

Wie effektiv ist das eigenverantwortliche Lernen im Unterricht?

Dennis Hauk & Alexander Gröschner

Originalbeitrag:

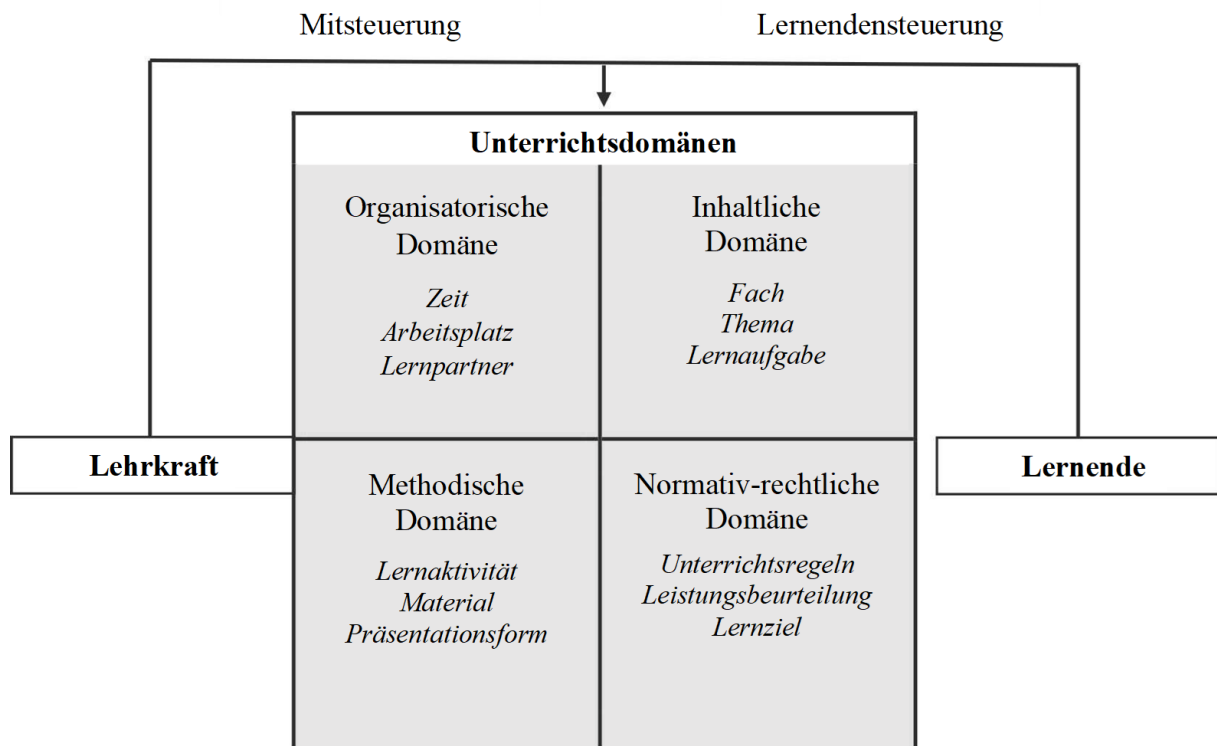
Hauk, D., & Gröschner, A. (2022). How Effective is Learner-Controlled Instruction Under Classroom Conditions? A Systematic Review. *Learning and Motivation*, 80, OnlineFirst <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>

Was bedeutet Eigenverantwortung für das Lernen im Unterricht?

Die Forderung nach mehr Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern führt nicht zuletzt seit der Corona-Pandemie zu einer zunehmenden Verbreitung eigenverantwortlicher Lehr-Lernformate im Unterricht. In der Bezeichnung als “Lernlandschaften”, “Individuelle Lernzeit”, “Lernbüros”, “Lernateliers” oder “Freiarbeit” hat sich diesbezüglich an vielen Schulen eine Kultur des eigenverantwortlichen Lernens entwickelt, die die Schülerselbst- und mitbestimmung in das Zentrum des Unterrichts stellt¹. Was aber bringt ein schülerzentrierter Unterricht, in dem die Lernenden Mitbestimmungsmöglichkeiten über die Gestaltung des Unterrichts erhalten? Und wie unterscheidet sich eigenverantwortliches Lernen von Ansätzen des selbstregulierten oder selbstorganisierten Lernens? Eigenverantwortliches Lernen wird definiert als ein unterrichtlicher Zugang, bei dem die Lernenden instruktionale Entscheidungen über verschiedene Aspekte des Unterrichts, wie zum Beispiel über die Klassenregeln, die Lerninhalte oder die Lernaktivitäten treffen können² (Abbildung 1). In spezifischerer Weise bedeutet selbstreguliertes Lernen, dass Lernende eigenständig Ziele festlegen und entscheiden, welche Inhalte und Kompetenzen sie lernen möchten³. Folglich übernehmen Lernende Verantwortung über den eigenen Lernprozess von der Planung bis zur Kontrolle⁴. Das selbstorganisierte Lernen bezeichnet die eigenständige Strukturierung und Organisation des gesamten Lernprozesses durch die Lernenden, einschließlich der Planung von Abläufen, der Auswahl und Gestaltung von Lernaktivitäten sowie der aktiven Mitbestimmung der Lernumgebung⁵. Lernende übernehmen dabei Verantwortung für die Gestaltung des „Wie“ ihres Lernens⁶. Selbstreguliertes und selbstorganisiertes Lernen werden aufgrund ihrer Überschneidungen auch häufig synonym verwendet. Individualisierter Unterricht meint dagegen, dass Lernende neben methodischen und inhaltlichen Gestaltungsräumen zudem auch Entscheidungen über die zeitliche Organisation treffen können⁷.

Abbildung 1

Domänen der Lernendensteuerung



In einem systematischen Review haben sich Dennis Hauk und Alexander Gröschner (2022) dem eigenverantwortlichen Lernen gewidmet und untersucht, wie sich der Lernertrag und die Motivation von Schülerinnen und Schülern verändert, wenn sie ein didaktisches und methodisches Mitspracherecht an der Gestaltung des Unterrichts erhalten. Macht es beispielsweise einen Unterschied, ob die Lehrperson das heutige Stundenthema auswählt oder die Lernenden selbst? Ist es für das Lernen und die Motivation von Schülerinnen und Schülern förderlich, dass sie sich selbst ihre Lernzeit einteilen können, über den Lernort entscheiden oder selbstgewählte Lernmaterialien benutzen?

Stand der Forschung

Anders als bei einem durch die Lehrkraft gesteuerten Unterricht, ist die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im eigenverantwortlichen Unterricht gleichberechtigt in Bezug auf den Austausch sowie in Bezug auf zentrale Aspekte und Entscheidungen, z.B. den Lernmaterialien, Lerninhalten, Lerngeschwindigkeiten und Lernaktivitäten entscheiden⁸. Voraussetzung ist dafür eine zielführende Planung und Vorbereitung des Unterricht durch die Lehrperson, die in der Ermöglichung eigenverantwortlichen Lernens der Schülerinnen und

Schüler nicht nur einen Beitrag zum Wissenserwerb sieht, sondern auch die Förderung sozialen, motivational-affektiven und persönlichkeitsbildenden Lernens berücksichtigt. Besonders im Hinblick auf motivationale Theorien wird ein eigenverantwortlicher Unterricht mit positiven Resultaten in Zusammenhang gebracht. Beispielsweise stellen das Autonomie- und Kompetenzerleben nach der Selbstbestimmungstheorie⁹ psychologische Grundbedürfnisse dar, die zur Ausbildung intrinsischer Motivation und Fachinteresse führen¹⁰.

Basierend auf die Tradition der Allgemeinen Didaktik¹¹ lassen sich in der Unterrichtspraxis vier Dimensionen erkennen, in denen Lernende eigenverantwortlich didaktische und methodische Entscheidungen über die Gestaltung des Unterrichts treffen können:

- (a) Organisatorische Entscheidungsräume (z.B. Lernzeit, -ort oder -partner)
- (b) Inhaltsbezogene Entscheidungsräume (z.B. Fach, Thema, Aufgaben)
- (c) Methodische Entscheidungsräume (z.B. Lernaktivitäten, Materialien, Art der Ergebnispräsentation)
- (d) Recht- und normenbezogene Entscheidungsräume (z.B. Klassenregeln, Lernziele, Art der Bewertung).

Forschungsfragen und Methode

Das systematische Review geht den Fragen nach, inwieweit ein eigenverantwortlicher Unterricht den Lernertrag (Forschungsfrage 1) und die Motivation von Lernenden (Forschungsfrage 2) beeinflusst und inwiefern sich diese Effekte bei verschiedenen Bildungsetappen (Primar-, Sekundar- und Hochschulbereich) und Dimensionen der Mitbestimmung (organisatorisch, inhaltsbezogen, methodisch, recht- und normbezogen) unterscheiden. Als Grundlage dienen nach dem Volltext-Screening von 398 wissenschaftlichen Beiträgen und der Anwendung aller Ausschlusskriterien insgesamt $N = 20$ Publikationen, die sich auf Stichproben mit insgesamt 1726 Lernenden aus Grundschulen, weiterführenden Schulen und Universitäten beziehen. Diese zwanzig Studien sind als experimentelle Studien angelegt und lassen damit gemäß höchster wissenschaftlicher Standards Rückschlüsse auf die *Wirksamkeit* des Ansatzes auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu.

Ergebnisse

(1) In Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zeigen sich gemischte Ergebnisse. Nur Lernende aus weiterführenden Schulen profitierten minimal hinsichtlich des Lernertrags im Wissen, während sich bei Studierenden an Hochschulen gemischte und bei Grundschulkindern negative Effekte zeigten. Negative Effekte bedeutet, dass nach dem eigenverantwortlichen Unterrichtsabschnitt weniger Wissen in der Gruppe derjenigen vorhanden war, die bestimmte Wahlmöglichkeiten im Lernprozess hatten. Hinsichtlich der unterschiedlichen Arten der Mitbestimmung wurden die stärksten Effekte im organisatorischen Bereich gemessen. Sowohl bei methodischen und inhaltsbezogenen Arten als auch bei einer Kombination aus beiden wurden gemischte Ergebnisse beobachtet.

(2) Dagegen zeigten sich in den betrachteten Studien kleine positive Effekte in der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Bei methodischen Entscheidungen sowie organisatorischer und inhaltsbezogener Kontrolle der Lernenden traten gemischte Effekte auf. Das bedeutet wiederum, dass die Wirkung der von Lernenden kontrollierten Entscheidungen stark davon abhängt, welche Form der Kontrolle gewährt wird. Während einige Lernende von größeren Freiräumen profitieren, zeigen andere Gruppen, je nach Schulstufe oder Art der Entscheidung, kaum oder sogar negative Effekte. Besonders in der Primar- und Sekundarstufe zeigen sich insgesamt stärkere positive Wirkungen als im Hochschulbereich. Generell positive Effekte zeigten sich, wenn die Lernenden ein inhaltsbezogenes Mitspracherecht erhielten und wenn sie simultan methodische und inhaltsbezogene Optionen selbst wählen durften. Formen der rechts- und normbezogenen Mitbestimmung wurden in keiner der untersuchten Studien betrachtet.

Erkenntnisse des Reviews

In der Überblicksstudie wurde untersucht, wie sich der Lernerfolg und die Motivation von Schülerinnen und Schülern verändert, wenn sie mehr Eigenverantwortung in der Gestaltung des Unterrichts von der Lehrperson erhalten. Was lässt sich aus dem Review nun für die Unterrichtspraxis ableiten?

(1) Die Ergebnisse stützen die Befunde vorangegangener Studien¹², dass ein eigenverantwortlicher Unterricht tendenziell negative Effekte auf den Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler hat. Eine mögliche Erklärung dafür ist die *Cognitive-Load-Theory*. Der Theorie zufolge stehen den Lernenden durch die zusätzliche Anforderung, instruktionale

Entscheidungen treffen zu müssen, weniger kognitive Ressourcen zur Verfügung, wenn sie sich ebenfalls auf die Organisation ihres Lernprozesses und nicht nur auf den Lernprozess selbst fokussieren müssen¹³.

(2) Dagegen konnte das Review herausstellen, dass eine größere Eigenverantwortung im Unterricht tendenziell mit einer größeren Motivation von Schülerinnen und Schülern einhergeht. Dieser Umstand kann durch die Selbstbestimmungstheorie¹⁴ erklärt werden: Soziale Kontexte, die den Wunsch der Lernenden nach Autonomie und Kompetenz erfüllen, vergrößern ihre Lernmotivation.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind die Befunde sog. “differenzieller” Nachuntersuchungen zu berücksichtigen: Es zeigen sich demzufolge eher signifikante, bedeutsame Effekte bei Untersuchungen mit Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich als bei Schülerinnen und Schülern an Grundschulen oder Studierenden an Universitäten. Vor allem junge Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter können leichter von zu vielen Freiheiten überfordert sein. Studierende haben dagegen schon einige Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt, weshalb die Effekte auf ihr Lernen und ihre Motivation möglicherweise weniger stark ausfallen als auf Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen¹⁵. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass sich nicht alle Dimensionen der Mitbestimmung gleichermaßen auf das Lernen und die Motivation von Schülerinnen und Schülern auswirken. Überwiegend positive Effekte scheinen sich insbesondere bei *inhaltlichen* Entscheidungsräumen einzustellen, z. B., wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht über ein Stundenthema, inhaltliche Vertiefungsbereiche oder Wahlaufgaben (mit-)entscheiden dürfen. Eine Öffnung des Unterrichts in methodischer Hinsicht (z. B. beim eigenverantwortlichen Umgang mit physikalischen Schülerexperimenten) scheint demgegenüber für das fachliche Lernen und die Lernmotivation eher hinderlich zu sein.

Die hier untersuchten Studien unterschieden sich zum Teil in ihrer Stichprobe und ihrem Forschungsfokus. Außerdem bleibt offen, ob noch weitere Einflussfaktoren die Endergebnisse beeinflusst haben, wie die Lehrperson selbst¹⁶.

Besonders für die Motivation von Schülerinnen und Schülern kann mehr Eigenverantwortung und Mitsprache über die Gestaltung des Unterrichts positive Auswirkungen haben. Deutlich wurde besonders in den Studien: Fällt die Unterstützung und Lernbegleitung der Lehrpersonen durch die Öffnung des Unterrichts weg, wirkt sich das negativ auf die

Schülerleistungen aus¹⁷. In der Unterrichtspraxis sollten Schülerinnen und Schüler daher eine konstruktive Lernunterstützung von der Lehrperson erhalten durch z.B. kognitiv aktivierende Lernmaterialien, Lehrerfeedback oder adaptive Unterrichtsansätze¹⁸.

Referenzen

¹ Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe, & F. Schulz (Eds.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (pp. 155–219). kopaed; ; Stebler, R., Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Personalisiertes Lernen. Zur Analyse eines Bildungsschlagwortes und erste Ergebnisse aus der perLen-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(2), 159-178.

² Bohl, T., & Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute: konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Beltz. ; Hannafin, M. J. (1984). Guidelines for using locus of instructional control in the design of computer-assisted instruction. *Journal of Instructional Development*, 7(3), 6–10; Jolivet, K., Stichter, J. P., & McCormick, K. M. (2002). *Making choices—Improving behavior—Engaging in learning*. Teaching. *Exceptional Children*, 34(3), 24–29.

³ Götz, T., & Nett, U. E. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 143-183). Paderborn: Schöningh.

⁴ Gerholz, K. H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern-Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3, 60-73.

⁵ Geier, I. (2020). Self-organized learning in school practice. In *The European Conference on Education 2020: Official Conference Proceedings* (pp. 357–366). The International Academic Forum.

⁶ Gessler, Michael & Sebe-Opfermann, Andreas. (2016). Selbstorganisiertes Lernen und Lernende Organisation. In M. Müller, J. Radel (Hrsg.) *Handbuch Personalentwicklung* (4. Aufl., S.203-224) Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

⁷ Lipowsky & Lotz, 2015 (s. oben); ; Reusser, K. (2020) Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 1, 236 - 254. doi:10.3262/ZPB2001236

⁸ Shyu, H.-Y., & Brown, S. W. (1992). Learner control versus program control in interactive videodisc instruction: What are the effects in procedural learning. *International Journal of Instructional Media*, 19(2), 85–95.

⁹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

¹⁰ Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K. & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35(2), 94–103. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.10.003

¹¹ Bohl & Kucharz, 2010 (s. oben); Zierer, K., & Seel, N. M. (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 1(1), 1–22.

¹² Giaconia, R., & Hedges, L. (1982). Identifying Features of Effective Open Education. *Review of Educational Research*, 52(4), 579–602.

- ¹³ Kalyuga, S. (2007). Expertise reversal effect and its implications for learner-tailored instruction. *Educational Psychology Review*, 19(4), 509–539; Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4.
- ¹⁴ Deci & Ryan, 2000, (s. oben)
- ¹⁵ Henri, D. C., Morrell, L. J., & Scott, G. W. (2018). Student perceptions of their autonomy at University. *Higher Education*, 75(3), 507–516.
- ¹⁶ Weiss, M. J. (2010). The Implications of Teacher Selection and Teacher Effects in Some Education Experiments.i-28. URL: https://www.mdrc.org/sites/default/files/full_564.pdf (29.01.26)
- ¹⁷ Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329.; Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86; Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718.
- ¹⁸ Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837–855. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00034-8); Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In W. Liu, J. Wang, & R. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 129–152). Springer.