

SWR2 Wissen: Aula

Selbstgesteuertes Lernen

Ein fragwürdiges pädagogisches Konzept?

Von Nicole Vidal

Sendung: Sonntag, 30. Juni 2019, 8.30 Uhr

Erstsendung: Sonntag, 30. September 2018, 8.30 Uhr

Redaktion: Ralf Caspary

Produktion: SWR 2018

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens verspricht zwar viel, stößt praktisch jedoch oft an eine Grenze, meint die Erziehungswissenschaftlerin Professor Nicole Vidal. Sie hat Ratgeber für Lehrkräfte und Beispiele aus der Schulpraxis analysiert.

Bitte beachten Sie:

Das Manuskript ist ausschließlich zum persönlichen, privaten Gebrauch bestimmt. Jede weitere Vervielfältigung und Verbreitung bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Urhebers bzw. des SWR.

Anmoderation:

Mit dem Thema: „Selbstgesteuertes Lernen – Ein fragwürdiges Konzept?“

Spätestens seit dem schlechten Abschneiden Deutschlands bei den PISA-Tests ist der Ruf nach pädagogischer Erneuerung zu hören, wir brauchen neue bessere Lehr- und Lernformen. Ein Konzept, das in diesem Rahmen immer wieder genannt wird, ist das selbstgesteuerte Lernen. Schüler sollen Manager ihrer selbst werden, sie sollen ihren Lernprozess gestalten, ihren Lernfortschritt dokumentieren, ihre Defizite erkennen. Der Lehrer ist nur noch ein Coach.

Und was bringt das? Antworten gibt die Erziehungswissenschaftlerin Professor Nicole Vidal von der PH Freiburg:

Nicole Vidal:

Selbstständiges Lernen – was kann man sich darunter vorstellen? – Werfen wir einen Blick in die Schule. Ein Donnerstagvormittag an einer Grundschule. Die Klassen 3 und 4 werden dort jahrgangsübergreifend unterrichtet, heute steht im Sachunterricht das Thema „Brücken“ auf dem Plan. Die Kinder sollen in den nächsten 90 Minuten selbständig an Stationen lernen, die ihnen zu Beginn der Stunde vorgestellt werden. Stationen, das sind verschiedene Orte, an denen Materialien bereitliegen, mit denen sich die Kinder Informationen selbst erschließen können.

Es gibt eine Station, an der sie die Namen berühmter Brücken, basierend auf Kurzportraits, entsprechenden Fotos zuordnen sollen; die dazugehörigen Namen und Städte müssen sie ausschneiden und in der richtigen Reihenfolge auf ein Arbeitsblatt kleben. An einer anderen Station können sie selbst Brücken aus verschiedenen Materialien bauen und sollen anschließend überlegen, was sie stabil macht. Im Nebenraum läuft ein Videoclip, zu dem es ein Quiz gibt. Und an der vierten Station liegt ein kurzer Text aus, der bereits hervorgehobene Schlüsselbegriffe zum Ausfüllen eines Lückentextes enthält.

Die Lehrkraft greift möglichst wenig ein, die Kinder sollen sich und ihren Lernprozess selbst organisieren. Dazu gehört auch, dass sie ihre Ergebnisse selbständig überprüfen. Die richtigen Lösungen zu allen Stationen hängen umgedreht an der Tafel und die Kinder können zwischendurch dort nachschauen. Auf einem Laufzettel sollen sie ankreuzen, welche Stationen sie besucht und welche Aufgaben sie dort bearbeitet haben.

Das Stationenlernen ist eine von vielen Unterrichtsmethoden, die selbstständiges Lernen fördern und den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht werden sollen. Die Kinder entscheiden nämlich nicht nur selbst darüber, in welchem Tempo und in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben bearbeiten, sondern auch, in welchem Umfang sie das tun.

Ich sitze als Beobachterin im Unterricht. Jedes Semester begleite ich als Hochschullehrerin mehrere Studentinnen in ihrem Integrierten Schulpraktikum, das ein halbes Jahr dauert und fester Bestandteil des Lehramtsstudiums ist. Die angehenden Lehrkräfte sollen dort ihr im Studium erworbenes Wissen in die Praxis umsetzen und außerdem lernen, den Unterricht anderer systematisch zu beobachten und auszuwerten.

Das in dieser Stunde geplante Verfahren ist typisch für eine Form von Unterricht, bei der die Lehrkraft zwar Lernumgebungen vorbereitet, aber sowohl deren Nutzung als auch die Überprüfung der Ergebnisse den Schülerinnen und Schülern obliegt. Das Spektrum an Unterrichtsformen, die selbstständiges Lernen fördern sollen, ist weit: es gibt Varianten, bei denen einzelne Methoden wie das hier beschriebene Stationenlernen in den normalen Unterrichtsrhythmus integriert werden, aber auch solche, die sich vollkommen von festen Fächer- und Zeitvorgaben trennen, was auch als „offener Unterricht“ bezeichnet wird.

Die Rahmenvorgaben für den Unterricht liefert der Bildungsplan, doch dessen Kompetenzbeschreibungen lassen viel Freiheit bei der Unterrichtsgestaltung. Der

Schwerpunkt von Kompetenzen liegt, vereinfacht gesagt, auf dem Können und Verstehen von etwas und nicht primär auf dem Wissen *über* etwas. Unterricht soll darauf abzielen, Problemlöse- und Transferfähigkeiten zu entwickeln.

Was bedeutet das konkret?

Ich erkläre es am Beispiel der Sachkundestunde: Das Thema Brücken ist in den Klassen 3 und 4 im Bereich „Naturphänomene und Technik“ vorgesehen. Im Bildungsplan werden verschiedene Kompetenzen genannt, die Kinder erwerben sollen. Zum Beispiel sollen sie in der Lage sein, „verschiedene Brückenmodelle aus Alltagsmaterialien [zu] bauen und deren Konstruktionsprinzipien [zu] beschreiben“ und sie sollen „unterschiedliche Brückenkonstruktionen vergleichen (...) und in der Alltagswelt wiedererkennen“ können (Bildungsplan 2016, S. 46).

Die Lehrkraft muss sich also überlegen, wie sie die Kinder dazu bringt, am Beispiel der Brücke Konstruktionsprinzipien von technischen Bauten zu erkennen, zu verstehen und selbst anwenden zu können. Das sind die zentralen Kompetenzen. Eine anspruchsvolle Aufgabe, zumal im Bildungsplan ausdrücklich „Lernarrangements“ eingefordert werden, die „Handlungs- und Projektorientierung sowie entdeckendes Lernen“ (ebd.) ermöglichen. Schüleraktivitäten sollen also im Zentrum stehen.

Was ich hier am Beispiel des Bildungsplans für Grundschulen in Baden-Württemberg aufgezeigt habe, gilt in Grundzügen auch für Bildungspläne in anderen Schularten und Bundesländern: Kompetenzorientierungen haben Lernzielformulierungen abgelöst, problemorientierter Unterricht soll Schülerinnen und Schüler befähigen, selbstständig zu lernen und Lösungen zu erarbeiten.

Die Grundidee des sogenannten „schülerzentrierten“ Unterrichts ist nicht neu; schon die reformpädagogische Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte auf kindliche Selbsttätigkeit und Eigeninitiative beim Lernen. Dennoch lässt sich in den letzten beiden Jahrzehnten ein grundlegend verändertes Verständnis von Unterricht in Theorie und Praxis beobachten, das in der Pädagogik auch unter dem Stichwort „Neue Lernkultur“ diskutiert wird.

Die aktuelle Popularität von Konzeptionen, die Eigenverantwortung beim Lernen zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen machen, dürfte im Wesentlichen auf zwei Entwicklungen zurückzuführen sein:

Zum einen hatten die PISA-Studien zu Beginn der 2000er-Jahre massive Kritik an den Unterrichtspraktiken in deutschen Klassenzimmern ausgelöst. Dort herrsche, etwa im Vergleich zu skandinavischen Ländern, eine relative Methodenmonotonie vor, hieß es damals. Das unterdurchschnittliche Abschneiden Deutschlands in der internationalen Leistungsvergleichsstudie wurde in der Folge immer wieder mit lehrerzentriertem Frontalunterricht in Verbindung gebracht und eine Reform der Unterrichtspraxen eingefordert. Schülerzentrierte Methoden sind, wie es der Name nahelegt, dadurch geprägt, dass *deren* Aktivität im Vordergrund steht: Lehrkräfte bereiten Lernumgebungen vor, in denen Schüler dann eigenverantwortlich agieren.

Eine zweite Entwicklung, die der Idee des selbstständigen Lernens aktuell Auftrieb verschafft, ist die jüngst noch einmal gesteigerte Heterogenität der Schüler: Viele Kinder mit speziellen Förderbedarfen, die in der Vergangenheit in

sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen beschult wurden, werden neuerdings in Regelschulen unterrichtet. Hinzugekommen sind außerdem Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Das stellt Lehrkräfte vielerorts vor neue Herausforderungen. Während sie noch vor einigen Jahren der Heterogenität der Kinder durch „Binnendifferenzierung“ gerecht werden sollten, z.B. indem sie Aufgaben mit unterschiedlichen Niveaus bereitgestellt haben, heißt die aktuelle Lösung „individualisierter Unterricht“. Der soll den Kindern mehr Wahlfreiheit mit Blick auf Inhalte und Materialien einräumen und ihnen zeitliche Flexibilität bei der Bearbeitung von Aufgaben ermöglichen. Ausgangsüberlegung ist, dass die Kinder in einer Klasse so unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, dass es gar nicht möglich ist, sie als Gruppe gemeinsam zu unterrichten. Deshalb sollen Lernarrangements geschaffen werden, die jedem Kind optimale Bedingungen bieten.

Es ist verständlich, dass Lehrkräfte Unterrichtsformen und -methoden wohlwollend gegenüberstehen, die angeblich allen Kindern gerecht werden, weil jedes dort abgeholt wird, wo es steht, und anschließend in seinem Tempo weiterlernen kann.

Doch ist das Konzept des selbstständigen Lernens tatsächlich so gut abgesichert, dass es praktisch leisten kann, was die darauf basierenden Unterrichtsformen und -methoden versprechen?

Um dieser Frage nachzugehen, werde ich zunächst einen Blick auf praktische Empfehlungen für Lehrkräfte werfen und anschließend noch einmal zu der eingangs skizzierten Stunde zurückkehren, um typische Probleme aufzuzeigen.

In Ratgebern und Fachzeitschriften für Lehrkräfte finden sich zahlreiche Empfehlungen zur Gestaltung von schülerzentriertem Unterricht. In den Beiträgen wird anstelle von selbständigem Lernen auch von „selbstorganisiertem“, „selbstgesteuertem“ oder „selbstreguliertem“ Lernen gesprochen. Das Prinzip ist aber stets dasselbe: Gemeint sind Unterrichtsverfahren, bei denen die Schüleraktivität im Zentrum steht und die Lehrkraft in den Hintergrund tritt.

Ich habe mir Ratgeber und Praxisberichte angesehen und herausgearbeitet, welche Empfehlungen dort gegeben werden. Die Beiträge sind in der Mehrzahl von Lehrkräften verfasst, hier schreiben also Praktiker für Praktiker. Genau darin liegt aus Sicht der Ratsuchenden ihr Vorteil, wie ich aus meiner Erfahrung mit angehenden Lehrkräften weiß. Wenn sie wissen wollen, wie eine bestimmte Methode funktioniert, greifen sie zu dieser Art von Literatur, denn dort finden sie konkrete Anleitungen und Tipps.

Das unterscheidet sie von Fachliteratur aus dem Bereich der empirischen Unterrichtsforschung oder der Lehr-Lern-Forschung und die Autoren grenzen sich auch explizit davon ab. „Da das vorliegende Buch für Ihre Praxis bestimmt ist, werden Sie nicht mit umfassenden theoretischen Begründungen für das hier im Fokus stehende didaktische Konzept konfrontiert.“ (Haas 2015, S. 10) erklärt einer der Autoren und er ist nicht der einzige, der so verfährt.

Kommen die Praxisratgeber also ohne irgendeine Theorie aus? Nicht ganz. Aber interessanterweise beziehen sie ihre wenigen Theorieanleihen aus popularisierten Darstellungen der Hirnforschung und nicht aus der Erziehungswissenschaft. Mit Rekurs auf „die moderne Hirnforschung“ wird argumentiert, dass sich das Gehirn nur

für persönlich Bedeutsames interessiere und nur dann lerne, wenn sich der Aufwand subjektiv lohne. Lernumgebungen müssten persönliches Interesse wecken, damit sie das Belohnungssystem im Gehirn ansprechen. Das gelinge am besten, wenn inhaltlich ein Anschluss an die Lebenswelt der Schüler hergestellt werde und Unterrichtsmethoden und Materialien aktivierend und möglichst abwechslungsreich seien. Auch um die Funktionsweise des Gedächtnisses zu erläutern oder die Bedeutung von sogenannten „exekutiver Hirnfunktionen“ im Unterricht zu unterstreichen, werden neuropsychologische Begriffe genutzt.

Der Rekurs auf Hirnforschung dient also in erster Linie der Legitimation handlungsorientierter und schüleraktivierender Unterrichtsarrangements. Damit liegen die Verfasser von Praxisempfehlungen zum selbstständigen Lernen voll und ganz auf der Linie dessen, was in den vergangenen Jahren im pädagogischen Diskurs unisono, wenngleich mit Rekurs auf fragwürdige Quellen aus der Hirnforschung abgeleitet wurde.

Wie sich Lernen *vollzieht*, wird dadurch freilich nicht erklärt, und auch das Lernen selbstständig verlaufen soll und *kann*, scheint keiner weiteren Erklärung zu bedürfen. Selbstständiges Lernen wird als natürliche Form des Lernens aufgefasst; schließlich vollziehe es sich in der frühen Kindheit ganz ohne einen Lehrer, der es anleitet – und da funktioniere es hervorragend.

Oberflächlich gesehen, mag das Argument plausibel wirken, denn: durch die Naturalisierung des Lernens – „so und nicht anders lernt das Gehirn“ – erübrigen sich Fragen nach der empirischen Fundierung des Konzepts. Lernen vollzieht sich gewissermaßen als anthropologische Konstante von selbst – jetzt geht es nur noch darum, es auch im institutionellen Rahmen der Schule wahrscheinlich zu machen.

Genau das steht im Zentrum der konkreten Empfehlungen. Ich richte nun also den Blick von der wenig erhellenden Theorie auf die Praxis: Was sind die Gestaltungsprinzipien eines Unterrichts, der selbstständiges Lernen ermöglichen soll?

Zunächst fällt auf, dass der Schwerpunkt in den Praxisempfehlungen auf der Darstellung von Methoden liegt, die losgelöst von Fächern und konkreten Inhalten erörtert werden. Grundidee dabei ist, dass man sich mittels methodischer Kompetenzen jeden Inhalt erschließen kann. Einer der Autoren erklärt: Der „Aufbau von Methodenbewusstsein und Methodenbeherrschung“ ist die Voraussetzung dafür, dass Schüler „fachübergreifende Kompetenzen im arbeitsmethodischen, kommunikativen und kooperativen Bereich“ entwickeln (Klippert 2018, S. 14).

Allerdings variieren die Vorstellungen darüber, was eigentlich genau eine Methode ist. Häufig sind damit *Arbeitstechniken* gemeint, z.B. zur Entnahme und Verarbeitung von Informationen aus einem Text. In vielen Beiträgen werden hingegen einzelne *Unterrichtsmethoden* vorgestellt, die unterschiedliche Arbeitsformen ermöglichen. Dazu gehören das bereits erwähnte Stationenlernen oder beispielweise Gruppenverfahren. Und schließlich werden *Formen des selbstorganisierten Unterrichts* beschrieben, die von der Arbeit mit Wochenplänen oder in Projekten bis hin zu vollständig geöffneten Unterrichtssettings reichen.

Die Methoden, die selbstständiges Lernen in der Schule ermöglichen sollen, unterscheiden sich also in ihrer Reichweite und Radikalität: Beziehen sie sich auf das Arbeiten in einzelnen Stunden oder auf die gesamte Unterrichtsorganisation? Gibt es irgendwelche Themen- oder Zeitvorgaben oder ist alles „offen“?

Aber trotz dieser Unterschiede gibt es in allen Empfehlungen zwei Leitprinzipien: Das erste lautet „Eigenverantwortung“ in Bezug auf gesetzte Lernziele, das zweite heißt „Selbstevaluation“ und meint die eigene Beurteilung der Leistungen. Um den innovativen Charakter dieser Prinzipien zu betonen, werden sie mit einem sogenannten „traditionellen“ Verständnis kontrastiert: Die Eigenverantwortung beim Lernen wird dem lehrergeleiteten Frontalunterricht gegenübergestellt, die Selbstevaluation der Fremdevaluation durch die Lehrkraft.

Wie soll das praktisch umgesetzt werden?

Die Verantwortung für die Ziele und die zeitliche Organisation des Lernens wird in manchen Konzeptionen vollständig, in anderen teilweise an die Schülerinnen und Schüler übertragen. Wie weit diese Übertragung geht, hat nicht primär etwas mit dem Alter der Kinder zu tun, sondern hängt vom jeweiligen Konzept ab. So berichtet etwa der Leiter einer Privaten Grundschule, dass es an seiner Schule weder „traditionellen Unterricht“ noch „Wochenpläne oder Werkstätten“ gäbe (Peschel 2015, S. 29). Stattdessen gäbe es „Werkzeuge“ und Materialien, mit denen die Kinder selbständig arbeiten könnten – und das würden sie auch die meiste Zeit problemlos tun.

Ein anderer Ratgeber, der sich an Lehrkräfte in der Sekundarstufe richtet, empfiehlt, dass die Lehrkraft die Lernumgebung zwar vorbereitet, indem sie Materialien bereitstellt, dann jedoch die Schüler allein arbeiten lässt. Der Autor erklärt: „Während Ihre Schüler abwechselnd individuell und kooperativ arbeiten, ist Ihre normale Unterrichtstätigkeit nicht notwendig. Sie haben plötzlich Zeit.“ (Haas 2015, 29) Auf Hilfeersuche soll die Lehrkraft nicht eingehen; zunächst helfe der Partner, dann die Gruppe und nur wenn nichts davon funktioniert, weil die Schüler in ihrer Entwicklung des selbständigen Lernens noch nicht weit genug fortgeschritten seien, müsse man einschreiten: „Der Lehrer ist lediglich der letzte Ausweg.“ (ebd., 17) So steht es dort geschrieben.

Streng genommen lehren Lehrer also nicht mehr; sie führen nicht mehr durch das Unterrichtsgeschehen, machen möglichst wenige Vorgaben und greifen nicht von sich aus ein. Dementsprechend wird deren Rolle neu beschrieben – und zwar als „Lernberater“, „Lerncoach“, „Moderator“, „Beobachter“ oder wahlweise „Ansprechpartner“ (vgl. z.B. Cau 2015, Haas 2015; Becker 2015; Peschl 2015).

Wenn in den Empfehlungen über Lernziele gesprochen wird, sind damit primär methodische und soziale Kompetenzen gemeint: Informationsbeschaffung, -aufarbeitung und -präsentation sind wichtige Fähigkeiten, die Schüler kooperativ entwickeln sollen. Dazu nutzen sie Materialien und setzen sich mit unterschiedlichen Arbeitstechniken auseinander. Anders formuliert: der Weg – hier mehr die Anwendung von Methoden als die Auseinandersetzung mit Inhalten – ist das Ziel.

Das erklärt auch, weshalb das zweite Prinzip – die Selbstevaluation – in den Praxisempfehlungen so wichtig ist. Die permanente Dokumentation, Überprüfung, und Reflexion des eigenen Tuns mithilfe von Arbeitsplänen, Kompetenzrastern, Feedbackbögen oder Portfolios, soll nachvollziehbar machen, was im Zuge des

selbstständigen Lernens eigentlich geschieht. Woran und womit wurde konkret gearbeitet, was ist das Ergebnis?

Für den Grundschulbereich wird empfohlen, die richtigen Lösungen nach Möglichkeit in das Material einzubauen, sodass die Kinder selbst nachsehen können, ob sie eine Aufgabe richtig gelöst oder die passende Antwort gegeben haben. Parallel dazu wird mit Kompetenzrastern und Feedbackbögen gearbeitet, mit denen Kinder einschätzen sollen, was sie und ihre Mitschüler bereits wie gut können und woran sie noch arbeiten müssen. Die permanente Selbstreflexion wird zum festen Bestandteil schulischen Alltags. In höheren Klassen sollen Portfolios eine langfristige Dokumentation und Auswertung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses gewährleisten.

Dass solche Systeme ihre Tücken haben, ist einigen Autorinnen und Autoren klar, denn schließlich kommt die Schule am Ende um eine Leistungsrückmeldung in Form von Noten nicht herum. Deshalb setzen sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit durch die Eigenevaluation und Peer-to-peer-Rückmeldungen zu einer realistischen Einschätzung ihrer Leistungen gelangen, die – idealerweise – dem Lehrerurteil nahekommt.

Es gibt aber auch andere Varianten, die nicht das Ergebnis, sondern den Arbeitsprozess selbst zum Ausgangspunkt der Bewertung machen. In einem Praxisbuch wird ein Punktesystem vorgestellt, bei dem, „nicht die Produkte eines Lernprozesses“ bewertet werden, „sondern der Prozess selbst“ (Haas 2015, S. 226). Ausschlaggebend sei, so der Autor, „ob Schülerinnen und Schüler bereit waren, eine Funktion innerhalb des kooperativen Lernens zu übernehmen“, ferner, „ob sie zuverlässig für andere waren“ (ebd.).

Das bedeutet aber am Ende nichts anderes, als dass diejenigen, die nicht nach den Vorgaben gearbeitet haben, ein leeres Punktekonto haben, das in eine schlechte Note umgerechnet wird. Bewertet wird also nach wie vor, ob sie „gute Schülerinnen und Schüler“ waren, bloß dass diese Bewertung nun davon abhängt, ob sie sich sozial konform verhalten haben.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Praxisliteratur zum selbstständigen Lernen mit möglichst wenig Theorie auskommen und stattdessen viel praktische Orientierung bieten möchte. Selbständiges Lernen wird als natürliche Form des Lernens gesetzt, theoretisch oder empirisch gestützt wird die Annahme nicht überzeugend. Das Methodenverständnis variiert, in manchen Beiträgen werden Arbeitstechniken oder Gruppenverfahren vorgestellt, in anderen werden Vorschläge zu einer Neuorganisation des Unterrichts gemacht, die sich von Fächer- und Zeitstrukturen löst. Aber trotz der unterschiedlichen Reichweite der Empfehlungen sind die Eigenverantwortung beim Lernen und das Prinzip der Selbstevaluation leitende Prinzipien.

Die Verwendung oder Wirkung einzelner Ratgeber in der pädagogischen Praxis lässt sich nicht untersuchen. Aber es steht außer Frage, dass solche Konzeptionen in der Lehreraus- und Fortbildung behandelt werden, denn schülerzentrierter Unterricht und das selbstständige Lernen sind dort wichtige Themen. Seit einiger Zeit wendet sich ihnen deshalb auch die erziehungswissenschaftliche Forschung zu. Ich werde nun

einige Forschungsergebnisse aufgreifen und sie mit meinen Beobachtungen in der Unterrichtsstunde verbinden, über die ich eingangs gesprochen habe.

Die angehende Lehrerin, die die Stunde zum Thema Brücken vorbereitet hatte, war zunächst überzeugt davon, im Prinzip alles richtig gemacht zu haben. Schließlich hatte sie sich mit dem Stationenlernen für eine schüleraktivierende Unterrichtsmethode entschieden und abwechslungsreiche Arbeitsmaterialien rund um das Thema Brücken zusammengestellt. Die Kinder waren „voll bei der Sache“ und hatten „Spaß am Lernen“, so ihre erste Einschätzung bei der Nachbesprechung.

Aber was war in dieser Stunde eigentlich „die Sache“? Was stand im Zentrum dieser 90 Minuten?

Dominiert wurde die Stunde von den Stationen und den Materialien, die dort bereitlagen. Die Kinder haben in selbstgewählter Reihenfolge unterschiedlich viele Arbeitsaufträge erledigt und sie auf ihren Laufzetteln abgehakt. Aber ob sie tatsächlich die inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben haben, die der Bildungsplan vorsieht, kann am Ende der Stunde niemand entscheiden. Die Kinder halten zwar ausgefüllte Arbeitsblätter und selbst gebaute Brücken in den Händen, aber haben sie etwas über Konstruktionsprinzipien von technischen Bauten verstanden? Haben sie Transferfähigkeiten entwickelt?

Verschiedenen Studien zeigen, dass die starke Fokussierung auf Materialien in schülerzentrierten Lernumgebungen zu einer Entwertung der Inhalte führen kann. Georg Breidenstein und Sandra Rademacher (2017, S. 112) haben geöffneten Unterricht an mehreren Grundschulen untersucht und stellen fest: „Die Materialien ersetzen die inhaltliche Auseinandersetzung mit mathematischen oder auch sprachanalytischen Aufgaben, indem sie diese in ein System aus Verrichtungen und Konventionen überführen.“ Matthias Martens (2018, S. 210) kommt in einem Forschungsüberblick zu dem Schluss, dass diverse Studien den „Effekt einer allgemeinen Formalisierung und Entfachlichung [zeigen, d. Verf.], die individuellen Unterricht daher tendenziell ‚bildungsarm‘ erscheinen lässt.“

Daraus folgt auch, dass die eigentlichen Arbeitsergebnisse zur Nebensache werden. Hierzu noch einmal Breidenstein und Rademacher (2017, S. 112): „Der vielleicht verblüffendste Befund aus den Beobachtungen (...) bei der Arbeit mit den Lernmaterialien liegt (...) in einer weitreichenden und durchgängigen Indifferenz gegenüber den Inhalten, wie sie sich in der Irrelevanz der Ergebnisse zeigt.“ Sie beobachten, dass die Kinder entweder vergessen, ihre Ergebnisse auf Korrektheit zu prüfen, über Fehler hinweggehen oder dass es sie entdeckte Fehler schnellstmöglich beseitigen, ohne deren Ursache nachzugehen.

In der Sachkundestunde lief das ähnlich: Die Arbeit mit den Lösungsblättern hat bei einigen Kindern gut funktioniert, andere haben aber, statt die Aufgaben selbst zu bearbeiten, bei anderen abgesehen oder sich mit ihrem Aufgabenblatt zur Tafel begeben, um die richtigen Lösungen zu übertragen. Besonders die Station mit dem Videoclip und den Quizfragen, die zunächst hoch im Kurs stand, erwies sich als anstrengend und einige Kinder verließen sie unverrichteter Dinge. In dem Video gab es zwar interessante Brücken, dazu aber vergleichsweise lange Erklärungen, denen man folgen musste, um die Fragen zu beantworten.

Weder das selbstständige Lernen noch die Verfahren der Selbstevaluation scheinen in der Praxis so zwanglos zu funktionieren, wie es in den Ratgebern dargestellt wird. Kerstin Rabenstein setzt sich in ihrer Forschung mit beidem kritisch auseinander. Am Beispiel von Kompetenzrastern und Portfolios zeigt sie auf, wie „die Anordnung und Kontrolle von Abläufen im Unterricht“, die früher der Lehrkraft oblagen, „durch einen Selbstzwang zur kontinuierlichen Reflexion“ ersetzt werden (Rabenstein 2007, S. 46). Besonders problematisch beurteilt sie die Verbindung der reformpädagogischen Idee des selbstständigen und interessegeleiteten Schülers mit dem neoliberalen Modell des sich selbst managenden Subjekts. Der selbstständige Schüler *kann* und *darf* gar nicht mehr anders, als mitzumachen, sich permanent zu evaluieren und an seinem Kompetenzniveau zu arbeiten.

Wer sich diesem Optimierungsgebot nicht unterwirft, hat im schülerzentrierten Unterricht mindestens genauso schlechte Karten, wie im traditionellen Unterricht, wo die Selektionsfunktion bekanntlich durch Fremdevaluation vonseiten der Lehrkraft gesteuert wird.

Was geschehen kann, wenn Kinder nicht der Norm des selbständig lernenden Schülers entsprechen, zeigen Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (2009) in einer anderen Arbeit auf: Wenn Kinder die Erwartungen nicht erfüllen, werde ihr Verhalten im Sinne von Aufmerksamkeitsdefiziten und einem Mangel an Selbstkontrolle gedeutet und pathologisiert. Dabei werde vollkommen ausgeblendet, dass das selbständige Arbeiten im Unterricht sehr viele Ablenkungsmöglichkeiten biete und deshalb von Kindern eine besonders hohe Aufmerksamkeit abverlange.

Wer das selbständige Arbeiten also nicht gewohnt ist oder Schwierigkeiten damit hat, sich längere Zeit zu konzentrieren, hat in einem Unterricht, der Selbststeuerung zum Ausgangspunkt macht, das Nachsehen. Das ist mitnichten ein Argument für schnöden Frontalunterricht, der vom Lehrervortrag und monotonen Übungsphasen dominiert wird. Aber es zeigt, dass selbstständiges Lernen nicht einfach bei allen Kindern vorausgesetzt werden kann, sondern dass einige mehr und andere weniger Anleitung und Rückmeldung brauchen.

Falsch ist nicht die Idee, dass Kinder im Laufe ihrer Schulzeit in zunehmendem Maße unabhängig werden, sondern die Vorstellung, dass Kinder von Natur selbstständige Lerner sind und sich deshalb die Funktion von Lehrkräften im Bereitstellen von interessanten Lernumgebungen erschöpft. Doch genau dieser Eindruck wird in den Praxisratgebern zuweilen vermittelt. In diesem Sinne ist auch die Neudefinition der Lehrkraft als „Moderator“ oder „Coach“ kritisch zu sehen, denn sie wird der Verantwortung professioneller Pädagoginnen und Pädagogen nicht gerecht. Die Schule hat einen Erziehungs- und Bildungsauftrag – und der vollzieht sich mitnichten im Selbststeuerungsmodus.

Unterricht zu planen und durchzuführen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die Sachkompetenz voraussetzt. Die Lehrkraft muss profundes Wissen haben, um die Themen aus dem Bildungsplan zunächst inhaltlich auszugestalten. Danach wählt sie aus, welche Arbeitsformen und Materialien für die Entwicklung der avisierten Kompetenzen geeignet sind. Und schließlich entscheidet sie, wie Ergebnisse sinnvoll gesichert und überprüft werden können.

Auf diese Weise läuft sie nicht Gefahr, Lernen mit Beschäftigtsein und Kompetenzerwerb mit dem Ausfüllen von Lückentexten zu verwechseln.

Liste der im Beitrag zitierten Literatur:

Bildungsplan der Grundschule: Sachunterricht. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2016. Online unter:

<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU> [15.08.2018]

Becker, Steffi (2015): Kleine Rädchen drehen - große Wirkung erzielen. Anregungen zur Förderung selbständigen Lernens. In: Pädagogik 67 (2), S. 10–13.

Breidenstein, Georg; Rademacher, Sandra (Hrsg.) (2017): Individualisierung und Kontrolle. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Cau, Laura (2015): Lernen durch Lehren - ganz konkret. Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht. In: Pädagogik 67 (2), S. 20–23.

Haas, Ulrich (2015): Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung. Weinheim, Basel: Beltz.

Klippert, Heinz (2018): Methoden-Training. Bausteine zur Förderung grundlegender Lernkompetenzen. 22., komplett überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Martens, Matthias (2016). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske und K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 207-222.

Peschel, Falko (2015): Selbständigkeit lernt man durch Selbständigkeit. ... und nicht durch selbstorganisiertes Abarbeiten fremder Vorgaben. In: Pädagogik 67 (2), S. 28–33.

Stuber-Bartmann, Sabine (2017): Besser lernen. Ein Praxisbuch zur Förderung von Selbstregulation und exekutiven Funktionen in der Grundschule. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.

Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: J. Bilstein und J. Ecarus (Hg.): Standardisierung – Kanonisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–180.

SWR2 können Sie auch im **SWR2 Webradio** unter www.SWR2.de und auf Mobilgeräten in der **SWR2 App** hören – oder als **Podcast** nachhören.

Kennen Sie schon das Serviceangebot des Kulturradios SWR2?

Mit der kostenlosen SWR2 Kulturkarte können Sie zu ermäßigten Eintrittspreisen Veranstaltungen des SWR2 und seiner vielen Kulturpartner im Sendegebiet besuchen. Mit dem Infoheft SWR2 Kulturservice sind Sie stets über SWR2 und die zahlreichen Veranstaltungen im SWR2-Kulturpartner-Netz informiert. Jetzt anmelden unter 07221/300 200 oder swr2.de

Die neue SWR2 App für Android und iOS

Hören Sie das SWR2 Programm, wann und wo Sie wollen. Jederzeit live oder zeitversetzt, online oder offline. Alle Sendung stehen sieben Tage lang zum Nachhören bereit. Nutzen Sie die neuen Funktionen der SWR2 App: abonnieren, offline hören, stöbern, meistgehört, Themenbereiche, Empfehlungen, Entdeckungen ...
Kostenlos herunterladen: www.swr2.de/app