

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

Momentum 11

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

Hallstatt, 27. – 30. Oktober 2011

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

Im Kontext von Bildungsstandards und internationalen Leistungsmessungen und – vergleichen im Bildungssystem wird der Ruf nach einem stärker kompetenzorientierten Unterricht lauter, dessen Ziel nicht einfach die Vermittlung von Qualifikationen darstellt, sondern die Förderung einer umfassenden Fähigkeit zur Lebensbewältigung. Im Mittelpunkt dieser Bestrebungen steht ein Kompetenzbegriff, der nicht nur kognitiv verankerte Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Interessen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften umfasst, also eine Art kognitive Disposition für das Handeln von Personen darstellt (vgl. Lersch 2007, Bohl und Kucharz 2010).

In der didaktischen Diskussion erfahren selbstständigkeitsfördernde Unterrichtskonzeptionen, wie beispielsweise offene und konstruktivistisch orientierte Lernformen, eine verstärkte Betonung. Lernformen, die den Selbstständigkeitsaspekt stark betonen, haben in der Pädagogik insbesondere in reformpädagogischen Ansätzen schon eine lange Tradition (vgl. Jürgens 2010). Das selbstständige Arbeiten von SchülerInnen steht hier unter der emanzipatorischen Absicht, Reflexionsfähigkeit, Selbstbestimmung und Mündigkeit zu fördern (Rabenstein 2007). Aber auch im politischen Diskurs nimmt das Bild des selbstständig lernenden und selbstverantwortlichen Subjekts vor dem Hintergrund der neoliberalen Idee des sich selbst managenden Subjekts eine zentrale Position ein. Rabenstein und Reh diagnostizieren in diesem Kontext ein besonderes Zusammenwirken spezifischer politischer Führungsmodelle und Vorstellungen eines kognitiv aktivierenden Unterrichts.

Lernformen, die den Selbstständigkeitsaspekt betonen, werden mit einer Reihe von ähnlich lautenden und häufig auch unscharfen Begriffen gefasst. Deren angestrebte Ziele, die im wesentlichen in der Fähigkeit, das eigene Lernen selbständig zu organisieren und zu steuern, Inhalte verständlich zu präsentieren und soziale Kompetenzen zu erwerben, bestehen, werden von einer Reihe von AutorInnen als ein anspruchsvolles Ziel bezeichnet, das nur schrittweise und unter kompetenter pädagogischer Begleitung erreicht werden kann (Killus 2007). Sie sind

schon im Vorfeld auf ein gewisses Maß vorhandener Kompetenzen bzw. stärker noch auf lernrelevante Dispositionen angewiesen, die von einzelnen Lernenden in unterschiedlichem Ausmaß eingebracht werden können. Dabei wird vor allem auf die Bedeutung motivationaler Grundhaltungen, Wertorientierungen und diskursiver Kompetenz verwiesen, die abhängig vom sozialen Hintergrund der Lernenden in unterschiedlichem Ausmaß entwickelt ist. Abhängig von den gestellten Anforderungen, dem Ausmaß und dem Differenzierungsgrad pädagogischer Unterstützung kann es im Rahmen von Lehrarrangements mit hohen Selbstständigkeitsanforderungen zu Überforderung und damit zu Defiziten in der weiteren Kompetenzentwicklung hin zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit kommen. In der Regel werden durch derartige didaktische Arrangements vor allem jene Lernenden begünstigt, die in einer sozioökonomisch besser gestellten Lage anzutreffen sind, womit die Gefahr einer Scherenwirkung gegeben ist (Sertl 2007, Hofmann 2007).

Zur Illustration der Reaktionen auf und der Umgangsweisen der SchülerInnen mit den an sie herangetragenen Leistungsanforderungen werden aktivierende Lernarrangements und daran anknüpfende Formen alternativer Leistungsbeurteilung empirisch untersucht. Diese Analysen zeigen, dass es im Fall zu umfangreicher Arbeitsaufträge bzw. zu knapp bemessener Zeit in erster Linie zu einem Abarbeiten von Pensen und nicht zu einer fundierten inhaltlichen Auseinandersetzung kommt (Rabenstein und Reh 2007, Doppler 2008). Begleiterscheinungen eines solchermaßen „defensiven Lernens“ bestehen in der Gefahr des Abgleitens in bloße Beschäftigung bzw. in der Darstellung von Geschäftigkeit. Die Anforderungen in Richtung Selbstorganisation und Zeitmanagement, sowie der Zwang zur permanenten Selbstreflexion in offenen bzw. konstruktivistisch orientierten Lernformen verlangen eine höhere Identifikation mit den bearbeiteten Themen als dies beispielsweise bei einer Klausur der Fall wäre. So gewinnt die Darstellung als reflektierendes und sich entwickelndes Subjekt für die Lernenden eine hohe Bedeutung. Es stellt für die Lernenden eine zentrale Herausforderung dar, dem eigenen Lernprozess sowie den damit verknüpften Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen einen Sinn zuzuschreiben, der in die Darstellung einer kohärenten Lerngeschichte mündet (Rabenstein 2007).

Im vorliegenden Beitrag soll ausgehend von der starken Resonanz, die das Bild des selbstständig und eigenverantwortlich Lernenden in der Pädagogik und im politischen Diskurs findet, herausgearbeitet werden, welche Herausforderungen sich in der Praxis aktivierender Lehr-/Lernformen stellen. Es zeigt sich, dass hier schulstrukturellen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Gestaltung des Unterrichts und einer Lehrkultur, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen im Blick hat und entsprechend

differenzierte Aufgabenstellungen sowie kompetente pädagogische Begleitung anbietet, eine besondere Bedeutung zukommt (Lipowsky 2006, Meyer 2010). Es scheinen eine Reihe von (vor)strukturierenden und unterstützenden Maßnahmen nötig zu sein, um den Lernfortschritt quer über unterschiedliche soziale Gruppen hinweg zu sichern und die Entwicklung von Mündigkeit und einer umfassenden Handlungsfähigkeit, und nicht einfach eine flexible Anpassungsfähigkeit zu befördern.

## **Literatur:**

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

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

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

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

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