



Lernen als Selbstaneignung der Welt

Lernen als Selbstaneignung der Welt

Stoff bildet nicht

Zwei große Missverständnisse prägen die Sicht auf und die Erwartungen der Öffentlichkeit an die (Grund-)Schule seit ihrem Bestehen. Das eine ist die Annahme, dass die öffentliche Schule den Kindern in erster Linie „Stoff“ zu vermitteln habe und dass diese „Stoffvermittlung“ die Hauptaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer in der öffentlichen Schule sei. Das zweite Missverständnis liegt darin, dass vielfach angenommen wird, der „Lernstoff“ werde durch das Abarbeiten von „Aufgaben“ erworben, die die Lehrkräfte den Kindern zu stellen hätten. Beide Annahmen werden bisweilen auch von Lehrerinnen und Lehrern selber vertreten und prägen dann auch deren didaktisches Handeln. Manche Lehramtsstudierende im Anfangssemester sind, sofern sie ihre eigene Sekundarschule primär als „Stoffvermittlungsmaschine“ erfahren oder wahrgenommen haben, geradezu fixiert auf diese Vorstellung pädagogischer Tätigkeit in der Schule. Sie müssen erst einmal „entwöhnt“ und mit anderen Vorstellungen pädagogischen Denkens und Handelns sowie anderen Praxisbeispielen konfrontiert werden, um sich von den Vorbildern pädagogischen Handelns ihrer Jugend emanzipieren zu können.

In starkem Gegensatz zu diesem Bild von Schule als einer Stoffvermittlungsmaschine, mit dem das Bild von Lehrkräften als „Lehrplanvollzugsbeamten“ korrespondiert, formuliert der Grundschulverband in seinen „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“:

„Jeglicher Unterricht muss auf die Erweiterung der Selbst- und Welterfahrung der Kinder abzielen. Lernen bedeutet immer Selbst- und Neukonstruktion der Welt. Damit sich Bildung ereignen kann, muss die Schule den Kindern die Gelegenheit eröffnen, ihren eigenen Fragen zu dieser Welt möglichst selbstständig nachzugehen und zu (bisweilen erst vorläufigen) Lösungen zu gelangen. Dabei sind sie auf strukturierende Hilfen professioneller Pädagoginnen und Pädagogen angewiesen. Guter Unterricht erfordert mithin Raum für selbstständiges Arbeiten sowie Unterstützung und Herausforderungen in dialogischen Situationen. Schule soll Kinder dazu anregen, selber weitere Erfahrungen zu machen und immer mehr Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben zu wollen. Dabei sollte sie die Kinder stärker als bislang üblich als ‚Experten ihrer selbst‘ verstehen und ernst nehmen“ (Grundschulverband 2020, 17).

In diesem Sinne geht es in der Schule *nicht* um „Stoffvermittlung“, denn ob etwas als „Stoff“, d. h. als Sache, die die Gesellschaft für wichtig befunden hat, einen jungen Menschen auch persönlich erreicht und nachhaltig verändert, entscheiden weder die Gesellschaft noch die Lehrkraft, sondern das Gehirn und das Gemüt des lernenden Subjektes auf der Basis seiner bisherigen Erfahrung. „Stoff verstopft nur das Gehirn“, hat mal ein bedeutender Pädagoge gesagt. Ich glaube, es war Heinrich Wolgast.

Bildender Unterricht

Der eigentliche Zweck der Schule besteht so gesehen nicht in der „Stoffverarbeitung“, sondern in der *Differenzierung der Erfahrungen* der Schülerin oder des Schülers und dem *Gewinn von tragfähiger Erkenntnis* bei der Aneignung und Gestaltung der Welt. Der Unterscheidung von „Stoffaneignung“ und „Erkenntnisgewinn“ entspricht die Differenz von Lernen und Bildung: Lernen kann ich fast jeden „Stoff“ und ihn wenig später bei der Prüfung auch wiedergeben – um ihn alsbald wieder zu vergessen. Man spricht daher auch etwas abschätzig vom „Bulimie-Lernen“, das den Kindern und Jugendlichen in der Schule und den Studierenden an der Universität noch allzu oft zugemutet werde. *Bildung* hingegen ereignet sich nur in einer „Wechselwirkung des Ichs mit der Welt“, wie Humboldt es genannt hat (Humboldt 1794, 235 f.). Sie setzt ein sich aktiv selbst bildendes Subjekt voraus, dessen Erkenntnisfortschritt allerdings durch kluge didaktische Unterstützung gefördert und durch ungeeignete Unterrichtsarrangements auch behindert werden kann.

Wenn also Pädagogik nicht „Stoffvermittlung“, sondern *Hilfe bei der Selbstaneignung der Welt durch ein sich selbst bildendes Subjekt* ist, bekommt das berühmte Didaktische Dreieck von Lerngegenstand („Stoff“), Lehrkraft und Schülerin oder Schüler eine eindeutige Dynamik: Ob ein Gegenstand wirklich zu einem „Lerngegenstand“ wird, entscheidet der Schüler oder die Schülerin in der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Problem. Die Lehrkraft kann nur „zeigen“ (wörtlich für „Didaktik“!), hinweisen, problematisieren, korrigieren, auch vorleben und vormachen. „Bewirken“ kann sie zumindest unmittelbar nichts. Denn begreifen und verstehen muss das Kind den Sachverhalt selber. Deswegen arbeitet ein bildender Unterricht immer, wie Martin Wagenschein es einmal gesagt hat, „mit dem Kind von der Sache aus, die *für das Kind* die Sache ist“.

Dass echte Bildung, also eine Erweiterung der Erkenntnis auf der Basis einer persönlichen (!) Auseinandersetzung mit einem Phänomen, einer Frage oder einem Problem immer ein Selbstbildungsprozess ist, wissen wir nicht erst seit Piaget oder Glasersfeld. Alle bedeutenden Pädagogen der europäischen Klassik – Rousseau, Fichte, Herbart, Wilhelm von Humboldt u. a. m. – wussten und lehrten es bereits vor 200 Jahren; Montessori, Dewey, Freinet

und andere Reformpädagoginnen und -pädagogen vor über 100 Jahren auch schon. Es gerät nur in der Prüfungs- und Noten-versessenen Schule immer wieder in Vergessenheit.

Der Gegenstand des Denkens, sagt der amerikanische Erziehungswissenschaftler John Dewey, „besteht nicht aus Gedanken, sondern aus Handlungen, Tatsachen, Ereignissen und den Beziehungen der Dinge zueinander“ (Dewey 1915). Dewey zeigt damit auf, was Unterricht leisten muss, wenn er erfolgreich sein soll: Er muss die Schülerinnen und Schüler dergestalt an eine Sache oder einen Sachverhalt herañführen, dass sie Anlass haben, in Bezug auf diesen Sachverhalt aktiv handelnd tätig zu werden. Also im Deutschunterricht Texte nicht nur besprechen, sondern vor allem selber welche produzieren; im Sachunterricht Experimente nicht einfach nachvollziehen, sondern Experimente als Beweise für eine Vermutung selber entwickeln; im Musikunterricht Musik nicht bloß hören und analysieren, sondern vor allem selber musizieren und Grundstrukturen und Merkmale der Musik selber erfahren.

Foto: Manfred Molicki, Haslach-Grundschule Villingen-Schwenningen



„Der Gegenstand des Denkens besteht nicht aus Gedanken, sondern aus Handlungen, Tatsachen, Ereignissen und den Beziehungen der Dinge zueinander“ (John Dewey)

Dewey's „Learning by doing“ umfasst dabei folgende Anforderungen:

1. ... dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat – dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist;
2. dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken;

3. dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln;
 4. dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln;
 5. dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendungen zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken“
- (Dewey 2000, 218).

Ganz in diesem Sinne haben Mandy Singer-Brodowski und Lydia Kater-Wettstädt mit Bezug auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung als einem zentralen Lernfeld einer zeitgemäßen Grundschule allgemein-didaktische Prinzipien aufgezählt, über die in der Grundschuldidaktik Einigkeit herrscht und die besondere Chancen und Potenziale für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung bergen. Es sind dies die Prinzipien

- „der Zugänglichkeit oder auch Lebensweltorientierung
Leitfragen: Wie kann ich ein Thema verständlich, greifbar, fragwürdig machen? Welche Bezüge zur Lebenswelt der Kinder gibt es?
- der Handlungs- und Reflexionsorientierung
Leitfrage: Welche Handlungen und welche Impulse über das Handeln nachzudenken, kann ich geben?
- des entdeckenden Lernens verbunden mit einer Problem- bzw. Phänomenorientierung (insbes. im Sachunterricht)
Leitfrage: Welche Frage-/ Problemstellung sollen die Lernenden wie selbstständig erschließen?
- der Verbindung von formalem und materialem Lernen
Leitfrage: Welche Inhalte/ Sachverhalte erlauben welchen Kompetenzerwerb? (vgl. Muheim et al. 2014, 44 ff.)
- der Vielperspektivität bzw. Interdisziplinarität (insbes. im Sachunterricht)
Leitfrage: Welche Perspektiven auf den Gegenstand sind möglich und welche für das Verständnis nötig? (vgl. Wulfmeyer 2020, 22 f.).“¹

Auf einige der von den Autorinnen genannten Leitfragen hat die Pädagogik schon vor langer Zeit Antworten gegeben: Damit sich ein lernendes Subjekt im Humboldt'schen Sinne mit der Welt verbinden kann, muss es zunächst selber Aufmerksamkeit für diese Welt erlangen, das heißt, es muss mit einer Frage an die Welt herantreten. Nur was mir persönlich fragwürdig wird, fordert mich heraus, meine Präkonzepte zu hinterfragen und meine Gedanken

1) Siehe hierzu auch den Beitrag von M. Singer-Brodowski / L. Kater-Wettstädt, in diesem Buch, S. 36–46, das Zitat auf S. 39.

neu zu strukturieren. Mit anderen Worten: Nur ein Lernarrangement, das bei den Kindern eine sie ernsthaft interessierende Frage auslöst, kann überhaupt bildende Kraft entfalten. Die Frage muss nicht unbedingt von den Kindern selber kommen. Lehrerinnen und Lehrer können natürlich gleichfalls erstaunliche Phänomene in den Unterricht einbringen und damit Fragen an die Welt bei den Kindern erst aufwerfen, die sich die Schülerinnen und Schüler ohne die Anregung der Lehrkraft vielleicht niemals stellen würden. Aber die Frage muss in den Augen der Kinder bedeutsam sein. Sind die Kinder an der Frage nicht interessiert und gelingt es der Lehrerin nicht, diese Bedeutsamkeit zu vermitteln, wird der Unterricht wenig erfolgreich sein. Es könnte klüger sein, dann eine andere Frage zu wählen.

Einige Beispiele sollen verdeutlichen, wie solche Fragen mit Bezug auf typische Grundschulthemen lauten könnten:

- **Biologie im Sachunterricht:** Wieso schlafen einige Tiere den ganzen Winter und was lässt sie im Frühling erwachen?
- **Elementare Himmelskunde im Sachunterricht:** Wie entstehen eigentlich die Jahreszeiten?
- **Textgattung Märchen im Deutschunterricht:** Gibt es wirklich Hexen? Was ist ein Prinz? Wie macht uns ein Autor / eine Autorin gruseln?
- **Grammatik:** Woran erkenne ich ein unregelmäßiges Verb und wie unterscheidet es sich von regelmäßigen Verben? Und warum ist diese Unterscheidung wichtig?
- **Einführung in das Bruchrechnen:** Wie kann man eine Geburtstagstorte gerecht auf 12 Kinder aufteilen? Geht es auch mit 13 Kindern?
- **Musikunterricht:** Wie entstehen eigentlich Töne? Warum klingt ein Xylophon anders als eine Gitarre? Welche Stimmung erzeugt eine bestimmte Melodie bei mir?
- **Sportunterricht:** Was können wir tun, um mehr Bälle ins Tor zu kriegen?

Ein weiterer Gedanke – und hier nehme ich Bezug auf Johann Friedrich Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik von 1806: Ein bildender oder, wie er sagte, ein „erziehender Unterricht“ setzt Herbart zufolge immer das Vorhandensein zweier psycho-physischer Zustände voraus, die er „Vertiefung“ und „Besinnung“ nannte.

„Vertiefung“ meint, dass sich das lernende Subjekt ganz auf eine Sache einlassen muss, um sie zu verstehen, und das kostet natürlich Zeit. Maria Montessori hat hierfür später den Begriff der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ geprägt – einer Aufmerksamkeit, die so stark ist, dass sich das lernende Subjekt durch nichts davon ablenken lässt, die der Sache zu Grunde liegende Fragestellung wieder und wieder zu durchdenken. „Besinnung“ meint, dass die Reorganisation der eigenen Gedanken dabei auf einen Prozess der Selbstreflexion angewiesen ist, auf „meta-kognitive Reflexion“.

Beides muss durch die Pädagoginnen und Pädagogen sichergestellt werden, wenn sich „Bildung“ ereignen soll – und beides wird unter dem in der Schule üblichen Unterrichtsmaß und dem in der Schule allgegenwärtigen Zeitdruck erschreckend oft sträflich vernachlässigt, wenn nicht gar völlig ignoriert. Eine tragfähige Erkenntnis ist mithin nicht in Kurzstunden im 45-Minuten-Takt zu erlangen – sie setzt bisweilen einen stunden-, tage- und womöglich wochenlangen Diskurs über das Phänomen voraus. Hierfür gewährt die Schule mit ihrem Drang zum Enzyklopädismus in der Regel genauso wenig Raum wie die Universität mit ihrer Gleichgültigkeit gegenüber den Lernvoraussetzungen ihrer Studierenden und den Erkenntnissen der Lernpsychologie.

Die Aufgaben der Lehrkraft

Mit der vom Grundschulverband vertretenen Pädagogik der Selbstaneignung der Welt durch das lernende Kind sind also, das zeigen schon die oben skizzierten Darlegungen, eine Menge Voraussetzungen verbunden. Im Folgenden werden nur einige davon aufgezählt:

- Bildender Unterricht geht nicht von „Aufgaben“ aus, die im Unterricht anhand eines Lehrbuchs oder mithilfe von Arbeitsblättern abgearbeitet werden können, sondern von Fragen an die Welt. Es ist der Auftrag der Lehrkräfte, solche Fragen von Seiten der Kinder aufzunehmen oder ihnen die Welt durch geeignete Impulse „frag-würdig“ zu machen, damit diese selber handelnd und denkend eine Antwort finden können.
- Damit die Kinder im handelnden Umgang mit dem Problem eine „denkende Erfahrung“ machen können, muss die Lehrkraft ein Lernarrangement entwickeln, in dem die Kinder auch selber handelnd-entdeckend lernen und arbeiten können. Aus diesem Grund haben bekannte Reformpädagogen wie z. B. Célestin Freinet schon im frühen 20. Jahrhundert ihre Klassenräume in „Lernwerkstätten“ umgewandelt, die den Kindern freien Zugang zu vielfältigsten Materialien und Arbeitsflächen für konkretes Handeln bereitstellen. Und auch Arbeitszeit – „Freiarbeitszeit“.
- Weil der Erkenntnisgewinn auf Prozesse der „Vertiefung“ und der „Besinnung“ angewiesen ist, muss die Lehrkraft ein entsprechendes Lernklima herstellen und sicherstellen, das Vertiefung und Besinnung ermöglicht. Das betrifft die Lernraumgestaltung, die Lernorganisation und die Klassenführung, von Sozialtechnologen gerne auch „classroom management“ genannt.
- Und weil sich Erkenntnisgewinn immer nur in Dialogen mit einem Gesprächspartner bzw. einer -partnerin ereignet, die die Gedanken der oder des Lernenden immer wieder hinterfragen und auf Präzision in der Darstellung dringen, kommt der Gestaltung der Dialoge in der Lern-

gemeinschaft besondere Bedeutung zu.² Wir sprechen dann von einer „ko-konstruktivistischen Lernumgebung“, in der die Kinder im Dialog untereinander und mit der Lehrkraft die Sachverhalte klären und ihre eigenen Gedanken neu strukturieren.³

- Schließlich ist die Lehrkraft in Bezug auf die Lerngegenstände und die Fragen, die im Unterricht verhandelt werden sollen, nicht völlig frei. Vielmehr muss sie die Ansprüche der Gesellschaft an die nachwachsende Generation, die in den Bildungsplänen des Staates kodifiziert sind, mit den aktuell sich in den Vordergrund drängenden Fragen der Kinder an die Welt abgleichen und eine ausgewogene Balance herstellen zwischen der Bearbeitung der Fragen der Kinder und der Behandlung von Unterrichtsthemen und -gegenständen, deren Bearbeitung für das Vorankommen der Kinder im Bildungssystem unstrittig ist und deren Bedeutsamkeit die Lehrkraft oft erst in den Fragehorizont der Kinder bringen muss, damit diese ein genuines Interesse daran entwickeln können.

Ein professioneller Pädagoge bzw. eine professionelle Pädagogin unterscheidet sich von einem Laienpädagogen und einem bloßen Lehrplanvollzugsbeamten darin, dass er bzw. sie diese Balance, die immer nur durch eine individuelle Abwägung der Lehrplananforderungen mit den realen Lebensbedingungen und Vorerfahrungen der konkreten Schülerinnen und Schüler gefunden werden kann, mit großem Selbstbewusstsein und Einsicht in die realen Lernmöglichkeiten der einzelnen Kinder trifft und sich nicht einfach einem Lehrplan, einem Lehrgang oder einem Lehrwerk unterwirft.

Dazu braucht die Lehrkraft einerseits sichere Fachkenntnisse und umfangreiche fachdidaktische Kenntnisse sowie die Gewährung von „pädagogischer Autonomie“ seitens des Staates. Sie braucht andererseits aber auch ein hinreichendes Wissen über die konkreten Lebensumstände der einzelnen Kinder sowie ein gehöriges Maß an Empathie, um überhaupt herausfinden zu können, was die Kinder denken und wie sie in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand handeln können. Die Lehrkraft muss mithin die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) bestimmen können, die das Kind als Nächstes beschreiten muss, um einen spürbaren Lernfortschritt machen zu können, der dem Kind Könnenserfahrung vermittelt und dadurch zu weiterem Lernen ermutigt und auffordert.

2) Siehe hierzu exemplarisch die Arbeiten von Urs Ruf und Peter Gallin (1995; 1999; 2008; 2011).

3) Siehe hierzu Schmitt 2000; Voß 2002.

Kinder in besonderen Lebenslagen

Viele Lehrkräfte vertreten die Auffassung, dass ein Unterricht, der die Selbstaneignung der Welt durch die Schülerinnen und Schüler zur Basisphilosophie hat, mit Kindern aus sogenannten „bildungsnahen“ Familien leicht durchführbar sei, mit Kindern also, die schon in der frühesten Kindheit jede erdenkliche Förderung im Elternhaus erfahren haben und deren Selbstständigkeitsentwicklung im Elternhaus von früh auf unterstützt wurde, weil die Eltern selber das Erziehungsziel verfolgen, ihre Kinder zu autonom handlungsfähigen Subjekten zu erziehen.

Demgegenüber mache die Arbeit mit Kindern aus weniger gut strukturierten Lebensverhältnissen und/oder aus angeblich „bildungsfernen“ Familien, in denen beispielsweise die Nutzung der Schriftkultur kaum gepflegt oder überhaupt nicht vorgelebt werde, andere Lehrstrategien erforderlich. Solche Kinder seien z. B. mit „offenen“ Unterrichtsformaten, die die Selbstlernkräfte der Kinder ausnutzen wollen, eher überfordert und bräuchten strikte Anweisungen, was sie jeweils Schritt für Schritt zu tun hätten, um im Laufe der Grundschulzeit überhaupt nur die simpelsten Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben, die die Grundschule den meisten Kindern gemeinhin im ersten und zweiten Schuljahr vermittelt. „Selbstaneignung der Welt“ sei insofern eine Unterrichtsphilosophie, die nur schon gebildete Kinder voranbringe.

Dieser Auffassung liegen meinen Erachtens zwei Missverständnisse zugrunde.

Zum einen wird hier offenkundig „Offenheit“ mit „Strukturlosigkeit“ oder Laissez-faire gleichgesetzt, wobei allerdings der Kern der *Öffnung des Unterrichts für die Erfahrungswelt der Kinder* völlig verkannt wird.⁴

Zum anderen beruht die These, dass sich jedes Individuum seine Welt selbst aneignet und sie sich auch selbst aneignen muss, nicht auf einer willkürlichen Setzung pädagogischer Idealisten, sondern auf erziehungswissenschaftlicher und lernpsychologischer Erfahrung, die spätestens seit den Arbeiten von Jean Piaget in den 1940er-Jahren, aber auch von der modernen physiologischen bzw. neurobiologischen Lehr-Lern-Forschung empirisch untermauert ist: Das Gehirn eines Kindes aus einem bildungsfernen Elternhaus ist zunächst physiologisch genauso strukturiert wie das eines Kindes aus einem bildungsnahen Elternhaus und es arbeitet nach denselben physiologischen und psychologischen Prinzipien.

Es unterscheidet sich allerdings von dem des Kindes aus privilegierten Lebensumständen – in Abhängigkeit von den Lernanregungen in der frühen

4) Vgl. hierzu ausführlicher Ramseger 1992.

und frühesten Kindheit – häufig hinsichtlich der *Menge* der neuronalen Verknüpfungen, die wiederum für die Differenziertheit des schon entwickelten Weltbildes und die Lerngeschwindigkeit verantwortlich ist. Es unterscheidet sich aber auch hinsichtlich der konkreten Erfahrungen, d. h. der Inhalte, Begriffe und Interpretationsmuster der Welt sowie hinsichtlich der Lernstrategien, mit der das Kind bislang die Welt interpretiert hat. Leider stehen diese Erfahrungen, Interpretationsmuster und Lernstrategien häufig in einem Widerspruch zu jenem Vorwissen und jenen Verhaltensweisen, die die Schule für ein erfolgreiches Lernen implizit oder explizit voraussetzt und belohnt.

Dies ist am Beispiel der Bildungssprache, deren frühzeitiger Erwerb für den Schulerfolg maßgeblich ist, oft gezeigt worden.⁵ Denn jede Äußerung einer Lehrkraft im Unterricht setzt im Grunde vom ersten Schultag an die Beherrschung dieser Bildungs(hoch)sprache schon voraus. Während die Kinder, die diese Sprache schon beherrschen, jeden Impuls der Lehrkraft aufgreifen und sofort in weiteres Lernen umsetzen können, sind die Schülerinnen und Schüler mit einem „restringierten Sprachcode“, wie es Basil Bernstein einmal genannt hat, oder die Kinder nicht-deutscher Herkunftssprachen zunächst mit Übersetzungsleistungen und Verstehensversuchen beschäftigt. Das bremst sie bei der „Selbstaneignung der Welt“ und verunsichert sie hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserfahrung, insbesondere, wenn die Unterschiede in der Verstehensleistung der Kinder durch eine vergleichende Leistungsbewertung immer wieder öffentlich gemacht und die Kinder öffentlich in Rangfolgen des Lernerfolgs platziert werden.⁶

Aber auch die in der vorschulischen und vor allem in der familialen Sozialisation erworbenen Begriffe, in denen Erfahrungen als Verallgemeinerungen der Welt abgespeichert werden, unterscheiden sich von Kind zu Kind fundamental. So umfasst beispielsweise der Begriff „Familie“ von einem Kind einer arabischen Großfamilie in einem innerstädtischen Ballungszentrum vermutlich ganz andere Erfahrungen als derselbe Begriff bei einem Einzelkind einer alleinerziehenden Mutter aus der akademischen Oberschicht in einem Villenvorort. Das heißt auch, dass verschiedene Schülerinnen und Schüler dieselben Impulse, die sie von einer Lehrkraft erhalten, immer ganz unterschiedlich aufnehmen, interpretieren und weiter verarbeiten – abhängig von den schon gespeicherten Erfahrungen und Begriffen aus der vor- und außerschulischen Sozialisation.

Mit anderen Worten: Bei *allen* Kinder (und auch allen erwachsenen Menschen) erfolgt Lernen *immer* als Selbstaneignung der Welt – egal, welchem Unterricht sie ausgesetzt sind. Aber ob die Impulse, die die Schule den Kin-

5) Siehe hierzu auch den Beitrag von Marion Gutzmann in diesem Buch, S. 104–124.

6) Siehe hierzu die Aufsätze von Hans Brügelmann (2020) und Ulrich Hecker (2020) im Band 150 der „Beiträge zur Reform der Grundschule“.

dern anbietet, hilfreich oder verwirrend, ermutigend oder entmutigend wirken und ob sie dem Kind helfen, eine neue Erkenntnis zu erwerben, hängt fundamental davon ab, ob die Lehrkraft *Anknüpfungspunkte* an die schon erworbenen Interpretationsmuster der Welt des jeweiligen Kindes findet. Daraus lässt sich schnell ableiten, dass nur ein hochgradig differenzierender und zugleich individualisierender Unterricht allen Kindern eine Chance der Erfahrungserweiterung und des Weiterlernens bietet. Viele moderne Grundschulen planen daher Freiheitszeiten und Projektunterricht in den täglichen Arbeitsplan ein und arbeiten mit individuellen (!) Wochenarbeitsplänen und Logbüchern, die den Kindern Möglichkeiten der Selbstdifferenzierung eröffnen, aber bei ihren individuellen Arbeiten auch Struktur und Orientierung geben.⁷

Das Verhältnis von Instruktion und Eigenaktivität

Ein weiteres Missverständnis in Bezug auf das Theorem von der „Selbstaneignung der Welt“ als Basiskonzept schulischen Lernens betrifft das Ausmaß der den Kindern im Lernprozess zugestandenen und zugemuteten Selbststeuerung bzw. der Fremdsteuerung der Kinder durch die Lehrkraft.

Es ist eine unbestreitbare Erfahrung wohl aller Lehrkräfte, dass einige Kinder im Unterricht nur geringe Anstöße und ab und zu ein anerkennendes Feedback brauchen, um sich weitgehend unabhängig auch komplexe Gegenstände anzueignen, während andere Kinder ohne die ständige Begleitung durch einen sachkundigen Erwachsenen keinen klaren Gedanken zu formulieren, keinen Plan zu erstellen und kein Ziel konsequent zu verfolgen in der Lage zu sein scheinen.

Daraus schlussfolgern manche Pädagoginnen und Pädagogen, dass Kinder aus benachteiligten Lebenslagen und sogenannten „bildungsfernen“ Familien, insbesondere aber solche Kinder, die in ihrer außerschulischen Lebenswelt überwiegend verwirrende Strukturen und in ihren Eltern keine Vorbilder für zielgerichtetes Handeln und Leben erfahren, von einem Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern jederzeit genau sagt, was sie zu tun und zu lassen haben, am meisten profitieren würden. Diese Kinder seien primär auf Lenkung und Instruktion angewiesen. Manche erziehungswissenschaftlichen Studien scheinen diese Auffassung zu bestätigen.⁸

Meines Erachtens wird von diesen Pädagoginnen und Pädagogen allerdings der Begriff „Selbstaneignung“ nicht als *physiologisches Konzept*, sondern als *didaktische Handlungsnorm* missverstanden, dergestalt, dass die schnell und leicht lernenden Schülerinnen und Schüler in der Freiarbeit weitgehend

7) Für gute Beispiele siehe Bostelmann 2006 und 2009 sowie Vaupel 2018.

8) Vgl. z. B. Blumberg 2008; Buch 2012; Ewerhardy et al. 2012; Schröder-Lenzen / Merckens 2006.

sich selbst überlassen werden können, während den anderen Kindern Freiarbeit gar nicht gut täte und man daher beispielsweise in Schulen in sozialen Brennpunkten eher ganz darauf verzichten sollte.

Damit wird aber meines Erachtens das didaktische Handlungsrepertoire der Lehrkräfte unsinnig beschränkt. Denn *wie viel* Führung und Anleitung ein Kind bei der Selbstaneignung der Welt benötigt, hängt primär von der Selbststeuerungsfähigkeit des jeweiligen Kindes ab – *die aber von Gegenstand zu Gegenstand schwankt*. Manche Kinder können sich *manche* Gegenstände weitgehend allein aneignen, während bei anderen Gegenständen *alle* Kinder auf professionelle Strukturierungshilfen und vermehrte Hinweise und Hilfen seitens einer fachkundigen Lehrkraft angewiesen sind.

Um es am Beispiel des Frontalunterrichts als einer weitgehend durchstrukturierten Lehrveranstaltungsform zu verdeutlichen: Selbstverständlich kann ein sorgsam durchdachter Vortrag oder eine Vorlesung in Verbindung mit Rückfrage- und Diskussionsmöglichkeiten sehr viele Menschen gleichzeitig bewegen und bereichern. Nur darf sich der Vortragende nicht der Illusion hingeben, dass alle Zuhörer dieselben Gedanken gedacht und dieselben Schlüsse aus seinem Vortrag gezogen haben und seine zentrale Botschaft genau so verstanden haben, wie er es sich in der Vorbereitung gedacht hatte. Das Gegenteil ist wahrscheinlicher: dass nämlich alle Anwesenden ganz *unterschiedliche* Schlüsse aus der frontal gesteuerten Veranstaltung gezogen haben, jeweils abhängig von ihren individuellen Vorerfahrungen. Insofern macht der Frontalunterricht durchaus Sinn, wenn man von überwiegend homogenen Vorerfahrungen der Zuhörenden ausgehen und an diese anknüpfen kann. In der Grundschule ist das selten der Fall und betrifft immer nur Teilgruppen, die auf einem ähnlichen Kompetenzniveau stehen.

Gerade wegen der Unterschiedlichkeit der Kinder ist ein besonders wirksamer Grundschulunterricht erneut vor allem dann zu erwarten, wenn die Unterrichtsangebote weitgehend individuell an die Vorerfahrungen der Kinder angepasst oder für diese zumindest offen sind. Weil aber keine Lehrkraft 23 individuelle Curricula entwerfen und jedes Kind einzeln betreuen kann, kommt es darauf an,

- erstens die Selbststeuerungskräfte der Kinder auszunutzen, beispielsweise durch selbstdifferenzierende Aufgaben und Herausforderungen von unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus, die sich die Kinder selber wählen;
- und zweitens mit den Kindern in der wöchentlichen Arbeitsplanbesprechung gemeinsam zu erörtern, wo jedes einzelne Kind gerade steht, was es als Nächstes vorhat und welche Schritte sich dafür anbieten.

Zu solchen selbstdifferenzierenden Aufgabenformaten zählen insbesondere Projekte, bei denen die Kinder ganz unterschiedliche Beiträge zu einem gemeinsamen Vorhaben beisteuern können – ein jedes auf seinem Niveau. Solche Projekte erleichtern es den Lehrkräften, zwei scheinbar widerstrei-

tende Prinzipien gleichzeitig zu realisieren: Differenzierung und Integration. Solche Projekte als regelmäßigen Bestandteil des alltäglichen Unterrichts zu initiieren, an den Fragen der Kinder auszurichten und dabei die gegebenen Kompetenzen der Kinder aufzugreifen, zu differenzieren und zu weiterem Lernen aufzufordern ist die eigentliche Kunst zeitgemäßer und zukunftsweisender Grundschularbeit. Die pädagogische Literatur ist voll von schönen Beispielen. In erfolgreichen Grundschulen kann man sie auch live erleben.

Dies alles ist schließlich überhaupt kein Gegensatz zu der in der didaktischen Forschung der vergangenen zwei Jahrzehnte herausgestellten Erkenntnis, dass ein erfolgreicher Grundschulunterricht *klare Strukturen* und *adaptive Unterrichtsformate* erfordert und *die richtige Mischung* von Instruktion und Eigenaktivität erfolgsentscheidend ist.⁹ Oder, wie es die Begründerin des offenen Unterrichts in Großbritannien, Lilian Weber, vor vielen Jahrzehnten einmal ausgedrückt hat: Je offener der Unterricht angelegt wird, umso mehr Strukturierung braucht es im Klassenzimmer. Wir würden heute ergänzen: Je geringer die Selbststeuerungskompetenzen der Kinder sind, umso mehr Hilfe und Strukturierung seitens der Lehrkraft brauchen sie. Aber sie müssen doch auch in der Schule lernen, Schritt für Schritt Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und diesen allmählich auch selbst mit zu strukturieren. Das bedeutet aber: *Das richtige Maß* von Instruktion und Eigenaktivität muss jede Lehrkraft in jedem Unterrichtsvorhaben immer wieder neu ausmitteln. *Darin* besteht ihre genuine Aufgabe und dafür braucht sie eine in langjähriger Ausbildung erworbene professionelle Kompetenz.

Literatur

- Blumberg, Eva (2008): Multikriteriale Zielerreichung im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht der Grundschule. Eine Studie zum Einfluss von Strukturierung in schülerorientierten Lehr-Lernumgebungen auf das Erreichen kognitiver, motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen. Münster (Westfalen), Univ., Diss. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-42569418514>
- Bostelmann, A. (Hg., 2006): Das Portfolio-Konzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren. Mülheim/R.: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, A. (Hg., 2009): Mein Logbuch. Material für selbstorganisiertes Lernen. Nordstedt: Books on Demand GmbH.
- Brügelmann, H. (2020): Pädagogische Leistungskultur statt Ziffernnoten. In: Hecker, U. et al., 274–297.
- Buck, P. (2012): Wenn authentisches Verstehen ein Ziel des Sachunterrichts ist. Konstruktivistische Auffassungen vom Lernen sind zwar nützlich, aber nicht hinreichend. In: Sache, Wort, Zahl, 40. Jg., H. 128, 48–53.
- Dewey, J. (1915/2000): Demokratie und Erziehung – Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und übersetzt von E. Hylla, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1949 (Orig.: Democracy and Education, New York 1915.) Neuausgabe 2000 herausgeg. von Oelkers, J., Weinheim: Beltz.

9) Vgl. u. a. Bloomberg 2008; Buck 2012; Ewerhardy et al. 2012; Möller 2016 u. v. a. m.

- Ewerhardy, A. / Kleickmann, Th. / Möller, K. (2012): Fördert ein konstruktivistisch orientierter naturwissenschaftlicher Sachunterricht mit strukturierenden Anteilen das konzeptuelle Verständnis bei den Lernenden? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5. Jg., H. 1, 76–88.
- Gallin, P. / Ruf, U. (1995): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik; 1.–3. Schuljahr. Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- Gallin, P. / Ruf, U. (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2, Spuren legen – Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Gallin, P. / Ruf, U. (2008): Besser lernen im Dialog: dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Gallin, P. / Ruf, U. (2011⁴): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1, Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Grundschulverband (2020): Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule. In: Hecker, U. et al., 16–27.
- Hecker, U. (2020): Kinder(n) zeigen, was sie können. Leistungen wahrnehmen – würdigen – fördern. In: Hecker, U. et al., 280–292.
- Hecker, U. / Lassek, M. / Ramseger, J. (Hg., 2020): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 150) Frankfurt: Grundschulverband e. V.
- Humboldt, W. von (1793-1794/1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Band 1, 234–240.
- Möller, K. (2016): Bedingungen und Effekte qualitativollen Unterrichts – ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: McElvany, N. / Bos, W. / Holtappels, H. G. et al. (Hg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster; New York: Waxmann, 43–64. Online-Publikation. URL: <http://www.ciando.com/ebook/bid-2098859>
- Ramseger, J. (1992³): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. 3. Aufl. München: Juventa.
- Schmitt, H. (2000): Kindern in ihrem Denken begegnen. Lernen auf der Grundlage der Erfahrungen von Kindern. In: Grundschulmagazin, 28. Jg., H. 6, 37–40.
- Schröder-Lenzen, A. / Merckens, H. (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schröder-Lenzen, A.: Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwissenschaften, 15–44.
- Vaupel, D. (2018): Wochenplan. Auf den Punkt gebracht. Frankfurt / M.: Debus Verlag.
- Voß, R. (Hg., 2002⁴): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 4. überarb. Aufl. Neuwied u. a.: Luchterhand.