



Falko Peschel

Basiswissen
Grundschule

Band 10

Offener Unterricht

Idee · Realität · Perspektive
und ein praxiserprobtes Konzept
zur Diskussion



Teil II: Fachdidaktische Überlegungen

Basiswissen Grundschule

Band 10

Offener Unterricht

Idee, Realität, Perspektive und
ein praxiserprobtes Konzept zur
Diskussion

Teil II

Fachdidaktische Überlegungen

Von

Falko Peschel



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Basiswissen Grundschule

Herausgegeben von Jürgen Bennack

Umschlaggestaltung: Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Möhnesee

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

Anschrift des Autors: Dr. Falko Peschel
Bildungsschule Harzberg
Am Harzberg 1
32676 Lüdge
Tel.: 05282 / 969694-0
E-Mail: Falko.Peschel@bildungsschule-Harzberg.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

10. unveränderte Auflage

Offener Unterricht Band 1: ISBN: 978-3-8340-1071-1

Offener Unterricht Band 2: ISBN: 978-3-8340-1072-8

Offener Unterricht Band 1+2: ISBN: 978-3-8340-1073-5

Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

Inhaltsverzeichnis Teil II

Vorwort des Herausgebers der Reihe	IX
Einleitung	1
1 Fächer, Fachdidaktiken, einseitige Vorstellungen vom Lernen und der Bildungsauftrag der Schule	4
1.1 Der Wandel des Bildungsbegriffes – der Wandel der Fächer	5
1.2 Exkurs: „Selbst“ ist nicht gleich „selbst“ – Missverständnisse, Irrführungen und falsche Folgerungen in Bezug auf „Lernen“	9
1.2.1 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – Innen- oder Außensteuerung?	11
1.2.2 Selbststeuerung und Selbstregulierung – durch Fremdsteuerung und Fremdregulierung?	14
1.2.3 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – intrinsische, extrinsische oder interessen geleitete Motivation?	15
1.2.4 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – bewusstes, unbewusstes oder intuitives Ausbilden von Kompetenzen?	18
1.2.5 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – bewusstes Trainieren oder prozessuales Ausbilden von Strategien?	22
1.2.6 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – implizites, explizites oder inzidentelles Lernen?	23
1.2.7 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – Einüben von Lehrstoff oder integriertes Ausüben von Lerninteressen?	26
1.2.8 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – Kompetenzerwerb statt tragem Wissen?	28
1.3 Der Beitrag der Fächer zur schulischen Bildung	30
1.4 Offener Unterricht ist fachliche und überfachliche Bildung	33
2 Überfachliche Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	36
2.1 Organisatorische Offenheit: Öffnung von Raum, Zeit und Sozialformen	39
2.1.1 Öffnung des Raumes	39
2.1.2 Öffnung der Zeit und der Sozialformen	41

2.2	Methodische, inhaltliche und soziale Öffnung: Öffnung der Arbeitsmethoden, Arbeitsmaterialien und Institutionen des Unterrichts	43
2.2.1	Vom Arbeitsmittel zur Eigenproduktion	43
2.2.2	Vom Strategietraining zum methodischen Ideenpool	44
2.2.3	Der Sitzkreis: Demokratie, Gemeinschaft und „Lernen hochhalten“	47
2.3	Und weiter zur Fachdidaktik	49
3	Sprachunterricht	51
3.1	Ausgangsbedingungen für die Schreib- und Lesentwicklung	52
3.2	Anfangsunterricht	55
3.2.1	Anfangswerkzeug Buchstabentabelle	56
3.2.2	Exkurs: Kriterien zur Erstellung eigener Buchstabentabellen	59
3.2.3	Schreiben mit der Buchstabentabelle	63
3.2.4	Buchstaben schreibt man so wie man möchte	65
3.2.5	Eine eigene Handschrift entwickelt man selbst	66
3.3	Frei Schreiben kann muss man von Anfang an	69
3.4	Exkurs: Freies Schreiben und Schreibkonferenzen	74
3.5	Feste Kriterien für die Aufsatzerziehung?	77
3.6	Rechtschreiben sicher lernen	80
3.6.1	Rechtschreiben sicher lernen – durch Fehler	81
3.6.2	Rechtschreiben sicher lernen – durch intuitives Schreiben ohne Störungen von außen	85
3.6.3	Rechtschreiben sicher lernen – ohne Grundwortschatz und Sprachbuchregeln	87
3.6.4	Rechtschreiben sicher lernen – Eigenaktivität herausfordern anstatt Teilleistungen zu üben	90
3.6.5	Rechtschreiben sicher lernen – „Sprachforscher“-Werkzeuge statt Sprachbüchern und Rechtschreibkarteien	92
3.6.6	Ein Modell für einen integrierten Rechtschreibunterricht	96
3.6.7	Rechtschreibleistung sicher einschätzen	98
3.7	Lesen und Lesenlernen	104
3.8	Grammatikunterricht oder Sprache untersuchen?	109
3.9	Mündlicher Sprachgebrauch	112
3.10	Fazit für den Sprachunterricht	113

4	Mathematikunterricht	116
4.1	Ziele und Möglichkeiten des Mathematikunterrichts	118
4.1.1	Mathematikunterricht zwischen Anwendungs- und Strukturorientierung	118
4.1.2	Wie offen kann Mathematikunterricht sein?	121
4.2	Ausgangsbedingungen für die mathematische Entwicklung	126
4.3	Offener Mathematikunterricht – von der Mathefibel zur Eigenproduktion	131
4.3.1	Lehrwerke im Spannungsfeld zwischen Reform und Tradition	131
4.3.2	Offener Mathematikunterricht von Anfang an – mit Fehlern	133
4.4	Inhaltliche Überlegungen zum Mathematikunterricht	137
4.4.1	Kernideen und zentrale Inhalte der Mathematik	138
4.4.2	Veränderter Umgang mit dem Stellenwert der Rechen- verfahren	142
4.5	Werkzeuge und Praxishilfen	147
4.5.1	Zahlenalbum, Roter Faden und Matheforscherbuch	147
4.5.2	Veranschaulichungsmittel	152
4.5.3	Üben, Übungsformate und Übungsmaterial im Mathematikunterricht	159
4.5.4	Übergänge vom halbschriftlichen zum schriftlichen Rechnen	163
4.6	Vom Geometrie-, Größen- und Sachrechenunterricht zur mathematischen „Anwendung“	169
4.6.1	Projekte als Basis für die zum Handeln anregende Auseinandersetzung mit Sachen und Größen	179
4.6.2	Sachtexte als Basis für die zum Stauen anregende Auseinandersetzung mit Sachen und Größen	181
4.6.3	Freie Rechengeschichten als Basis für die zum Forschen anregende Auseinandersetzung mit Sachen und Größen	181
4.6.4	Forscherfragen als Basis für die zum Problemlösen anregende Aus- einanderersetzung mit Sachen und Größen	183
4.7	Exkurs: Offener Mathematikunterricht – Rechenkonferenzen ande- rer Art	185
4.8	Leistungsmessung beim Rechnen durch Überforderung	189

5	Sachunterricht	194
5.1	Vom Sachunterricht zur Welterkundung	194
5.2	Veränderte Ausgangsbedingungen, Inhalte und Zielsetzungen im Sachunterricht	196
5.2.1	Sachunterricht zwischen Fach- und Verfahrensorientierung	197
5.2.2	Ausgangsbedingungen für die sachunterrichtliche Entwicklung	199
5.2.3	Inhalts- und Verfahrensorientierung vom Kinde aus	201
5.3	Für eine Didaktik der Handlungsbefähigung	204
5.3.1	Von der Handlungsorientierung zur Handlungsbefähigung	204
5.3.2	Von der Lernstandserhebung zur Fragekultur	205
5.3.3	Von der Lehrerdemonstration zum Freien Forschen	210
5.3.4	Von der Angebotsvorgabe zur offenen Projektkultur	212
5.3.5	Von der Arbeitsblattdidaktik zur medienkompetenten Vortragskultur	215
5.3.6	Vom Arbeitsmittellager zur eigenständigen Medienaufbereitung	218
5.3.7	Vom festen Stoffkanon zu den Zielen im Hinterkopf	220
5.4	Leistungsbewertung im Sachunterricht	222
6	Vom fächerübergreifenden Sachunterricht zum integrativen Offenen Unterricht	226
6.1	Erste Ideen zur Integration von Kunst und Musik in den Offenen Unterricht	228
6.2	Erste Ideen zur Integration von Sport, Religion und Begegnungssprachen	231
6.3	Medienerziehung und Computer	240
7	FAQ – Frequently Asked Questions zum Offenen Unterricht	246
7.1	Individualisiertes, selbstgesteuertes und interessegeleitetes Lernen	246
7.1.1	Wenn die Kinder in der Schule „machen können, was sie wollen“, machen sie denn nicht immer dasselbe oder das, was sie schon längst können?	246

7.1.2	Woher bekommen die Kinder denn ohne Unterricht und Lehrgang ihre Arbeitsideen?	247
7.1.3	Gibt es nicht bestimmte Inhalte, mit denen die Kinder sich nur durch den Impuls des Lehrers auseinandersetzen?	248
7.1.4	Gibt es denn dann gar keinen herkömmlichen Unterricht mit Einführungen, Übungen usw. mehr?	248
7.1.5	Was ist denn mit Kindern, die dann in einem Fach überhaupt nichts machen?	249
7.1.6	Ist Offener Unterricht nicht nur etwas für starke Schüler – gehen schwache Schüler dort nicht unter?	250
7.1.7	Muss es neben dem individualisierten Lernen nicht auch gemeinsame Phasen / Gemeinschaftserlebnisse geben?	252
7.2	Lehrersein im Offenen Unterricht	253
7.2.1	Wie behält der Lehrer den Überblick, wenn alle etwas Verschiedenes machen?	253
7.2.2	Wie kann man die Kinder beurteilen, wenn alle etwas anderes machen?	254
7.2.3	Ist denn der Offene Unterricht für den „normalen“ Lehrer überhaupt leistbar?	255
7.3	Eltern und Kollegen	256
7.3.1	Wie soll ich meinen Offenen Unterricht gegenüber Eltern und Kollegen rechtfertigen?	256
7.4	Übergang	259
7.4.1	Wie kommen denn die Kinder auf der weiterführende Schule klar?	259
7.4.2	Ist der Übergang auf die weiterführende Schule nicht ein Schock für die Kinder?	259
7.4.3	Können sich die Kinder in der weiterführenden Schule anpassen?	260
7.4.4	Fehlen den Kindern nicht in der weiterführenden Schule wichtige Inhalte?	261
8	Schlussbemerkung: Das Lernen hochhalten	262
9	Literatur	270
	Inhaltsverzeichnis Teil I	291

Vorwort des Herausgebers der Reihe

In der Reihe „Basiswissen Grundschule“ legt Falko Peschel zwei Bände zum Thema „Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion“ vor.

Teil I – als Band 9 der Reihe – enthält „Allgemeindidaktische Überlegungen“. Peschel beschreibt zunächst den Offenen Unterricht anhand der in der Unterrichtswirklichkeit gebräuchlichen Formen und Konzepte; er gewinnt Bestimmungsstücke des Phänomens über die Darlegung wissenschaftlicher Zugänge und die Formulierung von Grundsätzen, mit denen er ein neues Rollenverständnis der Personen sowie eine neue Sichtweise der Intentionen, Methoden und Verfahren als Bedingung fordert. Zudem äußert er sich, bezogen auf Offenen Unterricht, zu Fragen der Unterrichtsplanung und Schülerbewertung, zur Problematik der Evaluation und Implementation.

Teil II – als Band 10 der Reihe „Basiswissen“ – nimmt „Fachdidaktische Überlegungen“ vor. Der Autor stellt einleitend, als Voraussetzung und Folge Offenen Unterrichts, einerseits Lernkultur gegen den traditionellen Lernbegriff und andererseits Bildung, verstanden als verantwortungsvollen Umgang mit Wissen, gegen dessen bloße und folgenlose Anhäufung. Als Beweise, dass Peschel die Inhalte Offenen Unterrichts keineswegs von der Bequemlichkeit, Beliebigkeit und Mutwilligkeit zufälliger Schülerinteressen abhängig machen will, sondern der Lehrerin / dem Lehrer durchaus die Verantwortung für den Erwerb lebensrelevanter Inhalte und Kompetenzen zumutet, geht er auf Sprache, Mathematik und Sachunterricht als zentrale Themen der Grundschule mit wichtigen Hinweisen auf deren Lern- und Kompetenzgehalt einschließlicher notwendiger Materialien ein.

Der Band schließt mit Bemerkungen zu Vorbehalten, auf die der Offene Unterricht häufig bei Kollegen(innen) und Eltern stößt, z. B.: Kann man die heterogenen Arbeitsverläufe der Schüler überblicken? Werden die Schüler sich auf andere Arbeitsweisen an weiterführenden Schulen einstellen können?

Die beiden Bände enthalten eine Bestandsaufnahme der unter dem Begriff Offener Unterricht zusammengefassten Reformbemühungen in Schule und Unterricht; sie beinhalten eine Fülle anregender Versuche und daraus gewonnener Hinweise eines real agierenden Lehrers; sie bieten – theoretisch anspruchsvoll, inhaltsreich und differenziert – zudem eine kompetente reflexion engagée zu diesem Thema und sie stellen zugleich den Erfahrungsbericht eines Lehrers auf der Suche nach einer Schule dar, in der Schüler erfolgreich und sinnvoll lernen können und wollen.

Peschel hat sich auf diesem Wege nicht mit Hospitationen zufrieden gegeben und sich nicht auf die Wiedergabe positiver Erfahrungen und gelungener Beispiele anderer beschränkt. Er hat sich seinem Anliegen persönlich angenommen und

als Grundschullehrer seit Jahren Offenen Unterricht durchführt, in den er überdies Kolleginnen, Kollegen und Studierende als Handelnde und kritische Betrachter einbezieht.

Peschels Werk über den Offenen Unterricht ist theoretisch fundiert, d. h. es richtet den Blick auf die fachliche Diskussion, auf deren Ergebnisse und Einsichten und es geht eigenen Fragestellungen nach. Dies aber geschieht eben nicht mit verengtem Blick „aus der Praxis für die Praxis“ und auch nicht nur aus der abgehobenen Position eines „kühlen“ wissenschaftlichen Analytikers und Experimentators. Peschel schreibt über den Offenen Unterricht als kompetent handelnder und forschender Lehrer.

Der Leser findet in den beiden Bänden gewiss einen Zugang zu Theorie und Praxis des Offenen Unterrichts, er wird weder durch platte Praxiologie noch abstrakte Wirklichkeitsferne enttäuscht werden. Er kann fasziniert und angeregt dem Bemühen Peschels folgen, eine Schule jenseits quälender Einpaukereie oder auch des schönen Scheins bunter, freundlicher Lernmanipulation zu bauen, die sich nicht mit im Grunde marginalen Fragen abgibt, wie der Dauer der Schulzeit, der Anzahl der Pflichtfächer, der Festlegung genauer Inhalte – etwa im Lichte der Globalisierung – lediglich sprachlich ausgestalteten Schulprofilen und Schulprogrammen, Disziplinarmaßnahmen, burn out und dergleichen mehr.

Peschel geht es um den Kernauftrag der Schule: Das Interesse der Schüler am Lernen offenzuhalten und ihre Lernkompetenz zu erhöhen. Seine Beispiele und Vorschläge vermitteln die begründete Hoffnung, Schülern tatsächlich und durch die Schule zur Selbständigkeit verhelfen zu können.

Diese Bände werden in den Hochschulen, Studienseminaren und Schulen interessierte Leser finden; es wird ihnen gelingen, viele für die Idee und Realisierung des Offenen Unterrichts zu gewinnen.

Köln, im Januar 2002

Jürgen Bennack

Einleitung

Ich brauche endlich ein stützendes Konzept. Ich brauche endlich stützende Ideen für Fragen. Ich brauche Vertrauen in das, was ich sehe. Ich brauche die Kraft, Eltern etwas zu erklären, was ich selbst nicht verstehe. Die ersten mißtrauen dem System schon. Nicht, weil die Leistung nicht stimmt. Nein, weil ihre Kinder lernen, ohne zu arbeiten. [...]

Ich brauche ein Konzept. Ich brauche Ideen. Konzept und Ideen für meinen Unterricht.

Konzept und Ideen für meinen Nicht-Unterricht. (Peschel 1997b, 31)

Es geht nicht darum, daß dieser Ansatz der Person Macht verleiht; er nimmt sie ihr niemals weg. (Rogers 1978, 8)

Der zweite Band dieses Buches über Offenen Unterricht und seine praktische Umsetzung ist nicht weniger fordernd als der erste. Vielleicht sogar fordernder, weil nun das konkret wird, was vorher allgemein ausgedrückt war. Je klarer ich hier meine Vorstellungen und Erfahrungen darlege, um so eher können sie den Erfahrungen der Leser widersprechen. Deshalb kann dieses Buch nichts anderes sein als ein Diskussionsvorschlag. Ein Vorschlag, doch einmal aus einem anderen Blickwinkel auf Schule und die an ihr Beteiligten – vor allem die Kinder – zu schauen. Es ist aber auch ein Vorschlag, aus der *Didaktik*, der Wissenschaft des Lehrens, doch *Mathetik*, die Wissenschaft des Lernens, zu machen. Und zwar nicht um die Fächer (und ihre Didaktiken) zu schwächen, sondern um sie zu stärken, um die ihnen innewohnende Kraft wieder zugänglich zu machen. So zugänglich, dass die Neugier und die Begeisterung, die Kinder zum Erforschen ihrer Welt mit in die Schule bringen, nicht nur erhalten wird, sondern auch auf uns Lehrer¹ ausstrahlt und uns gefangen nimmt. Dann werden nicht nur Fächer wie Deutsch oder Kunst wieder hochspannend, sondern auch „geächtete“ Fächer wie Physik und Mathematik wieder zu dem, was sie vor ihrer Verschulung einmal waren: spannende Zugangsweisen zu gefangennehmenden Phänomenen und Strukturen.

¹ Aufbauend auf unsere Überlegungen im ersten Band (FN 1) wird auf die Nennung beider Geschlechtsformen verzichtet, wobei wir den Grundsatz der Gleichberechtigung in keiner Weise in Frage stellen.

*In der Gesellschaft hat Forschung die höchste Anerkennung,
warum nicht in der Schule?
Es ist in der Tat fast ein Wunder,*

*daß die modernen Methoden der Ausbildung
die heilige Neugier des Forschens noch nicht völlig erstickt haben;
denn diese zarte, kleine Pflanze bedarf
– neben dem Ansporn –
hauptsächlich der Freiheit;
ohne diese geht sie ohne Zweifel zugrunde.*

Albert Einstein

Um das zu erreichen, soll hier im Folgenden nach einer kurzen bildungstheroetischen und lernpsychologischen Begründung ein praxiserprobtes Konzept selbstgesteuerten und interessegeleiteten Lernens vorgestellt werden – einschließlich der zur Durchführung notwendigen Werkzeuge. Diese Überlegungen können natürlich keine Handlungsanweisung darstellen, aber sie können helfen, einen eigenen Weg zu finden, sei es durch konkrete Tipps und Vorschläge oder aber auch durch die zum Nachdenken herausfordernde Sichtweise.

Die Anforderung an unser Konzept eines „Offenen Unterrichts“ wurden schon im ersten Band benannt:

- eine Basis einfacher, möglichst nicht zu verletzender unterrichtlicher Grundsätze als Konzeptgrundlage, gewonnen aus dem Respekt vor dem Einzelnen und seinem Recht auf individuelles, selbstgesteuertes Lernen, aus aktuellen Anforderungen der Fachdidaktiken und dem Grundgedanken einer Erziehung zu einem demokratischen Miteinander durch demokratisches Tun;
- eine Zusammenstellung der grundlegenden Anforderungen der Fächer als Minimalkonsens bezüglich der in der Schulzeit auf jeden Fall abzudeckenden Inhalte;
- eine Palette von Werkzeugen, die diesbezüglich Schülern und vor allem Lehrern ein offenes Arbeiten auf individuellen Wegen (also ohne impliziten Lehrgang durch Lehrer oder Material) ermöglichen und sie stützen;
- und eine Sammlung von Impulsen, die den Schüler zur Auseinandersetzung mit der Sache herausfordern können, und dem Lehrer beispielhaft seine neue Rolle als Impulsgeber und Lernbegleiter aufzeigen.

Das kann im Rahmen dieses Buches sicherlich nur ansatzweise geschehen, einerseits aus Platzgründen, andererseits aber auch aus Kompetenzgründen. Aber

vielleicht kann hier eine erste Plattform geschaffen werden, von der aus gemeinsam weitergearbeitet werden kann.

Aber selbst wenn die hier bzw. im ersten Band geäußerte Kritik an bestehenden Unterrichtsformen und der dargebrachte Konzeptvorschlag den Lesern nicht angemessen erscheinen sollten, so bleibt immer noch die Hoffnung auf eine erneute Diskussion um die Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten „Offenen Unterrichts“ – wenn es dafür nicht mittlerweile schon zu spät ist.

Solange sich die Diskussion ausschließlich auf die Notwendigkeit beschränkt, bestimmte Unzulänglichkeiten zu beheben, läßt sich eine gewisse Übereinstimmung erreichen. Schließlich fordert es keinen besonderen Widerspruch heraus, wenn man nach besser ausgebildeten Lehrern, rührigeren Verwaltern, Schulen mit engagierteren Schülern und niedrigeren Zahlen für Schulabbrecher und Gesellschaften ruft, die ihr Bildungssystem fördern. Aber wenn es um die Art von Schülern geht, die man am Ende haben möchte, um die Schritte, die man unternehmen muß, um dieses Ziel zu erreichen, und die Prioritäten unter verschiedenen pädagogischen Zielen, lassen die Widersprüche nicht lange auf sich warten. (Gardner 1994, 231)

Der Ruf nach einem „Zurückholen des Pendels“ in geschlosseneren Formen wird immer lauter. Und dies, obwohl kaum jemand bislang eine wirkliche Umsetzung der Offenheit angegangen ist, geschweige denn Sinn oder Unsinn von Öffnung empirisch analysieren, überprüfen oder begründen konnte. Es wäre schön, wenn wir zumindest dafür möglichst bald gemeinsam eine Grundlage entwickeln könnten – eine Grundlage für einen Unterricht, der Fächer, Fachdidaktiken und Pädagogik endlich miteinander verbindet.

1 Fächer, Fachdidaktiken, einseitige Vorstellungen vom Lernen und der Bildungsauftrag der Schule

Das wohl weitgehendste – aber auch strittigste – Reformkonzept für die „Schule der Zukunft“, das in den letzten Jahren von einer Bildungskommission entwickelt worden ist, ist wohl die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Dort werden die Aufgaben von Schule und Unterricht – für alle Schultypen – folgendermaßen umrissen:

Schule soll sich auf das Lernen konzentrieren, jedoch nicht im Sinne einer historisch überwundenen Lernschule. Schule bedarf vielmehr der Ausgestaltung und Ausformung einer *Lernkultur*, die Mittelpunkt für die damit verbundenen erzieherischen und sozialen Aufgaben sein kann.

Der traditionelle Lernbegriff geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus. Er ist auf Lernergebnisse im Sinne von Reproduktion überprüfbareren Wissens orientiert.

Das von der Kommission vertretene Verständnis von Lernen und Lernkultur setzt andere Schwerpunkte. Es zielt darauf, in den Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrung zu ermöglichen. Dies erfordert anders gestaltete Lernsituationen. Sie müssen Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen. (Bildungskommission NRW 1995, 82)

Wir teilen diese Ziele und sehen das hier entwickelte bzw. beschriebene Konzept eines Offenen Unterrichts als eine naheliegende Möglichkeit, sie zu erreichen – und nicht nur in der Grundschule. Allerdings erscheint es uns dabei notwendig, dass es sich um ein Gesamtkonzept von Unterricht, ein durchgängiges Unterrichtsprinzip handelt. Was nicht zum Erreichen dieser hohen Ziele führen wird – und das wissen alle engagierten Lehrer, die dies tagtäglich versuchen –, ist, herkömmlichen Unterricht mit ein paar Stunden Offenheit zu garnieren. Wir bestreiten nicht, dass es höchst effektive Einzelstunden eines offeneren Unterrichts auch im regulären System gibt. Wir denken aber, dass sich die hohen Ziele eines wirklich autonom und verantwortlich Lernenden nur dann erreichen lassen, wenn sie als Grundhaltung in der Schule gefordert sind.

Ein solches Vorgehen hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Fächer und die dazugehörigen Fachdidaktiken. Es muss also geprüft werden, wo sich hier Überschneidungen oder Widersprüche ergeben und in der Folge bewusst Schwerpunkte gesetzt werden müssen. Wir wollen das in den nächsten Kapiteln exemplarisch für Fächer der Grundschule tun, sehen aber das Konzept nicht nur als ein auf die Grundschule allein Anwendbares an. Deshalb gelten die Ausführungen in diesem Kapitel für alle Schulformen. Eine entsprechende Didaktik des Offenen Unterrichts für die Fächer der Sekundarstufe, ja vielleicht sogar für die berufliche Ausbildung bzw. das Studium könnte darauf aufbauen

sie nicht leicht zu entwickeln sein wird und wahrscheinlich noch viel weniger toleriert werden wird, als die Versuche in der Primarstufe (obwohl man eigentlich jüngeren Kindern generell weniger Selbststeuerungsfähigkeiten zutraut als älteren ...).

1.1 Der Wandel des Bildungsbegriffes – der Wandel der Fächer

Die heutige Schule ist reformbedürftig. „Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man in der Schule gelernt hat“, lautet eine häufig zitierte Ketzerei. Und in der Tat ließe sich darüber streiten, ob sich Bildung gegenwärtig wegen oder eher trotz Schulbesuchs vollzieht. (Wollersheim 1996, 31)

Bei all diesen Konzepten muss klar sein, dass es hier eben nicht um das Verbinden der Fächer zu einem „fächerübergreifenden offenen Unterricht“ geht, sondern vielmehr um das Nutzen der Fächer als inhaltliche und verfahrenstechnische Zubringer einer entfachlichten bzw. fachübergeordneten Vorstellung von Bildung. Natürlich gehen von den Fächern kulturgenetisch bedingt gewisse Strukturen aus, die unser Bild von Bildung prägen, aber sie dürfen dieses nicht vorgeben. Der Zugang über die Fächer darf nicht zu einem Alibi für bildungstheoretisch nicht zu begründende Inhalte und Verfahren führen, indem die jeweiligen Fachinteressen separiert und dem angestrebten Bildungsziel übergeordnet werden. Bildung ist mehr als die geschickte Kombination einzelfachlichen Wissens und kann nur durch eine ganzheitliche Sichtweise auf die Welt sinnvoll erworben werden.

Bildung betrifft das Wissen eines Schülers und seinen Umgang damit. Lange Zeit in der Geschichte schien es einen bestimmten Wissenskanon zu geben, den man als Gebildeter beherrschen musste; er wurde zumeist mit den Fächern des humanistischen Gymnasiums gleichgesetzt. Diese scheinbare Gewissheit war falsch und sie war schädlich. [...] Heute sind wir davon überzeugt, dass sich Bildung kaum mehr an ganz bestimmten Inhalten festmachen lässt. [...] Vor dem Hintergrund „gebildeter“ Mörder und Mitläufer im Nationalsozialismus wird wohl vollends klar, dass als entscheidendes Bestimmungsmerkmal der Bildung außer Wissen auch dessen verantwortungsbewusste Handhabung gehören muss. (Bennack 1998, 288)

Bildung soll [...] als individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und

- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen. (Bildungskommission NRW 1995, 31)

Wir haben es hier in der Abkehr von einer vorrangig auf materiale Wissensinhalte und formale Fertigkeiten ausgerichteten Bildung mit einer individualpädagogischen und sozialintegrativen, ethischen Vorstellung von Bildung zu tun. Wo die Einigung auf ein bestimmtes, unbedingt von jedem Menschen zu benennendes Faktenwissen mit Recht in Frage gestellt wird, bekommt (Allgemein-)Bildung einen neuen Auftrag. Sie soll der zentrifugalen Tendenz der Vielfalt auf der inhaltlichen Seite durch das Schaffen einer neuen „Gemeinsamkeit“ auf der sozial-ethischen Seite begegnen. Einer individualpädagogischen Gemeinsamkeit, die vom Einzelnen ausgehend die Belange seiner Umwelt reflektiert und so eine übergreifende Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft hervorbringt. Es ist eine Bildung, die von der „intellektuellen Außenseite der Geistesbildung“ zur „subjektiven Innenseite von Bildung als Entfaltung, Prägung und Umwendung des *ganzen* (individuellen) Menschen“ (Krawitz 1997, 14) unsere Vorstellung von Erziehung mit einschließt und so die – zumindest für den Lehrer in der Praxis – leidliche Diskussion über den Stellenwert der Erziehung in der Schule auflöst (vgl. Giesecke 1997; Fauser 1996).

Es ist eine Bildung, die nicht fremdbestimmt und vom Lernenden losgelöst einfach „übergestülpt“ wird, sondern die den sich in einer bestimmten Kultur (selbst) bildenden Menschen zu ihrem Zentrum macht. Fachliches Wissen und fachliche Qualifikationen, Wissenschaft an sich, hilft dem Menschen unter diesem Bildungsbegriff, sich die Welt zu erschließen, sich darin wiederzuerkennen. Ausgehend von seiner individuellen, immer mehr oder weniger subjektiven Sichtweise ermöglicht das tradierte Wissen eines Faches so eine Erweiterung des Blicks in Richtung einer differenzierteren oder objektiveren Wahrnehmung. Auf diese Weise lässt sich Wirklichkeit erschließen und nutzbar machen. Ganz im Gegenteil zu einer ganz von der Wirklichkeit losgelösten Fachvermittlung bzw. einer mutwilligen Konstruktion eines Wirklichkeitsbezuges aus didaktischen bzw. methodischen Gründen.

Dieser Wandel des Bildungsbegriffes hat viele Ursachen, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden können. Allerdings erscheint uns im Zusammenhang mit der Zukunftsorientierung des Konzeptes vor allem der Hinweis auf die gesellschaftlichen Veränderungen im Hinblick auf den Wandel zur „Informations-“ oder „Wissensgesellschaft“ wichtig. Leicht kann dieser Begriff als die Forderung nach noch mehr zu erlernendem Faktenwissen missverstanden werden. Natürlich gibt es so etwas wie ein „Grundwissen“ unserer Kultur, aber es muss in der Schule von heute auf Grund der zunehmenden Informationsdichte und Spezialisierung um etwas anderes gehen: Statt der reinen Anhäufung fachlichen Wissens (Wissen konnte man sich schon immer beschaffen), muss dem bestehenden



Mangel an Informationsverarbeitung, an gezielter Unterscheidung relevanter und weniger relevanter Informationen als Basis für eine kompetente Teilnahme am gesellschaftlichen Leben begegnet werden. Und das ist ein individueller, von jedem Menschen einzeln zu entwickelnder Prozess, der wegen der hohen affektiven Komponente, die der Bereitschaft zu einem „lebenslangen Lernen“ zu Grunde liegt, eben nicht „gelehrt“ werden kann, sondern von der Sinngebung des Einzelnen abhängt.

Lerntheoretisch können dazu als Maßgabe die von Rogers für ein „signifikantes“ Lernen herangezogenen Kriterien gelten, die auf Grund des humanistischen bzw. personenzentrierten Ansatzes Selbststeuerung und Selbstregulierung aller Beteiligten – auch die des Lehrers – mit einschließen:

Signifikantes Lernen zeichnet sich dadurch aus, daß es die ganze Person erfaßt, praktisch und erfahrungsbezogen ist, selbstinitiiert und freigewählt und Themen und Einsichten behandelt, die einen Einfluß auf die Entwicklung und Lebensgestaltung des Einzelnen Einfluß nimmt. Signifikantes Lernen ist begleitet von Emotionen und orientiert an einer existentiellen Suche nach „Sinn“. Es schließt die Bewertung des Lernerfolgs durch den Lernenden selbst mit ein, und verändert sein Selbstbild sowie seine Auffassungen und Überzeugungen von der ihn umgebenden Welt. (Groddeck 1998, 92 mit Bezug auf Rogers 1974, 11 ff.)

Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen. [...] Der gesamte Erziehungsansatz, den wir beschrieben haben, baut auf dem natürlichen Wunsch des Schülers zum Lernen auf. Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt

vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird. Ein Mensch lernt in belangvoller Weise nur jene Dinge, die für ihn mit der Erhaltung oder mit der Entfaltung seines Selbsts verbunden sind. [...] Wenn ein Mensch ein Ziel hat, das er erreichen möchte, und wenn er sieht, daß das ihm zur Verfügung stehende Material wichtig ist, um dieses Ziel zu erreichen, findet Lernen mit größter Geschwindigkeit statt. [...] Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt. [...] Selbstinitiiertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden – seine Gefühle wie seinen Intellekt – miteinbeziehen, ist am eindringlichsten und in seinen Ergebnissen am dauerhaftesten. [...] Ein wichtiges Element in diesen Situationen ist, daß der Lernende weiß, daß es sich um seinen eigenen Lernweg handelt. [...] Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind [...]. Das sozial brauchbarste Lernverhalten in der modernen Welt ist jenes, bei dem das Lernen als Prozeß gelernt wird; darin drückt sich aus, daß man ständig für Erfahrung offen ist und Wandlungsprozesse verarbeitet. (Rogers 1974, 156ff.)

„Der Lehrer steht im Mittelpunkt des Unterrichts – und damit allen im Weg“ – dieser provozierende Spruch ist nicht aus der Luft gegriffen. Grundlage allen (schulischen) Lernens muss die Sicht auf die Dinge selbst sein – und zwar nicht durch den didaktischen Filter des Lehrers, der von außen auswählt, vereinfacht, modelliert, motiviert, lehrt, sondern durch die des Schülers, der ja als Einziger inmitten dieses (seines) Lerngeschehens ist. Deshalb müssen Selbstregulierung und Selbststeuerung des Lernens oberstes Primat jedes Lernarrangements sein: Der Weg zwischen Kind und Sache darf nicht durch (gut gemeinte) Arrangements und Absichten verstellt werden. Dabei soll auch der Lehrer authentisch bleiben. Ohne Kind oder Sache aus dem Auge zu verlieren, kann er zum Lernprozess Stellung nehmen, seine Gedanken äußern, Sachen gut finden und auch Missmut äußern, aber bitte als Freund, Begleiter und Experte, nicht als (Be-)Lehrer mit sach- und kindfremden didaktischen Motiven. Ein solcher Unterricht ist überfachlich und exemplarisch anzulegen, er integriert die Fächer in dem Sinne, als dass er sie zur Lösung bestimmter Problemstellungen oder zum Erwerb bestimmter Qualifikationen nutzt, aber es wird vermieden, „um des Faches willen“ zu lernen.

Eine neue Ordnung des Lernens erweist sich dann als geeignet, wenn sie gewährleistet,
 – daß schulisches Lernen in Fächern und Lernbereichen auf Bildungsziele hin zusammengeführt wird und auf Seiten der Schülerinnen und Schüler „Lernsinn“ ergibt,
 – daß Lerndimensionen, die im Lernen und im Unterricht aller Schülerinnen und Schüler präsent sein müssen, ihren festen Platz in der Unterrichtsplanung haben,

- daß Offenheit für eine Vielzahl von Gegenstandsbereichen – zum Beispiel für aktuelle Probleme – und für individuelle Lerninteressen gewährleistet ist,
- daß selbstgesteuertes Lernen und damit die Entwicklung von Lernkompetenz selbst Gegenstand des Lernens ist. (Bildungskommission NRW 1995, 106)

Wir haben es hier mit einem Lernkonzept zu tun, das nicht die einfache Erweiterung traditioneller Überlegungen oder Vorgehensweisen darstellt, sondern von einer ganz anderen Qualität ist. Dabei scheint es so zu sein, dass dieser Unterschied zwar beschrieben, aber von den Forschern und Didaktikern in letzter Konsequenz gar nicht wirklich wahrgenommen wird: Die alten Vorstellungen setzen sich trotz anderer Forschungsergebnisse immer wieder in den Fragestellungen und Interpretationen von Untersuchungen, in den Überlegungen der Didaktiker und ihren Umsetzungsvorschlägen für die Praxis und nicht zuletzt bei den Anwendern vor Ort, den Lehrern, durch und lassen so Neues gar nicht zu. Um dieses Problem etwas näher zu beleuchten, erscheint ein kurzer Ausflug in die pädagogische Psychologie angebracht.

1.2 Exkurs: „Selbst“ ist nicht gleich „selbst“ – Missverständnisse, Irreführungen und falsche Folgerungen in Bezug auf „Lernen“

Daß Lernende ihre eigenen Lehrer sein sollten, ist eine alte pädagogische Forderung und ein aktueller Trend in der pädagogisch-psychologischen Diskussion. Dabei vermischen sich nicht selten ideologische (autonomes Lernen als Wert an sich), gesellschaftliche (die Notwendigkeit lebenslangen Lernens erfordert die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten) und pädagogisch-psychologische Argumente (günstige kognitive, motivationale und volitionale (= willentliche) Rückwirkungen dieser Methode auf den Lernenden). (Weinert 1996a, 35)

Die verschiedenen Vorstellungen vom Menschen, von den Anforderungen der Gesellschaft an diesen und letztendlich von der Schule, die dem gerecht wird, gehen weit auseinander – auch (oder vor allem?) unter den Wissenschaftlern, die sich damit beschäftigen. Schnell merkt man, dass sogar Begriffe, die eigentlich eindeutig definiert sein müssten, eine wahre Bandbreite von Interpretationen und Verwendungen ermöglichen. Dies wäre nicht so schlimm, wenn nicht durch scheinbar erprobte Zugänge und Methodologien bestimmte andere Sichtweisen regelrecht unterbunden würden. Für den hier angesprochenen Offenen Unterricht mit dem ihm eigenen Bild von Mensch, Lernen, Schule usw. bedeutet die eingeschränkte Interpretation einzelner Wissenschaften im Bezug auf Begriffe wie Selbststeuerung, Selbstregulierung, Autonomie, Lernkompetenz, dass die Undurchführbarkeit des offenen Ansatzes implizit belegt erscheint, wenn diese Begriffe weitgehend so verwendet werden, dass ihre *konsequente* Umsetzung von vornherein als unmöglich dargestellt wird.

Diese Problematik hat mit der wissenschaftlichen Tradition eines „geschlossenen“ Bildes von Lernen und Unterricht zu tun, aus dem sich dann andere

Forschungszweige entwickelt haben. So hat sich z. B. historisch gesehen „die Forschung zum selbstgesteuerten Lernen ausgehend von Modellen des fremdgesteuerten Lernens entwickelt.“ (Schiefele / Pekrun 1996, 256) Trotz der sogenannten „kognitiven Wende“, in der man sich in Pädagogik und Psychologie offiziell vom Behaviorismus, vom Reiz-Reaktions-Lernen, gelöst hat und zu einer eher konstruktivistischen Auffassung vom Lernen gelangt ist, schwingen die alten Schemata, Untersuchungsmethoden, Interpretationsweisen und Vorurteile immer noch viel zu stark mit, um eine wirkliche Wende und wirklich neue Erkenntnisse bewirken zu können. Daher ist die Gefahr groß, dass auch in Zukunft Forschungsvorhaben und Einordnungen von Phänomenen sehr eingeschränkt und einseitig interpretiert werden – von einer Basis ausgehend, die sich nicht als Basis eignet:

We study these processes to build models of them. We build models of them so that we can teach them. Our first goal is to understand the processes and our ultimate goal is to teach them. (Wittrock 1988, 289)

Entsprechend der unterschiedlichen und meist unabhängig voneinander erfolgten Entwicklungen der verschiedenen Wissenschaften haben diese zumeist auch einen sehr unterschiedlichen Zugang zu gleichen Themen – was zu einer völlig unterschiedlichen Nutzung der gleichen Begriffe führt. So verstehen sich z. B. Selbstregulierung und Selbststeuerung unter einer sozialwissenschaftlichen, pädagogischen oder philosophischen Zugangsweise ganz anders als z. B. unter einer rein biologischen oder psychologischen. Statt einer Gesamtsicht geht es hier nämlich immer noch eher um Laborversuche und darin erworbene Teilerkenntnisse, die dann per Theorie zu einem Gesamtbild zusammengesetzt werden, ohne dass diese aber in ein übergreifendes Konzept eingebettet werden bzw. so einfach auf die komplexe Lebenswirklichkeit übertragbar wären. Etwas böse formuliert Terhart diese Reduktion folgendermaßen:

Unterrichten ist dann angewandte Lernpsychologie – und sonst nichts. [...] Ergebnisse der Lernforschung, die an Tieren gewonnen worden sind, lassen sich nicht auf menschliches Lernen übertragen. Geschieht dies doch, so finden tatsächlich auch nur solche Lernprozesse statt, die tierischem Lernen entsprechen. (Terhart 1997², 53)

Der Lehrer oder Pädagoge findet sich darin oft nicht wieder, denn es scheint so zu sein, dass viele Phänomene der Praxis trotz langjähriger Forschung auf diese Art nicht oder nur sehr unbefriedigend erklärt werden können. Entweder werden immer noch die falschen Forschungsfragen gestellt oder aber pädagogische Erklärungen der Beweggründe des Lernens nicht zur Kenntnis genommen. So bleibt die alte Vorstellung der Leistungsmotivationstheorie bestehen: Lernleistung in der Leistungsgesellschaft kann nur unter Instruktion und Zwang erfolgen.

Der Begriff der Selbststeuerung wird künftig im Zentrum aller didaktischen Überlegungen stehen; ähnlich wie der Begriff der Motivation in den vergangenen 20-30 Jahren den Mittelpunkt aller Überlegungen über Lernen, Schule und Unterricht bildete. Denn so gewiss es ist, dass ohne Motivation nichts gelernt wird, so gewiss wird auch ohne Selbststeuerung nichts gelernt. (Reichen 1991, 20)

Um der pädagogischen Sichtweise ein bisschen Vorschub zu leisten, sollen in den folgenden Unterkapiteln die Begrifflichkeiten und die dahinter stehenden Vorstellungen beispielhaft ausgehend vom zentralen Begriff der „Selbststeuerung“ in verschiedene Richtungen hinterfragt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Begriffe „selbstgesteuertes Lernen“, „selbstreguliertes Lernen“, „autonomes Lernen“, „selbstbestimmtes Lernen“ in der Literatur vielfach austauschbar erscheinen. Sie hängen in dem Sinne zusammen, als dass Lernen dann als selbstreguliert bezeichnet wird, wenn Selbststeuerungsmaßnahmen erfolgen. Selbstregulation bezieht sich dabei eher auf den Lernvollzug, Autonomie eher auf die klassische Selbstbildung (eigenverantwortliche Lernplanung und Lernbedürfnisbefriedigung) und Selbstbestimmung eher auf Entscheidungsprozesse. Der übliche Begriff des selbstgesteuerten Lernens ist dabei nicht unproblematisch, denn im naturwissenschaftlichen bzw. technischen Bereich ist die „Steuerung“ ein Informationsfluss, der nur in *eine* Richtung erfolgt, die „Regelung“ hat hingegen zusätzlich eine Rückkopplung, so dass ein Regelkreis entsteht. Lernen ist daher eigentlich immer selbstreguliertes und nicht selbstgesteuertes Lernen. Wichtiger ist aber Folgendes: Obwohl man sprachlich exakt zwischen selbstgesteuertem bzw. selbstreguliertem Lernen und Selbststeuerung bzw. Selbstregulierung als einer auf den ganzen Menschen bezogenen Verhaltensform unterscheiden sollte, erfolgt diese Unterscheidung in der Regel nicht – was unter anderem zu den im Folgenden beschriebenen unterschiedlichen Konnotationen der Begriffe führt.

1.2.1 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – Innen- oder Außensteuerung?

Die Diskussion um Selbststeuerung von Lernprozessen nimmt ihren Ausgangspunkt in Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. Zu den drei klassischen Entwicklungsfaktoren (Reifung, Erfahrung der materiellen Umwelt, Wirkung der sozialen Umwelt) fügte er die Äquilibration (Selbstregulierung) als weiteren hinzu. Für das Lernen ergeben sich im Anschluß daran zwei Konsequenzen: Lernen als personinterner, selbstregulatorischer Prozeß enthält eine Selbststeuerungskomponente. Gleichzeitig erfordert Lernen als interaktiver Prozeß, in dem ein Individuum intentional in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt tritt, bewußte Steuerung der Lernaktivitäten durch den Lernenden. (Wagner / Schöll 1992, 6 mit Bezug auf Wenzel 1987, 39)

Für die Aneignung von Wissen bedeutet das:

- Wissen wird nicht durch die bloße Reproduktion von Informationen, sondern in einem aktivem Konstruktionsprozeß erworben.
- Die eingesetzten Konstruktionsprozesse sind individuell verschieden. Deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch.
- Wissen ist immer subjektives Wissen, das durch wahrnehmungsbedingte Erfahrungen entsteht.
- Neues Wissen impliziert die Umstrukturierung bereits vorhandenen Wissens. Der soziale Kontext, das soziale Aushandeln von Bedeutungen, sind beim Lernen ausschlaggebend.
- Von besonderer Bedeutung ist das Prinzip der Selbstorganisation. Der Mensch als in sich geschlossenes System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt.
- Zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns ist der Einsatz metakognitiver Fertigkeiten wesentlich. (Konrad / Traub 1999, 65 mit Bezug auf Gerstenmaier / Mandl 1995)

Während diese Vorstellung von Lernen als Wissensaneignung mittlerweile eigentlich von niemandem mehr in Frage gestellt wird (höchstens die Art der Wissensdarbietung), so überliest man beim letzten Punkt der Aufzählung schnell die dieser Ausführung innewohnende Problematik: Lernen – und damit auch jede Form selbstregulierten oder selbstgesteuerten Lernens wird auf das altbekannte Regelmodell reduziert (das eigene Lernen vorbereiten können; die notwendigen Lernschritte ausführen; Lernen selbst regulieren; sich selbst Feedback geben; Konzentration und Motivation aufrechterhalten; vgl. Konrad / Traub 1999, 43 f.). Obwohl man also gerade vorher noch in hohem Maße individualpädagogisch und konstruktivistisch argumentiert hat, degradiert man den hochkomplexen Prozess des Lernens nun auf bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in vorbestimmter Weise ablaufen bzw. ablaufen sollten. Dadurch wird indirekt die Möglichkeit der Fremdsteuerung dieses Lernens (z. B. durch Lernstrategietraining) suggeriert. Hält hier nicht die (geschlossene) Vorstellung der Wissenschaftler über die Hintertreppe Einzug, dass Fremdsteuerung zum Erlernen von Selbststeuerung unabdingbar notwendig sei?

Vielleicht ist an dieser Sichtweise auch der Begriff der „Steuerung“ oder der „Regulierung“ schuld, da er eine technische Interpretation nahe legt. Lernen ist aber kein technischer Vorgang, denn es geht nicht um eine einfache Input-Output-Reaktion, keinen einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, der beliebig manipulierbar oder überhaupt von außen steuerbar wäre. Der Wortteil „Selbst“ in Selbststeuerung weist ja gerade darauf hin, dass das Lernen möglichst vom „Selbst“ gesteuert wird – und nicht etwa das Selbst „reguliert“, wie es in der englischen Literatur als „regulation of the self“ zu finden ist. Der Begriff „autoregulation“, den z. B. Piaget (vgl. 1971 nach Neber u. a. 1978, 5)

benutzt

hat,

wäre hier wahrscheinlich unmissverständlicher. Vom „Selbst“ gesteuerte Handlungen schließen dabei auch automatisch und unbewusst ablaufende Prozesse mit ein. Ansonsten würde man den ganzen Bereich impliziten oder inzidentellen (beiläufigen) Lernens vorsätzlich aus allen Betrachtungen des (schulischen) Lernens ausklammern.

Das Bild des Menschen ist in der Lernpsychologie im Grunde in hohem Maße ein behavioristisches geblieben, das heißt der Mensch wird als ein passives und manipulierbares Wesen angesehen und die Steuerung / Verstärkung seines Verhaltens erfolgt primär von außen – und zwar durch Verstärker, die per se in keiner direkten Beziehung zum Lerninhalt oder zum Lernenden stehen (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, 255). Aspekte der Selbststeuerung beim Lernen werden maximal als Ergänzung der traditionellen Formen angeführt. Das ist umso verwunderlicher, als dass ja gerade die Lernpsychologie aufzeigt, wie effektiv und sinnvoll gelernt wird bzw. was den Lernerfolg einschränkt: neben dem anzunehmenden geringen Lernerfolg eines Lernens gegen den eigenen Willen, entsteht vor allem dann, wenn der Wunsch, das eigene Tun selbst zu steuern, durch Vorgaben eingeschränkt wird, automatisch Unzufriedenheit, Opposition und Reaktanz auf Seiten des Lernenden. Dabei führt eine Verbesserung der Lehrtätigkeit bzw. der vom Lehrer zu handhabenden Variablen für den Schüler oft zu einem Teufelskreis von erlebter Fremdbestimmung (vgl. Wenzel 1987, 23):

Die Lösungen, die Lehrern in den Sinn kommen, haben gewöhnlich eines gemeinsam: sie gehen alle davon aus, daß es darauf ankommt, die Fremdsteuerung des Schülerverhaltens zu verfeinern oder zu intensivieren. Eine Verfeinerung der Steuerung wird versucht, wenn Lehrer sich noch bessere Methoden überlegen, die Schüler zu motivieren. Da diese Versuche nur selten erfolgreich sind, gehen viele Lehrer bald zum zweiten Verfahren über und verschärfen die Fremdsteuerung, indem sie ihr Lenkungsverhalten autokratischer gestalten. Auf den Gedanken, daß das Sperrigkeitsverhalten von Schülern gerade durch zuviel Fremdsteuerung bewirkt worden sein könnte und am besten dadurch „behandelt“ oder beantwortet wird, daß man das Ausmaß der Fremdsteuerung verringert und den Schülern in größerem Umfang als bisher Selbststeuerung zugesteht, kommen Lehrer entweder gar nicht oder sie können ihn nicht umsetzen. (Grell / Pallasch 1978, 95)

Auch noch so durchdachter oder guter lehrer- bzw. fremdgesteuerter Unterricht muss daher auf Dauer zwangsläufig scheitern. Das alte Modell vom „lehrenden Lehrer“ kann nicht funktionieren – zumindest nicht auf lange Sicht und als durchgängiges Unterrichtskonzept.

Meine Erfahrung ist gewesen, daß ich einen anderen Menschen nicht lehren kann, wie man lehrt. Es zu versuchen, ist für mich – auf lange Sicht hin – sinnlos. Mir scheint, daß alles, was man einen anderen lehren kann, relativ belanglos ist und wenig oder keinen signifikanten Einfluß auf sein Verhalten hat. [...] Ich bin zu der Ansicht gekommen, daß die einzigen Lerninhalte, die Verhalten signifikant beein-

flussen, selbst entdeckt, selbst angeeignet werden müssen. Solch ein selbst entdeckter Lerninhalt – Wahrheit nämlich, die man sich durch Erfahrung persönlich zu eigen gemacht und die man assimiliert hat – kann einem anderen nicht direkt vermittelt werden. Sobald ein Mensch versucht, solch eine Erfahrung – oft mit einem völlig natürlichen Enthusiasmus – direkt zu vermitteln, wird Belehrung daraus, und die Ergebnisse sind irrelevant. (Rogers 1974, 153f.)

1.2.2 Selbststeuerung und Selbstregulierung – durch Fremdsteuerung und Fremdregulierung?

Selbststeuerung und Selbstregulierung dürfen also nicht – zumindest nicht von Pädagogen – als eine mögliche Lerntechnik angesehen werden, sondern sie müssen als Forderung nach Mitspracherecht bzw. Selbstbestimmung des Lernenden gewertet werden. Diese Auffassung von Selbstregulierung hat in der Pädagogik eine lange Tradition, sie kann genauso auf die Beschreibung der Idee einer natürlichen Erziehung bei Rousseau angewendet werden wie auch im Zusammenhang mit den Bemühungen Freier Alternativschulen. Hier werden vor allem die (echte) Freigabe von Zeit (das Erlauben von „EigENZEIT“), Raum (auch Inhalten / Tätigkeiten / Kontakten) und Konfliktlösungen (eigene Sozialerziehung und Regelfindung in der Gemeinschaft) als Grundprinzipien des Lernens gewertet (vgl. Köhler / Krammling 1997; Peschel 1995b). Selbststeuerung und Selbstregulierung ermöglichen dem Individuum in der Gemeinschaft, so zu sein, wie es ist. Sie stellen zugleich auf individueller Ebene das dar, „was das Ideal der Demokratie auf der gesellschaftlich-politischen Ebene anstrebt: Mündigkeit, Selbstbestimmung und aktive Selbstverwirklichung.“ (Deitering 1995, 26) Sie sind damit sowohl Ziele als auch Unterrichtsprinzipien.

Für viele Autoren sind sie allerdings irriger Weise auch Voraussetzungen für sich selbst, das heißt diese gehen davon aus, dass man Selbststeuerung erst (fremdgesteuert) erlernen muss, um sie dann praktizieren zu können. Hier werden Voraussetzungen mit Niveaumessungen verwechselt – oder sollen vielleicht die hohen Zielansprüche bzw. die daraus resultierende Unterstellung der Unmöglichkeit selbstgesteuerten Lernens des Schülers nur den Machtverlust des Lehrers beim autonomen Lernen möglichst klein halten?

Selbstgesteuertes Lernen bedarf sorgfältiger Anleitung und Begleitung. Die Lehrkraft muss den Lernenden Schritt für Schritt und häufig über einen längeren Zeitraum an das selbstgesteuerte Lernen heranführen. [...] Selbstgesteuertes Lernen setzt bei den Lehrpersonen Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens von Lernbedarf, des Planens von Lernschritten, der Ausführung dieser Lernschritte und der Einschätzung von Lernfortschritten voraus. (Konrad / Traub 1999, 50f.)

Der [...] Selbststeuerung der Lernprozesse sind – unter dem Anspruch von Qualität und Leistung – selbst in der gymnasialen Oberstufe enge Grenzen zu setzen. Zumindest für die Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 gilt, daß sie weder in der La-

ge noch willens sind, ihre Lernprozesse selbstverantwortlich zu steuern. (Nordrhein-Westfälischer Lehrerverband 1997, 41)

Diese Sichtweise erscheint aus der Sicht des Offenen Unterrichts zu einfach und eingeschränkt, das Bild vom Kind so negativ, dass Erprobungen innerhalb dieser Konstellation zwangsläufig schief gehen müssen – und sich die Annahmen bzw. Befürchtungen dadurch selbst bestätigen werden. Genau wie eine halbherzige Öffnung des Unterrichts nie die Kraft entwickeln kann, die dieser Unterrichtsform im Falle einer wirklichen Identifikation aller Beteiligten mit ihr innewohnt, genauso wird ein auf diese Art selbstgesteuerter Unterricht nicht etwa der immer noch völlig fremdgesteuerten Situation zugeschrieben werden, sondern den unzureichenden Fähigkeiten der Schüler, die eben ohne Lehrer nicht lernen können – was man eigentlich (bewusst oder unbewusst) auch beweisen wollte.

Auch in laufenden internationalen Studien wie z. B. in der „PISA-Studie“ (Programme for International Student Assessment) wird mittlerweile die allgemeine Forderung nach selbstgesteuertem Lernen gewürdigt – und zwar in einem Extra-Teil „Komponenten selbstregulierten Lernens“. Wenn man dann allerdings liest, was die Wissenschaftler unter „selbstreguliertem Lernen“ verstehen und worauf sie dieses durch das Abfragen von Lernstrategien und -formen reduzieren, verliert man schon ein wenig den Glauben daran, dass sich irgendwann etwas an der geschlossenen Auffassung ändern könnte. Beschrieben wird hier keine wirkliche Veränderung in Richtung eines effektiveren oder sinnvolleren Lernens, sondern nur eine andere Form herkömmlicher Unterrichtstradition, die maximal in „Lerntätigkeit“, aber wahrscheinlich nicht unbedingt in Lernen endet (vgl. www.mpib-berlin.mpg.de/pisa; März 2000).

An die Stelle solcher, sich selbst karikierender Bemühungen um selbstreguliertes Lernen muss ein Unterricht treten, der weder dem Primat der Didaktik noch dem der Methodik folgt, sondern dem Primat der Lernenden und dem Primat des Faches – allerdings dem unverfälschten und undidaktisierten Fach aus der Sicht der Lernenden. Die Lernenden müssen dann selbst im Rahmen der ihnen durchaus bewussten gesellschaftlichen Anforderungen und der ihnen eigenen Möglichkeiten über Inhalte und Methoden entscheiden und sie so einsetzen, dass sie für sich sinnvoll (und damit effektiv) lernen können. Es geht also nicht um einen Verzicht bezüglich des Erlernens von Lernstrategien, sondern um ein selbstgesteuertes, eher indirektes als direktes Aneignen ebendieser.

1.2.3 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – intrinsische, extrinsische oder interessen geleitete Motivation?

Wir gehen davon aus, daß hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann. Mit anderen Worten: Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen. Die gleichen sozialen Faktoren, die zur Steigerung von intrin-

sischer Motivation und integrierter extrinsischer Motivation beitragen, sollten deshalb auch hochqualifiziertes Lernen unterstützen. (Deci / Ryan 1993, 233)

Eng mit dem selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernen ist die Forderung nach intrinsischer statt extrinsischer Motivation verknüpft, basierend auf der Forderung nach einem möglichst interessegeleiteten Lernen des Einzelnen. Ein vom Selbst und seinen Interessen bzw. Bedürfnissen gesteuertes Lernen wird vom Individuum als ein sinnvoller bzw. notwendiger Vorgang erlebt und entspringt einer inneren Motivation (oder erzeugt diese?). Dabei ist die Motivation ein auf den Augenblick bezogener Zustand, der nicht erlernt werden kann – im Gegensatz zum Prinzip des Interesses, das sich über Lernprozesse entwickeln kann (vgl. Prenzel / Lankes 1995, 12 f.). Dass sich ein solches bedürfnisorientiertes Lernen durch sehr hohe Anforderungen des Lernenden an sich selbst auszeichnet, wird immer wieder belegt – obwohl Kritiker oft versuchen, die hohe innere Lernmotivation auf ein Lustprinzip herabzuwürdigen. Vielleicht muss in diesem Zusammenhang das interessegeleitete Lernen stärker von allgemeinen Interessen der Kinder abgegrenzt werden. Beim interessegeleiteten Lernen entspringt das Lerninteresse einer inhaltsbezogenen Leistungsbereitschaft, das heißt der Situation der Kinder im Offenen Unterricht im Austausch mit Freunden und den Herausforderungen des Stoffes bzw. der Lernumgebung, aber nicht zwangsläufig irgendwelchen Hobby-Interessen. Leider wird das auch in der Literatur nicht immer voneinander getrennt.

Ob man dabei alle Lernmotive als intrinsische Motivation definiert, das heißt das Ziel liegt für den Lernenden in der Lernhandlung selbst, oder aber auch extrinsische Momente findet, das heißt der Lernende zielt eher auf die Folgen seiner Handlungen, liegt eher an den Motiven des Betrachters als an der Situation selbst. Solange die Motivationsanlässe im Sinne selbstintentionalen und selbstbestimmten Lernens die Folge haben, dass sich das Kind selbst mit ihnen identifiziert und nicht einer Manipulation von außen erlegen ist, kann die Benennung der Art der Motivation relativ egal sein. Extrinsische und intrinsische Motivation sind dann kein Widerspruch an sich, denn auch extrinsische Motivationsanlässe können zu intrinsischen werden: Gruppenmotivation, Freundschaften, anregende Lernumgebungen, Zufälle können innere Begeisterung und Neugier für eine Sache bzw. die Auseinandersetzung mit dieser auslösen. Diese Art äußerer Motivation ist eine, die Menschen, Sachen, Situationen entspringt – sie ist klar abzugrenzen von einer vorsätzlichen äußeren Motivierung, die als didaktisches Mittel zum Zweck fungiert und deren Funktion dem Individuum nicht klar ist. Es geht also für die Schule nicht um die Frage, wie man eine „interessante Unterrichtsgestaltung“ vornimmt, um den Schülern ein „interessiertes Lernen“ zu ermöglichen, sondern es geht darum, dass die Schüler ihr Lernen als (für sie) sinnvoll und selbstbestimmt und damit als interessegeleitet *erleben* können.

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert dreierlei angeborene psychologische Bedürfnisse, die für intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind [...]: Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, Autonomie oder Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit. (Deci / Ryan 1993, 229)

Je offener die Lernsituation ist und um so mehr der Lerner zum Organisator seiner eigenen Lernbemühungen wird, um so stärker empfindet er sich für das Lernergebnis selbst verantwortlich, um so weniger Möglichkeiten hat er, das Scheitern seiner Bemühungen auf externe Faktoren zurückzuführen und um so größer ist seine Anstrengungsbereitschaft. (Deitering 1995, 88)

Nicht nur, dass ein fremdgesteuertes, also ein von außen kontrolliertes Lernen genau das demotivierende Gegenteil eines selbstintentionalen, autonomen Lernens darstellt, es birgt zudem viel eher die Gefahr einer oberflächlichen Motivierung als Mittel zum Zweck. „Kinder lernen besser, wenn sie Interesse an einer Sache haben. Ziel der Schule darf aber nicht nur sein, Interesse zu wecken, damit der Unterricht ‘klappt’. Vielmehr sollte sie helfen, lang anhaltendes Interesse zu entwickeln.“ (Blumenstock 1995, 10) Zu verzichten ist auf eine extrinsische Motivation, die die Selbstbestimmung des Schülers und damit ein für ihn sinngebendes Lernen untergräbt. Dies tut man – meist unbewusst – auch dann, wenn selbstmotivierte Arbeiten unaufgefordert von außen belohnt werden. Man nimmt dem Agierenden durch die extrinsische Motivation seine Selbstbestimmung bzw. reduziert sein Motiv auf innewohnende Belohnungsabsichten:

In einer Reihe empirischer Untersuchungen wurde nachgewiesen, daß die intrinsische Motivation abnimmt, wenn man Versuchspersonen extrinsische Belohnungen wie Geld oder Auszeichnungen für eine ursprünglich intrinsische Aktivität anbietet. [...] Nachdem man Versuchspersonen belohnt hatte, waren sie weniger geneigt, die gleiche Tätigkeit in ihrer Freizeit erneut aufzunehmen; sie äußerten weniger Interesse als Personen, die für dieselbe Tätigkeit keine Belohnung erhalten hatten. (Deci / Ryan 1993, 226).

Vielleicht wird an diesen Überlegungen noch einmal der Unterschied zwischen einer auf Freiwilligkeit und Interesse beruhenden „geschlossenen“ Unterrichtssequenz und einem Unterricht, der eben nicht auf Freiwilligkeit oder Interesse beruht, klarer. Dieselbe Vermittlungsform frontaler Unterweisung kann zum einen als Hochform eines geschlossenen Unterrichts vorkommen, der das Kind auf Grund fehlender Mitbestimmung konzeptbedingt zum Objekt degradiert, zum anderen kann sie aber auch als Element eines Offenen Unterrichts vorkommen – nämlich dann, wenn der Lernende die frontale Vermittlung als ein informierendes Element in seinem selbstgesteuerten Lernprozess wahrnimmt. Solange ich als Lernender selbst über diese Lernform bestimmen kann (und dies auch willentlich bzw. reflektiert tue), kann mein Lernen durchaus auch in solchen Phasen noch als autonom bezeichnet werden, auch wenn es kein autodidaktisches Lernen ist. Es geht um die vom Individuum selbst erlebte bzw. empfundene Autonomie und Selbstbestimmung.



Im Offenen Unterricht finden sich diese Formen neben der Lehrererklärung auf Nachfragen z.B. als ständige Institution des Kreisgespräches mit frontalen Vorträgen der Schüler oder bei der Einladung von Experten, die über ein bestimmtes Thema Auskunft geben. Dabei kann Interesse nicht auf ein kognitives Wissensbedürfnis im Bezug auf ein bestimmtes Thema reduziert werden, sondern wird sich auch im sozialen, emotionalen und affektiven Bereich einstellen: aus dem Interesse am gemeinsamen Kreisgespräch bzw. am Miteinander wird wiederum Interesse an der Sache erzeugt. Interessegeleitetes Lernen erzeugt langfristige Lernmotivation in allen Dimensionen, es legt die Grundlage zu Wissensdurst und neugierigem Verhalten – was mehr kann Schule in dieser Hinsicht leisten?

1.2.4 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen – bewusstes, unbewusstes oder intuitives Ausbilden von Kompetenzen?

Alles, was zur Lernkompetenz gehört, ist den Kindern bereits aus ihrem vorschulischen Lernen bekannt. Im Umgang mit Menschen und Gegenständen haben sie erfahren, was es bedeutet, Resonanz zu spüren und zu erzeugen, Vorhandenes spielerisch zu variieren und Regelmäßigkeiten zu entdecken. Weil Lernprozesse außerhalb der Schule aber kaum je von langer Hand vorbereitet und systematisch auf gewisse Ziele hin gelenkt werden, verlaufen sie spontan und unbemerkt. Kinder lernen unmittelbar aus den Situationen, in die sie mehr oder weniger zufällig hineingeraten, darum brauchen sie kein Bewusstsein des Lernens zu entwickeln.