iyengar und Lepper (2000) und deren Choice-Overload Hypothese, die besagt, dass bei einem Übermaß an Auswahlmöglichkeiten die vorhandenen Optionen nicht mehr optimal genutzt werden. Zudem ist die auch die Zufriedenheit mit der eigenen Entscheidung zumeist höher, wenn es weniger Alternativen gibt.

Hufs (2006 in Rabenstein und Reh 2007, S. 33) ethnographische Studie zeigt, wie die Gestaltungsspielräume der SchülerInnen einer Grundschule in der Arbeit mit dem Wochenplan durch zusätzliche Vorgaben so weit eingeschränkt werden, dass der gesamte Plan entgegen der mit dieser Unterrichtsmethode verbundenen Absicht nur mehr als Pensum abgearbeitet wird. Das Selbst-Definieren von Lernzielen, eine Zieldimension dieser Unterrichtskonzeption, war in dieser Konstellation nicht mehr möglich.

Eine weitere ethnographische Studie, die von Breidenstein (2006 in Rabenstein und Reh 2007, S. 34) durchgeführt wurde, analysiert die Interaktionen der SchülerInnen im Rahmen von Freiarbeit und Gruppenarbeit in der Sekundarstufe und kommt zu dem Ergebnis, dass es unter den SchülerInnen immer wieder dazu kam, vor allem Geschäftigkeit zu demonstrieren. Die Unterrichtspraxis war den Beobachtungen zufolge von Pragmatik und Routine im Sinne des Erledigens eines Jobs geprägt.

Rabenstein (2007, S. 45f) widmet sich an anderer Stelle einer Analyse der Arbeit mit Portfolios, einer neuen Form der Leistungsbewertung. Portfolios enthalten eine Sammlung von Arbeiten der Lernenden, die Einblick in die Kompetenzen, die Entwicklung und den Stil des Autors/der Autorin geben sollen. Darüber hinaus enthalten sie Reflexionen und Ausblicke der VerfasserInnen. Während der Erarbeitung eines Portfolios ist es erforderlich, ein individuelles Zeitregime zu entwickeln, den eigenen Lernprozess kontinuierlich zu reflektieren und die eigene Lernentwicklung als kohärentes Geschehen darzustellen, wodurch wiederum die Fähigkeit der Lernenden zur Selbststeuerung und zur Selbstbeobachtung gefördert werden soll. Die SchülerInnen finden sich hier in eine Situation hineingestellt, die es erfordert, den ihnen gestellten Aufgaben und ihrem individuellen Lernweg einen Sinn zuzuschreiben und schließlich eine subjektive Geschichte des Lernens zu konstruieren. Im

Vergleich zu Klausuren erfordern also die in Portfolios zu bearbeitenden Aufgaben eine höhere Identifikation mit dem Lerngegenstand. Es wird erwartet, dass man sich als reflektierendes und sich entwickelndes Subjekt nach außen präsentiert. Diesen Erwartungen kommen die SchülerInnen in der Untersuchung auch nach, allerdings tritt häufig die Präsentation inhaltlicher Ergebnisse hinter die Darstellung seiner selbst als motivierter und kompetenter Lernender zurück (vgl. Rabenstein 2007, S. 50).

Ergebnisse einer Analyse von Lehrer-Schülergesprächen zur nachträglichen Reflexion und Diskussion eines stattgefundenen fächerübergreifenden Projektunterrichts (Rabenstein 2003, in Rabenstein 2007, S. 51f) zeigen, dass sich die SchülerInnen in hohem Maß mit der Arbeitsweise des Projektunterrichts identifizieren und den Erwartungen an Selbstständigkeit nachkommen bzw. dies zumindest demonstrieren. Sie treten als Mit-Planende und Mit-Verantwortliche auf. Insgesamt erleben sie die hohen Anforderungen aber auch als belastend, teilweise auch als Zumutung. In der Entwicklung einer instrumentellen Arbeitshaltung bzw. in ironischen Statements im Zuge der Präsentation von Inhalten und der Kommentierung des Lernprozesses besteht häufig die einzige Möglichkeit, sich von den herangetragenen Erwartungen zu distanzieren.

Diese eben skizzierten Reaktions- bzw. Umgangsweisen von SchülerInnen mit selbstständigkeitsfördernden Unterrichtskonzeptionen verweisen auf Holzkamps (1995, in Hofmann 2007, S. 245) Begriff des „defensiven Lernens“. Damit beschreibt er eine instrumentelle Arbeitshaltung, die aufgrund von Leistungsdruck und/oder mangelndem Interesse an den Unterrichtsthemen in erster Linie vortäuscht, motiviert zu lernen bzw. die Lernziele erreicht zu haben. Was jedoch im Vordergrund steht, ist, Schwierigkeiten mit den Lehrenden zu vermeiden und die anfokussierte Bildungslaufbahn möglichst reibungslos zu durchlaufen.

Unter solchen Bedingungen ist es fraglich, ob sich hier ein mehr an Selbstbestimmung oder eher ein Stärken instrumenteller Haltungen zu sich selbst und eine „flexible“ Anpassung an die jeweils gestellten Anforderungen in Richtung Selbstpräsentation entwickelt, dies unter der Fassade einer nach außen zu demonstrierenden Selbstverwirklichung beim schulischen Lernen (vgl. Rabenstein 2007, S. 57).

## **7. Die Rolle fachdidaktischer Begleitung in selbstständigkeitsfördernden Unterrichtsformen**

Die Bereitstellung konstruktivistisch orientierter Lerngelegenheiten allein erweist sich in Anbetracht der oben geschilderten Fallstudien als nicht ausreichend. Eine Reihe von

AutorInnen betonen, dass durch die konstruktivistische Modifikation von Unterricht eine Lehrkultur nicht überflüssig, sondern im Gegenteil eine entsprechend modifizierte gefordert ist (vgl. Doppler 2008, S. 135, Lersch 2007, S. 438, Hanke 2005, S. 36).

Es gilt, ausgehend von einer genauen Vorstellung darüber, wie sich eine angestrebte Teilkompetenz kumulativ aufbauen lässt, Kompetenzerwerbsschemas zu entwickeln, die ausweisen, welche Wissens Elemente in welcher Reihenfolge angeeignet werden müssen und welche Voraussetzungen bei den Schülerinnen gegeben sein müssen, um das jeweils im Blick stehende Ziel zu erreichen (vgl. Lersch 2007, S. 442f).

Lehr-Lernarrangements müssen zum Vorwissen der Lernenden und zum jeweils gegebenen Stand personaler Grundkompetenzen passen (Jürgens 2010, S. 75, Kiper und Mischke 2008, S. 56) und andererseits Potential für die Aktivierung von funktioneller und produktiver Selbstständigkeit aufweisen, ansonsten kann es auch in offenen Lernformen zur Fortschreibung sozialer Unterschiede kommen. Im Rahmen der Implementation schüleraktivierender Unterrichtsformen erachtet Jürgens (2010, S. 75) sechs didaktische Komponenten als notwendig, die das Medien- und Materialangebot, die Aufgabenkultur, eine symmetrische Kommunikation, Feedbackkultur, Lernberatung, Lernortgestaltung und eine adaptive Pädagogische Diagnostik umfassen.

Auch Doppler betont die Bedeutung einer elaborierten Methoden- und Diagnosekompetenz auf Seiten der PädagogInnen. Diese bildet die Basis dafür, ausgehend vom individuellen Entwicklungsstand der SchülerInnen ausreichend differenziertes Lernmaterial anzubieten, das den Lernfortschritt quer über die gesamte Lerngruppe vorantreibt (vgl. Doppler 2008, S. 81). Individualisierung und Differenzierung im eben beschriebenen Sinn kann jedoch in der Unterrichtspraxis einen beträchtlichen Komplexitätsgrad erreichen. Die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und das Suchen nach individuellen Lernwegen erfordern, wie schon erwähnt, entsprechende zeitliche Rahmenbedingungen. Das Zeitmanagement mit Arbeitsaufträgen in offenen, konstruktivistisch orientierten Lernformen ist nicht nur für die SchülerInnen eine Herausforderung, sie bedeutet auch für die PädagogInnen einen hohen zeitlichen Aufwand hinsichtlich der Vorbereitung, pädagogischen Begleitung und Korrektur der Ergebnisse. Obwohl eine verstärkte Differenzierung des angebotenen Lernmaterials sehr wünschenswert wäre, stößt diese in der Praxis an Grenzen (vgl. Doppler 2008, S. 92f und 128).

Auch Schmidinger (2007, S. 156f) hält im Kontext ihrer Untersuchungen der Portfolioarbeit fest, dass konstruktivistisch orientierte Lernsettings nur in einer begrenzten Zahl von Unterrichtseinheiten praktisch durchführbar sind. Die Realisierung offener, selbstbestimmter

Lernformen im gesamten Unterricht hält sie für eine Utopie. Portfolios betrachtet sie als Unterrichtskonzepte, die auf einen längeren zeitlichen Rahmen hin angelegt werden müssen und strategischer pädagogischer Hilfestellungen bedürfen, um das intendierte Ziel einer allgemeinen Lernkompetenzentwicklung auch zu erreichen. An dieser Stelle wirft sich die Frage auf, in welchem Ausmaß und im Bezug auf welche Lernziele es sinnvoll ist, mit den genannten Lernsettings zu arbeiten.

Die Entwicklung von Lernstrategien, denen für die Anbahnung von Selbststeuerungskompetenz eine wesentliche Rolle zugesprochen wird, erfolgt in offenen Lernumgebungen nicht zwangsläufig. Die erweiterten Freiheitsgrade in derartigen Lernsettings können SchülerInnen ohne kompetente methodisch-didaktische Unterstützung durch die Lehrenden überfordern. Dies resümiert Killus (2009, S. 132), die im Rahmen einer Lehrerbefragung an Berliner Grund- und Gesamtschulen sowie Gymnasien zu dem Ergebnis kommt, dass die gezielte Förderung einer umfassenden Kompetenz selbstgesteuerten Lernens in der Unterrichtspraxis häufig zu kurz kommt. Die zeitweise Steuerung durch die Lehrkraft steht nach Ansicht der Autorin nicht im Widerspruch zur Öffnung des Unterrichts (auch Jürgens 2010, S. 68, Hartinger und Hawelka 2005, S. 338, Hanke 2005, S. 39). Umgekehrt stellt eine mangelnde lernförderliche Strukturierung keinen Automatismus offenen Unterrichts dar. Jürgens sieht die „Direkte Instruktion“ als natürliche Vermittlungsform zur Weitergabe von Wissen, die sich im Gegensatz zum klassischen Frontalunterricht am Entwicklungsstand und an den individuellen Bedürfnis- und Interessenlagen der SchülerInnen orientiert. Ziel der unterschiedlichen Formen von Strukturierung ist es, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die SchülerInnen selbstständig arbeiten können. Ihnen soll eine möglichst umfangreiche effektive Lernzeit zur Verfügung stehen. Sie sollen also präzise wissen, welche Aufgaben sie zu bewältigen haben und welche Mittel und Materialien ihnen dazu zur Verfügung stehen und sich nicht zunächst der Beseitigung von Unklarheiten widmen müssen.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass den Lehrenden der Stellenwert der Vermittlung von Lernkompetenz und –strategien durchaus bewusst ist, das Planungshandeln häufig jedoch nicht im beabsichtigten Ausmaß in die Unterrichtswirklichkeit transferiert werden kann. Als Grund dafür werden Zeitnot, fehlende Voraussetzungen der SchülerInnen und schulische Rahmenbedingungen, wie der 50-Minuten-Takt angegeben (vgl. Killus 2007, S. 340). Professionelles Lehrerhandeln ist in diesem Sinn auf förderliche schulorganisatorische Rahmenbedingungen angewiesen und stützt sich auf ein hohes fachdidaktisches Können, was wiederum hohe Ansprüche an die pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung nach sich zieht

(vgl. Lersch 2007, S. 441). Formen selbstgesteuerten Lernen entlassen die Lehrkräfte nicht aus der Verantwortung für den Lernprozess der Lernenden, sie implizieren eine Lehrkultur, die sich auf die Anbahnung von Metakompetenzen richtet, mit denen die Lernenden auf die neuen Herausforderungen reagieren können. Diese Lehrkultur erweist sich als notwendige Rahmenbedingung dafür, dass der Mehrwert offener Lernformen, die in der Vorbereitung und Begleitung oft aufwändig sind, nicht verspielt wird (vgl. Kiper und Mischke 2008, S. 59 und 250f, Hofmann 2007, S. 245).

## **8. Bedeutung handlungsleitender Orientierungen der Lehrenden**

Neben den schulorganisatorischen und ausstattungsbezogenen Rahmenbedingungen werden die biographisch erworbenen didaktisch-methodischen Orientierungen der LehrerInnen als bedeutende Faktoren für die konkrete Unterrichtsgestaltung genannt. Jürgens (2010, S. 77) hält fest, dass die persönlichen handlungsrelevanten pädagogischen Überzeugungen und das damit in Verbindung stehende Menschenbild eine wesentliche Rolle für den Wandel der Unterrichtskultur im Sinn des „Aktivitätsparadigmas“ spielen. Wenn Heranwachsende als vernunftgeleitete und einsichtsfähige Personen betrachtet werden, dann geht dies damit einher, dass ihnen im Unterricht auch eher Freiräume zugestanden werden. Das Modell des schüleraktiven Unterrichts steht nach Jürgens also mit pädagogischen berufsbiographischen Handlungs- und Interpretationsmustern in Verbindung, die mit einem solchermaßen „optimistischen“ Menschenbild korrespondieren.

Ähnlich wie auch schon bei den SchülerInnen beschrieben, weist Hofmann (2007, S. 243f) auch für die Gruppe der Lehrenden darauf hin, dass deren Dispositionen Konsequenzen für den Stellenwert und die Verwendung offener Lernformen nach sich ziehen. Ungewissheitsorientierte Personen sehen in diesen didaktischen Arrangements eher eine Herausforderung, gewissheitsorientierte dagegen häufig eine Zumutung bzw. eine Überforderung.

Auch Hartinger, Kleickmann und Hawelka (2006, S. 122) kommen in einer Studie, die LehrerInneneinstellungen und Merkmale des Unterrichts in den Blick nimmt, zu dem Schluss, dass es in Klassen von LehrerInnen mit konstruktivistischen Vorstellungen vom Lehren und Lernen mehr Freiräume gibt, was aber nicht gleichbedeutend damit ist, dass der Unterricht weniger strukturiert abläuft. Sie geben jedoch zu bedenken, dass Lehrervorstellungen und das konkrete unterrichtliche Handeln auch divergieren können, da durch die Dynamik der

Interaktionen in der Unterrichtspraxis grundsätzlich vorhandene handlungsleitende Orientierungen einem „Handeln unter Druck“ Platz machen.

Killus (2009, S. 147) mißt jedenfalls diesen pädagogischen Haltungen gegenüber organisationsbedingten und schulorganisatorischen Merkmalen die größere Bedeutung zu. Sie können im Rahmen der Implementierung von Innovationen in die Unterrichtspraxis eine schwer zu überwindende Hürde darstellen.

## **9. Konstruktion und Instruktion als Elemente erfolgreichen Unterrichts**

Im gegenwärtigen Diskurs werden Instruktion und offener bzw. schülerorientierter Unterricht häufig als einander entgegengesetzte Positionen betrachtet, wobei ersterer eher fachliche Ziele, der letztgenannte dagegen vor allem überfachliche Kompetenzen fördern soll (vgl. Rabenstein und Reh 2007, S. 26f, Hartinger und Hawelka 2005, S. 339, Bohl und Kucharz 2010, S. 82f, Hofmann 2007, S. 250, Killus 2009, S. 134). Demgegenüber weisen Rabenstein und Reh (2007, S. 34) darauf hin, dass es Faktoren unabhängig von der Unterrichtsform sind, die sich als wesentlich für den Lernerfolg erweisen, beispielsweise die Präzision und Verständlichkeit der Aufgabenstellung sowie die Sicherung der Ergebnisse. Die Herausforderung bestehe also darin, abseits von bestimmten Settings einen kognitiv anregenden Unterricht zu gestalten, der sich vor allem auf die konkrete Gestaltung der Interaktion konzentriert.

Heinrich und Meyer beschreiben in ähnlicher Weise die einander gegenüberstellende Verwendung der beiden Konzepte „Direkte Instruktion“ und „Offener Unterricht“, die sowohl in der fachwissenschaftlichen Terminologie als auch im Alltagssprachlichen Austausch beobachtbar ist. Sie diagnostizieren in diesem Kontext eine gegenseitige Vorurteilsbehaftetheit im Sinn von dichotomisierenden Zuschreibungen zwischen „allzu gelenkt, manipulativ und diszipliniert“ bzw. chaotisch und diffus auf der anderen Seite (vgl. Heinrich und Meyer 2007, S. 15). Auch Hanke (2005, S. 39/49) weist auf Missverständnisse und Fehlinterpretation hin, deren zufolge offener Unterricht mit einer Beliebigkeit der Lernziele, mit Strukturlosigkeit des Unterrichts, mit Spaß am Lernen zu Lasten von Leistung, mit Individualisierung als Vereinzelung und mit dem Fehlen jeglicher Instruktion assoziiert wurde.

Im Zuge der Beschreibung von Unterrichtspraxis zeigen sich jedoch in der Regel graduelle Abstufungen entlang der genannten pädagogisch-didaktischen Leitkriterien. Entsprechend wären, so Heinrich und Meyer, in der Schulrealität meist Mischformen zwischen den

genannten Konzepten anzutreffen – d.h. Kombinationen von Direkter Instruktion, die durch ein hohes Maß an zeitlicher Strukturierung und pädagogischer Steuerungs- und Kontrollabsicht gekennzeichnet ist, und offenen Unterrichtsformen, die die Selbstregulationsprozesse der Lernenden herausfordern und die Verselbstständigung der SchülerInnen im Blick haben. Heinrich und Meyer vertreten die Position, dass sich offene Lernformen und Instruktion gut ergänzen. Beim fachlichen Lernen zeige sich eine leichte Überlegenheit der Direkten Instruktion, bei offenen Lernsettings dagegen werden Methodenlernen, Selbstständigkeit und soziale Kompetenzen stärker gefördert, welche insbesondere in der Befähigung zur mündigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eine nicht zu unterschätzende Bedeutung haben (vgl. Heinrich und Meyer 2007, S. 27).

Die Öffnung von Unterricht kann also nicht per se als Qualitätskriterium eines guten Unterrichts betrachtet werden. Ein Unterricht mit einem hohen Offenheitsgrad kann qualitativ schlecht sein, wenn schwächere SchülerInnen orientierungslos sind oder die Lernumgebung nicht differenziert ist. Die Frage nach der Unterrichtsqualität muss demnach auf der Basis anderer Merkmale beantwortet werden. Es kommt in erster Linie darauf an, auf welchem Niveau der didaktisch-methodischen Realisierung gearbeitet wird und wie gut das konkrete Setting hilft, ein angestrebtes Lernziel zu erreichen. In diesem Zusammenhang sind die Klarheit der sprachlichen Formulierung der Lernziele, die subjektive Bedeutsamkeit und die Erreichbarkeit des gesteckten Lernziels im Sinn einer „optimalen Passung“ zwischen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und subjektiven Lernvoraussetzungen wesentliche Faktoren eines guten Unterrichts (vgl. Hofmann 2007, S. 238 und 250).

Bohl und Kucharz (2010, S. 20) schlagen vor, die Mikroprozesse des Unterrichts zu analysieren und Kriterien wie beispielsweise Lernerfolg, Zufriedenheit, aktive Lernzeit und Strukturiertheit zu messen. Ebenso gelte es, schulorganisatorische Rahmenbedingungen, die sich, wie oben angesprochen, ebenfalls als Hindernis für offene Lernformen erweisen können, in den Blick zu nehmen. Hier haben Schulentwicklungsprozesse, die darauf gerichtet sind, offenes Lernen kumulativ aufzubauen, eine wesentliche Bedeutung.

Folgende Aspekte werden von den AutorInnen als Bedingungen eines gelingenden (offenen) Unterrichts angeführt (vgl. Bohl und Kucharz 2010, S. 139):

- Klärung der subjektiven Lernvoraussetzungen,
- effiziente Klassenführung,
- förderliche Lernumgebung mit aktivierenden Material- und Aufgabenangeboten,
- Mitgestaltungsmöglichkeiten,



- Lernberatung,
- Lernhilfen, die auch Zwischenschritte erklären,
- angepasste Leistungsbewertung

Abschließend möchte ich nun auf zwei weitere Aufstellungen von Merkmalen erfolgreichen Unterrichts eingehen, in denen sowohl Freiräume zur selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, als auch Instruktion im Sinn von pädagogischer Lenkung und Strukturierung ihren Platz haben.

Meyer formuliert auf der Grundlage der Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung zehn Merkmale guten Unterrichts (vgl. Meyer 2010, S. 166/167). Dabei handelt es sich um:

- Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram)
- Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
- Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen und Schülerfeedback)
- Methodenvielfalt und Methodentiefe (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen; Aufbau von Methodenkompetenz)
- Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
- Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
- Transparente Leistungserwartungen (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
- Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Nach Meyer (2010, S. 173) ist es ein knappes Drittel des unterrichtlichen Lernerfolgs der SchülerInnen, das durch die Qualität des Unterrichts und die Professionalität des Lehrerhandelns herbeigeführt wird.

Auch Lipowsky (2006, S. 64/65) kommt zu dem Schluss, dass LehrerInnen mit ihren Kompetenzen und ihren konkreten unterrichtlichen Interaktionen einen erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von SchülerInnen haben. Er führt in diesem Kontext folgende Merkmale des Unterrichts an, die sich als bedeutend für die Lernentwicklung der SchülerInnen erweisen:

- Eine effiziente Klassenführung
- Eine interessante, klare, verständliche und vernetzte Präsentation neuer Inhalte und Konzepte
- Die Aktivierung des vorhandenen Vorwissens der Schüler
- Das Evozieren kognitiv anspruchsvoller Tätigkeiten
- Eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand
- Die Kultivierung eines diskursiven Unterrichtsstils
- Die Förderung der Bewusstheit für das eigene Lernen
- Die Vermittlung von Strategien zur Strukturierung und Elaboration des Unterrichtsgegenstands

Lipowsky empfiehlt, die Einführung von schülerorientierten Arbeitsformen mit spezifischen Begleit- und Trainingsmaßnahmen zu verbinden, sodass sich die SchülerInnen jene Techniken und Strategien aneignen können, die in Formen stärker selbstgesteuerten Lernens erforderlich sind. Dies impliziert eine aktive Lehrerrolle, was aber nicht damit gleichzusetzen ist, dass die Lernenden in eine passive Rolle gedrängt werden.

In Anbetracht der angeführten Positionen kann zusammengefasst werden, dass sich Instruktion und Konstruktion in der Unterrichtspraxis gut ergänzen und miteinander erfolgreichen Unterricht ausmachen (vgl. auch Jürgens 2010, S. 68, Doppler 2008, S. 131f, Heinrich und Meyer 2007, S.22). Es ist einerseits nicht möglich, fertige Wissenssysteme nach festen Regeln vermitteln zu wollen, andererseits hätte es auch wenig Sinn, allein auf die Konstruktionsleistung der Lernenden zu vertrauen. Daher gilt es nicht, die „Direkte Instruktion“ aus dem Unterricht hinauszudrängen Führung und Lenkung schränken in schüleraktiven Lernarrangements vorübergehend Freiräume ein, um der zunehmenden Selbstständigkeit ein sicheres Fundament zu geben. Auf dieser Grundlage kann ein

stufenweiser Zuwachs an Selbststeuerungsfähigkeit erfolgen, womit Formen defensiven Lernens und dem Entstehen von Exklusionslinien zwischen jenen mit günstigen und denjenigen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen entgegengewirkt wird. Pädagogische Begleitung in diesem Sinn hat nicht in erster Linie die Förderung einer raschen und flexiblen Anpassungsfähigkeit an wirtschaftliche und gesellschaftliche Gegebenheiten im Fokus, sondern eine nachhaltige Kompetenzentwicklung aller SchülerInnen, die sich als Basis für die Teilhabe an unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen erweist. Formen offenen und schüleraktiven Unterrichts erfordern es immer wieder aufs Neue, sich unter Berücksichtigung der konkreten Lernvoraussetzungen der SchülerInnen und mit Blick auf das angestrebte Lernziel im Spannungsfeld zwischen der Gewährung von Freiräumen, der Herausforderung von Selbstständigkeit und pädagogischer Anleitung und Führung zu verorten und die konkrete Gestaltung des Unterrichtsablaufs danach auszurichten.

### **Literatur:**

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

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

Bohl Thorsten, Kucharz Diemut, 2010, Offener Unterricht heute, konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Beltz Verlag, Weinheim

Bourdieu Pierre, 2001, Wie die Kultur zum Bauern kommt, VSA-Verlag, Hamburg

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

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

Doppler Birgit, 2008, Kooperative offene Lernformen in der Sekundarstufe II und ihr Beitrag zur Individualisierung und Differenzierung von Unterricht, Linz

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

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

Fölling-Albers Maria 2005, Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit, in Einsiedler Wolfgang (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 155-166

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

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

Hartinger Andreas, Hawelka Birgit, 2005, Öffnung und Strukturierung von Unterricht, Widerspruch oder Ergänzung?, in: Die deutsche Schule 2005, S. 329-341

Hartinger Andreas, Kleickmann Thilo, Hawelka Birgit, 2006, Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2006, S. 110-126

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

Hofmann Franz, 2007, Neue Lernformen als Thema in der Weiterbildung, in: Heinrich Martin, Prexl-Krausz Ulrike, Eigene Lernwege – quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, Wien, 233-254

Jürgens Eiko, 2010, Was ist guter Unterricht aus der Perspektive der Reformpädagogik? Vom Aktivitätsparadigma zum „Schüleraktiven Unterricht“, in: Eiko Jürgens, Standop Jutta, Was ist guter Unterricht? Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 39-81

Killus Dagmar, 2007, Förderung selbstgesteuerten Lernens, Empirische Befunde und Ansatzpunkte zur Unterrichtsentwicklung, Die Deutsche Schule, S. 330-342

Killus Dagmar, 2009, Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale, Zeitschrift für Pädagogik 2009, S. 130-150

Kiper Hanna, Mischke Wolfgang, 2008, Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz, Fächerübergreifendes Lernen in der Schule, Kohlhammer, Stuttgart

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

Lersch Rainer, 2007, Unterricht und Kompetenzerwerb, in 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts, Die Deutsche Schule, S. 434-446

Lipowsky Frank, 2006, Auf den Lehrer kommt es an; Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 47-70

Meyer Hilbert, 2010, Merkmale guten Unterrichts – Ein Kriterienmix, in: Eiko Jürgens, Standop Jutta, Was ist guter Unterricht? Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 159-174

Rabenstein Kerstin 2007, Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik, in: Rabenstein Kerstin, Reh Sabine (Hrsg.), Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern, Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, VS Verlag, Wiesbaden, S. 39-60

Rabenstein Kerstin, Reh Sabine, 2007, Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse, in: Rabenstein Kerstin, Reh Sabine (Hrsg.), Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern, Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, VS Verlag, Wiesbaden, S. 23-38

Ribolits Erich, 2009, Bildung ohne Wert – Wider die Humankapitalisierung des Menschen, Löcker-Verlag, Wien

Schmidinger Elfriede, 2007, Das Leseportfolio zur Unterstützung selbst bestimmten Lernens, in: Heinrich Martin, Prexl-Krausz Ulrike, Eigene Lernwege – quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, Wien, S. 141-158

Sertl Michael, 2007, Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder, in: Heinrich Martin, Prexl-Krausz Ulrike, Eigene Lernwege – quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, Wien, S. 79-100