

Gerhard Patzner, Michael Rittberger, Michael Sertl

Offen und frei?

Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen

schulheft 130/2008

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 33. Jahrgang 2008

© 2008 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-4555-6

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Ingolf Erlar, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Peter Malina, Heidrun Pirchner, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:
0043/ 1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-
net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Gerhard Patzner, Michael Rittberger, Michael Sertl

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/
395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;
Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 27,-/47,50 sfr

Einzelheft: € 10,60/19,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Editorial	5
Andreas Gruschka	
Bildungstheoretische Reflexionen zum Offenen Unterricht	9
Helmut Bremer/Uwe H. Bittlingmayer	
Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen	30
Barbara Müller-Naendrup	
Was bringen offene Lernsituationen?	52
<i>Forschungsbefunde zur Öffnung des Unterrichts – und ihre Probleme</i>	
Michael Rittberger	
Lernbehinderte SchülerInnen und „Offene Lernformen“	71
Gerhard Patzner	
„Ich glaube an Offenen Unterricht!“	88
Ingrid Teufel	
Individualisierung kann gelingen!	95
Ein Gespräch mit Grete Anzengruber	
„Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust!“	115
<i>Vom Zwiespalt beim Unterrichten mit Offenen Lernformen</i>	
Nachtrag zu schulheft 127	
Eveline Christof	
Mütter, Väter, Supernannies	123
<i>Rezension</i>	
AutorInnen	131

Editorial

Lernen und Unterricht haben neu und offen zu sein. Keine ernsthafte pädagogische Publikation ohne den Hinweis auf die notwendige „Heterogenisierung“ und „Individualisierung“, auf „Freiarbeit“ und „Offene Lernphasen“, auf „selbstgesteuertes Lernen“ oder den „autonomen Lerner“ (in der Erwachsenenbildung). Wie hegemonial diese Offenen Lernformen (OL) sind, lässt sich auch daraus ablesen, dass praktisch auf jeder Website der Wiener Volksschulen der entsprechende Hinweis zu finden ist. Hegemonial ja! Wie es tatsächlich um die Verbreitung und Anwendung dieser OL beschaffen ist, steht auf einem anderen Blatt.

Kulturhistorisch lassen sich die OL sicher in einen Zusammenhang mit der „Kulturrevolution“ von 1968 stellen: Kampf gegen Hierarchien, für Partizipation, Individualisierung usw. Mit dem Stichwort „1968“ ist aber auch der Hinweis verbunden, dass es sich bei den tragenden Kräften dieser Kulturrevolution, wohl besser „Studentenrevolte“, eher um eine Minderheit, nämlich um Studenten gehandelt hat. Diese agierten sozusagen als Spitze und Avantgarde der bildungsorientierten Mittel- und Oberschichten. Damit ergibt sich eine erste wichtige Frage für die Untersuchung der OL: Wie steht's eigentlich mit der Förderung der Kinder aus bildungsfernen Schichten, mit der Förderung der Lernbehinderten, der Migrantenkinder usw.?

Skeptisch macht uns auch die Beobachtung, dass die OL offensichtlich sehr gut in die Überlegungen der Arbeitgeberverbände passen. OL scheinen eine pädagogische Antwort auf die Forderung nach dem „flexiblen Menschen“ (R. Sennett) zu liefern, dem die traditionelle Arbeitnehmer-Rolle abhanden kommt, der dafür als „Unternehmer seiner selbst“ (Foucault) agieren soll. So schreibt beispielsweise die Österreichische Industriellenvereinigung in ihrem aktuellen Programm „Zukunft der Bildung – Schule 2020“: „Auf frontale und passive Rezeption ausgerichtete Lernkonzepte werden zunehmend von „self-learning“-Konzepten abgelöst. Schülerinnen und Schüler lernen durch selb-

ständiges Erarbeiten von Inhalten, Projekten, Teamwork, Experimental- und Feldarbeit...“ (S. 14)

In dieses Bild passt auch, dass die Forderung nach OL meistens mit der so genannten Begabungsförderung verbunden wird. Es herrscht sozusagen ein pädagogischer Imperativ, aus den einzelnen Schülerinnen und Schülern die jeweiligen Stärken herauszuarbeiten, und das auf jeweils höchstmöglichem Niveau. Die Stärken werden allerdings sehr selektiv wahrgenommen: 1. Es geht immer noch um traditionelle „Begabungen“ wie sprachbegabt, naturwissenschaftlich oder künstlerisch begabt, ... 2. Es geht um ökonomisch verwertbare Begabungen; nicht unbedingt im Sinne des individuellen Nutzens, vielmehr im Sinne der für die Volkswirtschaft wichtigen „Exzellenz“. Es geht also um die Vorbereitung und Generierung von Spitzenleistungen, die der jeweiligen Volkswirtschaft im globalisierten Wettbewerb mit den anderen Volkswirtschaften den Vorsprung oder zumindest die Teilnahme sichern soll.

Aus dieser Perspektive gerät das Argument vieler BefürworterInnen der OL, dass die Heterogenisierung quasi der individualisierten „Natur“ des Menschen entspreche und man sich direkt fragen müsse, warum das nicht schon viel früher „entdeckt“ worden sei, in ein anderes Licht. Natürlich ist die Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen evident und eine anthropologische Konstante. Aber gerade deshalb muss man die historischen Umstände, unter denen diese Unterschiedlichkeit zur pädagogischen Maxime wird, genauer unter die Lupe nehmen. Es spricht also einiges dafür, den Grund für die (Wieder)Entdeckung der Heterogenität nicht in einer neuerlichen Entdeckung der „Natur“ zu suchen, sondern vielmehr in den aktuellen Verhältnissen, die die Markt- und Wettbewerbslogik zur strukturellen Bedingung jeder menschlichen Lebensäußerung zu machen versuchen. So wie die Schulprofilierung der Einzelschule (Schulprogramm-Gestaltung) wenig Sinn macht ohne die gleichzeitige Beachtung der Tatsache, dass diese Schulen jetzt in einen Wettbewerb um die weniger werdenden SchülerInnen geschickt werden – Profilierung als Profil Zeigen auf einem Markt -, so steht der heterogenisierende Unterricht für die Profilierung der Einzelwesen. Uns erscheint es kein Zufall, dass das Thema Gleichheit un-

ter BefürworterInnen der OL wenig Freunde hat. „Gleichmacherei“ ist geradezu das Gegenprogramm zu den OL.

Dieses schulheft liefert, in traditioneller schulheft-Manier, sowohl theoretische wie praktische Beiträge. Dass die praktischen Beiträge eher befürwortend ausfallen und die theoretischen eher kritisch, liegt wohl in der Natur der Sache. Wer praktisch an den OL Kritik üben wollte, gerät sehr schnell in den Verdacht, nichts ändern zu wollen. Es ist nicht ganz leicht, die OL zu kritisieren und gleichzeitig den traditionellen Unterricht als das zu benennen, was er ist: ein ziemlich veraltetes Institut. Dass umgekehrt die OL nicht „von selbst“ das bringen, was eigentlich das Ziel jeder fortschrittlichen Pädagogik sein muss, nämlich bessere Bildungsergebnisse für Kinder aus bildungsfernen Schichten, das ist eines der Probleme, um das sich dieses schulheft dreht.

Am Beginn steht *Andreas Gruschkas* bildungstheoretische Erörterung, die sich darum bemüht nachzuweisen, dass das „Neue“ an den OL sowieso Programm eines bildungstheoretisch begründeten Unterrichts sein muss – oder sollte man sagen: müsste? De facto werden OL wie beispielsweise die „Präsentation“ aber eher in bildungstheoretisch fragwürdigen Zusammenhängen eingesetzt. *Helmut Bremer* und *Uwe H. Bittlingmayer* liefern eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit „konstruktivistischen“ Lerntheorien und weisen, gestützt auf Interviews aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, darauf hin, dass es nicht nur den „autonomen Lerner“ gibt, sondern auch ganz anders motivierte und organisierte Lerner-Typen. Die Position, dass grundsätzlich von einem „Selbst-Lerner“ auszugehen ist, verweisen sie mit Bezug auf Bourdieu in den Bereich der Ideologie. Ein ausgesprochen vielfältiges und fast verwirrendes Bild liefert der Artikel von *Barbara Müller-Naendrup*, der empirische Befunde zu den OL zusammenstellt. Die Botschaft des Artikels lautet: Noch ist nicht wirklich nachgewiesen, dass OL mehr bringen als traditionelle Unterrichtsarrangements, aber es wird höchste Zeit, systematisch die methodologischen und inhaltlichen Probleme einer Evaluation der OL anzugehen. *Michael Rittberger* liefert das, was vorher als fast unmöglich dargestellt wurde: sowohl eine theoretische Erörterung, die sich auf die Suche nach den Stärken der OL macht, als auch die praktischen Erfah-

rungen des Sonderschulpädagogen, dessen Schluss leicht resignativ lautet: OL bringen auf jeden Fall eines – mehr Zeit für den/die LehrerIn, sich um einzelne SchülerInnen zu kümmern. *Gerhard Patzner* fasst das „Credo“ der BefürworterInnen der OL in Theseform zusammen: „Ich glaube an Offenen Unterricht!“ Eine sehr eindrucksvolle Schilderung dessen, wozu dieses „Credo“ bei entsprechender „Begabung“ der Lehrerin im Stande ist, liefert *Ingrid Teufel*: „Individualisierung kann gelingen!“ Etwas skeptischer fällt der Befund der pensionierten AHS-Lehrerin *Grete Anzengruber* aus, die, nach anfänglicher Euphorie, die OL schließlich wieder eingepackt hat, auch deshalb, weil eigentlich nicht wirklich evident wurde, ob die OL das bringen, was sie zu bringen versprechen. Ihre Forderung: ernsthafte wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.

Michael Sertl

Andreas Gruschka

Bildungstheoretische Reflexionen zum Offenen Unterricht

I

Wer sich mittels bildungstheoretischer Reflexion, d.h. der Deutung schulischen Lernens unter dem Kriterium der Bildung, auf den „Offenen Unterricht“ bezieht, steht unmittelbar vor einem doppelten Problem: Kann er, ohne empirisch auf die schulische Wirklichkeit zu blicken, das Konzept überhaupt sinnvoll diskutieren? Und: Fordert die Grundidee einer offenen Bildungsarbeit von einem Bildungstheoretiker nicht gleichsam aus sich heraus eine positive Parteinahme ein? Man wird also vielleicht die Umsetzung des Konzepts kritisieren, aber dennoch das Anliegen loben müssen?

„Offener Unterricht“ stellt kein distinktes Unterrichtsmodell dar, wie dies etwa aus der bildungstheoretischen Didaktik folgt. Es steht sowohl für einige weit verbreitete methodische Eigenheiten (wie Stationenlernen) als auch für einen umfassenden Reformansatz. Ihm korrespondiert eine bunte, vielfältige und sicherlich auch in ihrem pädagogischen Durchdringungs niveau unterschiedlich zu bewertende Praxis. Ein offenes Konzept kann schlechterdings nicht, ohne dass es in gravierende Selbstwidersprüche geriete, mit einer standardisierten Praxis verwirklicht werden. Vielfältigkeit erschwert aber eine klare und eindeutige Bewertung. Die wenigen vorliegenden Studien zur Funktions- und Wirkungsweise des Konzeptes (Ramseger 1985, Lipowsky 1999, Steffens/Bargel 1999) verhalten sich wohlwollend unentschieden und können es auch nur so, da „Offener Unterricht“ wohl nicht nur im Wortsinne, sondern auch praktisch keine einheitliche Unterrichtspraxis darstellen kann.

Im Folgenden werde ich zunächst knapp resümieren, wovon hier die Rede ist und wie von ihr die Rede ist. Das führt auf die Frage, welche klärende Kraft der Bildungsbegriff für die Sache

„Offener Unterricht“ haben könnte. Mit Rückgriff auf den Begriff sei dann abschließend auf eigene empirische Beobachtungen zur Praxis des Konzepts in der Sekundarstufe eingegangen.

II

Mit Offenem Unterricht wird gemeinhin eine Fülle von Praktiken und Tendenzen insbesondere in der Grundschule bezeichnet. Mit ihnen wird darauf abgezielt, die Schüler

- durch wenig oder stark vorbereitete,
- individualisierte oder auch gemeinschaftliche
- Aufgaben und Angebote
- im Rahmen der Fächer oder fächerübergreifend,
- zum eigenständigen oder gemeinsamen Lernen anzuregen.
- Lernen hat einen offenen Beginn und Ende,
- in kleinen Formen wie dem Morgenkreis bis zu Großformen freier über ein Jahr hinweg bearbeiteter Vorhaben,
- zwecks erzieherischer Förderung der Eigenverantwortung und der Selbständigkeit,
- aber auch einer bildenden Verwicklung mit Problemstellungen zur Erschließung von Phänomenen,
- der Förderung besonders Begabter oder auch gerade weniger Begabter,
- zur Unterstützung des sozialen Lernens.
- Offen geht es sodann zu als methodisch und inhaltlich ungleich vielfältigerer Unterricht geschehen solle, als es mit dem Standardcurriculum vorgesehen ist.
- Der Unterricht ist entsprechend offen für Impulse, die von außerhalb in die Schule kommen, wie auch dafür, sich aus der Klasse (Schulwissen) wegzubewegen und den realen Ort des Geschehens (Wirklichkeitswissen) aufzusuchen (Öffnung der Schule).
- Damit wird der strenge Zeittakt und die fachliche Ordnung aufgebrochen.
- Offenheit kann als Weg zum kontinuierlichen Wandel und damit zur Verhinderung von Routinen beansprucht werden oder aber zur Einrichtung einer neuen, nun aber offenen Ordnung,

- einmal erscheint der Weg als das Ziel, einmal eine stabile Struktur
- u.v.a.m.

Auf welche der wahrlich verschiedenen Zielebenen und Maßnahmen kann man sich also beziehen, wenn die Grundfigur bildungstheoretisch eingeholt werden soll? Das zum Teil widersprüchliche Allerlei aus pädagogischen Absichten und Hoffnungen taugt nicht recht als Grundlage für eine bildungstheoretische Justierung. Es macht ja einen großen Unterschied, ob die Aufgaben, die die Schüler in „Freiarbeit“ zu bewältigen haben, weitgehend vorstrukturiert sind oder ob das Gegenteil der Fall ist. Mit beidem ist in Schulen zu rechnen. Die Tatsache, dass sich Schüler aus einer „Lernbox“ ihre Arbeiten für die Woche holen, verlangt von ihnen Zeitmanagement, sie teilt aber noch nichts über die Qualität des Lernprogramms mit. Worin liegt also die Inhaltlichkeit der Offenheit, wo determiniert sie, bzw. in welcher Form leitet sie die materiale Auseinandersetzung des Schüler mit den Welt dingen an? Nicht der erzieherische Effekt einer methodischen Hinführung zu einem selbstorganisierten Lernen und Arbeiten steht im Vordergrund der bildungstheoretischen Reflexion, sondern die Frage nach der inhaltlichen Qualität der offen gestalteten Tätigkeiten.

Die wenigen Hinweise auf meine erste Wahrnehmung des Programms machen deutlich, dass es selbst uneinheitlich, ja in gewisser Hinsicht widersprüchlich ausgelegt werden kann. Es geht mehr um eine Reformbewegung, ja eine neue Reformpädagogik, als um die Herstellung von bestimmten Lösungen für ausgewählte pädagogische Probleme. „Offener Unterricht“ erscheint als Inbegriff für die Bearbeitung der hausgemachten Probleme der Schule und des Unterrichts. Die Formel verweist nicht auf ein pädagogisches Proprium, fokussiert nicht auf eine exemplarische Methode (à la Eurythmie in der Waldorfpädagogik), sondern letztlich auf eine pädagogische Haltung, nämlich den Umgang mit den Kindern in der Offenheit zu gestalten, die für ihre eigenständige Entwicklung gut sein soll. Analog zur historischen Phase der Reformpädagogik kann man sagen, dass „Offener Unterricht“ vor allem eine Kampfformel darstellt, dass er

wie ein Banner wirken soll, unter dem sich diejenigen vereinen, die weniger eine bestimmte Vorstellung von Praxis teilen, die dafür vor allem wissen, was sie nicht wollen: die normale Schule und den in ihr unpädagogisch geregelten Unterricht mit einem strengen Stundenzeittakt, standardisierten methodischen Vorgehen, curricularer Zwangsjacke, Lernerpassivität usf.

„Offener Unterricht“ als Chiffre bezieht seine Bedeutung also nicht primär aus Positivem, sondern aus der Imago eines zu überwindenden Gegenstücks: der unterstellten Erfahrung eines geschlossenen Unterrichts in den Schulen. Die historisch Ende des 19. Jahrhunderts sich durchsetzende Volksschule und alle bis dahin etablierten Formen des Schulunterrichts wurden von der Reformpädagogik der Zeit auf das Schärfste bekämpft. Die Mechanik der Schule machte diese erst recht zu einer Zwangsanstalt: Ein geschlossenes System, dem man mit radikaler Systemkritik begegnete. Man wollte immer das Gegenteil dessen, was man der Schule zuschrieb und nutzte die in der Pädagogik von jeher bekannte Polarisierung in das Gute und Schlechte. Neben der verregelten Bürokratisierung des Lernens und Lehrens, also einer Unterrichtstechnik ohne Freiheit, ging es mit dem Dual offen/geschlossen vor allem um ästhetische Bilder von Pädagogik. Das Geschlossene stand für das in sich gekehrte verschlossene Dunkle, farblos Graue, Unlebendige, verselbständigt Pflichtschuldige, Freudlose einer Lernfabrik, tendenziell für eine geschlossene Anstalt: die Regierung der Kinder als Unterwerfung unter das Zwanghafte einer totalen Institution, die alles als mechanisch Ge-regeltes erfasst. Dagegen das Offene: lichtdurchflutet, quicklebendig, schön bunt und vielfältig, spontan, eigenständig.

Mit dieser Semantik konnte abgeschattet werden sowohl das, was jenseits des Duals an einer geschlossenen Form zu bewundern wäre, als auch das, was jede noch so offene Form regelt. Anarchisch war weder die Reformpädagogik noch ist dies der „Offene Unterricht“. Hinter der polemischen Oppositionsfigur verschwand die Einsicht in die Tendenz einer jeden Pädagogik der Moderne, auch die der Reformpädagogik, Praxis in ein möglichst perfektes, Störungen verhinderndes Arrangement zu bringen. Eine anspruchsvolle Pädagogik arbeitet an der Perfektionierung ihrer selbst. Sie will, wie sie von Rousseau lernen konnte,

nichts dem Zufall überlassen, alles unter ihre Kontrolle bringen. Sie muss versuchen, ihre Absichten entsprechend einzurichten. Sie kreiert Arbeitsformen, um die Schüler sicher zu dem zu bringen, was sie anstrebt. Entsprechend kann Offenheit nicht Beliebigkeit bedeuten, vielmehr muss die Pädagogik Offenheit „operationalisieren“. Sie ist so zu planen, dass sie sich mit Notwendigkeit in der antizipierten Form realisiert. Aus ihr soll ein bestimmtes Schülerverhalten folgen, also muss der Raum so gestaltet werden, dass Offenheit zielgenau wirksam wird. Es kann also dazu kommen, dass „Offener Unterricht“ mit höchst angestrebter Entschlossenheit inszeniert wird. Liest man erfahrungsgesättigte Programmschriften und Berichte, so drängt sich nicht selten der Eindruck auf, dass der Gestaltungswille der Autoren sie dazu führt, ihre Vorstellungen möglichst geschlossen, nämlich als eine Pädagogik darzustellen, die in alle möglichen und nötigen Bereiche eingedrungen ist, um die Chance ihrer Verwirklichung zu nutzen.

Damit wäre denkbar, dass auch eine positive Konnotation des Gegenbegriffs auftritt: Mit Geschlossenheit wird ja eine Form keineswegs automatisch negativ charakterisiert. Geschlossen erscheint uns etwas, was einen inneren Zusammenhang aufweist, bei dem alle Teile kohärent sich zu einem Ganzen zusammenfügen. Das Dual wäre dann nicht „schwarz-weiß“, sondern dialektisch zu bestimmen:

Es ginge dann weniger um „offen oder geschlossen“, sondern um das, was inhaltlich und methodisch geschieht. Zur Bestimmung der Figur müsste entsprechend ein pädagogischer Wertmaßstab hinzugefügt werden, von dem aus sowohl Offenheit als auch Geschlossenheit beurteilt werden können. Offenheit ließe sich als Offenheit für Bildungsprozesse spezifizieren und Geschlossenheit als methodische Konsequenzlogik, mit der pädagogische Ziele verfolgt werden. Ohne eine solche Spezifikation ist keine erschließende Klärung der Sache zu erwarten. Sie aus Angst vor aufbrechenden Dissensen zu vermeiden, bedeutete faktisch die Parteinahme für eine Bekenntnispädagogik.

Aber nicht einmal im neutralen Sinne, dem Ausdruck für ein komplettes Konzept, wird in den meisten Schriften positiv von Geschlossenheit gesprochen. So als wolle man damit den ent-

sprechend ausgerichteten eigenen Geist verscheuchen, wird statt dessen das Geschlossene tendenziell als totalitär, zumindest als einengend qualifiziert. Komplementär dazu wird die jeweils gewählte Form als offene beschworen, ohne dass es wirklich zu einer Entgrenzung der Freiheiten kommen dürfte. Die Schüler sollten weder in der Reformpädagogik, noch dürften sie im „Offenen Unterricht“ tun, was ihnen beliebt. Sie haben weiterhin Unterricht, nun einen in einer anderen Form, zu absolvieren. Weder der Erzieher noch der Didaktiker verschwindet, er versteckt sich lediglich in der Form, um mit dieser ggf. umso umsichtiger und strenger darüber zu wachen, was die Kinder tun.

Ein Offener Unterricht, in dem wir eine Art didaktisches *laissez-faire*, *laissez-aller* entdecken, würden die Parteigänger wie die Beobachter nicht als gelungenen Ausdruck von Offenheit anerkennen. Sie würden den Finger auf die fehlende didaktische Durchdringung der Aufgabe legen. Somit muss „Offener Unterricht“ etwas versprechen, was sich nicht einfach als Offenheit bezeichnen lässt, sondern erst als distinkt ausgelegte überhaupt verstanden werden kann. Adjektiv und Substantiv stehen als in erschließungsbedürftiger Spannung zu einander. Das Telos des Unterrichts ist ein didaktisch arrangiertes Ganzes aus Zwecken und Mitteln, das Telos der Offenheit besteht in der Ermöglichung von Unvorhergesehenem, Spontanem, Kreativem, kurz nicht Vorentworfenem.

Der „Offene Unterricht“ wird unfreiwillig zum Zauberwort, mit dem auch ohne den Umbau des Ganzen die Schule von innen, und zwar von der zentralen Stelle aus umgewandelt werden kann. Es geht damit weniger um offen als Adjektiv, sondern um Offenheit als Substantiv. Der Unterricht, gebunden an ein Instruktionsmodell, soll ersetzt werden durch ein Modell der befreiten eigenständigen Begegnung mit den Welt dingen.

Die Frage lautet entsprechend: Wie hält es die Offenheit mit dem Unterricht und der Unterricht mit der Offenheit?

III

Nimmt man nicht die Vielfalt der Ideen und Konkretisierungen und bezieht man den Terminus nicht sprachkritisch auf gängige

Muster pädagogischer Rhetorik, greift man statt dessen allein das einheitsstiftende Motiv auf, dass Kinder sich eigenständig und eigensinnig mit anregungsreichem Lernmaterial beschäftigen sollen, erweckt das bei einem klassisch bildungstheoretisch geschulten Beobachter unmittelbar erwartungsfrohe Sympathie. Warum hier eine deutliche Berührung der Motive und Denkformen vorliegt, sei mit einer kurzen Erinnerung an den Bildungsbegriff erläutert.

Offenheit stellt eine zentrale Voraussetzung für Bildung dar. Das gilt jedenfalls, sofern man, anders als es die heutige von der „empirischen Bildungsforschung“ vertretende Fassung des Begriffs (vgl. kritisch Gruschka 2004, 2006) empfiehlt, auf die ursprüngliche Bedeutung zurückgeht.

Bildung im modernen Sinne wird im Gegensatz zum Lernen allererst bedeutsam mit der Reaktion der Gesellschaft auf ihre eigene Zukunftsoffenheit. In traditionellen Gesellschaften musste adaptiv gelernt werden, was die Alten als das sichere Wissen für die absehbare Zukunft angeben konnten. Seit der Moderne haben wir es nicht nur mit der Nötigung zu tun, „lebenslang zu lernen“, sondern unausgesetzt uns mit neuen Problemen auseinanderzusetzen, solchen also, für die es noch keine lernbaren Lösungen gibt, vielmehr nur solche, die erst gebildet werden müssen. Die unsichere Offenheit der Zukunft konkretisiert sich in den Krisen, die Bildungsanstrengungen notwendig machen. Es liegt nahe, dieses objektive Merkmal auch pädagogisch einzuholen. Dann geht es nicht um eine (geschlossene) Instruktionspädagogik, sondern um eine (offene) Befähigung zur Krisenbewältigung durch Bildung an einer für die Schüler neuen Problemstellung.

Humboldt kennzeichnete sie als die „freiest mögliche Wechselwirkung zwischen Ich und Welt“. Freiest möglich verlangt nach Offenheit für Welt. Sie wird subjektiv ausgedrückt vor allem durch unmittelbare Neugier, Intensität als Muße und gerichtetes Interesse. Sie impliziert sodann methodisch, zeitlich und sozial ungegänzelte Welterfahrung. Sie verlangt schließlich nach solchen Aufgaben, mit denen Welt erschlossen werden kann und die aus der Sicht der Subjekte auch erschlossen werden (können) müssen.

Während Bildung gegenwärtig einer ausufernden Standardisierung in der Form einer vor allem technisch gemeinten Anweisung für die Vermittlung unterzogen wird: einem Training zum Erreichen minimaler oder durchschnittlicher Kompetenzstufen, wollte die klassische Bildungsidee in erster Linie die Kräfte eines einzigartigen, nicht vertretbaren individuellen Menschen fördern. Nicht die Ausrichtung auf einen einheitlichen Maßstab – mit der notwendigen Folge der Feststellung von Defiziten – galt ihr als Ziel, sondern die freie Entfaltung von Unterschiedlichkeit an sozial geteilten oder speziellen Inhalten. Nicht der gleich gebildete, sondern der grundlegend und danach vielfältig verschieden gebildete Mensch stand ihr vor Augen.

An der gemeinsam gegebenen Welt, die als zu mediatisierender Bildungstoff verstanden wurde, sollte sich der Mensch zum Individuum bilden.

Das implizierte pädagogisch vor allem die Rücksicht auf die je besondere Weise der Aneignung und Zueignung von Welt: in ihrem Tempo, ihrer Ausrichtung und Intensität. Für Theoretiker wie Humboldt war es eine ausgemachte Sache, dass auch an den identischen Stoffen in je eigener Weise Bildung sich vollziehen müsse. Die von ihm inaugurierte Schule sollte nichts zu tun haben mit einer Kadettenanstalt oder einer repetierbeflissenen Wortschule. Eine Folge dieser grundsätzlichen Individualisierung war das Gebot der freiest möglichen Wechselwirkung. Verboten schienen damit Lernen als bloße Anpassung an und Durchsetzung einer Lehrmeinung durch einen Lehrer, ein didaktisches Programm zur willkürlichen prüfungstechnisch gedachten Abkürzung der Inhalte, aber auch die Präfigurierung des Inhalts durch seine Bindung an eine Weltanschauung. Nur wo jene Form der Wechselwirkung von einem Subjekt erfahren und bearbeitet wird, kann mit der Entfaltung einer Bildungswirkung gerechnet werden und findet mehr statt als nur Anpassung an Verhaltens- und Wissensstandards, die unkritisch bereite Übernahme von Konventionen, das Musterlernen. Unsinnig wäre es in diesem Zusammenhang Humboldt erschienen, diesen Prozess zeitlich zu programmieren, sozial zu vereinheitlichen und auch sachlich mit Blick auf ein identisches Ergebnis für jeden zu formen.

Die Bildungsidee war schulpädagogisch wenig entfaltet,

Humboldt selbst war ein Antididaktiker, stand ganz in der sokratischen Tradition einer prüfenden Selbstsetzung der Vernunft. Der ideale Ort der Bildung bestand für ihn im literarischen-wissenschaftlichen Salon. Hier trafen bereits gebildete und um weitere Bildung bemühte gänzlich verschiedene Individuen zusammen für einen gegenseitig interessierten Austausch über das, was sie in Erfahrung gebracht hatten bzw. in Erfahrung bringen wollten. Wenn man heute in Schulen der Sekundarstufe die Präsentation von Schülerprojekten verfolgt, ist man ein wenig an diese Konstellation erinnert (s.u.).

Die Bildungstheorie hat Humboldt institutionell zwar ansonsten vor allem auf seine Idee der neuen Universität und auf das neue Gymnasium bezogen, aber sie richtete sich in entsprechend gestufter Weise auch schon auf die erste Phase der schulischen Bildung. Humboldt antizipierte für diese freilich keinen „Offenen Unterricht“. Er vermutete vielmehr in der pestalozzischen Methode, einer sehr geregelten Instruktionsweise, einen formalbildenden Weg zu Schrift, Zeichen und Symbol.

Der Gymnasialunterricht war für die Bildungstheoretiker kein Ort bloßen passiven (Auswendig)Lernens oder der Aneignung von operativem wirksamen Wissen. Mathematik zielte nicht auf das „bürgerliche Rechnen“, sondern das Durchdringen der Grundlagen des mathematischen Argumentierens und Beweisens sowie das Verstehen der Mathematisierung. Das Fach galt als die Königin der Wissenschaften. Die Fremdsprachen sollten nicht bloß die aktive Beherrschung der Regeln der fremden Sprache ermöglichen, sondern den Sinn der Regel und den Bau der Sprache und mit ihr deren Ausdrucksmöglichkeiten erfahrbar machen. So zielte etwa die Neubestimmung und Hochschätzung des Philologischen darauf, dass das Lesen von Texten für den sich Bildenden zur produktiven Auslegung führen muss. Um dies zu lernen, sollte die hermeneutische Erschließung von Sinngebilden im Unterricht eingeübt werden.

Auch wenn dieser Prozess der *Individualbildung* dienen sollte, kann doch keine Rede davon sein, dass die Bildung subjektivistisch verstanden worden wäre. Es ging vielmehr um das „strengste Aufsuchen der Gründe“, um einen disziplinierten Umgang mit der Methode der Erkenntnis, etwa in Form der verbindlichen

Lektüre, des sich Versenkens in die Sache bis hin zur produktiven Forschung. Goethe nannte das Prinzip „Exakte Phantasie“. Dem subjektiven Moment der Bildung entsprach auf der objektiven Seite eine zweifache inhaltlich objektive Bestimmung. Bildung sollte ganz in der Tradition des Comenianischen Erbes stehen, „allen alles allseitig“ zugänglich machen. Die *Totalität* der Weltbezüge sollte jeder erfahren als die Bereiche oder Klassen der menschlichen Erkenntnis und er sollte an die *universellen Wertmaßstäbe* der Erkenntnis herangeführt werden: die Norm ihrer wissenschaftlichen Wahrheit, die Erkenntnis des Guten in der und für die Einrichtung der menschlichen Dinge und die Erfahrung des Schönen als dem zukunftsweisenden Ausdruck für eine mit Natur und sich selbst versöhnte Menschheit.

Und ein letzter Hinweis. In der Humboldtschen Vorstellung war Bildung alles andere als eine solipsistische Beschäftigung mit Weltdingen. Das, was jeder für sich – in der Universität dann in Einsamkeit und Freiheit – zu bearbeiten hatte, verwies doch konstitutiv auf den sozialen Austausch über die gemachten Erfahrungen. Sich bilden musste jeder selbsttätig, aber doch immer in der Gemeinschaft Gleichgesinnter und Verschiedener. Die Differenz der Zugänge und Erfahrungen galt es also als Potenzial zu sichern.

Mit dieser Auslegung des Bildungsbegriffs scheint sich die Grundidee eines „Offenen Unterrichts“ weitgehend verbinden zu lassen.

IV

Damit können wir aus der Bildungstheorie einen Begriff von Unterricht ableiten, der sich zugleich gegen den herkömmlichen Instruktionsunterricht wendet, als auch gegen die Vorstellung, Unterricht ließe sich in eine „konstruktivistische“ Tätigkeit der Kinder auflösen, mit der diese auf die je subjektive Weise sich *ihre* Wissen aneignen bzw. „konstruieren“. Das, was die Schule zur Förderung der Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit den Schülern im Offenen Unterricht als Aufgaben abverlangt, muss substanziell, methodisch als auch fachlich, dazu taugen. Kritisch geurteilt bedeutet dies z.B.:

-
- Wer seinen Wochenplan lediglich absolviert wie ein fleißiger Arbeiter, fremdbestimmt und in bloß funktionaler Mündigkeit gehalten das tuend, was andere von ihm verlangen, wer dabei nicht zugleich in seinem eigenständigen Zugang zur Welt gekräftigt wird, der lernt im Offenen Unterricht lediglich Anpassung.
 - Wer freie Aufgaben (etwa eine Recherche zu einem Thema) nicht dazu nutzt, sich an ihnen zu bilden, sie statt dessen so aufnimmt, dass er möglichst schnell mit ihnen fertig wird, setzt sich nicht der Offenheit aus, sondern verkürzt sie zu einer minimalistischen Dienstleistung für die Klasse und den Lehrenden.
 - Wer als Lehrer in den Wochenplan vor allem solche Aufgaben steckt, die der Schüler sicher und ohne Anleitung lösen kann, ohne dass damit die Lösung eines Problems gefordert wäre, führt keinen Offenen Unterricht, sondern nur eine enggeführte Übung durch.

V

Das Spektrum von Möglichkeiten der Realisierung „Offenen Unterrichts“ sei abschließend genauer um eine Methode herum illustriert, die heute vor allem in Schulen der Sekundarstufe eine enorme Konjunktur erlebt und mit der „Offener Unterricht“ als individualisiertes und selbstständiges Lernen zurückbezogen wird auf die Lerngruppe: die Präsentation. Eigene empirische Untersuchungen zur Logik der Form erlauben die folgenden Unterscheidungen (Gruschka 2008).

Wir finden in den Schulen eine Standardisierung des Vorgehens während der Präsentation bzw. dessen bewusstes Offenhalten. Entsprechend haben wir es auch mit vergleichbaren Unterschieden im Vorfeld der Präsentation zu tun. Es geht dabei um die freie Themenwahl, die offene Bearbeitung des gewählten Themas und als Alternative dazu um eine vorbereitete, zuweilen mehrfach erprobte Lernumwelt (Materialpakete) für die Präsentation. Es lässt sich oft beobachten, wie Lehrende im Vertrauen auf die einschlägigen und auch in der Schule verstärkt genutzten Informationsquellen des Internet (Wikipedia etc.) den Schülern

bei der Ausgestaltung des Themas freie Hand lassen. Sollen sie etwa nach einer Einführung in das Thema „Karl der Große“ Einzelaspekte zur Person Karls recherchieren, kann der Lehrende gewiss sein, dass dazu im Internet genügend Material gefunden wird, deren Übertragung in den Unterricht durch Präsentation auch deswegen leicht möglich ist, weil das Format von Quelle und „Referat“ gleich ist. Was einmal als Gang in die Schulbibliothek empfohlen wurde, lässt sich nun ungleich einfacher mit dem Internet bewerkstelligen. Zu den Themen selbst kommt man ggf. mit brain-stormings, mind-maps und Interessenbekundungen, also ebenfalls offenen, nicht vorher programmierten Formen der Inhaltsfindung.

Anders der Fall dort, wo das Thema als Lernzusammenhang bereits inhaltlich stark vorbereitet wurde. Dann haben die Schüler die Wahl zwischen verschiedenen vorbereiteten Themen und werden auf zentrale Quellen verwiesen, die sie als Basis konsultieren müssen, bzw. die sie konsultieren können, um sich erweiterte Informationen und Anregungen zu holen. Überall dort, wo nicht einfach nur arbeitsteilig nebeneinander mit „allerlei“ gearbeitet wird, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Klasse gemeinsam mit bestimmten Themen zu beschäftigen hat, so dass hier beurteilt werden kann, was der jeweils vortragende Schüler aus der Sache gemacht hat.

Das ist im anderen Fall nicht so. Hier hängt alles von der mit der Themenstellung entfachten Neugierde ab und davon, wie stark rezeptiv und rezeptologisch der Schüler mit seinen Fundstücken umgeht. Das gilt insbesondere für solche Themen, die eine mögliche Nähe zu den Interessen der Schüler haben. So kann etwa unter dem Titel „Jugendkulturen und Musik“, versucht werden, die Schüler zur Darstellung ihrer Vorlieben zu bewegen.

Die Arbeit wird im ersten Fall eine große Nähe zum schulischen Curriculum haben, womit die Präsentation eine andere Art wird, mit dem Pflichtprogramm umzugehen. Im anderen Fall wird es nur eine lockere Verbindung zum Curriculum geben. Ist die vorbereitete Lernumgebung das Mittel, die Basics zu einem Thema zu sichern, bedeutet der weitgehende Verzicht auf solche, dass der Inhalt der Präsentation dem (zufälligen) Interes-

se, Engagement und dem fachlichen Können der Schüler folgt. Die unterschiedliche Nutzung und Aufgaben der Methode lassen sich an vier Typen näher charakterisieren, die wir jenseits des besonderen Falls einer Präsentation als Prüfungsleistung in den beobachteten Schulen wiederholt gefunden haben.

(1) Präsentationen als Modus freier thematischer Ergänzung zum Unterricht

Im Rahmen des Methodentrainings in einer Schule soll das Präsentieren geübt werden. Die Schüler bekommen freie Hand, sie können sich ein Thema ihrer Wahl ausdenken. Geklärt wird, dass es sich angesichts der knappen Vorbereitungszeit anbieten würde, etwas von dem zu präsentieren, worüber man bereits sehr gut informiert ist. Das habe den Vorteil, dass man sich auf die Fragen der Vermittlung konzentrieren könne und für sie nicht erst intensive Recherchen anstellen müsse. Das führt dazu, dass manche Schüler ihre praktischen Hobbys und subkulturellen Vorlieben zum Thema machen und entsprechend die Präsentation gestalten. Der Angler bringt die Gerätschaften mit, die er benötigt und demonstriert, wie man mit der Angel umgehen muss, die Hobbyreiterin zeigt mit kommentierten Ausschnitten aus einem Werbefilm das Volttegerreiten, ein Schüler nutzt schließlich die Gelegenheit, die Mitschüler über seine ambivalente Vorliebe für einen der deutschen Mode-Rapper zu informieren: Bushido.

Dafür zeigt er, wie sein Held in den vergangenen Jahren zu einiger Berühmtheit gelangt ist. Berichtet wird, wie er sich ein Brutalo-Image verpasste und manche Gelegenheit nutzte, mit inszenierter öffentlicher Skandalisierung seine Person medial zu vermarkten. Vor der Presse provozierte er z.B. eine Prügelei, bei der er einen Fan, der ihm und seinem Auto zu nahe gekommen war, brutal zusammenschlug. Sein Markenzeichen stellen rassistische, ausländerfeindliche und vor allem frauen- und homosexuellenfeindliche Texte dar.

Der Schüler beginnt seine Präsentation mit einem Bekenntnis zu seinem Fansein und kommentiert es mit seiner Distanzierung von den berichteten Skandalen und den aggressiven Attacken Bushidos gegen Frauen. Er referiert sodann die bisherige Karriere des Stars, berichtet von den verschiedenen Gruppen, in denen

er mitwirkte und zeigt mit einer Zeittafel die Genealogie der Marke „Bushido“. Den Höhepunkt seiner Präsentation bildet die erwartete Vorstellung der Musik und der Texte. Der Schüler greift dafür einen der Skandaltexpte auf, lässt den Text während des Vorspielens der Musik durch Mitlesen verfolgen.

Die Präsentation verläuft methodisch ohne Probleme, der Schüler liest ab, was er mit seinen Folien vorbereitet hat. Er zeigt Bilder von den Auftritten und dem Presseecho auf Bushido. Nach der Musikdemonstration teilt er abschließend nochmals einige Bekenntnisse und Entschuldigungen mit, die aber an seinem Fansein nichts ändern. Die ambivalent bleibende Bewunderung wird nicht aufgeklärt. Für seine Faszination durch die Musik und die Texte liefert er keine plausiblen Gründe. Indem er der Kunstfertigkeit der Songs nicht nachspürt, verpasst er es, seine Wertschätzung für Bushido sachlich zu untermauern. Ungeklärt bleibt, wie man jemanden als Künstler bewundern kann, den man als agierenden Menschen verurteilen muss. Der Schüler zeigt so wenig Distanz zum Objekt seiner Präsentation, dass er vor allem mit der missverständlichen Form seines Fanseins wahrgenommen wird. Über Bushido erfahren die Mitschüler mehr oder weniger das, was sie als Musikszene-Kenner schon wussten, egal, wie sie zu Bushido stehen. Der Schüler hat im Zusammenhang seiner Präsentation nichts Neues über seinen Gegenstand erfahren, auch hat er die Ästhetisierung seines Helden nicht verständlich machen können. Die Präsentation liefert für ihn weder einen Anlass zu einer tieferen Selbstbefragung, noch evoziert sie eine gezielte methodische Anstrengung um Vermittlung. Für diese entsteht mit der Methode keine inhaltliche Herausforderung. Routiniert werden die äußeren Daten, Fakten und Bilder auf Folien gebracht und vorgestellt. Eine Besinnung auf das Ziel der Präsentation und das Problem des Gegenstandes kommt erst mit der Diskussion in der Klasse in Gang. Sie wird aber angesichts des anstehenden Programmwechsels schnell durch den Lehrer mit dem Hinweis abgewimmelt, es käme darauf an, sich klar zu machen, dass Bushido ein „gebabtes Arschloch“ sei.

Der Lehrer hat die Schüler machen lassen, er vermied es dabei, den Schülern gezielt Hinweise zu geben, wie man interessante Fragen an das jeweilige Thema stellen könnte.

(2) Präsentation als alternative Methode für den Unterricht

Im Biologieunterricht steht die Behandlung der gängigen Drogen an. Aufgegriffen werden ihre sprachliche Bezeichnung, biochemische Basis, ihre Geschichte, die Gefahren im Umgang mit ihnen, Wirkungsdauer und Effekte auf den Körper und ihre ökonomischen, juristischen, gesellschaftlichen und psychischen Implikationen und Voraussetzungen. Die Lehrerin beschließt, dass das von ihr mit Informationsmedien vorbereitete Thema Droge für Droge arbeitsteilig vorgestellt werden soll. Die Schüler bekommen die Aufgabe, sich eigenständig mit den Materialien vertraut zu machen und über das Internet erweiterte Informationen dazu abzurufen, wo ihnen dies notwendig erscheint bzw. sie daran interessiert sind. Anschließend sollen sie reihum ihre Ergebnisse vorstellen. Auf diese Weise werden folgende Drogen behandelt: Crystal, Speed, Haschisch, Kokain, Heroin. Jeder Schüler hat für seine Droge einige Minuten Zeit, es findet aber kein streng vereinheitlichendes Zeitmanagement statt.

Für die Präsentation haben die Schüler als Verlaufsschema die Dimensionen der Charakterisierung der jeweiligen Droge in die Hand bekommen. Die Erarbeitung des Themas entspricht auf diese Weise bereits den Teilschritten der Präsentation. So kommt es zu Vorstellungen, die immer den gleichen Schritten folgen.

Die bald stereotyp wirkende Vorstellung wird von den Schülern durch Unaufmerksamkeit und den sich wiederholenden Einwurf „Das macht gar keinen Spaß!“ problematisiert. Die eingebrachten Informationen erscheinen den Zuhörern in mehrerlei Hinsicht als unbefriedigend: Zum Teil unterbieten sie das unter den Schülern verbreitete Niveau der Kenntnisse, zu einem anderen Teil bleiben sie in ihrer naturwissenschaftlichen Sprache schlecht abstrakt. Man weiß weder so recht, was sie bedeuten, noch kann man sie immanent betrachtet verständnisvoll einordnen. Sodann werden die Implikationen und Konsequenzen des Drogenkonsums nach der gefundenen Information oft so diffus beschrieben, dass sie sich mit den Erfahrungswerten der Schüler brechen. Schließlich übergehen die Präsentationen die Fragen, die sich den Schülern bezogen auf einzelne Drogen aufdrängen. Das meiste erscheint so nach kurzer Zeit als zu oberflächlich, als

miss- oder überhaupt nicht verständlich. Das provoziert die Frage: Warum machen wir das hier so? Die Lehrerin antwortet darauf defensiv mit dem Hinweis, dass Drogen entsprechend dem Lehrplan halt dran seien. Später greift sie auf die Aufklärungspflicht der Schule angesichts des verbreiteten Drogenmissbrauchs zurück.

Die enge Kopplung an den Lehrplan führt zu einem Abarbeitungsprogramm nach dem Muster einer Kreuztabelle mit Drogentypen in den Zeilen und Dimensionen in den Spalten. Jeder Schüler hat mit seinem vorbereiteten Material stur entsprechend stichwortartig zu erläutern, welche Chemie in der Droge steckt und welche Wirkung sie entfaltet. Ergebnisse werden aufgetürmt, ohne dass sie auf Fragen antworten und ohne dass sie konkrete Informationsbedürfnisse befriedigen würden. Information substituiert fehlende Vermittlung, so dass man nur auswendig lernen kann, was man nicht verstehen konnte. Auch der erzieherische Hintergrund verfängt bei den Schülern nicht als zureichende Begründung für Thema und Methode. Das von der Lehrerin wohl nicht geliebte Thema versucht sie in der Klasse durch arbeitsteilige Erarbeitung und Präsentation durchzusetzen. Das gelingt auch, wie die Kooperationsbereitschaft der Schüler anzeigt, denn sie präsentieren brav, wenn auch zum größten Teil unengagiert das vorgeschriebene Programm. Aber sie gewinnen damit nicht ihre Zuhörer. Denen erscheint das Thema aufgesetzt und entsorgt von fast allem, was ihm Brisanz verleiht. Etwa die geäußerte Frage, warum Menschen Drogen im Bewusstsein nehmen, dass sie durch sie abhängig werden, oder die andere, was es bedeute, dass junge Menschen harmlose Drogen nehmen, die sie unter Kontrolle halten. Ob so etwas hingenommen werden könne oder zu bekämpfen wäre? Die Tatsache, dass Mitschüler das Thema, von den Problemen entsorgt, schematisch vorstellen sollen, schafft nicht die Aufmerksamkeit, die sich die Lehrerin verspricht. Nach der Instrumentalisierung der Präsentation für das Durchnehmen von unbeliebtem Fachstoff erscheint die Methode wie ein Büttel, der dem langweiligen Unterricht aufhelfen soll.

(3) *Präsentation als projektnahe Vorstellung einer arbeitsteiligen Erarbeitung eines übergreifenden Unterrichtsthemas*

Der Geschichtsunterricht behandelt über einen längeren Zeitraum des selbständigen Erarbeitens das Thema „Mittelalter“. Die Schüler haben eine Reihe von Pflichtthemen zu erarbeiten und sich mit „Basics“ zum Thema zu beschäftigen. Darüber hinaus stehen ihnen mehr als 30 weitere Themen zur Wahl. Zu ihnen können sie in einem Materialpaket Anregungen entnehmen. Es besteht aus grundlegenden Informationen, aber auch aus Hinweisen, wohin die Recherchen die Schüler führen können. Hinzu tritt eine Bücherkiste, mit deren Hilfe sich die Schüler schlau machen können. Sie haben nun 12 Stunden Zeit, sich mit den Inhalten zu beschäftigen und ihre Aufgabe besteht darin, anschließend in ca. fünf Minuten die Ergebnisse ihrer Arbeit der Klasse vorzustellen. Das Themenspektrum ist so breit, dass für alle historisch systematischen Aspekte des Mittelalters wie Leben in den Städten, auf dem Lande, die Welt der Ritter und Klöster Beispiele gegeben werden. Es ist zugleich so schülernah, dass mit ihnen die eingebrachten Interessen am Mittelalter befriedigt werden können (Ritterrüstungen, Turniere, Heldensagen). Den Schülern wird klar gemacht, dass neben der sachlichen Angemessenheit ihrer Darstellung diese selbst im Vordergrund steht. Zum Gütekriterium wird die Fähigkeit zur „Präsentationskompetenz“ gemacht. Die wird den Schülern durch ein systematisches Tableau von Teilkompetenzen verdeutlicht, die einzuüben sich die Klasse in einer Serie von entsprechenden Präsentationen bemüht. Dementsprechend wird bei der Übung die methodisch angeleitete Rückmeldung der Schüler betont, womit die Schüler zugleich als Zuhörer und Evaluateure auftreten. Sie geben den Mitschülern Hinweise auf Stärken und Schwächen, auf Entwicklungsfortschritte und anhaltende Probleme im Umgang mit der Methode.

Es kommt zu Präsentationen, die zeigen, dass sich Schüler intensiver mit dem Thema ihrer Wahl beschäftigt haben, als dies von der Ökonomie der Vorgaben erwartbar gewesen wäre, aber es werden auch Vorstellungen geliefert, die letztlich nur kopieren, was in der didaktischen Kiste für sie vorbereitet steckte. Auch hinsichtlich der Präsentation kommt es zu profes-

sionellen Lösungen durch frei sprechende, selbstsicher sich und die Sache darstellende, methodisch versierte Schüler, als auch zu sehr eingeschränkten Lösungen. Die Schüler konzentrieren sich in ihrer Kritik auf die Zielerreichung der Präsentation, selten wird dagegen das Inhaltliche angesprochen. Man erfährt so viel über das Mittelalter, aber trotz aller Vielheit entsteht kein Bild von der Epoche. Zuweilen wird kritisiert, dass man nach der Präsentation entweder nicht mehr wisse, als alle schon vorher wussten oder deswegen wussten, weil auch sie sich mit den Pflichtthemen beschäftigt haben. Vereinzelt wird moniert, dass die Präsentationszeit so eng begrenzt war, dass letztlich nur ein Ergebnis auf der informativen Oberfläche vermittelt werden konnte.

Das Verfahren wiederholt sich jede Jahrgangsstufe an einem anderen Thema. Mit der Serie solcher Übungen haben die meisten Schüler gelernt, wie man in kurzer Zeit einfache Sachverhalte erarbeitet, vorbereitet und als Informationen vermittelt.

(4) Präsentation als Endpunkt einer langfristigen Erarbeitung eines individuellen oder kollektiven Projektes, das als solches auch die Form der Präsentation bestimmt (ein Theater- oder Musikstück wird als solches präsentiert).

Das Beispiel für eine Präsentation, die sowohl in methodischer als auch in inhaltlicher Hinsicht am ehesten zu überzeugen vermag, stammt aus einem Unterricht jenseits des Unterrichts. Um Unterricht handelt es sich deswegen, weil die Schüler hier aufgefordert waren, die Mitschüler wirklich zu verwickeln mit ihrem Thema, ihnen also anders als bei jener Bushido-Vorstellung etwas Neues mitzuteilen. Vorausgegangen war die Vereinbarung, begleitend zum normalen Unterricht einmal im Jahr die Ergebnisse eines selbstgewählten Projektes vorzustellen, eine sog. Jahresarbeit. Die Klasse war beteiligt bei der Diskussion möglicher Themen und der Darstellung von Zwischenergebnissen, die entweder in inhaltlicher oder methodischer Hinsicht unter dem Gesichtspunkt von Hilfestellungen diskutiert wurden. Schon bei diesen, in der Mitte des Jahres stattfindenden Sitzungen kam es zu ersten Präsentationen, die den Arbeitsstand zum Gegenstand hatten. Die Schüler waren so einbezogen in die jeweiligen Pro-

jekte und die Vorstellenden bekamen gezielte Rückmeldungen, was ankommt, was unverstanden blieb und was man machen könnte, um das Projekt erfolgreich zu Ende zu führen. Dieses Ende bestand dann in der Vorstellung der Resultate.

Die Schüler sollten bewusst nicht behandeln, was sie schon können und wissen, sondern sich eine Untersuchungs- und/oder Gestaltungsaufgabe wählen, die sie während des ganzen Schuljahres als ihr persönliches Projekt begleiten würden. Die Projekte waren entsprechend unterschiedlich, vielfältig in der Breite der Interessen und der Tiefe ihrer Behandlung. Ein Schüler hatte das Vorhaben, den in seinen Augen langweiligen und ökologisch bedenklichen Garten des Elternhauses umzugestalten und arbeitete an einem entsprechenden Plan. Ein anderer Schüler hat sich geärgert, dass die Physik immer so unverständlich bleibe und sich in den Kopf gesetzt, eine leicht verständliche Variante der Pointe der Relativitätstheorie zu entwickeln. Ein musikalisch begabter Schüler arbeitete an einem Libretto und der Komposition einer kleinen Oper. Andere Schüler wollten erkunden und mit Photos und Urteilen von Passanten dokumentieren, wie sich ein bestimmter Platz mit seiner geplanten Bebauung in der Innenstadt während dieses Jahres verändert.

Die Schüler drangen während dieser Zeit unterschiedlich tief in die Materie ein, erzielten entsprechend mehr oder weniger überzeugende Lösungen für ihr Projekt. Jeder aber zeigte, dass er sich mit hohem Engagement und Identifikation der Aufgabe gestellt hatte. Jeder war im Verlaufe dieser Arbeit weit über das hinausgekommen, was ansonsten im Unterricht von ihm erwartet wird. Und in dem Maß, in dem dabei etwas herausgekommen war, wuchs die Ambition, die Ergebnisse auch zureichend zu dokumentieren und dem „Publikum“ vorzustellen. Entsprechend variantenreich und methodisch durchdacht waren die Präsentationen der Projektergebnisse.

Hier zeigt sich, dass die Präsentation weder zum Zweck der Unterhaltung wird (Fall 1), noch missbraucht wird für einen anderen Zweck (Fachunterricht im Fall 2), noch die Methode mehr Gewicht bekommt als der Inhalt (Fall 3).

Die Aufgabe der Jahresarbeit ist so komplex und die Zeitplanung für die Entwicklungsarbeiten sind so gestaltet, dass erst

einmal die Lösung des Problems im Vordergrund steht. Ihre Erarbeitung wird nicht überformt von der kurzgeschlossenen Frage, wie angesichts knapper Zeit möglichst schnell zum Inhalt „Präsentation“ übergegangen werden kann. Und mit der Eigen- dynamik des Projektes und der Eigenstruktur seines Inhalts wird die Präsentation zu einem notwendig offenen, eigenständigen Gestaltungsakt. Jedes Projekt verlangt im Prinzip die spezifische Antwort auf die Frage, wie seine Ergebnisse vermittelt werden können. Vermittlung wird damit jenseits seiner technischen Standardisierung als PPP zu einer eigenständigen Aufgabenstellung.

VI

Es versteht sich nach dem analytisch Ausgeführten, dass eine offene Unterrichtsgestaltung im Medium der Präsentation sich sowohl weit von einer bildenden Wirkung entfernen wie auch umgekehrt dieser sehr nahe kommen kann. Die Verbindlichkeit und der Anspruch der zu bearbeitenden Sache erweist sich dabei als zentrales Kriterium. Die Fälle zeigen aber zugleich, dass die Schüler sie ggf. eher suchen, als dass die Lehrer für sie sorgen würden. Das Präsentationssetting führt ggf. dazu, dass eine in der Aufgabe enthaltende produktive Offenheit zugunsten unterrichts-managerialer Erwägungen zurückgenommen, ja ins Gegenteil verkehrt wird: einer standardisierten seriellen Produktion des letztlich immer Gleichen. Die Verwirklichung des „Offenen Unterrichts“ zeigt sich dagegen in der Abschaffung von Unterricht zugunsten des Jahresprojektes. Dies provoziert bohrende Rückfragen an die Möglichkeit der Didaktik, mit ihren Mitteln eine Bildung fördernde Offenheit zu gestalten.

Literatur

- Gruschka, Andreas: Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten; in: Pädagogische Korrespondenz, 32/2004, S.5-35
- Gruschka, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben; in: Pädagogische Korrespondenz, 35/2006, S. 5-22

-
- Gruschka, Andreas: Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen 2008
- Jürgens, Eiko: Die neue Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht, St. Augustin 1996
- Lipowsky, Frank: Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht, Berlin 1999
- Ramseger, Jörg: Offener Unterricht in der Erprobung, München 1985
- Steffens, Ulrich / Bargel, Timo (Hrsg.) Lehren und Lernen im Offenen Unterricht, Wiesbaden 1999

Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen

In der Erwachsenenbildung hat das selbstgesteuerte Lernen in verschiedenen begrifflichen Varianten bereits seit einigen Jahren Einzug in die Debatte gefunden (vgl. Witthaus u.a. 2003, Derrichs-Kunstmann u.a. 1998). Der Erwachsene soll lernen (dürfen) – lebenslang, und zwar selbst: selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstinitiiert, selbstverantwortet, selbstbestimmt, formell und informell usw. Dem „Selbstlernen“ wird bisweilen eine geradezu magische Wirkung zugeschrieben: Mal steht es für die endlich realisierbare „Selbstentfaltung“ mündiger Menschen, mal für das viel geforderte „Lernen lernen“, einer Art Schlüsselqualifikation des modernen Menschen im flexiblen Kapitalismus. Dabei ist die Feststellung, dass das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen ohne die aktive Beteiligung der Subjekte nicht denkbar ist, nicht wirklich neu. Interessant ist daher eher die Frage, woher die neuerliche Attraktivität solcher Ansätze kommt? Und eine zweite Frage drängt sich dabei auf: Wie ist es möglich, dass in dieser vehement geführten Debatte eine andere, in der Bildungsforschung ebenso brennende Frage nahezu ausgeblendet wird, nämlich die der sozialen Ungleichheit und der sozialen Selektivität des Bildungswesens? Wir wollen diesen Fragen in diesem Beitrag etwas nachgehen. Dabei setzen wir uns zunächst mit der theoretischen Strömung des Konstruktivismus bzw. mit deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft auseinander, auf die sich Propagandisten des selbstgesteuerten Lernens heute gerne stützen. Die spezifischen Blindstellen dieses individualistischen Konzeptes lassen sich erhellen, indem Pierre Bourdieus Theorie von Habitus und Feld auf die Thematik bezogen wird. Unter Bezug auf eine empirische Studie aus der Erwachsenenbildung entpuppt sich sodann die Rede von der „Selbststeuerung“ des Lernens geradezu als ein ideologischer Mythos. Wir plädieren schließlich dafür, das pädagogische Geschehen nicht als willkür-

liches Gemenge von sich selbst steuernden und versteuernden Lernenden zu sehen, sondern als Resultat „sozialer Spiele“, in denen auch Lehrende einen spezifischen Ort und eine spezifische Aufgabe haben. Dabei blicken wir perspektivisch auch auf das Feld der Schule.

Eine ungewöhnliche Koalition

Das „Selbst“ ist ein schillernder Begriff, mit dem ganz unterschiedliche Dinge verbunden werden können. In der Erwachsenenpädagogik stehen Konzepte, die die Subjekte und ihr Selbst in den Mittelpunkt stellen, in einer emanzipatorischen Tradition und hatten häufiger Konjunktur; nicht selten gelten sie auch als erwachsenengerechte Lernform schlechthin. Es ging und geht dann schlicht darum, dass Lernende stärker an Planung, Gestaltung und Inhalten von Bildungssettings beteiligt werden und dass Lernen und Bildung insgesamt zu einer Stärkung und Entfaltung der Subjekte beitragen sollen. Im weiteren Sinne ist also thematisiert die „Befreiung des Subjekts“ aus Abhängigkeiten und Zwängen bis hin zu der von pädagogischer Bevormundung. Das „Selbst“ ist dann konnotiert mit Vorstellungen von Mündigkeit, Autonomie und Selbstentfaltung (kritisch dazu: Rieger-Ladich 2002). Selbst gesteuertes, offenes oder „freies“, neues Lernen ist in diesem Sinne immer hochgradig positiv besetzt und spielt implizit mit den (negativ besetzten) Gegenpolen: fremd gesteuertes, geschlossenes oder „unfreies“ und „altes“ Lernen – wer will das schon? Gleichwohl ist es wichtig, sich klar zu machen, dass die Pädagogik und die pädagogisch Tätigen selbst empfänglich sind für diese Begrifflichkeit und dass es oft emphatische, bildungstheoretisch aufgeladene und idealisierte Subjektvorstellungen sind, die zugrunde liegen.

Dennoch: Solche nachvollziehbaren pädagogischen Gründe allein erklären nicht hinreichend die Aktualität und Wiederentdeckung dieser Lernform. Hermann Forneck (2002) vermutet, dass es sich beim gegenwärtigen Diskurs um das Selbstlernen um „Reflexe auf Modernisierungsimperative“ handelt. D.h., es geht nicht allein um erziehungswissenschaftliche Argumente und Begründungen, sondern hier wird etwas an die Erziehungs-

wissenschaft herangetragen. Tatsächlich ist es erhellend, wenn man diese Debatte einordnet in einen öffentlichen Diskurs, in dem für viele gesellschaftliche Bereiche mehr Eigenverantwortung und Initiative der Individuen gefordert wird, sei es für die Gesundheit, die Altersvorsorge, die Arbeitsfähigkeit oder, wie es schicker heißt, „employability“. Selbstverantwortetes lebenslanges Lernen reiht sich hier prima ein. Im neoliberalen Zeitgeist steht es für die ständige Bereitschaft zur Anpassung an die Erfordernisse der sich rasch wandelnden gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Bedingungen (Rößler 2006). Selbstentfaltung wird übersetzt in selbstverantwortete Flexibilität und Leistungsbereitschaft; Selbstlernen wird im ökonomischen Duktus umfunktioniert, zur „Bringschuld“ des Subjekts und steht für das Idealbild eines „Bildungsunternehmers“, der sich formell und informell die heute benötigten Kompetenzen erwirbt und seine Bildungsbiographie bastelt (Bremer 2004a). Es überrascht, wenn auf einmal Bildungspolitik und Betriebe die Vorzüge selbstgesteuerten Lernens preisen. Hans Tietgens, der sich schon früh stark gemacht hat für auf Emanzipation zielende Erwachsenenbildung und darauf bezogenes selbstgesteuertes Lernen, scheint sich geradezu verwundert die Augen zu reiben: Es habe auf einmal „von oben“, wie er erstaunt feststellt (1999: 99), „eine Propagandawelle für das selbstgesteuerte Lernen“ eingesetzt. Das gibt zu denken, zumindest bis man bei genauerem Hinschauen den Eindruck gewinnt, dass es vielfach wohl weniger um so etwas wie die Stärkung der Akteure gegenüber Macht und Herrschaft geht, sondern dass vielfach die Hoffnung mitschwingt, selbst gesteuertes Lernen käme am Ende für Staat und Betriebe billiger, weil man sich teures Personal und institutionalisierte Bildung sparen kann.

Konstruktivismus: Lernen als selbstbezogener Prozess autonomer Subjekte

Interessant ist nun aber weiter, dass das vermeintlich neue Lernen heute vermehrt anders begründet wird. Gestützt wird es meist mit einer (radikal-)konstruktivistischen Theorieströmung. Es wäre ein eigenes und sehr reizvolles Unterfangen, sich mit

dem sicher nicht zufälligen Zusammenfallen bestimmter Theoriekonjunkturen und politisch-ökonomischen Zeitdiagnosen zu beschäftigen. Das würde hier zu weit führen. Im Ergebnis jedenfalls verhalten sich neoliberale Zeitdiagnose mit der vermehrt geforderten stärkeren Selbstverantwortung der Individuen und radikal-konstruktivistisch gestützte Lerntheorie mit der aufgeladenen Betonung des „Selbst“ zueinander wie Yin und Yang, wie Deckel und Topf.

Um was geht es dabei? Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, diese in sich heterogene und diffuse Theorieströmung breit zu erläutern (überblickend etwa Schmidt 1987). Im Kern liegen diesem Ansatz ursprünglich aus der Biologie entwickelte Annahmen über die Natur menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Erkennens zu Grunde. Kurz umrissen: Die Welt ist dem Menschen nicht direkt zugänglich. Jeder konstruiert sich in einem aktiven Prozess seine Welt im Kopf. Es gibt demnach keine objektive Wirklichkeit, sondern nur subjektive Teilwirklichkeiten. Jedes Individuum ist ein autonomes, auf sich selbst bezogenes und eigendynamisches Etwas. Die Welt kann nicht wirklich darin eindringen, sondern allenfalls „Irritationen“ – somit Lernprozesse – auslösen, die dann wiederum in die Eigengesetzlichkeit eingepasst werden, diese letztlich verstärken.

In die Erwachsenenbildung haben vor allem Rolf Arnold und Horst Siebert diesen Ansatz aufgenommen und die Verbreitung in der Erziehungswissenschaft angestoßen. Sie nehmen (1995: 19) die konstruktivistische Annahme auf, menschliche Erkenntnis sei ein „selbstreferenzieller, operational geschlossener Prozess unseres Gehirns“. Lernen ist demnach, wie jedes menschliche Handeln, „prinzipiell selbstgesteuert“ (Siebert 2001: 287). Daraus leiten sie letztlich ein epochal neues Verständnis von Lernen und Lehren ab, wobei gleichzeitig das Selbst eine gewaltige theoretische Aufladung erhält. Ein so verstandenes Lernen habe „weitreichende Konsequenzen für die Theorie und Praxis der Lehre“ (ebd.: 91). Lehrende können bei Lernenden durch noch so raffinierte didaktische ‚Kniffs‘ keine Lernprozesse erzeugen, sondern ‚nur‘ durch die Gestaltung der Lernumgebung Lernen „ermöglichen“. Das geht auf in einer neuen flugs ausgerufenen „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schüßler 2003), die einer line-

ren „Instruktionsdidaktik“ gegenübergestellt wird (Arnold 1996). Vereinfacht: Die Vorstellung des Nürnberger Trichters, d.h. des Füllens leerer Köpfe mit Wissen durch Lehrende, wird nun abgelöst von der Vorstellung, dass Köpfe sich von selbst mit Wissen füllen – oder nicht.

Es sei dahingestellt, inwiefern mit dieser dichotomen Gegenüberstellung die Praxis des Lehrens und Lernens wirklich getroffen wird und ob da nicht ein Pappkamerad aufgebaut wird, damit der eigene Ansatz, das „Neue“, umso besser glänzen kann. Deutlich wird in jedem Fall, dass die generelle Möglichkeit von Lehre dadurch beträchtlich in Frage gestellt wird. Gezieltes Lehren gerät geradezu unter den Verdacht, auf „alten“, „überholten“, „autoritären“, „hierarchischen“, „entmündigenden“ Vorstellungen von Lernen und Lehren aufzubauen. Nahe gelegt wird eine pädagogische Enthaltsamkeit.

Von welchem Gesellschaftsbild wird bei diesem Ansatz ausgegangen, oder welches Bild von der Gesellschaft kann man daraus ableiten? Es ist auf jeden Fall ein betont individualistisches; noch einmal Arnold/Siebert (1995: 23; Hervorhebungen H.B., U.H.B):

„Der Konstruktivismus unterstützt kognitionstheoretisch den unumstrittenen [*sic!*] Trend der Individualisierung als Vergesellschaftungsprozess. Die Menschen müssen heute mit sich, ihren Identitätskrisen und ihren Zukunftsängsten *alleine* zurecht kommen. Der Konstruktivismus treibt die Individualisierung erkenntnistheoretisch auf die Spitze, er *beweist* die Selbstverantwortlichkeit des einzelnen und entlastet das System. Außerdem enthält er die geheime Botschaft: Wenn es Dir schlecht geht, liegt es an Deiner Wirklichkeitskonstruktion“.

Das ‚Selbst‘ des Konstruktivismus ist demnach tendenziell ein anomisches Einzelwesen. Die Autoren sehen eine „Konvergenz zwischen postmodernem und konstruktivistischem Denken“. Soziale Ungleichheit wird von ihnen kaum thematisiert, noch weniger problematisiert. Vielmehr hätten sich frühere, von Enge und Not geprägte Lebensweisen heute „in eine Vielfalt von Deutungsmustern und Lebensstilen“ (ebd.) transformiert. Aus der

(berechtigten) Kritik an deterministisch-objektivistischen Sozialstrukturmodellen, die die „Faktoren der ‚objektiven‘ Lebensverhältnisse auf Kosten der individuellen Wirklichkeitskonstrukte überbewertet“ hätten, wird nunmehr auf die Dominanz des Individuums geschlossen. In der konstruktivistisch fundierten, mit einer hohen Aufladung des ‚Selbst‘ verbundenen Argumentation spielen die sozial ungleichen Bedingungen, unter denen sich die Konstruktionen der lernenden Subjekte vollziehen, offenbar keine oder nur eine untergeordnete Rolle (vgl. kritisch Bremer 2004a). Ungleichheit im Sinne von ungleichen und somit ungleichen Chancen, von Privilegierung und Nicht-Privilegierung scheint überwunden und hat sich offenbar in beliebige Vielfalt aufgrund individueller Vorlieben transformiert.

Letztlich werden die lernenden Subjekte aus der sozialen Welt herausgelöst. *Welche* Konstruktionen und Lernprozesse *wem* aufgrund *welcher* Bedingungen zugänglich sind, gerät aus dem Blick. Mit dem Konstruktivismus wird, so Jürgen Wittpoth (2003), die Frage der „*gelingenden* Unterrichtung“ aufgeworfen – aber eben nicht beantwortet. Setzt man das nun in Beziehung zum Problem der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen, dann entpuppt sich die nahe gelegte pädagogische Enthaltbarkeit, so Dirk Rustemeyer (2001), als ein folgenreicher „Selbstverzicht“ der Pädagogik. Anstatt auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen mit gezielten pädagogischen Handlungsstrategien zu antworten, die auf die „Durchsetzung und Vermittlung von gemeinsamen kulturellen Techniken und inhaltlichen Standards“ zielen, wird „die Praxis sich selbst“ überlassen, so dass das Fortbestehen von sozialen Unterschieden gefördert wird. Rustemeyer fährt fort (ebd.): „Aus der These, dass die Wirklichkeit das Produkt ihrer Beschreibung ist, folgt bildungspolitisch, dass sie bleiben mag, was sie ist, weil sie in Wirklichkeit nichts ist, was man ändern müsste oder könnte“. Das ist eine Einladung zu einer „Laisser Faire“-Pädagogik.

Habitus: Lernen als Konstruktion sozialer Subjekte

Das Problem ist *nicht* die vom Konstruktivismus in den Mittelpunkt gestellte Eigentätigkeit von Subjekten im Lernprozess. Das

Problem ist, dass dies um den Preis geschieht, die Subjekte aus sozialen Zusammenhängen herauszulösen und das dadurch ein pädagogisches Denken befördert wird, dass die Aufmerksamkeit und die Sensibilität für soziale Unterschiede und den pädagogischen Umgang damit aufs Höchste erschwert. Das findet seinen Niederschlag in dem Nicht-Vorkommen dieser Thematik in den Konzepten der „neuen“ und „offenen“ Lernformen.

Diese fatale Situation nimmt seinen Ausgangspunkt von einer vorausgesetzten dichotomischen Frontstellung: Entweder normative „Instruktionsdidaktik“ und *passive* Lernende oder willkürliche „Ermöglichungsdidaktik“ und *aktive* Lernende. Das jedoch ist ein Denken in falschen Alternativen. Anders gesagt: Aus dem Umstand, dass normativ begründete, instruierende pädagogische Handlungsmuster sich nicht linear in Lernprozesse umsetzen, kann keineswegs auf die Richtigkeit radikal-konstruktivistischer Subjektvorstellungen geschlossen werden. Genau genommen ist das nur ein Beleg dafür, dass es überhaupt Subjekte mit Eigensinn gibt, aber nicht, dass dieser einem Muster von Autopoiese und Selbstreferenzialität folgt.

Es ist also die Frage aufgeworfen, wie man Subjekte und ihre Lernprozesse zugleich als individuell-aktiv und als sozial handelnde Wesen verstehen kann. Genau hier lässt sich Pierre Bourdieus Habitus-Feld-Theorie sehr gut platzieren.

Demnach verfügen die Subjekte über ihren Habitus über ein inkorporiertes Wissen von der Welt. Die Welt bleibt also nicht irgendwo da draußen, sondern ist in Form von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus ganz tief in der Person verankert. Und genau darauf gründet auch die Konstruktionsarbeit der Individuen. Es war Bourdieu sehr wichtig, in den Individuen nicht nur die Widerspiegelung des Sozialen zu sehen – gewissermaßen ein leeres Blatt, in das die Welt ihre Buchstaben schreibt – sondern auch aktive, handelnde Subjekte, die gleichwohl immer nach sozialen Mustern agieren. Der Habitus gibt, so Bourdieu (2001: 175),

„dem Akteur eine generierende und einigende, konstruierende und einteilende Macht zurück und erinnert zugleich daran, dass diese sozial geschaffene Fähigkeit, die soziale Wirklichkeit zu schaffen, nicht die eines transzendenten Sub-

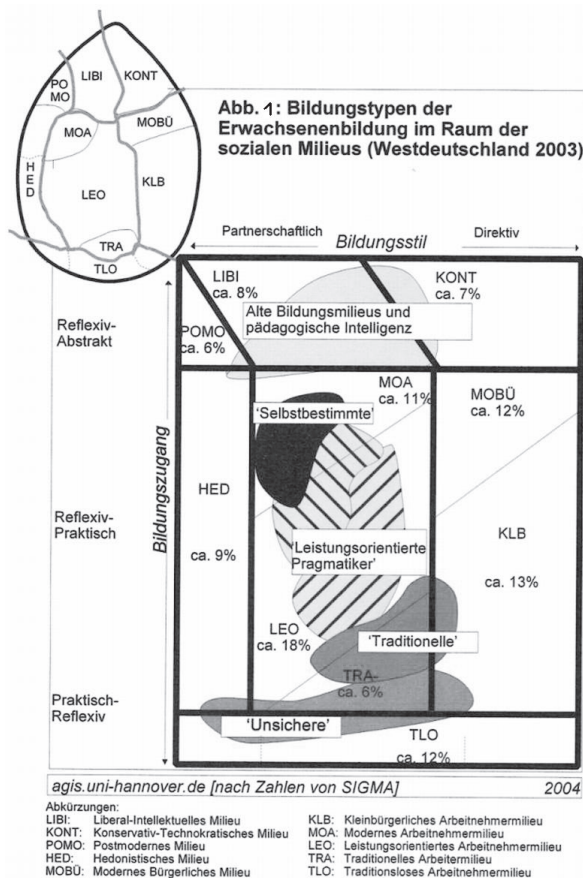
jekts ist, sondern die eines sozial geschaffenen Körpers, der sozial geschaffene und im Verlauf einer räumlich und zeitlich situierter Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis umsetzt“.

Es wird also nicht bezweifelt, dass Subjekte ihre Wirklichkeit herstellen. Doch Bourdieu (2001: 191) fragt zugleich nach den *Prinzipien des Konstruierens* und deren *Genese*, indem er betont, dass „die Schemata, mit denen er [der Akteur, H.B./U.H.B.] seine Welt konstruiert, selbst von der Welt konstruiert sind“. Er nennt das oft einen „strukturalistischen Konstruktivismus“, der zugleich ein „konstruktivistischer Strukturalismus“ ist. So gesehen haben die biographischen Konstruktionen des Individuums zugleich eine *überindividuelle* Seite. Die Gesellschaft mit ihren groben und feinen Unterscheidungen existiert nicht abstrakt, sondern ist, gewissermaßen in verschlüsselter Form, auch in den Lern- und Bildungsprozessen des Subjekts immer präsent. Bezogen auf die Debatte um das Selbstlernen ermöglicht das eine ganz andere Perspektive.

Empirischer Ausflug in die Bildungspraxis

Um das zu verdeutlichen, werfen wir einen Blick auf Ergebnisse einer Studie aus der Erwachsenenbildung (Bremer 2007), in der die Bildungszugänge und -praktiken großer sozialer Milieus näher untersucht wurden. Das Milieukonzept (vgl. Vester u.a. 2001; bildungssoziologisch Vester 2005; Bittlingmayer/Bauer 2006), das auf Bourdieus Theorie von Habitus und Feld aufbaut, kann hier aus Platzgründen nur kurz umrissen werden. Gemeint sind damit Gruppen von Menschen mit einer bestimmten Lebensweise, die wiederum auf einem spezifischen Habitus gründet. Nach Bourdieu (1992b: 32) stiftet der Habitus einen Zusammenhang zwischen ganz unterschiedlichen Dingen der alltäglichen Lebensbewältigung: „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng mit einander verknüpft“. In diesen Kontext sind auch Lernen und Bildung eingebunden. Das soziale Milieu ist nicht einfach aus der Berufsstatistik abzuleiten und meint auch nicht nur

die äußere Umwelt, durch die die Menschen geprägt werden wie eine Münze. Vielmehr hat die Gesellschaft im Individuum gewissermaßen eine Entsprechung. Anders gesagt: Die Menschen haben ihre Klassenzugehörigkeit in Form von Wahrnehmungs- und Handlungsmustern im Kopf und im Körper verinnerlicht, und in der Praxis ihrer Alltagsbewältigung wird sie auch (in verschlüsselter Form) sichtbar (vgl. Bremer 2004b: 61ff.).



Wir unterscheiden fünf große Milieutraditionen oder „Stamm-bäume“ (in Abb. 1 fett umrandet), die in zehn Milieus differen-

ziert werden können. Dabei lassen sich oben im sozialen Raum die Milieus mit distinktiven Lebensweisen der wohlhabenden, feinen und gebildeten Leute einordnen, die in der Gesellschaft den Ton angeben und sich vom ‚Vulgärgeschmack der Masse‘ abheben. In der Mitte sind die sog. respektablen Milieus angesiedelt, für die eine geachtete Lebensweise wichtig ist, die sie durch eine Leistungs- bzw. Pflichtethik und eine durch Stetigkeit und Realismus charakterisierte Lebensführung auszeichnet. Auf der unteren Stufe stehen die Milieus, die stärker von Notwendigkeit geprägt sind; sie erleben sich oft als Spielball der Verhältnisse, auf die man flexibel und spontan reagieren muss. In der horizontalen Dimension sind rechts die Milieus mit eher hierarchischen Einstellungen, die sich an Ordnung, Autorität und Status orientieren, während weiter links Eigenverantwortung, Unabhängigkeit und eigenes Können stärker betont werden (ausführlich Vester u.a. 2001).

Gestützt auf diesen Ansatz haben wir das Weiterbildungsverhalten untersucht. Mittels einer qualitativen Befragung konnten wir eine Typologie von vier nach Habitus unterschiedlichen Bildungstypen aus den Milieus der mittleren und unteren sozialen Stufe herausarbeiten und zudem in groben Umrissen einen akademischen Bildungstypus, dem auch viele Pädagogen nahe stehen. In Abbildung 1 ist die Typologie in den Raum der sozialen Milieus projiziert. Wenn diese Bildungstypen nachfolgend skizziert und anhand von Originalaussagen illustriert werden, dann zeigt sich darin eine Heterogenität, die in den Ansätzen des Selbstlernens kaum thematisiert wird.

So entspricht der Typus der *Unsicheren* wenig der Vorstellung jener ‚autonomen Akteure‘, von denen oft die Rede ist. Es sind Menschen mit geringer Formalbildung, die sich der sozialen Ordnung ohnmächtig gegenüber sehen. Man empfindet sich als Spielball fremder Mächte; dabei werden Lehrende und Bildungsinstitutionen als deren ‚verlängerter Arm‘ wahrgenommen. Bildung gilt als unnütz und wird als notwendiges Übel empfunden („*Bildung lassen wir erst mal weg, ich lass den ganzen Scheiss stehen und treff' 'n paar andere Leute*“). Die eigenen Haltungen, so die Neigung zu Spontaneität, Lebensfreude und die häufig sinnlich-praktischen Zugänge zur sozialen Welt und zum Lernen, wer-

den als wenig akzeptiert wahrgenommen („*jedes Mal wenn ich was gesagt hab, hat die mich gebremst*“). Man grenzt sich mit diesen Zugängen ab gegen die methodische Strenge, das kognitive und (selbst-)disziplinierte Lernen („*die da mit dem Aktenkoffer kommen und büffeln, die sind irgendwie fixiert*“). Erwartungen und inhaltliche Interessen werden, wenn überhaupt, spontan formuliert („*erst mal anhören, worum es da geht*“). Eine institutionelle Lernsituation ist mit Unsicherheiten und mit Überforderungsängsten belastet („*das bleibt nicht alles im Kopf, was der da vorne redet*“). Man begegnet dem beispielsweise mit kollektiven Strategien der Teilnahme, denen inhaltliche Interessen untergeordnet werden.¹ Lehrende wünscht man sich oft als ‚Kumpel‘ („*die dürfen das nicht so eng sehen*“, „*auch mal 'n Spruch 'raushauen*“). Häufig setzen sich frühe negative Schulerfahrungen und Autoritätskonflikte fort („*wenn die ernster werden, werd' ich lustiger*“).

Beim Bildungstypus der *Traditionellen* handelt es sich um eine ältere Facharbeitergeneration mit realistisch-bescheidenem Habitus. Ihre Formalbildung ist relativ gering. Es wird Wert darauf gelegt, sein Leben möglichst eigenständig zu führen und die dafür erforderlichen Kompetenzen zu erlangen. Der Zugang zu Bildung ist sachlich-rational; man erwartet einen konkreten Nutzen und grenzt sich gegenüber rein abstrakter Wissensvermittlung ab. Geschätzt werden auch hier Geselligkeit und Gemeinschaft („*Leute kennen lernen, andere Denkweisen, das ist das Wichtigste*“). Den Dispositionen entspricht ein griffiges und transparentes Konzept („*auch detailliert, auch mal was Schriftliches*“). Manches erinnert an eine traditionelle Lehr-Lernsituation, zumal zu neueren Methoden und didaktischen Settings Vorbehalte bestehen („*diese Wandzeitungen, das war ja kinderhaft*“). Der Lehrende sollte als kompetenter Experte auftreten, strukturieren und leiten („*'ne gewisse Linie muss da drin sein*“), ohne dabei allerdings „lehrerhaft“ zu agieren („*soll ja nicht sein wie in der Schule*“).

Zum Typus, den wir *Leistungsorientierte Pragmatiker* genannt haben, zählen überwiegend Menschen, die als Facharbeiter und Fachangestellte tätig sind und über mittlere Formalqualifikation

1 Dieses milieutypische Muster konnte auch für das studentische Feld gefunden werden (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004).

nen und Bildungsstandards verfügen. Beruflich und privat stark beansprucht, ist der Alltag durch abwägende Kompromissbildungen zwischen eigenen Ansprüchen und Notwendigkeiten geprägt. Diese Haltung findet sich dann auch in der Bildungspraxis. Der Zugang ist generell funktional und an Kriterien wie Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen orientiert („*keine Laberthemen, kein Larifari, klar umrissenes Thema*“). Dagegen besteht Distanz gegenüber einem kontemplativen, von Zweckfreiheit geprägten Bildungsverständnis („*das wär' mir nicht konkret genug*“). Lehrende sollen kompetent sein („*der muss sich da auskennen*“). Nach dem milieutypischen Prinzip von „Leistung und Gegenleistung“ ist entscheidend, dass Bildung zu konkretem Wissen führt („*das hat mir was gebracht*“).

Bei den *Selbstbestimmten* handelt es sich überwiegend um jüngere Leute unter 35 Jahren. Sie verfügen über mittlere bis gehobene Formalbildung und sind in bildungsintensiven Berufen im technischen, sozialen und administrativen Bereich tätig. Angestrebt wird die Balance zentraler Lebensbereiche und -orientierungen, so dass etwa Arbeit nicht der Freizeit und Individualität nicht der Gemeinschaftlichkeit untergeordnet werden. Es ist generell ein sehr bildungsaktiver Typus, ohne dass es zu einer Angleichung an den Bildungsstil der akademisch-intellektuellen Milieus der ‚oberen Etage‘ gekommen ist („*verkopft*“). Wichtig ist ihnen, eigene Bezüge herstellen und Praktisches und Theoretisches verbinden zu können („*hat für mich keinen Zweck, geballte Sachen so abstrakt auf den Tisch zu bekommen*“). Man ist offen für neuere Methoden und Settings, die bisweilen auch selbstbewusst eingefordert werden („*lieber raus ins Freie als so 'ne Frontalgeschichte mit 'nem Dozenten*“). Wichtig sind dabei Flexibilität („*nicht Schema F*“), partizipative Elemente und ein partnerschaftlicher Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden („*der muss sich in die Gruppe einplatzieren*“).

Als generelles Muster kann man erkennen, dass mit steigendem formalen Bildungsniveau Sicherheit und selbstbewusstes Artikulieren von Bildungsinteressen im Feld zunehmen, die Akteure also offenbar mit vorangegangenen institutionellen Bildungserfahrungen auch einen bildungsaffinen Habitus erworben haben. Dabei weisen jedoch alle hier umrissenen Typen der

mittleren und unteren Milieus eine Distanz zu den *akademischen Bildungsmilieus* auf, deren Bildungszugang stärker von hoher intrinsischer Motivation, Zweckfreiheit und Entfaltung von Individualität gekennzeichnet ist und der häufig das implizite und explizite Leitbild des Selbstlernens abgibt (Bremer 2004a).

Schon dieser kurze Ausflug in die empirische Lern- und Bildungspraxis zeigt das ganze Dilemma in der Debatte um das neue selbstorganisierte Lernen: Es macht wenig Sinn, von Selbststeuerung zu sprechen, wenn nicht zugleich mitgedacht wird, welches Selbst da wohin und wozu steuert. Es ist auf jeder sozialen Stufe ein anderes Selbst, mit spezifischen Voraussetzungen, Rahmungen, Intentionen, Widerständen, Praxisvorlieben, und davon ausgehend muss überlegt werden, mit welchen pädagogischen Settings *wem was* „ermöglicht“ wird. Man sieht auch: Das spricht nicht notgedrungen gegen „Selbststeuerung“. Doch das Problem ist, dass die konstruktivistische Perspektive für diese soziale und kulturelle Heterogenität, um es zurückhaltend auszudrücken, nicht gerade sensibilisiert, wie überhaupt (siehe oben) soziale Ungleichheit und soziale Selektivität im Bildungswesen nicht gerade das „Top-Thema“ im Diskurs der neuen Lernformen ist.

Stehen die Pädagoginnen und Pädagogen außerhalb des Spiels?

Das wird noch deutlicher, wenn die Rolle der pädagogischen Akteure beleuchtet wird. Um es im konstruktivistischen Duktus auszudrücken: Auch sie bilden sich ihre Wirklichkeit von den Lernenden, von „guter“ Lehre, sie schaffen – „selbst gesteuert“ – Lernumgebungen. Legt man auch hier die Bourdieusche Betrachtungsweise zugrunde, dann kann man das Problem so formulieren: Soziale Wahrnehmung ist standortgebunden (Vester u.a. 2001: 26; vgl. ausführlicher Bourdieu 1997). Wenn also auch Lehrende einen sozialen Ort haben, und wenn auch für sie gilt, dass Wahrnehmungen, Bewertungen und die Konstruktion von Lernumgebungen auf spezifischen Habitusmustern beruhen, dann gilt es auch von dieser Seite zu fragen: *Wem* wird durch die

von Lehrenden geschaffenen Settings eigentlich *welches* Lernen „ermöglicht“ – und wem nicht?

In unserer Studie etwa wurden in den Befragungen von Lehrenden, die selbst dem akademischen Bildungstypus nahe standen, Klassifizierungen gegenüber Lernenden sichtbar, die in das pädagogische Handeln einfließen. Wenn beispielsweise geringe Lern- und Bildungserwartungen formuliert wurden (vor allem Typus ‚Unsichere‘), erschien dies als „Desinteresse“ und „Passivität“. Der funktionale, nach Nutzen fragende Bildungszugang (vor allem Typus ‚Pragmatiker‘) wurde als „Verwertungsorientierung“ herabgesetzt. Hinter der Frage nach klarer Struktur (vor allem Typus ‚Traditionelle‘ und ‚Pragmatiker‘) sah man eine „Konsumhaltung“ und die Erwartung nach „Verschulung“. Der Wunsch nach Gemeinschaftserlebnissen und Spaß erschien als nebensächlicher „Mitnahmeeffekt“. Zudem zeigten sich bisweilen methodische Probleme im Hinblick darauf, wo man überhaupt pädagogisch ansetzen soll („*diese Industriearbeiter sind einfach nicht zum Lesen zu motivieren*“).

Daran zeigt sich bereits, dass das pädagogische Geschehen in hohem Maße sozial durchdrungen ist. Im empirischen Beispiel sind Lehrende offenbar häufig (zumindest implizit) auf bildungsaktive Gruppen eingestellt. Andere erscheinen dann mitunter als unmotiviert und defizitär (vgl. aus der Perspektive Bernsteins Sertl 2007). Die Bewertungen erfolgen von einem sozialen Ort aus. Das kann dazu führen, dass Strategien fehlgedeutet werden können, mit denen sich beispielsweise bildungsunge wohnte Gruppen in einen ihnen fremden Bereich hineintasten. Im Ergebnis werden Grenzen konstruiert, die über den Zugang und die Teilnahme am pädagogischen Geschehen – am „Spiel“ – mit entscheiden.

Dazu sei ein kurzer Blick auf zwei weitere Beispiele aus anderen Feldern des Bildungswesens geworfen. Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler (2004) arbeiten für den Bereich der Hochschule heraus, dass die durch eine geringe Strukturierung des Studiums gekennzeichnete Fachkultur sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studienfächer offenbar unausgesprochen abgestimmt ist auf Vorstellungen eines „freien Intellektuellen“, der sich unabhängig von äußeren Vorgaben seine Fragestel-

lungen und Schwerpunkte sucht. Leitend ist ein Bild von Akteuren, die auf ein so verstandenes selbstgesteuertes Studieren vorbereitet sind. Die wissenschaftliche Persönlichkeit wird dabei, zugespitzt, nicht gefördert, sondern schon vorausgesetzt, was sich beispielsweise daran zeige, dass Lehrende von Studierenden oft erwarten, bereits mit einer fertigen Fragestellung in die Sprechstunde zu kommen, während gerade bildungsunge wohnte Studierende dazu die pädagogische Unterstützung des Dozenten bräuchten (ebd.: 180).

Aus dem Schulwesen kommt die Studie einer französischen Forschungsgruppe (Hatchuel 2004). Darin werden etwa Unterrichtskonzepte beschrieben, in denen der Lehrer sehr starke Kontrolle ausübt und die Schüler nur über geringe Freiräume verfügen. Auch wenn es auf den ersten Blick nicht so aussieht: Selbst damit können bestimmten Schülerinnen und Schülern selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglicht werden. Auch das umrissene pädagogische Handlungsmuster hat eine Position im sozialen Raum, nämlich auf der rechten Seite, wo Milieus zu finden sind, die stärker an Sicherheit, Hierarchie und Autorität orientiert sind. Es gibt für ein solches pädagogisches Setting durchaus Schülerinnen und Schüler, die für eine starke Strukturierung, die Lehrer- und Autoritätszentrierung empfänglich sind, die über Dispositionen bzw. ein „Selbst“ verfügen, das darauf ausgerichtet ist. Anders gesagt: Vom Lehrenden wird ein Kräftefeld aufgespannt, in dem sich die Schüler je nach ihrem Habitus spezifisch platzieren dürfen und müssen. Solche Konstellationen sind also nicht zufällig. *Wer in welchem Setting was lernt*, hängt – um mit Bourdieu zu sprechen – davon ab, welche Habitus schemata aufeinander treffen, inwiefern „Lehrende und Lernende gewissermaßen stillschweigend zu einem Übereinkommen gebracht werden“ (Bourdieu 1992a: 136).

Bourdieu hat die Bedeutung dieser „pädagogischen Kommunikation“ in der Bildungspraxis hervorgehoben. Das, was sich in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden abspielt, ist nicht losgelöst von ihren jeweiligen Orten im sozialen Raum und den damit zusammenhängenden Perspektiven zu sehen. Für Lehrende erfordert das die Entwicklung einer spezifischen Reflexivität und Diagnostik. Eckart Liebau (1993: 260) hat in diesem

Zusammenhang die Notwendigkeit einer „alltäglichen, praxisbezogenen Sozialforschung“ für Pädagoginnen und Pädagogen in allen Praxisfeldern gefordert. Diese muss daran ansetzen, dass Pädagogen selbst Teil des sozialen Spiels sind und an symbolischer Herrschaft mitwirken (Bittlingmayer 2005: 214 ff.). Das ist oft ungewollt, aber es ist wichtig, sich klarzumachen, dass die pädagogische Situation und Interaktion spezifisch vorstrukturiert ist.

Das verweist auf den Diskurs um pädagogische Professionalität und den pädagogischen Berufshabitus. Eva Schumacher (2002) hat in einer Studie die Milieuzugehörigkeit von Grundschullehrerinnen und -lehrern untersucht und in Zusammenhang mit deren pädagogischen Handlungspräferenzen gestellt. Sie stellt fest, dass nahezu 70% der Lehrenden an Grundschulen dem liberal-intellektuellen Milieu zuzuordnen sind, und dass sich spezifische Werte und Lebensprinzipien dieses Milieus auch in den pädagogischen Zielen, den Vorlieben für bestimmte Methoden und den präferierten Lernformen usw. wieder finden. Beispielsweise wird die Herausbildung von Individualität im Bildungs- und Lernprozess stärker betont (und erwartet) als bei Lehrenden aus weniger akademisch geprägten Milieus. Mit anderen Worten: Der berufliche Habitus ist durch den milieutypischen Habitus überformt. Das fließt in den Unterricht mit ein, was sogar dazu führen kann, dass durch sozial verzerrte Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern Prozesse sozialer Selektivität gegen die eigene Intention verstärkt werden (vgl. ebd.: 267f.).

Hier wird deutlich, wie wichtig es ist, dass sich Lehrende über eigene Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster klar werden und sich zu den Lernenden in Beziehung setzen. Vester u.a. (2001: 26) weisen darauf hin, dass gerade Angehörige der Bildungsmilieus dazu neigen, die Welt nach bestimmten „Gegensatzpaaren“ einzuteilen: „rational – emotional, kultiviert – ungebildet, fein – grob, ideell – materiell, spirituell – trivial, asketisch – vergnügungssüchtig, individuell – kollektiv usw.“ Dadurch aber grenzen sie „immer auch sich selbst gegen die ‚Masse‘ ab“. Es geht dabei nicht um das Verleugnen des eigenen Habitus oder dessen ‚Überspielung‘, sondern um die stärkere Bewusstwer-

„Kontrolle“ der spontanen Wahrnehmung und Bewertung.

Erfahrungen in der universitären Lehre zeigen immer wieder, dass Studierende der Erziehungs- und Sozialwissenschaften Konzepte selbstgesteuerten Lernens immer dann am meisten verwirklicht sehen, wenn Lehrende sich auf eine reine Beratungsrolle im Lernprozess zurückziehen; dies sei, wie manchmal formuliert wurde, die „höchste Form“ der Selbststeuerung. Abgesehen davon, dass Bezeichnungen wie „höchste Form“ immer implizit auch auf latente Vorstellungen von „niedrigen Formen“ hinweisen (was auf eine nicht unproblematische Defizit-Perspektive deutet), gerät dabei aus dem Blick, dass ein solches Beratungssetting vom Lehrenden gesetzt – somit also „fremdgesteuert“ – ist und die Lernenden mit einer Situation konfrontiert werden, die bereits recht klare Vorstellungen von Lernzielen und -inhalten und einen souveränen Umgang mit Lehrenden voraussetzt.

Pädagogische Praxis als soziales Spiel

Es zeigt sich also, dass das häufig propagierte selbstgesteuerte Lernen theoretisch bedeutende Leerstellen hat und sich empirisch (sofern es dazu überhaupt Untersuchungen gibt) bisher kaum als tragfähig erwiesen hat. Dabei ist die eine Seite, dass aus Politik und Ökonomie das Bild eines sich selbst steuernden lebenslang Lernenden im Sinne eines „Bildungsunternehmers“ gut in die Flexibilitäts- und Leistungserfordernisse einfügt. Die andere Seite ist, dass die Pädagogik für solche Ansätze – aus anderen Motiven – besonders empfänglich ist. Beide Perspektiven neigen dazu, Bildungspraktiken privilegierter Milieus als Norm zu etablieren, indem aufgrund eigener Milieuzugehörigkeit von sozialen Rahmungen abstrahiert und idealisierte Vorstellungen von selbstgesteuerten und autonomen Lernern entwickelt werden (vgl. Bremer 2004a). Um von unfruchtbaren dichotomen Gegenüberstellungen wie „selbst“ oder „fremd“, „autonom“ oder „abhängig“, „mündig“ oder „unmündig“ weg zu kommen, ist es sinnvoll, Bildungseinrichtungen mit Bourdieu als Orte „sozialer Spiele“ zu sehen. Ein solcher analytischer Blick auf das

pädagogische Geschehen ermöglicht ein anderes Verstehen. Das ist auch nötig, denn soziale, ökonomische und kulturelle Spiele sind „keine fair games“ (Bourdieu 2001: 275). Pädagogik ist immer ein eingreifendes, intentionales Handeln. Es ist wichtig, sich das bewusst zu machen, und zwar auch die impliziten Intentionen. Wenn es so ist, dass, wie Bourdieu (1985: 57) betont, die Kenntnis der Schwerkraft den Traum vom Fliegen nicht verhindert, sondern erst ermöglicht habe, dann heißt das übertragen auf die pädagogische Praxis: Erst wenn man die sozialen Mechanismen aufdeckt, die zu gelingender und misslingender Lehre führen, wird auch ein anderer Umgang damit möglich. Dann erst eröffnet sich die Chance eines Eingreifens, um die Dinge „zu unseren Gunsten zu verändern“ (vgl. ebd.). Dabei sind pädagogische Allmachtsphantasien, die eine beliebige Herstellbarkeit von Lernerfolgen suggerieren, genauso fehl am Platz wie der zitierte pädagogische „Selbstverzicht“, der letztlich dazu führt, das Spiel und die Spielenden sich selbst zu überlassen. Es geht vielmehr um gezieltes und differenziertes pädagogisches Handeln. Gerade zu einem solchen Denken lädt allerdings der Diskurs um neue Lernformen wie das selbstgesteuerte Lernen kaum ein. Vielmehr scheint auch der wissenschaftliche und politische Diskurs um das Selbstlernen von solchen ‚verzerrten‘ Wahrnehmungen durchdrungen zu sein.

Ein letzter Blick auf die Schule

Wir wissen bisher nur wenig über die Milieubezogenheit des Schulalltags im Allgemeinen und über die Umsetzung selbstgesteuerter Unterrichtskonzepte im Besonderen. Anknüpfend an unsere Argumentation ist aber nahe liegend, dass ein rückhaltloses und unreflektiertes Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen allein deshalb nicht sinnvoll ist, weil dadurch die unterschiedlichen, milieuspezifisch variierenden Lern- und Lehrformen unterschlagen werden. Auch für die Schule ist zu vermuten, dass die idealisierte Grundidee selbstgesteuerten Lernens, unabhängig von ihrer wenig plausiblen spezielleren konstruktivistischen Begründung, nur für bestimmte soziale Gruppen in der Praxis überhaupt anschlussfähig ist. Für die Mehrzahl der sozialen

Milieus ist die Vorstellung einer pädagogischen Enthaltbarkeit innerhalb der Bildungsinstitutionen vermutlich wenig sinnvoll. Diese These wollen wir untermauern, indem wir abschließend einen Blick auf Befunde einer eigenen Untersuchung werfen und diese aus der in diesem Beitrag entwickelten Perspektive interpretieren.

Auch wenn es bislang keine Studien gibt, die die Milieuspezifität von schulischen Bildungsstrategien untersuchen, so zeigen jüngere Studien entlang eher konventioneller Indikatoren doch interessante soziale Differenzen in der Betrachtung der Rolle und Funktion der Schule (zum Folgenden Bittlingmayer/Bauer 2007: 170ff.). Generell gilt nach unseren Befunden: Je bildungsferner die Eltern sind, desto mehr Objektivität trauen sie der Schule zu. Ein Index zur „Institutionengläubigkeit“ von Hauptschul-, Real/Mittelschul- und Gymnasialeltern zeigt ebenfalls, dass mit steigendem Bildungsniveau der Eltern die Institutionengläubigkeit, hier verstanden als Glaube an die Neutralität der schulischen Bewertungspraktiken, abnimmt. Schließlich nehmen Hauptschuleltern gegenüber Realschul- und Gymnasialeltern signifikant häufiger an, dass die Schule in den Bereichen „Moral“, „Benehmen“, „Allgemeinwissen“, der „Fähigkeit, Freunde zu finden“ und der „Leistungsbereitschaft“ gegenüber der Familie den bedeutenderen Einfluss ausübt.

Gerade wenn die Kinder in die Hauptschule gehen, wird der Schule von den Hauptschuleltern ganz besonders viel zugetraut und auch zugemutet. Die Schule soll Lebenschancen für den Nachwuchs eröffnen und sie soll zu diesem Zweck das fehlende kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie kompensieren. Dieser elterliche Zugang zur schulischen Bildungsinstitution entspricht gerade nicht der Vorstellung pädagogischer Enthaltbarkeit. Insbesondere schulbildungsferne Eltern verlassen sich in hohem Maße darauf, dass die Schule sich um ihren Nachwuchs aktiv kümmert, erwarten also eher pädagogisches Eingreifen.

Auf der Seite der Schüler ist zu konstatieren, dass prinzipiell alle Formen des idealisierten selbstorganisierten Lernens sehr voraussetzungsreiche Praktiken darstellen. Schülerinnen und Schüler, die mit vielen Handlungsressourcen ausgestattet sind, die also ein solides Selbstbewusstsein, internale Kontrollüber-

zeugungen und viel Selbstvertrauen haben, sind hier deutlich im Vorteil. Schülerinnen und Schüler, die über wenig Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein verfügen, sind auf stärkere Vorgaben angewiesen, an denen sie sich abarbeiten können. Unsere eigenen Befunde, die sich auf standardisierte Befragungen von zehnjährigen Kindern und deren Eltern an Hauptschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen stützen, zeigen nun, dass das Vorhandensein der für selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse notwendigen subjektiven Handlungsressourcen sozial ausgesprochen ungleich verteilt sind. Kinder, deren Eltern über ein geringes Bildungsniveau verfügen, trauen sich selbst weniger zu und haben auch ein geringeres Selbstwertgefühl. Wenn es stimmt, dass gerade die idealisierten selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernformen auf entgegenkommende subjektive Handlungsressourcen der Lernenden angewiesen sind, dann würde eine entsprechende Einführung oder Ausdehnung die ohnehin bestehenden großen Bildungsungleichheiten weiter verschärfen. Das würde sich zwar in den Prozess der allgemeinen Verschärfung sozialer Ungleichheit als Folge neoliberalen Gesellschaftsumbaus sehr gut einfügen, sollte aber gerade nicht die Perspektive der Erziehungswissenschaft sein.

Literatur:

- Arnold, Rolf (1996): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Pädagogik. 5/1996, S. 719–730
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider
- Bittlingmayer, Uwe H. (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung, Konstanz: UVK.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27 (2), 160-180.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2006): Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur, Wiesbaden: VS, S. 212–234
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt./M.: Suhrkamp

- Bourdieu, Pierre (1997): Position und Perspektive. In: Ders. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK, S. 17-19.
- Bourdieu, Pierre (1992a): Sozialer Raum und symbolische Macht. In: ders.: Rede und Antwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 135-154
- Bourdieu, Pierre (1992b): Die feinen Unterschiede, In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, S. 31-48
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la Leçon*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim: Juventa
- Bremer, Helmut (2004a): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlerner und zur Bildungspraxis verschiedener sozialer Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa, S. 189-213
- Bremer, Helmut (2004b): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster: Lit
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen/Tippelt, Rudolf (Hg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Forneck, Hermann J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2/2002, S. 242-261
- Hatchuel, Françoise (2004): Die Konstruktion des Selbst in und durch Rituale des Lernens. Vortrag in der Arbeitsgruppe „Bildung als performativer Prozess. Ein neuer Focus erziehungswissenschaftlicher Forschung“ auf dem Kongress der DGfE in Zürich am 23.3.2004 (unveröffentlichtes Manuskript)
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu den Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa, S. 159-187
- Liebau, Eckart (1993): Vermittlung und Vermitteltheit. Überlegungen zu einer praxeologischen Pädagogik. In: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik: neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 251-267
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK

- Rößer, Barbara (2006): Wissensgesellschaftliche Pädagogik. Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsförm der Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS, S. 251-284.
- Rustemeyer, Dirk (2001): Nichtsehen sehen. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld: wbv, S. 15–28
- Schmidt, Siegfried (Hg.) (1987): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–269
- Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein In: Heinrich, M./ Prexl, U (Hg.): „Neue Lernwege – Quo vadis?“. Münster u.a.: Lit, S. 79–97
- Siebert, Horst (2001): Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster: Waxmann, S. 281–333
- Tietgens, Hans (1999): Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist... In: Evers, Reimund/Kaiser, Mechthild/Kruthaup-Glitt, Franz/Sauer-Schiffer, Ursula/Schallenberg, Tina/Walter, Bärbel (Hg.): Leben lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann, S. 89–104
- Vester, Michael (2005): Die selektive Bildungsexpansion. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim: Juventa, S. 39–70
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hg.) (2003): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: wbv
- Wittpoth, Jürgen (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich

Was bringen offene Lernsituationen?

Forschungsbefunde zur Öffnung des Unterrichts – und ihre Probleme

Einleitung

Viele sprechen und diskutieren ‚darüber‘ – einige praktizieren ‚sie‘ mehr oder weniger erfolgreich auch schon seit längerem in der Schulpraxis – manche sind ‚davon‘ sehr überzeugt – andere wiederum lehnen ‚sie‘ ab – und nur wenige setzen sich genauer ‚damit‘ auseinander. Mit dieser Aneinanderreihung unterschiedlicher Aussagen über ein bestimmtes pädagogisches Schlagwort, nämlich das der „Öffnung des Unterrichts“, soll das breite Spektrum angedeutet werden, wie man sowohl in der Theorie als auch in der Praxis damit umgehen kann. Das Postulat der „Öffnung“ bestimmt schon lange die schulpädagogische Diskussion. Dabei sind es längst nicht mehr nur bestimmte reformorientierte Gruppierungen, die sich als Gegenbewegung zum sogenannten „traditionellen“ bzw. „lehrerzentrierten Unterricht“ formiert haben. Auch in Bildungsempfehlungen, Richtlinien, ausformulierten Schulprogrammen haben sich Begrifflichkeiten, die sich in diesen Zusammenhang einordnen lassen, wie „selbständiges und selbsttätiges Lernen“, „innere Differenzierung“, „Freiarbeit“, „Wochenplanarbeit“, „Werkstattunterricht“ oder die „Neue Lernkultur“ (Winter 2004, 4ff.) etc. längst etabliert. Vollerorts werden tatsächlich – oder nur scheinbar – unterschiedliche Methoden, Konzepte praktiziert, die den Ansprüchen eines „geöffneten Unterrichts“ genügen (sollen). Mittlerweile sind genau diese Lernsituationen auch zum Forschungsfeld der empirischen Unterrichtsforschung geworden. Zeitgleich reißt die Diskussion um den möglichen „Benefit“ einer solchen veränderten Lernkultur nicht ab. In dieser Situation erscheint es wichtig, inne zu halten – und die gegenwärtige Situation¹ aus verschie-

1 Die folgende Situationsanalyse bezieht sich vornehmlich auf die For-

denen Blickwinkeln zu hinterfragen. Dabei soll zunächst kurz eine begriffliche Klärung vorgenommen werden, um dann die gegenwärtige Praxis hinsichtlich der Verbreitung offener Lernsituationen zu analysieren. Schließlich geht es in einer kritischen Analyse darum, inwiefern Forschungsbefunde Aussagen über die Wirksamkeit einer „Öffnung des Unterrichts“ untermauern können, und es soll ein Ausblick auf die zukünftigen Perspektiven einer weiterhin mehr als notwendigen Forschung zu diesem Thema gegeben werden.

1. Ein Blick auf die Theorie: Was sind offene Lernsituationen?

Die Schwierigkeit, den Begriff der „Öffnung“ mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung genau zu fassen, scheint fast genauso alt wie die eigentliche Idee selbst. Zu vielfältig sind die unterschiedlichen Konzeptbeschreibungen, Erklärungszusammenhänge, Definitionsversuche. Nur in der Abgrenzung gegenüber Gegenkonzepten wie dem sogenannten „geschlossenen“ bzw. „traditionellen“ oder „lehrerzentrierten“ Unterricht, die allerdings ebenfalls nicht eindeutig beschrieben werden können, besteht unter Schulpraktikern und Erziehungswissenschaftlern Einigkeit. Genauso wenig, wie es „DEN“ geschlossenen Unterricht gibt, scheint es „DEN“ offenen Unterricht zu geben (Lipowsky 1999, 5). Diese Definitionsproblematik ist allerdings nicht zu unterschätzen, da sie vermutlich mit dazu beiträgt, dass die Umsetzung in der Schulpraxis so vielschichtig und qualitativ unterschiedlich abläuft und sich in diesem Zusammenhang besondere Probleme hinsichtlich ihrer Erforschbarkeit ergeben (s.u.). Hilde-

schungsdiskussion und -lage in Deutschland – Recherchen haben ergeben, dass sich die Situation in der österreichischen Bildungslandschaft ähnlich zusammenfassen lässt, vgl. dazu Serfl 2007 und <http://kompetenz.kphvie.at/index.php?id=196>, 13.02.2008; hier formulieren Hammerer u. a. folgendes Statement: „Offener Unterricht bewegt sich zwischen Stagnation und Weiterentwicklung. Einerseits ist die erhoffte Ausweitung in der Schulpraxis nur teilweise gelungen, andererseits bieten jüngere Forschungsbefunde vielfältige Hinweise für die Notwendigkeit und Möglichkeit einer qualitativen Weiterentwicklung...“

gard Kasper (1989, 14) äußert schon vor fast zwanzig Jahren eine ähnliche Befürchtung: „Als allgemeiner Befund von Analysen, die Ergebnisse einer großen Zahl von Untersuchungen zusammenfassen (Meta-Analysen), kann angesehen werden, dass Reformansätze längerfristig nicht durchgehalten werden können, wenn sie mit unscharfen Konzeptbeschreibungen arbeiten, d. h. unterschiedliche oder sogar konträre Definitionen von entscheidenden Variablen zulassen.“

Allerdings soll an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen werden, dass es mittlerweile einige wissenschaftliche Arbeiten und Veröffentlichungen gibt, die die historischen Wurzeln des Konzepts wie die vielseitigen reformpädagogischen Ansätze², die angelsächsische Bewegung des „informal teaching“ bzw. die sogenannte „open education“ aus dem amerikanischen Bereich, deutlich und gründlich herausgearbeitet haben. Zudem sind längst hilfreiche Merkmalskataloge entwickelt worden, die der Einordnung unterschiedlicher Lernsituationen dienen. Eine geeignete Orientierung bieten in diesem Zusammenhang Erklärungsmodelle, die die Offenheit in unterschiedlichen Dimensionen verdeutlichen. So schlägt beispielsweise Brügelmann (1998a, 9ff.) folgende gut nachvollziehbare Einteilung vor:

- Öffnung des Unterrichts für Unterschiede zwischen den Kindern – im Sinne einer „**methodisch-organisatorischen**“ Öffnung, die sich v. a. lernpsychologisch und didaktisch begründen lässt.
- Öffnung zur persönlichen Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Kinder – im Sinne einer „**didaktisch-inhaltlichen Öffnung**“, die sich erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch begründen lässt durch eine konstruktivistische Sicht von Lernen.
- Öffnung zur Mitwirkung an und Mitverantwortung von Entscheidungen – im Sinne einer „**pädagogisch-institutionellen Öffnung**“ der Schule, die sich bildungstheoretisch und politisch begründen lässt durch das Kriterium der Selbständigkeit als Ziel und Bedingung schulischen Lernens.

2 Lipowsky, F. (1999), 11ff. oder Jürgens, E. (1994).

An sich lässt sich durchaus ein Unterricht realisieren, der diese Dimensionen in einem konstruktiven Nebeneinander berücksichtigt und sie je nach Begebenheit unterschiedlich stark ausgestaltet. Meist ist in der Schulpraxis allerdings eher ein „Nacheinander“ zu beobachten, so dass man in diesem Zusammenhang auch von „Stufen der Öffnung“ sprechen kann. Wobei in vielen Fällen „nur“ ein Entscheidungsspielraum für die Schüler auf der ersten Stufe eröffnet wird, diese also das WANN, WO und MIT WEM selbst bestimmen können und die Lehrpersonen die „...Steuerung des Lernens lediglich aus ihrer Person in das Material...“ verlagern (Brügelmann 2008a, 7). Der Veränderungsanspruch sollte allerdings im Sinne einer zunehmenden Öffnung verstanden und umgesetzt werden, damit es langfristig nicht zu einer eher materialgesteuerten „Pseudo-Öffnung“ kommt.

Um das Spektrum der unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeiten zu verdeutlichen und begrifflich zu fassen, wird im Folgenden hauptsächlich die Bezeichnung „offene Lernsituation“ (vgl. Kasper 1989 u. 1992 sowie Lipowsky 1999 u. 2002) verwendet, da der Situationsbegriff einer Reduktion der Offenheit auf die rein methodisch-organisatorische Ebene vorbeugen kann und sich unterschiedliche Arrangements wie der Offene Unterricht, der Werkstattunterricht, der Lernzirkel, Wochenpläne etc. besser einordnen und diskutieren lassen.

2. Ein Blick in die Praxis: Wie verbreitet sind offene Lernsituationen?

Aufgrund der Fülle der Publikationen und verschiedener Erfahrungsberichte über offene Lernsituationen in einschlägigen Fachzeitschriften könnte man vermuten, dass der Unterrichtsalltag der heutigen Schulpraxis hauptsächlich durch diese Art des Unterrichtens geprägt ist. Auch neigen manche „Schulzuweisungen“ der „Post-PISA-Generation“ dazu, in der sogenannten „Kuschelpädagogik“, die häufig gleichgesetzt wird mit dem Postulat der Öffnung, die Hauptursache der deutschen Schulmisere zu deuten. Abgesehen davon, dass diese Gleichsetzung sicherlich nicht dem didaktischen und pädagogischen Anspruch von offenen Lernsituationen entspricht, setzt dieser Vorwurf zu-

gleich eine enorme Verbreitung offener Lernsituationen voraus, will man sie als Ursache für beobachtete Leistungsmängel verantwortlich machen. Im Widerspruch zu dieser Annahme haben verschiedene Autoren mit Blick auf die tatsächliche Praktizierung geöffneter Lernsituationen eine sehr ernüchternde Bilanz gezogen – so z. B. Brügelmann (2008a, 5): „Je nach Maßstab sind es selbst in der Grundschule nur zwischen 5-10% bis zu 20-30% der LehrerInnen, die eine Öffnung des Unterrichts ernsthaft versuchen.“ Hier wird zum einen die letztlich doch geringe Umsetzung offener Lernsituationen deutlich, zum anderen aber auch auf ein Problem hingewiesen, das mit dem Forschungsgegenstand an sich zu tun hat. So mögen es auf der einen Seite nach den Ergebnissen unterschiedlicher Studien mittlerweile durchschnittlich bis zu 30% der LehrerInnen sein, die bei Selbst- oder Fremdeinschätzung Methoden oder Lernarrangements wie Freiarbeit, Projektarbeit, Wochenplanarbeit etc. in der Schulpraxis umsetzen. Auf der anderen Seite sind es oft weit weniger als 10% aller LehrerInnen, die ihren Unterricht „tiefgreifend“ (Brügelmann 2008b, 4) öffnen, indem sie Selbst- und Mitbestimmung in den unterschiedlichen Dimensionen der Öffnung zulassen (s. o.). Dieser Befund lässt sich bei genauerer Betrachtung unterschiedlicher Studien, die bundesweit in Deutschland durchgeführt wurden, nachweisen:

Geht es zunächst einmal um das „bloße Vorkommen“ sogenannter offener Lernsituationen in der Schulpraxis, könnte man beispielsweise ein optimistischeres Bild skizzieren.

- Jürgens (1998) befragte in Nordrhein-Westfalen LehrerInnen der Grundschule und Sekundarstufe hinsichtlich ihrer Freiarbeitspraxis und konnte einen wöchentlichen Anteil von 1-4 Stunden dieser Lernsituation, mit häufigerem Aufkommen in den Grundschule (s.u.), ausmachen.
- Könneke und May (1994) erhielten in einer Befragung an niedersächsischen Grundschulen die Rückmeldung, dass „offener Unterricht“ dort in rund 20% die „Regel an der Schule“ sei.
- In Baden-Württemberg hat Gervé (1997) an 145 an „Freiarbeit interessierte“ GrundschullehrerInnen eines Schulamtsbezirks Fragebögen verteilt und konnte einen prozentual hohen An-

teil von LehrerInnen nachweisen, die diese Arbeitsform in ganz unterschiedlicher Ausprägung praktizieren.

- Auch eine Teiluntersuchung (Drews u. a. 2000) in Brandenburg in einem dritten Schuljahr konnte anhand von 137 LehrerInnenfragebögen, 55 SchülerInnenfragebögen, 20 Unterrichtshospitationen bei 3 Lehrerinnen, die auch interviewt wurden, den Einsatz von Freiarbeit relativ häufig nachweisen (44,5 % einmal täglich, 12 % fast täglich, 35% ein- bzw. zweimal monatlich, 5,1 % fast nie, 2,9 % trafen keine Aussage).

Auf der anderen Seite weisen bei genauerer Betrachtung selbst diese hier genannten Studien und andere darauf hin (Hanke 2005, 74), „...dass sich die Einführung von Freiarbeit eher auf organisatorische und methodische Aspekte der Öffnung des Unterrichts beschränkt. Veränderungen in Bezug auf das Selbstverständnis der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (im Sinne des Aufgebens einer Machtposition und des Gewährens von Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung) bleiben gering.“

- Bei Gervé (1997) reduziert sich beispielsweise der Anteil der LehrerInnen, die angeben, Freiarbeit durchzuführen, von 32% auf 10%, wenn diese Lernsituation als „offene Unterrichtsform“ (ohne Bindung an einen Plan) gekennzeichnet wird.
- Zwar wird in vielen Studien mehrheitlich eine Pluralisierung der Unterrichtsformen bzw. -methoden angegeben (z. B. Drews u. a. 2000, Felger-Pärsch 2002), doch ist für die aktuelle Schulpraxis sowohl im Grundschulbereich (Lankes/Carstensen 2007) als auch besonders im Sekundarschulbereich (Bohl 2005) weiterhin eine sehr ausgeprägte Dominanz von frontal geführten Unterrichtssituationen nachgewiesen. Über 80% der deutschen Grundschullehrer geben in Bezug auf den Lesunterricht an, den Unterricht weitestgehend frontal zu führen (Lankes/Carstensen 2007).
- Der Grad der Selbstbestimmungs- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeit für die Schüler hinsichtlich der Unterrichtsinhalte ist nach wie vor sehr gering einzuschätzen. In der Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks (Bosenius/Wedekind 2004, 300, 307) gaben nur 20% der Kinder an, „schon ein-

mal“ bei der Bestimmung von Unterrichtsthemen mitgewirkt zu haben. Institutionalisierte Mitbestimmung wie z. B. das „Schülerparlament“ konnte nur für 12% der befragten Klassen nachgewiesen werden (70% hatten wenigstens einen Klassensprecher!) (ebd., 298). Auch in der Sekundarstufe zeigt sich diesbezüglich ein ähnliches Bild (Kanders u. a. 1996, 37).

Die jüngste Aufarbeitung der umfangreichen Erhebung von Brügelmann (2008b, 5ff.), bei der in unterschiedlichen Regionen insgesamt knapp 2.000 Fragebögen und vielfältige Stichproben (u. a. Selbst- vs. Fremdeinschätzungen; Sonder- vs. Grundschule; LehramtsanwärterInnen vs. LehrerInnen vs. MentorInnen vs. Funktionsstellen-InhaberInnen; verschiedene Regionen) zur Verbreitung von offenen Lernsituationen ausgewertet wurden, bestätigen die oben skizzierten Befunde, die hier mit Blick auf die 1.011 GrundschullehrerInnen folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Die Vorstellungen von einer Öffnung des Unterrichts sind diffus.
- Als Anspruch wird Offenheit in der Breite nicht radikal vertreten.
- Selbst die bescheidenen Ansprüche an Offenheit werden bei weitem nicht erfüllt.
- Der Grad der Öffnung unterscheidet sich stark von Klasse zu Klasse.
- Die Selbstaussagen der LehrerInnen sind positiver als die Fremdeinschätzungen (hier: von LehramtsanwärterInnen).

Zusammenfassend schließe ich mich einem Statement Brügelmanns zur gegenwärtigen Praxis offener Lernsituationen an (Brügelmann 2008b, 12): „Bedenkt man den breiten Konsens über die Notwendigkeit einer (zumindest methodisch-organisatorischen) Differenzierung von Unterricht – ... – und nimmt man die lange Geschichte dieser Forderung hinzu, so überrascht, dass selbst deren eher konservative Ausprägungen von der Hälfte der LehrerInnen nicht einmal jeden Tag realisiert werden.“ Dies lässt vermuten, dass auch der „nächste Blick“ weitere Fragen und Probleme offen legt.

3. Ein Blick auf die Forschung: Wie wirksam sind offene Lernsituationen? – Befunde und Analyse der Forschungslage

„Was kommt schon dabei raus?“ (Scheerer-Neumann 1989, 66). Diese Frage nach der Effektivität offener Lernsituationen ist wahrscheinlich so alt wie die Idee selbst.³ Dabei lassen sich die vielen unterschiedlichen Studien und Untersuchungen bislang vor allem nach folgenden drei Hauptfragestellungen ordnen (Lipowsky 2002, 132ff.):⁴

- Untersuchungen zu verschiedenen Dimensionen im **Persönlichkeits- und Einstellungsbereich** wie z. B. Selbständigkeit, Neugier, Kooperationsbereitschaft, Ängstlichkeit, Motivation etc. (z. B. Peterson 1979, Giaconia & Hedges 1982, Garlichs 1990, Hartinger 2006)
- Untersuchungen hinsichtlich der **Lernzeitnutzung** von Schülerinnen und Schülern in Offenen Lernsituationen (z. B. Solomon & Kendall 1976, Röbe 1986, Lipowsky 1999).
- Untersuchungen hinsichtlich des **Lernzuwachses** von Schülerinnen und Schülern in offenen Lernsituationen im Vergleich mit dem Lernzuwachs in traditionellen Unterrichtskontexten (z. B. Bennett 1979, Petillon & Flor 1997, Hanke 2005).

Inzwischen ist die Forschungslage zum geöffneten Unterricht in mehrfacher Hinsicht analysiert und dargestellt worden (z. B. von Peterson 1979, Giaconia & Hedges 1982, Brügelmann 1998, Lipowsky 1999, 29ff., Peschel 2003, 297ff.). Auf einen ersten Blick könnte man als Ergebnis vorsichtig folgende These formulieren: In den fachlichen Leistungen sind Klassen, die durch offene Lernsituationen geprägt sind, im Mittel zum Teil gleichstark oder geringfügig unterlegen, in den Einstellungen (zum Lernen, zu

3 Vgl. Brügelmann, H. (1998), S. 10. Brügelmann weist in diesem Zusammenhang auf die lange Tradition empirischer Studien v. a. im US-amerikanischen Bereich im Zusammenhang mit der „progressive education“ hin.

4 Lipowsky bildet in diesem Beitrag eine übersichtliche Tabelle über „Berücksichtigte und vernachlässigte Faktoren in der Forschung zum offenen Unterricht“ ab.

den Lehrpersonen) und in den Grundqualifikationen und in der Persönlichkeitsentwicklung dagegen erreichen sie bessere Ergebnisse. (Brügelmann 1998, 10, Hanke 2005, 116). Bei genauerer Betrachtung ist eine solche Zusammenfassung der Forschungsergebnisse allerdings kaum möglich, da insgesamt eher eine defizitäre Forschungslage attestiert wird (Lipowsky 2002, 126, Peschel 2003, 298). Diese Kritik bezieht sich zum einen auf die zahlenmäßig immer noch zu selten durchgeführten Studien im Vergleich zur allgemeinen Unterrichtsforschung. Wobei Lipowsky (2007, 43) mit dem Hinweis auf neuere empirische Arbeiten (Hartinger 2006, Hanke 2005, Hardy et al 2006) in seiner jüngsten Analyse ein etwas positiveres Bild skizziert und es mittlerweile sowohl eher quantitativ ausgerichtete als auch qualitativ angelegte Untersuchungen sowie sinnvolle Kombinationen von Fallstudien-erhebungen mit standardisierten Messinstrumenten etc. gibt (z. B. Lipowsky 1999, Peschel 2003). Zum anderen werden deutlich qualitative Mängel der Ergebnisse und Aussagekraft diverser Studien hervorgehoben (vgl. z. B. Peschel 2003, 334ff.), die dann auch zu oft widersprüchlichen Aussagen kommen. Allein in den drei oben skizzierten Fragebereichen sind folgende – zum Teil sich widersprechende – Studienergebnisse festzuhalten:

- **Persönlichkeits- und Einstellungsbereich:** Hier spiegeln die verschiedenen Studien noch am ehesten ein einheitliches Bild wider und man kommt zu der Schlussfolgerung, dass offene Lernsituationen den traditionellen in diesen Bereichen überlegen sind bzw. sich positiv auf die Schüler auswirken (Brügelmann 1998, 12 u. z. B. Peterson 1979, Garlichs 1990, z. T. auch Hartinger 2006). Allerdings gibt es auch Untersuchungen, die mit unterschiedlichen Aussagen hinsichtlich der Effekte auf leistungsschwache bzw. –starke Kinder aufwarten (Wagner & Schöll 1992, z. T. Lipowsky 1999, Peschel 2003, 891). Ebenso werden bezüglich der Auswirkungen auf Leistungsmotivati-on und Ängstlichkeit unterschiedliche Befunde berichtet (z. B. Gioconia & Hedges 1982 vs. Peschel 2003, 879)
- **Lernzeitnutzung:** Die berechtigterweise umstrittene Studie (Brügelmann 1998, 13ff.) von Bennett (1976) aber auch die Untersuchung von Huschke (1982) weisen nach, dass Schüler in traditionellen Lernsituationen einen höheren Anteil ihrer

Lernzeit für aufgabenbezogene Aktivitäten nutzen als in geöffneten Lernsituationen. Lipowsky (1999, 241) zeichnet diesbezüglich ein differenziertes Bild und verweist auf das Potential offener Lernsituationen. Auch die Studien von Laus & Schöll (1995) und Götz & Jäger (1991) deuten in eine andere Richtung.

- **Lernzuwachs:** Viele Studien (Solomon & Kendall 1976, Bennett 1976, Giaconia & Hedges 1982 etc.) belegen leichte Vorteile des vom Lehrer gelenkten, traditionellen Unterrichts. Allerdings lassen sich fast ebenso häufig Untersuchungen heranziehen (Horwitz 1979, Hanke 2005 etc.), die zu dem Ergebnis kommen, dass SchülerInnen in offenen Lernsituationen bzw. in einem individualisierten Unterricht hinsichtlich ihres Lernzuwachses nicht benachteiligt sind. Zudem gibt es neuere Studien (Peschel 2003, 878ff.), die eine positive Leistungsentwicklung sowohl bei lernstarken als auch bei -schwachen Kindern belegen.

Schon die in den vorherigen Abschnitten skizzierten Blicke auf die Theorie und die Schulpraxis weisen auf mögliche Ursachen dieser unterschiedlichen Interpretationen und Ergebnisse hin. Es lässt sich kaum definitiv belegen, welche Wirkungen offene Lernsituationen auf Schüler haben. „Ein unklares Begriffsverständnis, unterschiedliche Untersuchungsvariablen und Unterrichtskontexte sowie nicht miteinander vergleichbare und zu kleine Stichproben erschweren das lückenlose Zusammenfügen der Einzelbefunde zu einem kohärenten Gesamtbild“ (Lipowsky 1999, 67/68). Brügelmann fasst die Gründe für die unklare Forschungslage mit Verweis auf drei Aspekte ähnlich zusammen (Brügelmann 1998, 14ff.):

Unterschiede im Verständnis der ForscherInnen von Öffnung des Unterrichts und der Auslegung des Begriffs in der untersuchten Praxis

Die Definitionsproblematik und die unterschiedliche Einschätzung der jeweiligen Unterrichtspraxis wurden schon thematisiert (s. o.). Die meisten Untersuchungen zum offenen Unterricht untersuchen gar keinen (durchgängig praktizierten) „Offenen Unterricht“ (Peschel 2003, 298). Erschwerend kommt in diesem

Zusammenhang hinzu, dass man zwar versucht hat, die Schwächen unklarer „Globalvergleiche“ (Brügelmann 1998, 17) durch die Konzentration der Fragestellungen auf einzelne Aspekte der Lernsituationen auszugleichen. Auf der anderen Seite wirken sich genau an dieser Stelle wiederum erneut die begriffliche Unschärfe bzw. die differierende Begriffsverwendung auf die Aussagekraft der einzelnen Studien aus.

Unterschiedliche Erfolgskriterien, Lernbereiche/Fächer, Stichproben und Kontexte der Untersuchungen

Vielfach wird die sogenannte „Wirkung“ offener Lernsituationen nach ganz unterschiedlichen Kriterien beurteilt, dabei ist v. a. die Unterscheidung zwischen Prozess- und Produktmerkmalen bedeutsam. Die Wahl der Stichprobe (Alter, Leistungsniveau oder Milieu bzw. Lebenswelt der Population) spielt ebenfalls eine nicht zu verachtende Rolle hinsichtlich ihrer Aussage. Und viele unterschiedliche Befunde lassen sich beispielsweise durch die jeweilige Fächertradition und Untersuchungskontexte (z. B. unterschiedliche Schul- und Bildungssysteme) erklären, die man bei der Deutung der Ergebnisse im Blick haben sollte. Im Fach Deutsch stehen viele Forschungsprojekte in Zusammenhang mit der zum Teil sehr kontrovers geführten Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen des Spracherfahrungsansatzes bzw. des „freien Schreibens“ (z. B. Brügelmann u. a. 1994, 127 od. Flor u. a. 1992, Hanke 2005). Forschungsprojekte zum „geöffneten Mathematikunterricht“ sind seltener (Brügelmann 1998, 22). Ein differenziertes Bild zu den Stärken und Schwächen von offenen Lernsituationen bei Kindern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit im Lernbereich Geometrie gibt beispielsweise die Studie von Lipowsky (1999) und die SCHOLASTIK-Studie stellt fest, „...dass sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Klassen dann besonders große Fortschritte machten, wenn ihrer LehrerInnen ‚eine konstruktivistische Auffassung vom Kompetenzerwerb‘ vertraten“ (Stern 1997, 164). Es gibt sehr frühe Untersuchungen zum naturwissenschaftlichen Lernen bzw. zum Sachunterricht, denkt man z. B. an das Nuffield Junior Science Projekt (Brügelmann 1972, Klewitz&Mitzkat 1977), die wohl auch ausschlaggebend waren für die rasche Verbreitung der Idee eines

geöffneten Unterrichts. Die viel jüngere Teilstudie des Münsteraner BIQUA-Projekts (Hardy u. a. 2006) über die Effekte zweier geöffneter Lernumgebungen auf das konzeptuelle Verständnis von Grundschulkindern im naturwissenschaftlichen Unterricht belegt deutlich die positive Wirkung geöffneter Lernsituationen auf den Aufbau bzw. den Erwerb naturwissenschaftlicher Konzepte. Allerdings müssen diese Lernsituationen entsprechend fachdidaktisch strukturiert und sequenziert sein.

Unterschiede im Untersuchungsdesign und in den eingesetzten Erhebungsverfahren

Viele der Untersuchungen im deutschsprachigen Raum zeichnen sich durch zahlenmäßig eher kleine Stichproben aus (z. B. Ramseger 1977, Goetze & Jäger 1991). Häufig ist forschungsmethodisch kritisch anzumerken, dass Kontrollgruppen fehlen (z. B. Günther 1988). Es gibt sehr gut nachvollziehbare qualitative Fallstudien (z. B. Garlichs 1990), die sich zwar durch die Intensität der Beobachtungen auszeichnen, deren Aussagekraft für die weiter gefasste Schulpraxis allerdings weitgehend im Beispielhaften bleibt. Wie schon oben angedeutet, hat sich diesbezüglich allerdings die Forschungslage zum geöffneten Unterricht qualitativ verbessert (Lipowsky 2007, 43) und es lassen sich Studien finden (z. B. Peschel 2003 oder Hardy u. a. 2006), die unterschiedliche Erhebungsverfahren konstruktiv miteinander verbinden und v. a. die Auswahl der Methoden und Erhebungsverfahren gut nachvollziehbar machen.

4. Ein Blick in die Zukunft: Fragen an zukünftige Forschungsprojekte – Welche Forschungsbemühungen könnten Bedeutung für die Schulpraxis haben?

Einige der hier genannten forschungsmethodischen Mängel sind nicht nur ein „hausgemachtes“ Problem der offenen Lernsituationen, sondern sie lassen sich durchaus auch generell auf die Forschungspraxis zur Unterrichtsqualität übertragen (Lipowsky 2007, Einsiedler 1997). Da dies allerdings nicht bedeuten kann, offene Lernsituationen zu einem „unerforschbaren“ Arrangement zu erklären, sondern weiterhin eine quantitative und qualitative

Evaluation von Nöten ist, möchte ich an dieser Stelle – auch mit Blick auf die oben skizzierten Ursachen für die defizitäre Forschungslage – folgende Anregungen und Fragen formulieren:

Wo liegt das Potential von offenen Lernsituationen?

Längst haben sich in der Unterrichtsforschung allgemeine, fachunabhängige Merkmale eines sogenannten „guten“ bzw. „erfolgreichen“ Unterrichts herauskristallisiert (Lipowsky 2007, 39/40), wie z. B. :

- eine effektive Klassenführung,
- eine intensive Lernzeitnutzung,
- ein klarer, strukturierter und kohärenter Unterrichtsablauf,
- eine vielfältige Motivierung sowie
- eine hohe Rückmeldeintensität.

Diese Kennzeichen widersprechen einer Öffnung des Unterrichts nicht; vielmehr lassen sie sich auf der eine Seite durch ein hohes Maß an Transparenz, Mitbestimmung von Seiten der Schüler und Strukturierung in offenen Lernsituationen besonders gut umsetzen, wobei sie auf der anderen Seite durch eine veränderte Sichtweise in erweiterter Form interpretiert werden können. So weist Brügelmann (2008 a, 25ff.) ausdrücklich auf die Bedeutung einer qualifizierten Strukturierung des geöffneten Unterrichts hin. „Es sind andere Strukturen, die die Arbeit und das Zusammenleben in einem offenen Unterricht regulieren.“ (S. 31; vgl. a. Peschel 2003, 882ff. u. 898ff). Dieses Potential sollte zukünftig mehr im Fokus von Forschungsstudien stehen. Damit könnten auch wahrscheinlich zu Recht geäußerte Befürchtungen wie z. B. die Sorge von Sertl (2007) „Offene Lernsituationen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder!“ oder auch der häufig genannte Vorwurf, dass besonders lernschwache Kinder zu wenig Orientierung und Struktur in einem geöffneten Unterricht finden (Lipowsky 1999, Brügelmann 2008a, 18), genauer analysiert und durch die Evaluation konkreter Lernsituationen „mutmachend“ entkräftet werden. Denn beide Kritikpunkte können schließlich genauso für den „normalen“ Unterricht zutreffen, werden in offenen Lernsituationen allerdings eher offensichtlich, so dass man in konstruktiver Weise nach Lösungen suchen kann.

Welche Formen der Leistungsbewertung bieten sich in offenen Lernsituationen an?

Die Forschungslage zur Leistungsbewertung in der Schulpraxis ist sehr umfangreich und wurde erst kürzlich durch eine vom Grundschulverband in Auftrag gegebene Expertise von Brügelmann u. a. (2006) in differenzierter Weise analysiert. Deutlich werden in diesem Zusammenhang die Unzulänglichkeiten traditioneller Bewertungsverfahren, wie die Notengebung und die üblichen Verbalbeurteilungen, herausgearbeitet. Dabei wird auch darauf verwiesen, dass es bislang nur wenige Arbeiten (z. B. Winter 2004⁵, Bohl 2005, Kasper & Lipowsky 1997, Peschel 2002b) gibt, die sich mit der Frage nach angemessenen Bewertungsformen in offenen Lernsituationen auseinandersetzen (Brügelmann u. a., 56 u. 59). Allerdings hebt die Expertengruppe zusätzlich hervor, dass es nicht reicht Verfahren zu ändern, sondern dass auch das Rollenverständnis geändert werden muss, was zur nächsten Frage überleitet.

Welche Bedeutung hat das Berufs- und Rollenverständnis der Lehrperson in offenen Lernsituationen?

Aktuelle nationale und internationale Studien und Befunde zur Unterrichtsqualität an Grundschulen weisen den Merkmalen der LehrerInnen bzw. der sogenannten „teacher quality“ eine erhebliche Bedeutung bezüglich der Entwicklung von Grundschulkindern zu (Lipowsky 2007, 35ff.). Es sind weniger die Rahmenbedingungen, die einer Verbreitung offener Lernsituationen im Wege stehen, sondern hier sind oftmals Gründe in den Einstellungen der LehrerInnen zu finden. Das Berufs- und Rollenverständnis der Lehrperson in offenen Lernsituationen steht in einem engen Zusammenhang mit dem Maß an Offenheit, das schließlich praktiziert werden kann. Nach Brügelmann (2008a, 18) ist die „Öffnung des Unterrichts ... eine persönliche Entwicklungsaufgabe, nicht nur ein didaktisch-methodischer Fort-

5 Explizit stellt v. a. Felix Winter (2004) deutlich den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der sogenannten „Neuen Lernkultur“ und den notwendigen Veränderung innerhalb der Bewertungspraxis heraus, in dem er auf die Möglichkeiten neuerer Verfahren verweist.

bildungsauftrag“. Wobei sich die Rolle bzw. die Aufgaben einer LehrerIn in diesem Unterricht anhand von vier unterschiedlichen „Herausforderungen“ kennzeichnen lassen (ebd., 19ff.).⁶

- Herausforderung durch Sachen: als Rätsel, nicht als Lösung
- Herausforderung durch Personen: als PartnerIn, nicht als Vorgesetzter
- Herausforderung durch Traditionen: als Möglichkeit, nicht als Bindung
- Herausforderung durch Institutionen: als Aufgaben, nicht als Vorgabe

Zukünftige Projekte könnten die Besonderheiten dieser Anforderungen in Blick nehmen und sollten v. a. bezüglich des Qualitätsmerkmals der „klaren Strukturierung“ Hilfestellungen für die Umsetzung, die konkrete Planung und Evaluation der Lernsituationen entwickeln. Ebenso müssten besondere Lernorte wie z. B. „Lernwerkstätten“ (z. B. Müller-Naendrup 1997, 313ff.) in ihrer Bedeutung für die notwendigen Umlernprozesse mehr ins Visier von Forschungsprojekten genommen werden.

Wo gibt es sinnvolle Anknüpfungs- und Berührungspunkte mit benachbarten Bildungsgängen?

In den Kindergärten bzw. -tagesstätten haben sich mittlerweile ebenfalls vielfältige Formen offener Lernsituationen bzw. Arrangements etabliert. In der Vorschul- und Elementarpädagogik werden unterschiedliche Positionen diskutiert und Konzepte evaluiert. Sicherlich sind hier zentrale Fragen auszumachen, die sowohl für Arbeits- und Lernsituationen in den Kindergärten und den Grundschulen von Bedeutung sind und die man in gemeinsamen Projekten näher untersuchen könnte (z. B. Franzkowiak, 2008). Ähnliches gilt für die Ansätze und Projekte der weiterführenden Schulen oder auch bzw. sogar ganz besonders hinsichtlich der Konzeptionen verschiedener außerschulischer Initiativen. Zukünftige Studien sollten die Analogien aber auch Unterschiede zwischen diesen unterschiedlichen Lernorten auf-

6 Vgl. dazu auch die Kennzeichnung der Lehrerrolle bei Peschel (2003), S. 888.

greifen und Berührungspunkte und Anknüpfungsmöglichkeiten aufzeigen.

Literatur:

- Backhaus, A./ Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität: Siegen.
- Bennett, S.N (1976): Teaching styles and pupil progress. Open Books: London.
- Bohl, Thorsten (2005): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Beltz: Weinheim/Basel, 3. überarb.Auflage.
- Bosenius, J./ Wedekind, H. (2004): „Mitpestümmlen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2004, 287-309).
- Brügelmann, H. (1972): Offene Curricula – Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., Nr. 1, 98-118. www.agprim.uni-siegen.de/print-brue/Offene_Curricula.zip [Abruf: 29.12.2007]
- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts – Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann u. a. (1998, 8-42).
- Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Erhard Friedrich Verlag: Seelze.
- Brügelmann, H. (2008a): Was bedeutet „Öffnung“ des Unterrichts und welche Strukturen setzt sie voraus. Ein Klärungsversuch – revisited 2008. In: Ms.für: Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2008): Prinzipien und praktische Ideen für eine Öffnung des Anfangsunterrichts [Arbeitstitel]. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen (in Vorbereitung).
- Brügelmann, H. (2008b): Wie verbreitet ist offener Unterricht? – Befragungen von LehrerInnen und LehramtsanwärterInnen – revisited 2008. In: Ms.für: Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2008): Prinzipien und praktische Ideen für eine Öffnung des Anfangsunterrichts [Arbeitstitel]. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen (in Vorbereitung).
- Brügelmann, H. u.a. (2006): Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen. Grundschulverband – AK Grundschule: Frankfurt a.M. <http://www.agprim.uni-siegen.de/notengutachten.htm>, Abruf 27.02.2008.
- Drews, U. u. a. (2000): Abbau von Lehrerzentriertheit bei Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. In: Jaumann-Graumann, O./Köhn-

- lein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 3: Bad Heilbrunn/Obb., 144-160.
- Drews, U./ Wallrabenstein, W. (Hrsg.) (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Praxis und Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 114. Grundschulverband: Frankfurt. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Einsiedler, W. (2001): Ergebnisse und Probleme der Unterrichtsforschung im Primarbereich. Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen: Heft 97.
- Felger-Pärsch, A. (2002): Freiarbeit – Ergebnisse von Befragungen. Drews/ Wallrabenstein (2002, 100-110).
- Franzkowiak, T. (2008): Vom BLISS-Symbol zur alphabetischen Schrift. Entwicklung und Erprobung eines vorschulischen Förderansatzes zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Dissertation, Fachbereich 2 der Universität Siegen.
- Garlichs, A. u. a. (1990): Alltag im offenen Unterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 78, Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Gervé, F. (1997): Freie Arbeit in der Grundschule -- eine praxisbegleitende Fortbildungskonzeption zur Steigerung der Innovationsrate. Päd Diss. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- Giaconia, R.M./Hedges, L.V. (1982): Identifying features of effective open education. In: Review of Educational Research, Vol. 52, 579-602.
- Goetze, H./Jäger, W. (1991): Offenes Unterrichten von Schülern mit Verhaltensstörungen. Unterrichtsversuch in einer 6. Klasse der Schule für Verhaltensgestörte. In: Sonderpädagogik, 21.Jg., H.1, 28-38.
- Hanke, P. (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Waxmann: Münster.
- Hardy, I. u. a. (2006): Effects of Instructional Support within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of "Floating and Sinking". In: Journal of Educational Psychology. 98 Jg. H.2 307-326.
- Hartinger, A. (2005): Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? In: Unterrichtswissenschaft. 34. Jg. H.3, 272-289.
- Horwitz, R.A. (1979): Psychological effects of the „open classroom“. In: Review of Educational Research, Vol. 49, 71-86.
- Huschke, P. (1982): Wochenplan-Unterricht – Entwicklung, Adaption, Evaluation. Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. In: Klafki, W. u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Beltz: Weinheim, 200-277.
- Jürgens, E. (1994): Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Academia Verlag: St. Augustin.
- Jürgens, E. (1998): Didaktische Grundkonzepte in der Freiarbeitspraxis

- der Grundschule und der Sekundarstufe I. Eine empirische Studie. In: Oldenburger Vordrucke. Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Jürgens, E., u. a. (1999): Freiarbeit im Spiegel der Praxis. Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Vergleich von Primar- und Sekundarstufe I. In: Grundschule, 31. Jg., H.7-8, 46-48.
- Kanders, M., u. a. (1996): Schülerschelte für die Lehrer. Die erste repräsentative Schülerumfrage... In: ZEITpunkte Nr. 2/1996 [„Welche Schule brauchen wir? Unterwegs in deutschen Klassenzimmern“]. Die Zeit: Hamburg.
- Kasper, H. u. a. (Hrsg.): Laßt die Kinder lernen – offene Lernsituationen. Westermann: Braunschweig 1989.
- Kasper, H. : Sich und den Unterricht öffnen. Differenzierung durch offene Lernsituationen. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1. Beltz: Weinheim/Basel 1991, 186-197.
- Kasper, H./Lipowsky, F. (1997): Das Lerntagebuch als schülerbezogene Evaluationsform in einem aktiv-entdeckenden Grundschulunterricht – Beispiele aus einem Geometrieprojekt. In: Schönbeck, J. (Hrsg.): Facetten der Mathematikdidaktik. Beltz: Weinheim, 83–103.
- Klewitz, E./Mitzkat, H. (Hrsg.) (1977): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. Westermann: Braunschweig.
- Könneke, H. / May, B. (1994): Befragung der Schulen zum „Offenen Unterricht“. Auswertungsbericht: Bezirksregierung Hannover/ Dez. 402 und Schulaufsichtsamt Hannover-Land I.
- Lankes, E.-M./ Carstensen, C. H. (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: Bos u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster, 161-193.
- Laus, M./Schöll, G. (1995): Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Bericht Nr. 78, Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lipowsky, F. (1999): Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulkindern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. Peter Lang: Frankfurt a.M. .
- Lipowsky, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews/ Wallrabenstein (2002, 126-159).
- Lipowsky, Frank (2007): Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Möller, K. u.a. (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11: Wiesbaden, 35-49.
- Peschel, F. (2002a): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidak-

- tische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Peschel, F. (2002b): Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung. In: Drews/Wallrabenstein (2002, 160-177).
- Peschel, F. (2003): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil I und II, Dissertation. FB 2 der Universität: Siegen/ Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Peterson, P.L. (1979): Direct instruction reconsidered. In: ders./Walberg, H.J. (Hrsg.): Research in teaching. Concepts, findings, and implications. Berkeley/CA, 57-69.
- Ramseger, J. (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Juventa: München (3. Auflage 1992).
- Röbe, H. (1986): Freie Arbeit – eine Bedingung zur Egalisierung des Erziehungsauftrags der Grundschule? Peter Lang: Frankfurt.
- Scheerer-Neumann, G. (1989): Was kommt schon dabei raus. Lernen und Lehren in offenen Lernsituationen. In: Kasper, H. (1989, 66-74).
- Sertl, M. (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Sinne von Basil Bernstein. In: Heinrich M./Prexl-Krausz, U. (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo Vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. LIT-Verlag: Wien/Münster.
- Solomon, D./Kendall, A.J. (1976): Individual characteristics and children's performance in "open" and "traditional" classroom settings. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 68, No. 5, 613-625.
- Wagner, G./Schöll, G. (1992): Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten. In einer 4. Grundschulklasse. Bericht Nr. 70, Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider Verlag: Hohengehren, Baltmannsweiler.

Michael Rittberger

Lernbehinderte SchülerInnen und „Offene Lernformen“

Statt einer Einleitung:

Beobachtungen im Unterricht einer zweiten Klasse KMS, Integrationsklasse

Bisweilen, und speziell in nachfolgenden Unterrichtssequenzen, habe ich als Förderlehrer in einer Integrationsklasse, der sich ja als zweiter Lehrer in der Klasse befindet, die Möglichkeit der Unterrichtsbeobachtung und kann Folgendes feststellen: Hält ein Lehrer, eine Lehrerin einen Vortrag oder bedient sich der fragend-entwickelnden Methode, ergibt sich stets das selbe Bild: Der Großteil der Klasse, einschließlich der lernbehinderten Kinder, fühlt sich nicht angesprochen und döst vor sich hin. Bei den meisten SchülerInnen ruft diese Unterrichtsform Unverständnis hervor, fragt man nach, was gesagt wurde, kann keine Antwort gegeben werden. So muss ich dann das Gesagte in den Übungsphasen meistens noch einmal erklären, Inhalte auf vereinfachtem Niveau nochmals erläutern, und es zeigt sich, dass lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden die guten SchülerInnen unterfordern, die schlechten überfordern.

Aus diesem Grund werden in unserer Schule vermehrt neue, offene Lernformen (differenzierte Arbeitsblätter, Wochenpläne, Lernprogramme etc.) benützt. Hier hat dann der Förderlehrer, die Förderlehrerin die Gelegenheit, gemeinsam mit dem Fachlehrer, der Fachlehrerin differenzierte Angebote für die SchülerInnen zu erstellen.

Aber auch hier haben schwächere SchülerInnen ihre Probleme: Meistens sind sie nicht in der Lage, selbst ihren Fähigkeiten entsprechende Aufgaben zu wählen, so dass ich erst recht wieder für sie bestimmen muss, denn gerade schwache SchülerInnen können sich selbst nicht einschätzen. Sie kommen auch mit den zahlreichen Zetteln, die ja durch Differenzierung nötig sind,

kaum zurecht, geordnete Mappen sind eine Seltenheit, verlorene, vergessene Zettel und Programme bzw. Arbeitspläne die Regel. Da gerade den schwächeren und gerade den lernbehinderten SchülerInnen ausreichende Kenntnisse in den Kulturtechniken nicht zur Verfügung stehen, können sich diese weder auf diese Weise einen neuen Stoff erwerben, noch können sie schriftliche Arbeitsaufträge auch nur verstehen und schon gar nicht ausführen. Auch fällt es ihnen schwer, einen längeren Zeitraum einzuteilen, wie es ja für Wochenpläne nötig ist.

So ergibt also der paradoxe Umstand, dass Offene Lernformen zwar für schwächere und lernbehinderte SchülerInnen insofern die geeignetere Methode zu sein scheinen, dass sie nur durch diese gefördert werden können, dass sie aber vielleicht gerade durch diese Methoden Probleme bekommen, die sie ohne diese Methoden nicht hätten, und dadurch erst recht wieder hinter „guten“ SchülerInnen zurückbleiben.

Somit ergibt sich für diesen Artikel die Frage, wie fruchtbar die neuen Offenen Lernformen für lernbehinderte SchülerInnen sind, bzw. ob sie für schwächere SchülerInnen fruchtbar gemacht werden können. Dazu sollen im Folgenden diese Methoden hermeneutisch bestimmt werden, sodann die Probleme von lernbehinderten SchülerInnen näher untersucht werden und dann ein Abgleich zwischen dieser Gruppe und dem Ergebnis der hermeneutischen Betrachtung stattfinden. Ein Resümee wird diesen Artikel abschließen.

Offene Lernformen

Im Bericht der Europäischen Agentur für Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung (Meijer 2005), der auf Literaturstudium, Fallstudien und Expertenbesuchen im europäischen Raum beruht, wird der Fragestellung nachgegangen, „welche Rahmenbedingungen [...] für eine integrative Unterrichtsarbeit erforderlich“ sind (a. a. O. S. 15). Es seien dies Teamarbeit (a. a. O. S. 16), Peertutoring und kooperatives Lernen (a. a. O. S. 17), heterogene Gruppenbildung und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung (a. a. O. S. 20), systematische Beobachtung der SchülerInnen, Planung und Evaluierung des Unterrichts sowie

das Anlegen individueller Förderpläne (a. a. O. S. 22) und das Erlernen von Lernstrategien durch die SchülerInnen (ebd.).

Offene Lernformen werden zwar nicht als solche angesprochen, aber doch indirekt empfohlen, wenn Obiges berücksichtigt wird und wenn zu lesen ist: „Es scheint für die schulische Integration/Inklusion im Sekundarstufenbereich Erfolg versprechend, Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertragen.“ (ebd.) Schweden wird hier als Vorbild genommen, wo die SchülerInnen ihren eigenen Lernprozess managen, wo sie ihre Arbeitszeit planen und Ziele und Niveaus sowie Wege zur Erreichung von Zielen selbst wählen. (a. a. O. S. 22). Theoretische Überlegungen fehlen jedoch.

In diesem Sinne definiert auch Wikipedia Offenes Lernen: Es sei „jenes Lernen, das selbstbestimmt erfolgt.“ Allerdings werde „der Begriff [...] in der pädagogischen Diskussion sehr undifferenziert gebraucht. Eine Präzisierung steht noch aus.“ (nach: de.wikipedia.org/wiki/Offenes_Lernen)

Es gebe „keine eindeutige Beschreibung (und kann es auch nicht geben), was Offenes Lernen heißt, weder in England noch sonst wo.“ „Es existieren zahlreiche „Definitionen“, die bei genauerem Hinsehen ihre ideologische Herkunft und ihren Kontext verraten: Die einen kommen aus der libertären Ecke, mit dem Ziel der Selbstbestimmung des Individuums, während die anderen Offenes Lernen eher als Weiterbildungsform sehen, die sich wirtschaftlich rechnet.“ (nach: www.mathe-online.at/zweiterbw/Bericht/pm_5.html)

Die theoretische Beleuchtung dieser ideologischen Herkunft bzw. des Kontexts, in dem der Begriff gebraucht wird, konnte im Rahmen einer Recherche im Internet nirgendwo gefunden werden, obwohl eine Reihe von Webseiten, fast ausschließlich von Schulen erstellt, den Begriff „Offenes Lernen“ benutzt, meist um die Qualität der Institution hervorzuheben.

Offenes Lernen ist somit etwas, womit man sich schmücken kann, ohne historisch oder theoretisch darauf eingehen zu müssen. Weder unter den Autoren des Forums kritischer Pädagogik (<http://forum-kritische-paedagogik.de/>) noch mit einer wissenschaftlichen Suchmaschine (<http://meta.rrzn.uni-hannover.de/>) konnte ein entsprechender Link gefunden werden.

Eine systematische, analytische oder kritische Auseinandersetzung mit dieser Lernform findet somit im Internet nicht statt.

In Dieter Lenzens Pädagogischen Grundbegriffen (1993), einem Standardlexikon im pädagogischen Bereich, gibt es keine Eintragung zu den Begriffen „Offenes Lernen“, „Offene Lernformen“ bzw. „Neue Lernformen“. Auch unter den Schlagwörtern „Schulpädagogik“ und „Selbsttätigkeit – Selbständigkeit“ kommen diese Begriffe nicht vor.

Es darf angenommen werden, dass, was Trautmann und Wischer zur Differenzierung feststellen, auch für deren Methodik, das Offene Lernen gilt: „Angesichts der vielen Forderungen nach Differenzierung im Unterricht ist die empirische Basis nach deren Verbreitung erstaunlich dünn. Fallbeschreibungen von didaktischen Aktivitäten dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Verfahren trotz aller guten Argumente in Regelschulen nur wenig verbreitet sind.“ (2007, S. 46) Auch zu den Auswirkungen differenzierter Lernarrangements sei die Ergebnislage spärlich und widersprüchlich (a. a. O. S. 47). Vorteile zeigen sich eher im nichtkognitiven Bereich, etwa der Persönlichkeitsentwicklung. Eine kompensatorische Funktion habe sich als Utopie erwiesen, bessere Ausgangslagen erbringen auch bei Differenzierung einen höheren Gewinn. Nur bei einer Untersuchung sei eine nicht anwachsende Leistungsstreuung nachgewiesen worden, dies sei durch eine straffe, teilweise frontale Unterrichtsgestaltung mit klarer Lernstoff-Orientierung und besonderer Förderung schwacher SchülerInnen geglückt (ebd.).

Flitner führt das Engagement für neue Lernformen auf die schlechten Bedingungen der herkömmlichen Schule zurück und tritt für ein „gemeinsames Leben und Forschen“ mit ganzheitlicher Unterrichtsgestaltung ein (1999, S. 232 f). Durch seinen Vorschlag einer kritischen Adaption der Reformpädagogik rückt er die neuen Lernformen in deren (historische) Nähe. Damit muss man für die neuen Lernformen dieselben Vorwürfe wie für die Reformpädagogik erheben, nämlich dass auch sie auf einem naiven Utopismus aufbauen, der darin besteht, dass man glaubt, man könne die SchülerInnen, die Schule und vielleicht sogar die Gesellschaft durch Methodik verändern. Auch den Glauben an

die Bedeutung von Begabungen haben die neuen Lernformen mit der Reformpädagogik gemeinsam.

Bastian und Merzinger stellen die Selbstregulation in den Mittelpunkt des Lernprozesses und bewegen sich damit in einem ähnlichen utopischen Umfeld: Sie schreiben, dass „nicht allein äußere Merkmale – also z. B. das soziokulturelle Umfeld – den Lernerfolg bestimmen, sondern dass die Selbstregulation des Lernens darüber entscheidet, wie sich Person und Lernerfolg zueinander verhalten.“ (2007, S. 7 f)

Gudjons, einer der Pächter der Offenen Lernformen meint hingegen zum Offenen Unterricht: „Die Definitionsbemühungen sind nicht mehr überschaubar, die Materialflut ist stark angeschwollen [...]“ „Es gibt weder eine stringente Systematik noch eine differenzierte didaktische Theorie dafür, aber umso mehr goodwill-Erklärungen mit einem Plädoyer für ein Bündel innovativer Unterrichtsformen.“ (2004a, S. 6) Allerdings, stellt er fest, kann Offener Unterricht die institutionellen Bedingungen nicht sprengen, weshalb immer nur eine Teilöffnung stattfinden könne. (a. a. O. S. 7)

Auch seine historische Grundlegung der Offenen Lernformen ist erfrischend ehrlich: Es gebe „veränderte Qualifikationsnotwendigkeiten der Menschen.“ (2004, S. 7) „Die langen Kataloge der so genannten „Schlüsselqualifikationen“ spiegeln allein für den beruflichen Bereich eindrücklich wieder, dass Qualifikationen im formalen Bereich wie Denken in komplexen Zusammenhängen, Problemlösungsfähigkeit und Abstraktionsfähigkeit ebenso grundlegend sind, wie im personalen Bereich Zielstrebigkeit, Verantwortlichkeit, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit und Kontaktbereitschaft.“ Damit bezeichnet er eindeutig die Wende von schulischer Bildung zu Ausbildung für den ökonomischen Bedarf und befindet sich damit in einem Bereich, für den „Verwertungslogik“ und „Humankapital“ bekannte Schlagworte sind.

Auch Klafki, einer der wenigen Autoren, die ein theoretisches Gerüst aufweisen können, geht von der „Unzulänglichkeit des Klassenunterrichts“ (1993 S. 175) aus. Die Jahrgangsklasse sei keine homogene Gruppe (a. a. O. S. 176), die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Lernmöglichkeiten seien „im erheblichen Umfang sozialisationsbedingt und damit sozialschichten-

oder klassenbedingt“ (a. a. O. S. 177). Deshalb sei das Ziel, dass alle SchülerInnen Selbst- und Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erlangen (a. a. O. S. 20). Klafkis Methoden unterscheiden sich jedoch nicht allzu sehr von denen der Offenen Lernformen, und er gibt mit seinen Unterrichtsvorgaben die kritische Erziehungswissenschaft zugunsten einer, wie er es nennt, „kritisch konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (2002, S. 22) auf. Obwohl er alle pädagogischen Theorien danach beurteilen will, was sie für die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit leisten (a. a. O. S. 20), ist er gezwungen, für die Praxis normative Verfahren anzuwenden. Diese erweisen sich jedoch, wie historische Untersuchungen beweisen, stets als durch die Praxis uneinholbar. Für die Praxis gilt jede Kritik, die im Rahmen dieses Aufsatzes dargestellt wurde und noch wird. Gerade das „Konstruktive“ an Klafkis Erziehungswissenschaft macht ihn angreifbar.

Was Negt beitragen kann, ist die Erkenntnis, dass die Schule keine „Oase herrschaftsfreier Kommunikation“ (1999, S. 195) sei und dass sich die Kinder „nicht auf dem mitgebrachten Niveau ihrer geistigen Interessen und ihres Verhaltens zur Ruhe begeben“ könnten (a. a. O. S. 197). „Selbständigkeit entstehe „in der Reibung an gegenständlichen Objekten und an Personen.““ (a. a. O. S. 198) Er weist uns damit darauf hin, dass Unterricht nicht nur Spiel und Spaß sein könne, sondern Arbeit bedeute, z. B. bewusste und strukturierte Beziehungsarbeit im sozialen Bereich, die anstrengend, frustrierend und enttäuschend sein kann und muss.

In diese Kerbe schlägt auch Hentig. „Ich nahm wahr, wie viele Mitmenschen und Pädagogen das Heil ausschließlich in der anderen Richtung [als die der herkömmlichen Disziplinarschule] suchten: beim offenen, freien, situativen Lernen, bei Sinnlichkeit, Ästhetik, Spiel, im Projekt, in der Produktionsschule in Outward-bound-Abenteuern.“ „Aber etwas, was man zu allen Zeiten mit Bildung hatte leisten wollen – Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns kommt darüber oft zu kurz.“ (1996, S. 56) Die ältere

Generation schulde der jüngeren Orientierung, eine Einführung in Formen des Erkennens, also in die gewordene Kultur und in die gemeinsamen Regeln des Handelns, (a. a. O. S. 57) und das lässt sich nicht nur spielerisch-lustvoll bewerkstelligen.

Georg Feuser war einer der Ersten in Deutschland, der ein fundiertes Konzept zur Integration liefern konnte. Entscheidend für Integration, so schreibt er, sei eine Pädagogik, die ein hohes Maß an Differenzierung leiste (1986 S. 34). „Integration im Sinne eines Unterrichts für alle Schüler [...] ist in dem Maße möglich, wie unter didaktischen Gesichtspunkten ein ausreichend hohes Maß an innerer Differenzierung geleistet wird.“(ebd.)

Wichtig sei für ihn ein gemeinsamer Gegenstand, an dem gelernt werde (etwa „Brot backen“), dass dabei die einzelnen SchülerInnen nicht die gleichen Ziele verfolgen und dass der Unterricht auf die Erfahrung und Lebensrealität der SchülerInnen aufbaue (dort aber nicht stehen bleibt!). Deshalb sei es notwendig, Gegenstände zu suchen, die vielseitige Dimensionen haben, also vielschichtige Handlungen erlauben.

Als Vorbereitung für den Unterricht wird von jedem Schüler, jeder Schülerin die momentane Handlungskompetenz festgestellt, dann, welches neue Handlungsniveau an Hand des Gegenstandes erreicht werden kann, was also der Gegenstand für die einzelnen SchülerInnen hergibt, welche nächste Zone der Entwicklung individuell erreichbar ist (er nennt dies Tätigkeitsstruktur). Daraus ergibt sich eine Handlungsstrukturanalyse, die feststellt, wie sich der Schüler, die Schülerin mit der Sache auseinandersetzen soll und welche Hilfen er/sie braucht. (a. a. O. S. 36)

Was hier bereits zu Beginn der Integrationsbewegung angedacht wurde, ist eigentlich ein detaillierter Förderplan für jeden Schüler, jede Schülerin, der sowohl eine Diagnose (die Handlungskompetenz) als auch eine, durch die genaue Beschreibung des zu erreichenden Handlungsniveaus, sehr feine Lernzielanalyse leistet; ein differenzierter Förderplan, der die Beliebigkeit, die Offener Unterricht oft hat, weit zurück lässt, und dennoch, weil an einem gemeinsamen Gegenstand gelernt wird, auch die schon erwähnten sozialen Lehrplanziele, etwa Kooperation, gegenseitige Hilfe, anbietet.

Zum Ende dieses Kapitel soll jedoch noch die elaborierteste

Theorie von Offenheit genannt werden, die von Dietrich Benner. Er plädiert für eine „institutionelle, thematische und methodische Öffnung von Unterricht“ (1995 S. 97). Unter der institutionellen Offenheit versteht Benner die Aufhebung der gesellschaftlichen Bestimmung der Kinder, also dass nicht jeder in seinem Stand nach seiner Geburt verbleiben muss. Diese schon von Rousseau angedachte Eigenschaft der modernen Gesellschaft scheint auf den ersten Blick banal und heute selbstverständlich. Wir werden im nächsten Kapitel beweisen, dass dies nicht so ist. „Methodisch richtig lehren zu können, heißt, [...] Sachverhalte so darzustellen, aufzugreifen und einzuführen, dass sie fraglich und fragwürdig werden, und dann, ausgehend von den Fragen des Lernenden, die Antworten zu entwickeln und zu erarbeiten.“ (a. a. O. S. 101)

Thematische Offenheit endlich bezeichnet die „Darstellung der Themen als hypothetische, vom menschlichen Verstand unter historisch-gesellschaftlichen Bedingungen konstruierte Gesetzeszusammenhänge.“ (a. a. O. S. 107)

Unter diesen Gesichtspunkten bekommen Lebensnähe, Offenheit von Unterricht und Unterrichtsmethodik einen anderen, tieferen Sinn. An diesem werden sich die neuen Lernmethoden messen lassen müssen.

Lernbehinderte SchülerInnen

„Neuere Untersuchungen zeigen einen kaum veränderten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen. Dies wird besonders deutlich, verwendet man nicht alte Schichtmodelle, sondern Modelle sozialer Räume bzw. Milieus. Armut und Sonderschulbesuch weisen einen hohen Zusammenhang auf.“ (Lerner 1999) Die Eltern von lernbehinderten Kindern hätten eine niedrige berufliche Stellung, die Erziehung sei arm an Anreizen, die Lebenswelt sei von Ereignislosigkeit und Perspektivlosigkeit geprägt (ebd.).

„Auf diesem Hintergrund zeigt Lernbehinderung sich nicht als ein – durch welche Faktoren auch immer- unabänderlich festgeschriebener Defekt oder konstitutioneller Mangel und auch nicht als bloßes andersartiges Verhalten, sondern als ein je aktu-

elles Produkt eines Prozesses permanent misslingender Daseinsbewältigung, die u. a. eben auch zur Folge hat, dass eine angemessene Auseinandersetzung mit Lernsachen nicht gelingen konnte und nicht gelingen kann.“ (ebd.) Lernbehinderte SchülerInnen entwickeln einen „SchulversagerInnenhabitus“, sie unterschätzen sich und eliminieren sich letztlich selbst aus dem Normalschulwesen. (ebd.)

Dies alles geschieht auf dem Hintergrund eines stark selektiven und zum Ausgleich unfähigen Bildungswesen, das vielfach obige Phänomene erst sichtbar macht. Der/die typische Sonder Schüler/in ist meist Kind bildungsferner Eltern, die oft selbst diese Karriere gemacht haben.

Arme Leute sind auch kränker: Arme Kinder haben ein erhöhtes Risiko für Übergewicht und Adipositas, sind weniger aktiv und sportlich, haben ein doppelt so hohes Risiko für psychische Auffälligkeiten als der Durchschnitt, und leiden weit häufiger an Ängsten und Depressionen. (Kurth 2006 S. 1051-1058)

Vester nennt diese Kinder aus einfachem Volksmilieu „Bildungsunsichere“ (2005 S. 45). Auch er bescheinigt diesem Milieu geringe Bildungsorientierung und ein damit verbundenes „Underdog-Bewusstsein“. (ebd.)

Allerdings sieht er dieses Milieu nicht nur unter den selben negativen Vorzeichen wie Lerner, sondern attestiert diesen Menschen mit der Fähigkeit zur flexiblen Nutzung von Gegebenheiten, mit einer hohen Sensibilität für menschliche Beziehungen, flexiblen Problemlösungen und im Umgang mit chaotischen Situationen (a. a. O. 2005, S. 59 f.) durchaus positive Potenziale, die aber in unserer Gesellschaft abgewertet sind und daher in der Schule nicht genutzt werden. Er fordert die Nutzung dieser Potentiale in einer Schule, „die die Segregation nicht verstärkt, sondern die Kinder über die Kultivierung ihrer spezifischen Dispositionen zugleich integriert.“ Die SchülerInnen haben nur andere Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata, von denen ausgehend sie in der Schule entsprechend gefördert werden müssen (a. a. O. S. 64).

Dorothee Kaesler sieht Sprachbarrieren im Bildungswesen. Die Sprache diene nicht nur als Medium, sondern auch zur Distinktion (2005 S. 136). Durch verschiedene Varietäten in der Spra-

che könne auf soziale Merkmale geschlossen werden. Sei einem Kind eine wichtige Varietät, wie etwa die Hochsprache nicht zugänglich, werde es diskriminiert, weil es einerseits wichtige Inhalte, die in dieser Varietät angesprochen werden, wie es in der Schule der Fall ist, nicht verstehen könne (a. a. O. S. 137), andererseits die Sprachvarietäten unterschiedliches Ansehen haben (a. a. O. S. 142). Der sprachliche Habitus sei ebenso ein Kapital und gehöre zum kulturellen Kapital. Durch das Beherrschen einer „legitimen [Hoch]Sprache“ haben zum Beispiel die, die sie beherrschen einen Distinktionsprofit. „Geschützt und reproduziert wird diese legitime Sprache, die die Sprache der Herrschenden ist, in erster Linie durch das Bildungssystem.“ (a. a. O. S. 146)

Ein weiteres Kapital, dessen Nichtbesitz Lernbehinderte diskriminiert, sei nach Dravenau und Groh-Samberg das institutionelle Kapital: Kinder werden unterschiedlich auf Institutionen, wie etwa die Schule, vorbereitet. Während sich Mitglieder des privilegierten Milieus selbstbewusst und leistungsbewusst der Institutionen bedienen, fühlen sich Mitglieder nicht privilegierter Milieus durch Institutionen beschränkt, bedienen sich ihrer also nicht in der selben Weise (2005 S. 119 ff.).

Die „Bildungsunsicheren“ fühlen sich, so Bremer, als Spielball fremder Mächte (2006, S. 295). Bildung werde als unnützlich oder als notwendiges Übel gesehen, Bildungsinstitutionen als verlängerter Arm dieser Mächte. SchülerInnen aus dieser Gruppe haben häufig negative Schulerfahrungen, sehen sich gegenüber institutionellen Lernsituationen unsicher und überfordert, grenzen sich gegen methodische Strenge und gegen kognitives und diszipliniertes Lernen ab, neigen jedoch zur Spontaneität und zu einem sinnlich praktischen Zugang zur sozialen Welt und zum Lernen (ebd.). Lehrende kommen aus einer anderen sozialen Gruppe, seien daher auf bildungsaktive Gruppen eingestellt, wodurch ihnen SchülerInnen aus solchen Gruppen unmotiviert und defizitär erscheinen (vgl. dazu Bremer in diesem Schulheft).

Lernbehinderte SchülerInnen denken, sprechen, verhalten sich anders als die Schule es fordert. Sie haben einen anderen Habitus, eine andere Sprachvarietät und sind den Institutionen gegenüber anders eingestellt, als es LehrerInnen nach ihrem ei-

genen Habitus gewohnt sind. Die Schule wird ihrer Art zu denken und zu leben nicht gerecht.

Diskussion

Lernbehinderte SchülerInnen besitzen also einen Habitus, der in unserer Gesellschaft distinktiv abgewertet ist. Sie haben besondere Eigenschaften, Verhaltens- und Denkweisen, die mit dem Habitus der LehrerInnen aus dem zumeist positiv privilegierten Milieu nicht übereinstimmen. Zugleich denken und sprechen sie in einer Sprache, die gegenüber der Sprache der Herrschenden abgewertet ist.

Die Schule kann diesen Habitus nicht akzeptieren, auch nicht dass die SchülerInnen in ihren Eigenschaften relativ resistent sind. Deshalb stehen diese in der ständigen Gefahr, an den Rand gedrängt und völlig überflüssig zu werden.

Die „Schlüsselqualifikationen“ und die damit verbundenen Offenen Lernformen, die wie es Gudjons darstellte, notwendig geworden sind, um sie zu etablieren, sind hegemonial geworden.

Dies sei nach Maderthaler und Musner dadurch entstanden, dass die Neuformulierung kapitalistischer Hegemonie in Folge der Ereignisse von 1968 an die von der fordistischen Kultur selbst produzierten Gegenwelt anknüpfte, „indem sie die weithin als repressiv erlebten Zwänge repetitiver Arbeit, enger Spezialisierungen, inflexibler Zeit- und Leistungsmaße, vertikaler Kommunikation et cetera thematisierte und delegitimierte. Propagiert wurde demgegenüber ein Kanon expressiver Subjektivität. Variable und flexible Produktorganisation, Netzwerkstrukturen und abgeflachte Hierarchien, Aufbrechen Kompetenz reduzierender Spezialisierungen, Einforderung kommunikativer, team-kooperativer Formen der Arbeit, Flexibilisierung der Zeit- und Leistungsmaße waren die dem Repertoire der linken Gesellschafts- und Kulturkritik entnommenen und nunmehr kapitalkonformen reformulierten Leitsemantiken.“ (2007 S. 64)

Hier zeigt sich wieder, dass Kapitaleigner selbst nicht fruchtbar sein können, sondern dass die herrschende Kultur nicht die Kultur der Herrschenden, sondern die im Sinne der Herrschenden adaptierte Kultur der Beherrschten ist.

Damit aber wird die „Herstellung eines gesellschaftlichen Konformismus“ (Bernhard 2005 S. 110) erreicht, eines Konsenses, der die Reproduktion der Verhältnisse bewirkt, wodurch gesellschaftlich dominierende Gruppen der Gesellschaft letztlich die Zustimmung zum System bewirken (a. a. O. S. 121). LehrerInnen sind, wie alle Mitglieder eines privilegierten Milieus, daher nicht die, die diese Hegemonie eingerichtet haben, sondern einerseits in ihrer privilegierten Situation die Nutznießer, andererseits die, die die Hegemonie als traditionelle Intellektuelle verbreiten.

Damit kann gesagt werden, dass alle drei Forderungen Renners nach Öffnung des Unterrichts nicht erfüllt werden: Die institutionelle Öffnung nicht, dadurch dass unser Bildungssystem nach wie vor eine ständisch selektierende Wirkung hat; die thematische und methodische Öffnung nicht, dadurch dass durch die hegemoniale Selbstverständlichkeit, mit der Wissen generiert und verbreitet wird, dessen notwendige Fragwürdigkeit und kulturell-historische Bedingtheit nicht eingeholt bzw. dargestellt werden.

Die neuen Lernformen sind also hegemonial geworden. Da sie aber die Erfahrungs- und Denkweisen des negativ privilegierten Milieus abwerten, schließt sich dieses, da es der Hegemonie nichts entgegenzusetzen vermag, selbst aus, wie es schon in der Einleitung zur Sprache kam.

Es stellt sich nun die Frage, was für diese SchülerInnen getan werden kann. Können sie sich in der Schule der neuen Lernformen emanzipieren oder zumindest die gleichen Chancen wie andere haben?

Zur Emanzipation können wir schon bei Heydorn lesen, dass die Aufklärung Bildung als Emanzipation, als Befreiung des Menschen aus der Unmündigkeit versteht (1970 S. 10), dieses Versprechen aber sogleich wieder durch die ökonomische und politische Instrumentalisierung und die Unterwerfung unter Herrschaft zurücknimmt (a. a. O. S. 66, 17 ff.).

Emanzipation kann nicht von einem/r Einzelnen allein geleistet werden, sie kann nur ein gemeinsames Projekt sein, der Versuch eines Schülers, einer Schülerin, sich individuell zu emanzipieren, muss fehlschlagen.

Aber auch als Gruppe können sich die Mitglieder des negativ

privilegierten Milieus nicht vollständig emanzipieren. Um sich in einem emanzipatorischen Moment von der herrschenden Ordnung radikal und vollständig abzuspalten, restlos, bis auf den epistemologischen Grund, müssten die sich Emanzipierenden einen epistemologischen Gründungsakt setzen. Dieser ist aber, wenn er mit allem Vorhergehenden bricht, kontingent und somit im eigentlichen Sinn nicht vollständig rational. Dies bewirkt einen Widerspruch in sich, weil ohne durchgängige Rationalität Emanzipation nicht vollständig ist. Bezieht sich der Gründungsakt dieser Gruppe jedoch auf eine unterdrückende Klasse, etwa indem sie sich in Opposition auf diese definiert, ist die Gründung nicht mehr kontingent, aber auch nicht radikal genug, weil sie die unterdrückenden Ideen enthält und die Emanzipation nicht vollständig ist. (Siehe auch: Laclau, 2002 S. 23) Da kein Akt der vollständigen Gründung möglich sei, bleiben die unterdrückenden Kräfte in den Individuen eingeschrieben. „Unterdrückt zu sein, ist Teil meiner Identität als Subjekt, das um seine Emanzipation kämpft; ohne die Gegenwart des Unterdrückers wäre meine Identität eine andere. Ihre Konstitution erfordert die Präsenz des Anderen und weist sie zugleich zurück. (a. a. O. S. 44)

Es können so nur die Anteile des Unterdrückers, somit die hegemonialen Anteile der herrschenden Kultur in einem selbst bewusst gemacht werden. Diese befinden sich im Alltagsverstand, mit „Bruchstücken von Welt- und Lebensauffassungen, Bestandteilen der kulturellen Sphäre“... (Bernhard 2005 S. 140) Mündigkeit wird nur in dem Maße realisierbar, wie Bildung die spontane Philosophie [des Alltagsverstandes] zu einem kritischen Bewusstsein umzuarbeiten in der Lage ist (a. a. O. S. 236). Es ist aber bestenfalls eine partielle Emanzipation, möglich, eine Art von Selbstverständnis und Selbstbewusstsein der Angehörigen des negativ privilegierten Milieus.

Betreffs der Chancengleichheit möge nur an Ribolits' Feststellung erinnert werden, dass man mit der Forderung nach Chancengleichheit die Idee von Aufstieg und Wettbewerb bejaht und so von der Vorstellung einer sozial egalitären Gesellschaft Abschied nimmt (2006 S. 97).

Wenn kulturelle und familiäre Umstände zur Ungleichheit führen, ergibt sich auch die Frage nach der Legitimität der Her-

stellung von Chancengleichheit, wenn diese nur durch eine Anpassung an hegemoniale Verhaltens- und Denkweisen möglich ist. „Die aus dem Standardverständnis resultierende Haltung, dass jegliche sozial bedingte Ungleichheit zu neutralisieren ist, kann als anmaßend gegenüber intakten Familienkulturen gesehen werden.“ (Giesinger, 2007 S. 375)

Eine sozial egalitäre Gesellschaft, die unterschiedliche Kulturen und Sprachvarietäten herstellt, kann durch Schule und Erziehung nicht geleistet werde. Auch und gerade nicht von den Offenen Lernformen.

Somit bleibt als Rechtfertigung ihres Einsatzes nur die Tatsache, dass sie den Lehrenden Zeit und Raum geben, sich mit einzelnen SchülerInnen und kleinen Schülergruppen zu beschäftigen, was bei frontalen Unterrichtsformen von vornherein nicht möglich ist. Zudem müssten die so gewonnenen Möglichkeiten so genützt werden, dass die Eigenheiten des negativ privilegierten Milieus im Unterricht aufgegriffen und im Sinne Feusers als Handlungskompetenzen angesehen werden, um über einen ausführlichen und individualisierten Förderplan zur Zone der je nächsten Entwicklung zu gelangen. Dass dies nicht ohne gut bedachte Hilfen und stringentem Vorgehen seitens der Lehrenden gehen wird, zeigt sich schon an der Tatsache, dass im Unterricht ja nicht der „Alltagsverstand“ Basis für Problemlösungen sein kann, sondern dieser kritisch hinterfragt werden muss, was nicht ohne Enttäuschung gehen wird.

Förderdokumentation und Kontrollgesellschaft

Zweifelsohne entspricht der Unterricht mit Förderdiagnosen den Ansprüchen einer Kontrollgesellschaft. Da die Förderdiagnose fortschreitend ist, hat sie im eigentlichen Sinn kein Ende. Sie überschreitet die Grenzen des Pädagogischen, da sie über das Kognitive weit hinausgeht. Ihr Ziel ist die Selbstregulation, womit sie in die Psyche der SchülerInnen selbst eindringt, weiter, als es die Disziplinarpädagogik getan hatte, die den Körper abrichtete. Zentral ist in ihr auch der Kompetenzbegriff, da sie die Schlüsselqualifikationen lehren muss, um gesellschaftlich wirksam zu sein. Damit steht sie jedoch der Verhaltenspsychologie

mit ihren Praktiken der Verstärkung nahe, und der Gedanke an Dressur ist unvermeidlich.

Dennoch scheint es gegenwärtig im Schulsystem keine Alternative zu geben, wenn oben festgestellt werden musste, dass weder Emanzipation lernbehinderter SchülerInnen noch die Angleichung ihrer Chancen an die der SchülerInnen privilegierterer Milieus möglich ist, wodurch die einzige Chance offenbar darin besteht zu verhindern, dass sie völlig an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden und in der herrschenden Ökonomie überflüssig werden.

Auch ist es weder möglich, durch die Schule einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen, noch einen solchen hin zu einer Kontrollgesellschaft zu verhindern, in der die Anwendung Offener Lernformen offensichtlich hegemonial ist.

Was möglich ist, ist diesen Umstand dadurch zu nutzen, dass es dem Lehrer, der Lehrerin möglich ist, im Rahmen Offener Lernformen sich mit SchülerInnen aus negativ privilegiertem Milieu stärker zu befassen, von ihren milieutypischen Verhaltensweisen und Denkweisen auszugehen, dann jedoch nicht beim Alltagsverstand stehen zu bleiben, sondern zu versuchen, eine gewisse Allgemeinbildung dahingehend zu vermitteln, dass dadurch das Selbstbewusstsein durch Förderung der Stärken, Fähigkeiten und Möglichkeiten gefestigt wird. Vielleicht kann dadurch ein gewisser Wille zum Politischen, gewisse Erkenntnisse über Unterdrückung und deren Mechanismen und eine gewisse Solidaritätsfähigkeit gefördert werden.

Die Gesellschaft ist jedoch durch die Schule und in der Schule nicht veränderbar, auch ist es nicht möglich, herrschaftsfreie Enklaven zu schaffen. Die Herstellung einer egalitären Gesellschaft muss auf dem Feld des Politischen geschehen.

Literatur

- BASTIAN, Johannes, MERZINGER, Petra: „Selbstreguliert lernen“ in: Pädagogik 07-08/2007, S. 6-11
- BENNER, Dietrich: „Studien zur Didaktik und Schultheorie“, Weinheim und München, 1995
- BERGER, Peter, KAHLERT, Heike (Hsg.): „Institutionelle Ungleichheiten“, Weinheim und München, 2005

- BERNHARD, Armin: „Antonio Gramscis politische Pädagogik“, Hamburg 2005
- BREMER, Helmut: „Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität“ in: Friebertshauer, Barbara (Hsg.): „Reflexive Erziehungswissenschaft“ Wiesbaden, 2006, S. 289-308
- DRAVENAU, Daniel, GROH-SAMBERG, Olaf: „Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt“ in: Berger, Kahlert (Hsg.) 2005, S. 103-129
- FEUSER, Georg, MEYER, Heike: „Integrativer Unterricht in der Grundschule“, Solms – Oberbiel, 1986
- FLITNER, Andreas: „Reform der Erziehung“, Weinheim und Basel, 1999
- GIESINGER, Johannes: „Was heißt Bildungsgerechtigkeit?“ in: Zeitschrift für Pädagogik 3/07, S. 362-379
- GUDJONS, Herbert: „Unterrichtsmethoden im Wandel“ in: Pädagogik 1/2004, S. 7-10
- GUDJONS, Herbert: „Was ist eigentlich „offen“ am offenen Unterricht“ in: Pädagogik 12/2004a, S. 6-9
- HENTIG, Hartmut von: „Bildung“, Carl Hanser Verlag, 1996
- HEYDORN, Hans Joachim: „Über die Widersprüche von Bildung und Herrschaft“, Frankfurt am Main, 1970
- KAESLER, Dorothee: „Sprachbarrieren im Bildungswesen“ in: Berger, Kahlert, 2005, S. 130-145
- KLAFKI, Wolfgang: „Schultheorie, „Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext“, Weinheim und Basel, 2002
- KLAFKI, Wolfgang: „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, Weinheim und Basel, 1993
- KURTH, B. M. (Hsg.): „Tagungsbericht des Symposions zur Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ nach: www.kigg.de, 2006
- LACLAU, Ernesto: „Jenseits von Emanzipation“ in: Emanzipation und Differenz, Wien, 2002, S. 23-44
- LENER, Gabriele: „Schulische Integration und Reproduktion sozialer Ungleichheit“ in Schulheft 94/1999 (zit. nach: <http://bidok.uibk.ac.at/library/lenner-ungleichheit.html#id3219860>), 2006
- LENZEN, Dieter (Hg.): „Pädagogische Grundbegriffe“, Reinbeck bei Hamburg, 1993
- MADERTHANER, Wolfgang, MUSNER, Lutz: „Die Selbstabschaffung der Vernunft“, Wien, 2007
- MEIJER, Cor J. W.: „Integrative Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich“, Zusammenfassender Bericht der europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2005 nach: www.european-agency.org
- NEGT, Oskar: „Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche“, Göttingen, 1999

-
- TRAUTMANN, Matthias, WISCHER, Beate: „Individuell fördern im Unterricht“ in: Pädagogik 12/2007 S. 44-48
- RIBOLITS, Erich: „Lernen statt revoltieren?“ in: Schulheft 123/2006, S. 82-99
- VESTER, Michael: „Die selektive Bildungsexpansion“ in: Berger/Kahlert 2005, S. 39-70

„Ich glaube an Offenen Unterricht!“

Im Regelschulwesen wird zunehmend auf offene Unterrichtsarrangements zurückgegriffen, die bereits seit Jahrzehnten in der Alternativschulszene praktiziert und perfektioniert werden. Dies ist nicht nur auf der Grund-/Volksschulebene¹ zu beobachten, sondern in Ansätzen auch auf der Sekundarebene (Cool-Initiative²). Im Zuge dessen gewinnen Initiativen an Terrain, die nicht nur auf offene Unterrichtsarrangements wie »Freiarbeit, selbst gesteuertes Lernen, Projektunterricht« etc. als eine Methode neben vielen setzen, sondern deren Schulalltag durch offene Unterrichtsarrangements dominiert und nur punktuell durch andere Methoden wie beispielsweise Lehrervortrag ergänzt wird. Die tägliche Unterrichtspraxis dieser Initiativen wird im Detail mitunter recht unterschiedlich gestaltet, gleichwohl lassen sie sich nach Ansicht des Autors unter dem Terminus »offener Unterrichtsarrangements« zusammenfassen, weil sie ein gemeinsames Fundament haben, einen gemeinsamen Glauben, der aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Belege noch nicht als Wissen gelten kann, obwohl er für viele Praktiker/innen derartiger Initiativen längst zur Gewissheit geworden ist. Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, dieses gemeinsame Glaubensbekenntnis herauszuarbeiten.

1

Die Durchsetzung offener Unterrichtsarrangements wird von Lehrer/innen vorangetrieben, die die Kritik an der lange Zeit tradierten und nach wie vor dominanten Form des Unterrichts eint. Die Kritik an einem Unterricht, im Rahmen dessen sich die Lehrer/in (als eigentliche Akteur/in des Unterrichts) mit dem Gestus der geplanten gemeinsamen Belehrung an alle Schüler/

- 1 Vgl. beispielsweise: Frauendorfer, Andrea (Hg.): Ideen machen Schule. Neun innovative Schulen im Porträt. LIT VERLAG GmbH, Wien 2006
- 2 Vgl. Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike: Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. LIT VERLAG GmbH, Wien 2007

innen einer Klasse gleichermaßen richtet, um deren Lernen zu befördern, dabei jedoch bestenfalls einige wenige Schüler/innen »erwischt«, an den allermeisten jedoch aufgrund der Vielfalt von deren Interessen, Lernniveaus und Lerntempi etc. systematisch »vorbeiunterrichtet« und letztere bestenfalls mit einem breiten Repertoire an Disziplinarmaßnahmen »bei der Stange halten« kann. Dabei handelt es sich nicht in erster Linie um eine theoriegeleitete Kritik, sondern der kritische Impetus der Verfechter/innen offener Unterrichtsarrangements speist sich v. a. aus ihren langjährigen Schulerfahrungen als Schüler/innen aber auch als Lehrer/innen, aus einem selbst *erfahrenen* Ungenügen eines solchen Unterrichts der »Gleichbehandlung bzw. Gleichschaltung« aller Schüler/innen. Diesem Ungenügen versuchen die Lehrer/innen mit anderen Unterrichtsformen entgegenzutreten. Gemeinsam ist diesen Initiativen das Moment der Abkehr von tradiertem Unterricht auf der Grundlage eigener Erfahrungen des Ungenügens dieser Praxis und damit auch eine Abkehr von einem gegenüber Veränderungen verschlossenen pädagogisch-administrativen Apparat. »Offen« steht für »offen für Neues« bzw. »offen für Veränderung«. Diese Gemeinsamkeit rückt auch die hier verwendete Begrifflichkeit des »Glaubensbekenntnisses« in ein anderes Licht. Die Lehrer/innen treten gegen das vermeintlich Altbewährte an. Eine große Anstrengung! Und »Glaube«, so sagt man, »kann Berge versetzen«! Selbstzweifel sind dafür nicht förderlich.

2

Fundament ihres Aufbrechens traditioneller Unterrichtsstrukturen ist die Hinwendung zum einzelnen Kind. »Jedes Kind ist anders. Jedes Kind ist unterschiedlich. Das ist ein unhintergebares Faktum, durch keine noch so ausgeklügelte organisatorische Maßnahme aufhebbar!« lautet das Credo der Praktiker/innen offener Unterrichtsarrangements. Das Kind trotzt von Natur aus allen Homogenisierungsanstrengungen. Auch als Schüler/in einer Jahrgangsklasse, einer Leistungsgruppe etc. bleibt es Individuum. Die Schüler/in ist Kind und damit Individuum – der leibhaftige Unterschied! Und dies wird nicht als Problem für eine möglichst störungsfreie Durchführung der geplanten Lehrstunden gesehen, sondern die Unterschiede werden mit »offenen Ar-

men empfangen«. »Offen« meint, »offen für Unterschiede«, »offen für Verschiedenheit«, »offen für das jeweils Individuelle«.

3

Das Unterrichten, verstanden als bestmögliche Organisation systematischer Lernprozesse, muss diesen Unterschieden Rechnung tragen. Die individuellen Unterschiede sind für das Zustandekommen von Lernprozessen, für ihre Effektivität, Effizienz und Nachhaltigkeit entscheidend. Unterricht muss diesen Unterschieden gerecht werden. Der einzig mögliche Schluss aus der Einsicht, dass alle Schüler/innen unterschiedliche Individuen sind und diese Unterschiede für das Lernen entscheidend sind, lautet, dass Unterricht ohne Individualisierung die eigenen Ansprüche systematisch unterläuft. Alle Bemühungen im Rahmen von offenen Unterrichtsarrangements zielen auf eine Individualisierung des Unterrichtsgeschehens. In offenen Organisationsformen zu unterrichten, bedeutet infolgedessen das gleichzeitige Nebeneinander von verschiedenen Lernwegen, Lerngegenständen, Lernstrategien etc. Offene Unterrichtsarrangements antworten auf die Verschiedenheiten der Schüler/innen mit dem organisierten Nebeneinander unterschiedlicher Lernprozesse. »Offen« markiert somit eine Trennlinie gegenüber der Einbahnstraße traditionellen Unterrichtens – ein Gegenstand, ein Lernweg, ein spezifisches Unterrichtsfach, ein Lerntempo etc., steht somit auch für »vielfältig« im Gegensatz zu »einfältig«.

4

Mit offenen Unterrichtsarrangements wenden sich die Lehrer/innen gegen Unterrichtspraktiken, die insofern als »hermetisch geschlossene« in den Blick kommen, als sie gegenüber der steuernden Einflussnahme der Schüler/innen auf die Unterrichtsgestaltung weitestgehend immun sind und infolgedessen keinen Platz für individuelle (Lern-)Handlungsentscheidungen von Seiten der Schüler/innen lassen. In Abgrenzung dazu wird mit offen(er)en Unterrichtsarrangements versucht, im Rahmen des Unterrichts *mehr* individuelle Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume zu eröffnen und die Entscheidungsbefugnisse für deren Nutzung *näher* an die Schüler/innen heranzurücken. »Of-

fen« meint damit auch »freier«, »weniger eingeengt«! Sie setzen auf eine Individualisierung des Unterrichts über »Empowerment« der Schüler/innen. Sie unterscheiden sich bestenfalls in der Reichweite bzw. Bandbreite dieser Freiheiten (und damit im Wagnis der beschriebenen Abkehr vom tradierten Unterricht), d. h. welche, wie viele und wie tiefgehend Planungs-, Steuerungs- bzw. Handlungsentscheidungen den einzelnen Schüler/innen im Rahmen des Unterrichtsgeschehens übertragen werden: ob die Schüler/innen beispielsweise in ihrem »eigenen« bzw. einem selbst gewählten Tempo lernen können, über den jeweiligen Lernort entscheiden können, selbst gewählte Lerngemeinschaften bilden können, nach ihren Interessen über die je aktuellen Lerninhalte/-thematiken entscheiden können, ihre individuellen Lernfortschritte selbst reflektieren und kontrollieren sowie (weitere) Lernschritte planen können etc.

5

»*Offen*« steht jedoch *nicht* für »offenes Ende«, »planlos« oder »ungewiss«. Ganz im Gegenteil, der Territoriumsgewinn offener Unterrichtsarrangements im Regelschulwesen wird gerade dadurch möglich, dass sie sich nicht gegen Planung und zielgerichtete Steuerung sperren. Der Rückgriff auf offene Unterrichtsarrangements erfolgt im Bekenntnis zu den Zielsetzungen des österreichischen Lehrplans. Diese Zielsetzungen werden im Rückgriff auf offene Unterrichtsarrangements verfolgt. Die Zielerreichung erfolgt dadurch nicht nur nachhaltiger, sondern diese Zielsetzungen werden – so das Credo – in der Regel weit überschritten! Mit der bloßen Erfüllung des Lehrplans gibt man sich in dieser Glaubensgemeinschaft nicht zufrieden. »*Offen*« steht hier für, »offen für mehr«, »offen für den individuellen und kollektiven Mehrwert« dieser Unterrichtsarrangements; »offen für individuelle Profilierung im Rahmen des für alle Verpflichtenden und darüber hinaus«. Denn ein Unterricht, der den individuellen Unterschieden Rechnung trägt, kann letztlich auch nicht zu den gleichen Ergebnissen führen. Es geht um individuelle Profilierung anstatt Gleichmacherei. Eine gerechte Schule respektiert nicht nur die Unterschiede, sondern produziert auch Unterschiede – allerdings auf hohem Allgemeinniveau.

6

Individuelle Profilierung bei gleichzeitiger Übererfüllung der Zielsetzungen des Lehrplans wird dadurch möglich, dass in offenen Unterrichtsarrangements das Individuelle mit den kollektiven Vorgaben versöhnt wird! »Offen« steht auch für dahingehend »anschlussfähig«! Kinder sind von Natur aus wissbegierig, lernwillig, interessiert und ihre Interessen sowie Wissbegierden lassen sich (zumindest zu Zeiten der Schulpflicht) über weite Strecken durchaus mit den Zielen des Lehrplans in Einklang bringen. Die Lehrer/in muss dazu eine breite Angebotspalette an Lernmöglichkeiten und -anlässen bereitstellen, die sowohl dem Lehrplan als auch den individuellen Interessen der Schüler/innen Rechnung tragen. Die Lehrer/in muss dabei darauf achten, dass die jeweilige Schüler/in, das ihr bzw. ihrem Lern-/Leistungsniveau entsprechende Angebot vorfindet und dieses auch annimmt, das *passende* Lernangebot zu ihrem Lerngegenstand macht.

7

Diese Passung ruht auch auf Erfahrung, vor allem aber auf genauer Beobachtung, auf einer möglichst umfassenden diagnostischen Durchleuchtung der Lernindividuen, ihrer Interessen, ihrer Stärken und Schwächen, ihres Könnens etc. »Offen« meint auch »offenbaren/öffnen«, sich jede einzelne Schülerin eröffnen, aufschließen, einsichtig machen. Jederzeit zu wissen, wo sie »steht«, woran sie arbeitet, was ihren Bedürfnissen und Begabungen gerade jetzt am ehesten entspricht. Förderung und Forderung sind in offenen Unterrichtsarrangements keine Gegensätze (schulpolitischer Grabenkämpfe), sondern Synonyme der täglichen diagnostisch-beobachtenden Lernbegleitung. In dem lehrer/innenseits angebahnten Rendezvous der Schüler/innen mit jenen Lernangeboten, welche jede einzelne gerade jetzt im richtigen Maße fordern, liegt die Kunst des Förderns in offenen Unterrichtsarrangements.

8

Das Bindemittel, der Klebstoff, das/der individuelle Interessen und Eigeninitiative mit dem richtigen Angebot verschweißt, heißt »Verantwortung bzw. verantwortlich machen«. Offene

Unterrichtsarrangements übertragen den einzelnen Schüler/innen (sukzessive) die Verantwortung für ihr Lernen, indem sie individuelle Lernpläne aushandeln und vereinbaren und den Schüler/innen die Verantwortung für das Erfüllen *ihrer* Pläne, für ihr Lernen übertragen. Ihnen wird Selbstverantwortung beigebracht. Dabei handelt es sich in erster Linie um eine ökonomisch-unternehmerische Selbstverantwortung. Sie selbst haben darauf zu achten, dass sie täglich ihr Pensum erfüllen, sich fordern, das richtige Angebot wählen. Sie selbst haben sich in Übernahme der Verantwortung für die Erreichung der (vereinbarten) Zielsetzungen ihre »Freiarbeitszeit« (!) entsprechend einzuteilen. Ein effizienter, arbeitsintensiver Umgang mit der zur Verfügung gestellten Zeit wird erwartet. Die Lehrer/in berät, unterstützt, beobachtet und diagnostiziert – nicht zuletzt auch das zur Schau gestellte Maß an Selbstverantwortung. Dass dabei auch Kompromisse gemacht werden müssen, nicht immer der Lust gegenüber den Pflichten der Vorzug gegeben werden kann, ist für die in offenen Unterrichtsarrangements sozialisierten Schüler/innen selbstverständlich. Immerhin ein selbst(verantwortlich) gewählter Kompromiss! Völlig konflikt-/reibungsfrei tun die Schüler/innen sodann »freiwillig« und eigeninitiativ das, was sie (laut Lehrplan) tun sollen bzw. müssen (und noch viel mehr!). Sie folgen aus eigenem Antrieb ihrem individuellen, mit der Lehrer/in vereinbarten Plan, der die Ziele des österreichischen Lehrplans »selbstverständlich« inkludiert, sich darin aber in der Regel nicht erschöpft (s.o.). Die Kämpfe, die sich Generationen von Lehrer/innen mit Horden von widerständigen Schüler/innen lieferten, sind vorbei. Die Klassenzimmer sind befriedet, es herrscht rege Betriebsamkeit. Alle sind glücklich und zufrieden: die Schüler/innen, weil sie lernen dürfen, wofür sie sich entschieden haben, die Lehrer/innen, weil die Schüler/innen offenbar lernen wollen, was sie sollen!

9

Und diese Betriebsamkeit sowie die Produktivität werden auch gerne öffentlich gemacht. »Offen« meint auch »transparent«, »zugänglich anstatt verhüllt und dem Blick entzogen«! Hier wird nicht im Geheimen agiert, Unterricht soll nicht länger hin-

ter verschlossenen Türen stattfinden. Der kontrollierende Blick von außen wird geradezu hereingeholt. Es soll für alle ersichtlich werden, dass der offene der bessere Unterricht ist und wie sehr die Schüler/innen davon profitieren. Die Lehrer/innen wollen zeigen, wozu sie und (infolgedessen) ihre Schüler/innen fähig sind. Leistungsüberprüfungen werden nicht abgelehnt, ganz im Gegenteil, rituelle Präsentationen und öffentliche Leistungsschauen werden kontinuierlich veranstaltet und entsprechend inszeniert.

Der Autor selbst ist tief in derartige Arrangements verflochten: Er hat in offenen Unterrichtsarrangements unterrichtet; seine Frau tut dies nach wie vor; seine Tochter besucht eine dahingehende Initiative im Regelschulwesen. Einige dieser Glaubenssätze teilt er – vor allem die Kritik an dem vermeintlich Altbewährten. Gleichwohl sieht er in diesem Bekenntnis kein Heilsversprechen, sondern vielmehr Beschwörungsformeln, die im Unterrichtsalltag mitunter nicht eingelöst werden können und den Blick auf die eigene Praxis verklären. Auch blieben bei den Umsetzungsversuchen des Autors stets ein Gefühl des Ungenügens/Unbehagens und viele offene Fragen zurück. Hier nur einige daon: Wird hier tatsächlich mit »offenen Karten« gespielt? Werden hier tatsächlich Angebote gemacht, die man auch ausschlagen kann? Oder ist es ein kontinuierlicher Präventivschlag gegen den durchaus angebrachten Widerstand der Schüler/innen angesichts der Fülle an unerschwelligen Lernzumutungen (des Lehrplans)? Bleibt angesichts der angestrebten Übererfüllung der Leistungsvorgaben noch genügend Raum für die individuellen Interessen und Leidenschaften der Schüler/innen? Befördert die permanente Bezugnahme auf die (natürlichen?) Unterschiede die zunehmend unwidersprochene Renaissance des Begabungswahns? Bevorzugen offene Unterrichtsarrangements abermals jene Schüler/innen, die qua ihres familiären, sozio-ökonomischen Hintergrunds ohnehin zu den strukturellen Gewinnern schulischer Selektionsprozesse zählen?

Ingrid Teufel

Individualisierung kann gelingen!

Wann immer über Schule und deren dringend notwendige Reform geschrieben oder geredet wird, ein Wort fällt garantiert: Individualisierung!

Aber was genau versteht unter man Individualisierung? In der Zusammenfassung¹ der Initiative 25 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wird das pädagogische Modewort so definiert:

„ ... Unter Individualisierung wird die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen verstanden, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern. Besonderes Augenmerk gilt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung! Kinder und Jugendliche sind verschieden – sowohl bezüglich individueller Unterschiede als auch solcher zwischen sozialen Gruppierungen. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich etwa nach Leistungsfähigkeit, Lernstil, Lerntempo oder Motivlage, nach Muttersprache, Geschlecht oder sozialer Herkunft. Die „durchschnittlichen“ Schülerinnen und Schüler gibt es nur in der Statistik.- Heterogenität ist die Norm.“

Diese Definition stellt klar, dass es Aufgabe der Schule ist, jede Schülerin und jeden Schüler individuell bestmöglich auf die Zukunft vorzubereiten!

Denn „nicht für die Schule, für das Leben lernen wir!“ – Non scholae, sed vitae discimus! Wie oft ist dieser Spruch zitiert worden. Überliefert ist er freilich in umgekehrter Form: Non vitae, sed scholae discimus – „Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir!“ Mit diesem Stoßseufzer beklagte bereits der Philosoph

1 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15618/zsfsg_25plus_dt.pdf

Seneca die unnütze Fülle an Stoff, die in der Schule vermittelt werde und die jeden Lerneifer abstumpfen müsse. Anstatt tüchtige Menschen aus den Schülern zu machen, züchte man „Stubengelehrte“.

Kinder auf das Leben vorzubereiten bedeutet auch heute nicht, sie mit zusammenhanglosen Wissensfetzen vollzustopfen. Vielmehr müssen Kompetenzen vermittelt werden, die fit für die Zukunft machen. Lehrvortrag, dem alle Schülerinnen und Schüler – mehr oder weniger aufmerksam – lauschen, ist kaum dazu geeignet, Kompetenzen zu vermitteln. Es geht um Schlüsselqualifikationen, die „zukunftsfit“ machen sollen und an der Schwelle vom Industriezeitalter zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft gefragt sind. Zu den wichtigsten gehören

– **Sachkompetenz:**

Basiswissen in Form einer zeitgemäßen Allgemeinbildung, die das kreative Ziehen von Querverbindungen, effizientes Recherchieren und folgerichtiges, logisches Denken möglich macht.

– **Selbstkompetenz:**

Dazu gehört u.a., sich eigener Stärken bewusst und fähig zu sein, an Schwächen zu arbeiten. Das Wissen um Lerntechniken und den eigenen Lerntyp gehört sowohl zur Selbst- als auch Sachkompetenz.

– **Sozialkompetenz:**

Sich in andere einzufühlen und mit anderen zusammenzuarbeiten ist für ein erfolgreiches Leben- beruflich und privat- besonders wichtig.

Um diese Kompetenzen zu erwerben, bedarf es nicht nur geeigneter Vorbilder (von Seiten der Lehrer). Es braucht Freiräume, um Kompetenzen zu trainieren und testen zu können, welche Handlungsweisen welche Reaktionen und Folgen nach sich ziehen. In lehrerzentriertem Frontalunterricht ist dafür kaum Platz! Celestin Freinets Parabel „Der Pädagoge“ veranschaulicht das „bildschön“:

Der Pädagoge

„Der Pädagoge hatte seine Methode aufs Genaueste ausgearbeitet. Er hatte, so sagte er, ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den

verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut, und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit erdacht und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.

Er fluchte aus folgendem Grund: Solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe empor geschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab.

Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: Sofort herrschten Chaos und Katastrophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe für Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschnaufend, weiter die Treppe hoch – wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunderhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: Eines zwang die Treppe genial auf allen Vieren; ein anderes nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und ließ die Absätze aus; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten. Die meisten aber fanden – und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon –, dass die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die so genannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter ...“

(Freinet, Célestin, pädagogische Texte, Hamburg 1980, S. 17.)

Aber wie muss Unterricht vorbereitet, organisiert und gestaltet sein, dass individuelle Lernwege ohne „Verlaufen“ möglich sind? Dass Kinder, die gut und gerne lernen, in ihrem Tempo weiterlernen können, ohne dass sie auf „Durchschnittlichkeit“ zurechtgestutzt werden? Dass Kinder, die zeitweise vorgegebene

Wege brauchen, diese auch vorfinden? Dass Kinder, die Stützen brauchen, gestützt werden?

Gewiss, es gibt bewährte Formen des Umgangs mit Heterogenität, sowohl in (scheinbar) altershomogenen als auch in altersheterogenen Klassen. Besonders in reformpädagogisch orientierten Klassen gehören Offenes Lernen, Arbeit mit Wochenplänen, Teamteaching, Projektarbeit, Kleingruppenarbeit, Lernateliers und alternative Formen der Leistungsbeurteilung (z.B. Portfolio) zum Unterrichtsalltag. Die neuere Hirnforschung bestätigt reformpädagogische Grundsätze und untermauert die Auffassung, dass jedes Individuum seine eigene Denkstruktur „konstruiert“. Da Lernen ein subjektiver Vorgang ist, mit individuellen Zugängen und unterschiedlichen Verknüpfungen, auf individuellem Niveau mit unterschiedlichen Denkinhalten, hat Frontalunterricht und Wissensvermittlung im Gießkannenprinzip, bei dem alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit das Gleiche lernen müssen, wahrlich ausgedient! Nur in „offenen“ Lernumgebungen kann Lernen als subjektiver Vorgang stattfinden und gelingen, da individuelle Zugänge, individueller Zeitbedarf beim Bewältigen von Aufgaben, individuelles Niveau und unterschiedliche Verknüpfungen zu unterschiedlichen Vorkenntnissen und Denkweisen möglich sind. Es liegt in der Verantwortung von Lehrpersonen, die Lernumgebungen so vorzubereiten und zu strukturieren, dass jedem Kind selbstständiges Lernen und Erfolgserlebnisse möglich sind.

Bei uns haben die Materialien zum jeweilig aktuellen Schwerpunktthema einen fixen Platz: ein Tisch und ein Regal. Wichtig ist, dass Materialien auf unterschiedlichem Niveau und für verschiedene Lerntypen vorhanden sind, damit alle Kinder am gleichen Thema oder Vorhaben lernen, arbeiten und kooperieren können. Unter den Materialien ist meist nur eines dabei, das neu eingeführt werden muss. Den Umgang damit erklären wir Erwachsenen ein- bis zweimal wenigen Kindern, die die Kenntnisse im „Schneeball-System“ weitergeben. Mathematik-Materialien ohne Sachbezug zum Lernnetz haben natürlich auch fixe Plätze.

Damit Individualisierung gelingen kann, bedarf es aber mehr als wohlgeordneter Materialien. Mindestens genau so wichtig

sind positive Grundeinstellung und achtsamer, wertschätzender und respektvoller Umgang miteinander. Lehrerinnen und Lehrer müssen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter sein,

- die einen respektvollen Umgang miteinander vorleben,
- die nach individuellen Fortschritten Ausschau halten, sie (an)erkennen und sich gemeinsam mit jedem Kind an dessen Erfolgen freuen,
- die Ausschau nach Talenten halten und diese aufmerksam (an)erkennen und (be)obachten, statt nur Fehler und Fehlverhalten zu beachten – man muss sich immer bewusst sein, dass Aufmerksamkeit Verhaltensweisen verstärkt! –,
- die diejenigen Kinder in Ruhe lernen lassen, die ihre Wege selbstständig finden – sie auf allgemeine Lernwege zu zwingen, nähme ihnen wertvolle Gelegenheiten für Kreativität und motivierende Erfolgserlebnisse. –,
- die für eine klar strukturierte Unterrichtsorganisation sorgen, die garantiert, dass jede Schülerin und jeder Schüler möglichst selbstständig weiterlernen und sich „selbst bestätigen“ kann,
- die jede Schülerin, jeden Schüler ermutigen, Herausforderungen anzunehmen, sich anzustrengen und an die eigenen Leistungsgrenzen zu gehen,
- die Fehler nicht verdammen und womöglich auch noch die Fehlermacherin oder den Fehlermacher bloßstellen und demütigen -, sondern als wertvolle Wegweiser zum „sich verbessern Können“ anerkennen und nutzen,
- ... die Überblick über individuelle Leistungs- und Lernstände behalten und auf individuelle Befindlichkeiten achten und darauf Rücksicht nehmen,
- die loslassen können und Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zum Lernen durch Lehren, Kooperieren, Erklären und Helfen geben. Davon profitieren alle ungemein, auch die „Co-Teacher“! Denn dadurch, dass sie ihre Kenntnisse in Worte fassen, wiederholen sie diese auf eine für sie sinnvolle Weise und begreifen sie, durch das in Begriffe Fassen, nachhaltig. Und die erwachsenen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter haben dank der Co-Lehrerinnen und Lehrer mehr Zeit für Kinder, die Hilfe, individuelle Lerntipps und ermutigende Worte brauchen!

- die „offenen Unterricht“ aber nicht dazu missbrauchen, innerlich auf Urlaub zu gehen und die Kinder achtlos irgend etwas ohne Ziel und Struktur vor sich „hinwursteln“ zu lassen.

Gewiss, diese Art von Unterricht bedarf eines Mehraufwands an Vorbereitungs- und auch Nachbereitungszeit. Aus Erfahrung kann ich sagen, dass es sich lohnt, sehr sogar! Dank der vorbereiteten Lernumgebung bleibt ja mehr Zeit für Kinder, die individueller Hilfestellungen bedürfen. Da ein Teil der Vorbereitung auf Reflexionen und Nachbereitungen in Form von „lernstands-erhebenden“ Korrekturen basiert, kann unmittelbar auf individuelle Lernstände und Bedürfnisse eingegangen werden. Man bekommt durch diese „neue“ Unterrichtsform Zeit, unmittelbar individuelle Rückmeldungen auf Arbeiten und individuelle Lerntipps zu geben, Kinder zu ermutigen, aber auch, sie herauszufordern sich anzustrengen. Man kann sich während der Unterrichtszeit zurücknehmen, Kinder „machen lassen“, den Stolz auf ihre Unabhängigkeit beobachten und sich daran erfreuen, dass DAS Kind wieder ein Stückchen verantwortungsbewusster und selbstständiger wurde!

Wenn Fehler als wegweisende Freunde anerkannt werden, jedes Kind Verantwortung – für sich selber, aber auch für andere – übernehmen darf, sich alle Kinder sicher und wertgeschätzt fühlen, werden Aktionen zur Gewaltprävention überflüssig! Da alle eine positive, verantwortungsvolle und aktive Rolle in der Klassenhierarchie haben, muss sich niemand durch Störaktionen und gewaltträchtige Mutproben profilieren!

Hat man individuell passende Verwaltungs- und Organisationsbausteine gefunden und Rituale eingeführt, dann ist Individualisierung auch weniger aufwändig, als es den Anschein hat. Kinder lieben Rituale, da sie ihnen das Gefühl von Selbstverantwortlichkeit und Sicherheit geben und wiederholen sie gerne, und selbstständig! Bei uns haben sich folgende Organisationsbausteine und Rituale bewährt:

– **Jahresgrobplanung**

mit dem gesamten Lehrerinnen- und Lehrerteam. Da wir eine altersheterogene Lerngemeinschaft sind, der Schülerinnen und Schüler aller Begabungsarten von der 1. bis zur 8. Schulstufe

und Lehrerinnen und Lehrer aus dem Volks-, Sonder-, Haupt- und AHS-Bereich angehören, ist das ein anspruchsvolles Unternehmen. Ausgehend von einem Jahresschwerpunktthema werden dazu passende Themenbereiche gewählt. Wir achten dabei darauf, dass Themen aus jedem Sachunterrichtsbereich bzw. jedem Lernfeld mindestens einmal im Schuljahr im Mittelpunkt unseres ganzheitlichen Unterrichts stehen. Mittels der Sachthemen vernetzen wir möglichst viele Fächer, bzw. Lernbereiche zu unseren projektorientierten Lernnetzen.

– **Arbeit mit Lernnetzen**

Es ist uns wichtig, dass alle Kinder am gleichen Thema bzw. Vorhaben arbeiten können, natürlich jedes auf seinem individuellen Niveau. Bei der Themenfindung achten wir darauf, Kinderinteressen und -wünsche zu berücksichtigen und die Themenbereiche weit zu spannen. Die gemeinsam ausgewählten Schwerpunkte ordnen wir zeitlich in einen Jahreskalender ein und haben so eine Jahresgrob-Planung für unsere Unter- und Mittelstufe. Am Beginn längerer Lernnetz-Epochen erhalten die Kinder einen Überblick über den Themenbereich, oft in Form eines Mindmaps, das auch Vernetzungen zu anderen Themen sichtbar macht. In weiterer Folge dürfen sich die Kinder für einen Teilbereich, der sie besonders interessiert, entscheiden und mehr oder weniger selbstständig – allein oder in Gruppen – forschen und arbeiten. Dabei nutzen auch jüngere Kinder Internet und Sachbücher als Wissensquellen und schreiben kürzere Texte – möglichst schön und fehlerfrei – ab, aus längeren Texten versuchen sie das Wichtigste und Interessanteste zu filtern und kompakt aufzuschreiben. Sie gestalten aber auch „Wörterhaufen“ aus zum jeweiligen Wortfeld passenden Wörtern, schreiben ABC-Listen, Gedichte, ... Auf diese Weise entstehen Bücher, Plakate, Powerpoint-Präsentationen und Quiz-Fragen. Manche Kinder erfinden, schreiben und inszenieren Theaterstücke oder kreieren Tänze. Und wenn sie einmal keine Idee haben, wie sie ihr Thema aufbereiten könnten, dann drücke ich ihnen eine Mappe mit Beispielen² in die Hand!

2 Den Inhalt der Impuls-Mappe kann man per Mail an ingrid.teufel@gmail.com anfordern.

Bei „Lernnetz-Abschlussfeiern“ bekommen die Kinder Gelegenheit, Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Neben der Freude an der Arbeit und dem Interesse am Thema ist das stolze Präsentieren ein Ziel, das Bemühungen sinnvoll macht!

Ein weiterer positiver Nebeneffekt der Arbeit mit ganzheitlichen, fächerübergreifenden Lernnetzen ist, dass Informationen in anderen Zusammenhängen wiederholt und angewendet werden. Das macht Lernen nachhaltig – und tröstet mich, wenn mich Bedenken überkommen, weil wir wegen der ausführlichen, exemplarischen Beschäftigung mit einem Thema weniger Themen „durchbringen“. Die Kinder bekommen ja auch mehr Zeit, sich auf Themen einzulassen, sich darin zu vertiefen und an Hand von Exempeln sehr wichtige Kompetenzen für eine erfolgreiche Zukunft zu erwerben.

– **Klassenbuch-Wochenliste³,**

die zugleich als Planungs-, Schulverwaltungs- und Reflexionsorgan fungiert. Das Erstellen dient gleichzeitig als Grobvorbereitung und als Nachbereitungs- und Reflexionsinstrument, da wir am Ende der Woche erkennen, was wir gemacht haben und was noch fehlt. Auf dieser Basis wird die nächste Wochen-Grobplanung in Form einer Klassenbuch-Wochenliste erstellt.

– **Wochenpläne⁴**

Unser Rückmelde-Wochenplan entwickelte sich aus der Arbeit mit Mehrstufenklassen und unter Berücksichtigung der Punkte, die Freinets Story vom Pädagogen veranschaulicht. Er ist ein verbindliches Gerüst, da ein gewisses Pensum geschaffen werden muss. Diese verbindlichen Verpflichtungen helfen Kindern, die sich leicht in Raum und Zeit verirren. Kindern, die entmutigt und mit negativem Selbstbild aus anderen Schulen zu uns kamen. Aber auch Kinder, die die besten Leistungen bringen, wenn sie kreativ und selbstständig arbeiten, können das brauchen.

Am Wochenbeginn bekommen die Kinder die Wochenpläne

3 Ein Modell unserer Klassenbuchliste kann man per Mail an ingrid.teufel@gmail.com anfordern.

4 Ein Modell unseres Wochenplanes kann man per Mail an ingrid.teufel@gmail.com anfordern.

in einer Aktenhülle, in der sich ein Elternbrief und zeitweise auch Lernprogramme, manchmal in Form von Arbeitsblättern, befinden. Auf den Wochenplänen befinden sich Vorschläge, Lernimpulse und verbindliche Arbeitsaufträge (die aber auch „ausgetauscht“ werden können). Ist eine Arbeit fertiggestellt, wird sie hergezeigt. So kommen die Kinder zu unmittelbaren Rückmeldungen, bekommen individuelle Tipps und eine Notiz bzw. Unterschrift am Wochenplan. Sie lernen dabei, wie man konstruktiv und objektiv kritisiert und wie man mit konstruktiver Kritik umgeht. Am Ende der Woche geben die Kinder ihre Arbeitspläne samt Aufgaben in ihrer Hülle ab. Nun kommt der Teil meiner Arbeit, den ich am wenigsten mag: Korrekturarbeit am Wochenende, samt kurzen Rückmeldungen auf den Wochenplänen. Zweifle ich schon prinzipiell an der Sinnhaftigkeit von Hausübungen, so bin ich am Wochenende immer total davon überzeugt, dass sie eine pädagogische Unsitte sind! Die alten und neuen Wochenpläne samt korrigierten Hausaufgaben bekommen die Kinder am Montag in ihrer Aktenhülle wieder. So können die Kinder am Montag – nach einem gemeinsamen Sesselkreis mit Informationen zum aktuellen Thema und zu den aktuellen Organisationsformen – gleich losarbeiten. Und ich kann Gruppen von Kindern für spezielle Instruktionen zu mir holen, ohne dass die anderen unruhig (störend) darauf warten, dass sie an die Reihe kommen.

– **Namensliste,**

in die ich beim Kontrollieren der Wochenplanunterschriften und Hausaufgaben (am Wochenende) eintrage, was jedes Kind wie gemacht hat. Diese Listen sammle ich auf einem Klemmbrett, da sie eine wertvolle Hilfe beim Rückmelden und Schreiben der verbalen Beurteilungen sind.

– **Rechtschreibliste**

In diese Namensliste trage ich die Fehler(wörter) der Kinder so ein, wie sie geschrieben wurden. Das hilft beim Erforschen von Fehlerursachen und dem Schreiben von Lernwörterkärtchen für Lernwörtermappen mit Fünf-Fächer-Karteisystem⁵.

5 Haben Sie Fragen dazu? Senden Sie ein Mail an ingrid.teufel@gmail.at! Ich beantworte Ihre Fragen gerne!

Zeitmanagement

Lern- und Arbeitszeiten sind bei uns strukturiert und rhythmisiert. Wochenplanarbeit mit den bereits angesprochenen Rückmelde-Wochenplänen, gemeinsame Informations- und Besprechungsphasen und Erarbeitungskurse in Kleingruppen haben sich sehr bewährt. Dank der Wochenplanarbeit können die Kinder stressfrei in ihrem individuellen Tempo arbeiten. Ein angenehmer Nebeneffekt des Arbeitens im eigenen Tempo und vom individuellen Lernstand ausgehend ist, dass alle Kinder ein positives Selbstbild entwickeln und es daher nicht notwendig haben, sich durch auffälliges oder gar aggressives Verhalten zu profilieren. Es ist sehr schön, zu beobachten, dass viele Kinder aufblühen, wenn man ihnen die Freiheit gibt, selbstverantwortlich arbeiten und lernen zu dürfen. Wie stolz sie sind, ihr Pensum geschafft zu haben! Wie sie sich freuen, wenn man ihnen das positive Gefühl bewusst macht, indem man nachfragt: „Wie geht es dir? Wie fühlst du dich?“ Verbalisieren die Kinder ihre Gefühle, verstärken sie diese. Dank empirisch belegter Erkenntnisse der Neurowissenschaften der letzten Jahre weiß man, dass Emotionen gemeinsam mit dem jeweiligen Lernstoff gespeichert werden und welchen Stellenwert das „sich gut Fühlen“ beim Lernen hat. Emotionen gelangen, im Gegensatz zu kognitiven Inhalten, ohne Umwege ins Langzeitgedächtnis. Beim Erinnern, Wiederholen von Kenntnissen und Fertigkeiten kommen die Emotionen, die das Tun, die Lernsituation begleiteten, intuitiv wieder hoch. Sind es unangenehme „Bauchgefühle“, werden negativ besetzte Tätigkeiten und Situationen intuitiv – und wann immer möglich – gemieden, denn sie stressen und bewirken Fluchtgedanken. Angenehme Emotionen dagegen wecken den Wunsch nach Wiederholung! Auf längere Sicht hin werden die angenehmen (Lern)Situationen selber durch die wiederholte Ausschüttung von Glückshormonen so positiv besetzt, dass man sie immer wieder herbeiführen möchte. Selbstmotiviertes Lernen und Arbeiten, das nicht auf ein Belohnungssystem von außen angewiesen ist, ist die logische Folge!

Angenehmer Nebeneffekt des Lernens mit Hilfe positiver Emotionen: Es bedarf keiner extra Vorbereitungen, bloß positiver Einstellungen! Beispiele aus der Praxis:

- Statt „traditionell“ nach Defiziten Ausschau zu halten, individuelle Fortschritte und erwünschte Verhaltensweisen (be)merken, (an)erkennen, mit Aufmerksamkeit belohnen und dadurch verstärken. „Belohnungen“ – oder gar „(An-)Drohungen“ – werden dadurch überflüssig!
- Vorgelebte Einstellungen und Haltungen werden imitiert, nachgemacht und beeinflussen die zwischenmenschliche Atmosphäre nachhaltig – positiv oder negativ. Theoretische Lektionen zum Sozialen Lernen werden dadurch überflüssig!

Exkurs: Die Macht der „Selbsterfüllenden Prophezeiung“

Es gibt immer wieder Kinder, die wegen der kleinsten Kleinigkeit immer wieder fragen kommen. Manche, weil sie plaudern wollen, manche, weil sie „Denkprobleme“ haben. Eines dieser Kinder verhalf mir zu einer wichtigen (Selbst-)Erkenntnis. Immer, wenn ich es kommen sah, dachte ich: „Nein, nicht schon wieder, es versteht’s ja sowieso nicht!“ Ich war natürlich trotzdem immer freundlich und bemüht. Da ich es ihm aber nicht zutraute, selber Lösungen zu finden, verriet ich sie zu schnell. (... und es freute sich, weil ihm das Denken erspart blieb...). Als ich einen Artikel über eine Untersuchung der Havard – Universität las, bei der man Schulanfänger in Sachen Intelligenz testete, begann ich nachzudenken. Die Kinder wurden nämlich willkürlich in drei Gruppen bzw. sechs Klassen geteilt. Je zwei Lehrpersonen erklärte man, dass sie die intelligentesten, die mittelmäßigen bzw. die „schwächsten“ Kinder in ihrer Klasse hätten. Nach einem Jahr testete man die Kinder wieder. Das Ergebnis:

- Die Kinder, deren Lehrer glaubten, dass sie zu den Klügsten gehören, hatten sich intelligenzmäßig gesteigert – auch die „schwächsten“!
- Die Kinder aber, deren Lehrer glaubten, dass sie die schwächsten sind, hatten intelligenzmäßig abgebaut – auch die klügsten!

Unglaublich, wie die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer den Kindern gegenüber deren Entwicklung beeinflusste! Auch

eine empirische Testreihe mit Ratten brachte ein ähnliches Ergebnis. Biologie-Studentinnen und Studenten bekamen den Auftrag, Ratten zu trainieren. Im Vorfeld erklärte man ihnen, dass sie nur besonders intelligente bzw. unintelligente Tiere in ihrer Gruppe haben. Das Ergebnis entsprach dem der Untersuchung mit Kindern. Die Prophezeiung anderer beeinflusste das Denken und wurde zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung!

Diese Untersuchungsergebnisse bewirkten bei mir eine nachhaltige Objektivierung des Denkens, besser „Vor(ver)urteilen“. Wenn ich meine Einstellung und Denkweise änderte, konnte man bald Veränderungen bemerken. Das Kind traute sich selber mehr zu und arbeitete zunehmend selbstständig. Auch wenn es dadurch mehr Zeit als andere Kinder brauchte, es schaffte immer mehr allein und war zu recht stolz auf sich – und ich auch! Monate später war es kaum wiederzuerkennen. Es arbeitete ausdauernd, beharrlich, hatte gelernt, selber zu denken und für sich selber Verantwortung zu übernehmen. Spitzenleistungen im kognitiven Bereich bringt es zwar noch immer keine, aber es hat insgesamt unglaubliche Fortschritte gemacht, die ich ihm früher nie zugetraute hätte! Dank dieser Fortschritte – und deren (An-)Erkennung – hat sich das Kind zu einem in sich ruhenden Wesen mit gutem Selbstwertgefühl entwickelt. Und ich habe gelernt, nie mehr so überheblich zu sein, Kinder in (Erwartungs- und Denk-)Schubladen zu stecken! Auch diese Erkenntnis versuche ich den Kinder weiterzugeben, denn jeder wird das, was er (meist) denkt. Das alte Sprichwort „Jeder ist seines Glückes (Gedanken-) Schmied“ hat also durchaus seine Berechtigung! Denkt man positiv und beschließt, (An-)Erkennenswertes zu bemerken, dann passiert ein Wunder und der Tag ist voll schöner Erlebnisse. Umgekehrt ist es aber leider genau so: Programmiert man sich auf Negatives, wird man für Positives blind!

Reformbaustelle Schule

Diverse Studien und Untersuchungen bezüglich Bildungsniveau und Berichte über Schulabbruch, Schulangst und Gewalt an Schulen zeigen auf, dass in Sachen Schule und Bildung dringender Reformbedarf herrscht. Viele Kolleginnen und Kollegen

beklagen, dass die Schülerinnen und Schüler von heute faul, frech und aggressiv sind. Ihre Reaktion darauf ist, Druck zu machen. Wenn ich ehrlich bin, kommt auch in mir manchmal der Gedanke hoch, mehr Leistungsdruck auszuüben. Vor allem dann, wenn ich die Leistungen der Kinder am Anfang meiner Berufslaufbahn – also vor vielen Jahren – und heute vergleiche. Dann rufe ich mir ganz schnell ins Bewusstsein, dass die Kinder heute in einer ganz anderen Welt groß werden und auf ein Leben in einer Zukunft vorbereitet werden müssen, das sich vom heutigen stark unterscheiden wird. Im Zweifelsfall höre und gehe ich in mich und frage: „Wann lernte ich gerne, intensiv und freiwillig? Wann lernte ich bloß nach dem „Stopfhirn-Prinzip“? Also Wissen reinziehen, bei Tests und Prüfungen schnell ausspucken und im Papierkorb des Vergessens ablegen?“

Ist man ehrlich zu sich selber, kommt man dann schnell wieder auf den (kindge)rechten Weg! Einen Weg, den sich manche Kolleginnen und Kollegen leider nicht zu gehen trauen, vielleicht weil sie es sich selber nicht zutrauen? Oder ist es ihre eigene Erfahrung, dass sie glauben, dass Kinder ohne (Noten-) Druck nicht bereit sind zu lernen? Oder ist es der fatale Fehlschluss, zu glauben, dass alle Zuhörerinnen und Zuhörer stets alles aufnehmen und sich merken, was sie bei einem Lehrvortrag vorgesetzt bekommen? Das ist aber leider nicht so! Unter den Berieselten befinden sich ja unterschiedliche Wahrnehmungs(misch)typen! Auditive Lerntypen haben es leichter, akustische Informationen aufzunehmen und zu speichern. Visuelle Lerntypen dagegen tun sich beim Merken von (Wort)Bildern leichter – und deswegen auch beim Rechtschreiben. Alle Lerntypen haben aber eines gemeinsam – sie alle gleiten nach etwa sieben Minuten Zuhören gedanklich ab und registrieren (akustische) Infos daher nur lückenhaft. Außerdem werden Informationen dann nachhaltig gemerkt, wenn sie aktiv wiederholt und in neuen Zusammenhängen angewendet werden, so wie es bei unserer Arbeit an Lernnetzen geschieht!

Bei all den Bemühungen und Überlegungen darf man nicht vergessen, dass fanatisches Festhalten an nur einem Blickwinkel, einer Meinung, einer Methode den Blickwinkel massiv einengt. Meist ermöglicht nur ein „goldener Mittelweg“ zwischen-

menschliche Harmonie und Balance. Deswegen bemühen wir uns, Balance zwischen Druck und Loslassen, gelenkten und freien oder visuell, auditiv oder motorisch geprägten Unterrichts- und Organisationsformen zu finden und zu halten! Da es das Hauptziel des Unternehmens Schule sein muss, alle Kinder auf eine individuell bestmögliche Zukunft – privat und beruflich – vorzubereiten, lohnt sich ein Blick auf die Methoden der Unternehmensberatung. Besonders in Sachen Motivation findet man interessante Informationen und Tipps. Die Auflistung nach Friedemann W. Nerdinger, Professor für Wirtschafts- und Organisationspsychologie an der Universität Rostock, beleuchtet Faktoren, die auch für den schulischen Erfolg Bedeutung haben.

Die folgenden Erfolgsfaktoren wurden von mir auf das Unternehmen Schule hin adaptiert:

1. Faktoren der Zufriedenheit

- **Leistungserlebnisse** ermöglichen
 - Arbeitsaufträge so differenzieren, dass für jedes Kind „leistbare“ darunter sind.
 - Arbeitsmittel so aufbereiten und organisieren, dass Kinder möglichst selbstständig und selbstverantwortlich arbeiten und lernen können.
- **Anerkennung der Leistung**
 - Selbstkontrollmöglichkeit bei der Arbeit mit Arbeitsmitteln
 - Möglichst unmittelbare, ehrliche, aber trotzdem positiv formulierte Feedbacks und Korrekturen
- **Inhalt der Arbeit**
 - Das Thema, die Arbeit sollte für die Kinder interessant sein oder so präsentiert werden, dass Neugier hervorgerufen wird.
 - Das Thema sollte die Kinder, bzw. ihre Lebenswelt berühren.
 - Die Arbeit, der Auftrag selber, sollte „sinnvoll“ sein.
- **Verantwortung**
 - Nur wer die Möglichkeit bekommt, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, kann (Selbst-)Verantwortungsgefühl entwickeln!
 - Verantwortung und Aufgaben, die große Bedeutung für an-

dere haben, verschaffen besonders große Befriedigung.

- **„Aufstieg“**

Dazulernen, „aufsteigen“, dazu das Gefühl, anderen Kindern etwas erklären, (vor)zeigen zu können, jemandem zu helfen, motiviert enorm.

- **Weiterentwicklung und persönliches Wachstum**

beobachten und sich darüber freuen. Lernziellisten und Portfolios helfen, die Fortschritte sichtbar und nachvollziehbar zu machen.

2. Faktoren der Unzufriedenheit – „Hygienefaktoren“

Diese Stolpersteine sollte man rechtzeitig erkennen und beseitigen:

- **Unklare Abläufe, schlechte Organisation**

Gegenmittel:

- Übersichtliche Arbeitspläne, klare Strukturen und Rituale; Lernziellisten, ...

- **Negative äußere Arbeitsbedingungen** (Lärm, Chaos, ungeeignete Arbeitsmittel,...)

Gegenmittel:

- Kinder ins „Boot“ holen und gemeinsam Strategien gegen zuviel Lärm, Unordnung, ... erstellen.
- Arbeitsmittel testen, bevor man sie den Kindern gibt.

- **Belastende zwischenmenschliche Beziehungen**

Gegenmittel:

- **Vorleben** statt bloß zu predigen: LehrerInnen müssen die Verhaltensweisen und den Umgangston, den sie sich wünschen vorleben und nicht bloß „predigen“, ohne sich selber nicht daran zu halten! Dazu gehört, dass sie eine positive Grundeinstellung vorleben, Jammereien, Beleidigungen und das Runtermachen Abwesender unterlassen.
- **Kritikkompetenz** erwerben und fähig sein, konstruktive Kritik anzunehmen und selber konstruktiv zu kritisieren. Win-Win-Regeln⁶ helfen dabei. Kinder verstehen, dass Ich-Botschaften statt persönlicher Anklagen Konflikte entschärfen. Sie lernen schnell, sich – bevor sie aggressiv oder belei-

6 Eine Stichwortliste dazu kann per Mail an ingrid.teufel@gmail.com angefordert werden.

diget reagieren – in die Rolle anderer einzufühlen. Auf diese Weise trainieren sie – quasi nebenbei – ihre emotionale Intelligenz, eine Kompetenz, die für privaten und beruflichen Erfolg unerlässlich ist.

- **Denuntiantentum** – und daraus resultierende „Racheakte“ – unterbinden, z. B. indem man auf „Anklagen“ hinter dem Rücken anderer nicht reagiert, bzw. nachfragt, ob mit der Verursacherin oder dem Verursacher der Klagen schon geredet wurde.

- **StreitschlichterInnen- Programm**

Bei uns reichte die Einführung folgender Punkte, die wir auf einem Plakat festhielten:

So baust du Brücken, schlichtest du Streit:

- *Such dir mit allen am Streit Beteiligten einen ruhigen Platz!*
- *Lass alle erzählen, wie der Streit entstanden ist.*
- *Höre genau zu und frage nach, wenn etwas nicht klar ist!*
- *Versuche, in die Haut der Beteiligten zu schlüpfen.*
- *Sei unparteiisch, so wie es ein Schiedsrichter beim Fußball sein sollte!*
- *Frag die Beteiligten, was sie sich von den anderen wünschen.*
- *Hilf dabei, eine Brücke zwischen ihnen zu bauen und so ihren Streit zu schlichten.*

Tipp: Wenn du mit einem am Streit beteiligten Kind befreundet bist, dann bist du „befangen“. Schlag also lieber ein anderes Kind als unparteiischen Brückenbauer vor!

- **Demütigungen**

Gegenmittel:

- So mit Kindern, Eltern und Teammitgliedern umgehen, wie man selber behandelt werden will.
- Nicht akzeptieren, wenn Kinder andere demütigen. Ein regelmäßig abgehaltener – und bei Bedarf auch spontan einberufener – Klassenrat bietet dafür eine gute Gesprächs-plattform.

- **Ausbleiben von Anerkennung und Rückmeldungen**

Gegenmittel:

- Gute Leistungen und erwünschte Verhaltensweisen nicht als selbstverständlich hinnehmen, sondern „rückmelden“.
- Statt negative Verhaltensweisen mit Aufmerksamkeit zu

belohnen, nach „gegenteiligen“ positiven Verhaltensweisen Ausschau halten und ihnen Aufmerksamkeit und lobende Worte schenken. Die Wirkung tritt sofort ein und diese Strategie sorgt nachhaltig für ein verbessertes Klassenklima!

- **Angst, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein**

Gegenmittel:

- Kinder wegen schlechter Leistungen nie demütigen oder herabsetzen, sondern einfühlsam auf ihre Probleme eingehen.
- Kinder ermutigen, es so wie gute Sportlerinnen und Sportler zu machen, die ihre Fehler als Anlass zum „sich Verbessern“ annehmen und nutzen.
- Individuelle Fortschritte anerkennen und rückmelden. („Catch him being good“ Martin Buber)
- Leistungswettbewerbe unter den Kindern meiden, sondern immer nach persönlichen Fortschritten Ausschau halten.
- **Private Ereignisse**, die Einfluss auf die Arbeit haben. Dazu gehören z.B. Streitereien in der Familie, Trennungen, Umzug, ...

Gegenmittel:

- Gute Gesprächs- und Vertrauensbasis mit den Eltern und ein offenes Ohr und Verständnis für Probleme haben.
- Informationsweitergabe im Team

3. Faktoren der Motivation

Um die Leistungsbereitschaft der Kinder nachhaltig zu verbessern, sollte man nicht nur die oben genannten Hygienefaktoren berücksichtigen, sondern auch folgende Motivatoren beachten.

- **Leistungen anerkennen**

Jeder Mensch hat den Wunsch, dass seine Leistungen anerkannt werden. Anerkennung kann man ohne zusätzlichen Aufwand geben – man muss sich nur angewöhnen, Ausschau nach anerkennenswerten Verhaltensweisen und individuellen Fortschritten zu halten und darauf zu reagieren!

- **Tätigkeiten anspornend gestalten**, indem man folgende Punkte beachtet:
 - **Anforderungsvielfalt**, damit keine demotivierende Monotonie aufkommt.

- **Ganzheitliche** Aufgaben, damit der Sinn dahinter erkannt werden kann. So motiviert das Vorhaben, ein Buch (mit)zu gestalten viel mehr, als wenn man „nur“ einen Übungsaufsatz schreiben soll.
- **Bedeutsamkeit** der Aufgabe – das macht ebenfalls Sinn!
- **Autonomie**, das bedeutet, dass man eigenständig Verantwortungen übernehmen darf und selber für seine Erfolge verantwortlich ist!

- **Rückmeldungen**

- Selbstkontrolle:**

- Man sieht sofort, ob die Ergebnisse richtig sind und man erfolgreich gearbeitet hat.

- Unmittelbare Rückmeldungen von außen:

- Anerkennung der Leistungen durch andere:** Folgende Punkte helfen dabei, richtig und effiziente Feedbacks zu geben:

- Eingehen auf konkrete Leistungen, Aufgaben, Vorfälle, ... ohne Schlussfolgerungen zu ziehen.

- Arbeitsverhalten und –ergebnis ansprechen, ohne „persönlich“ zu werden und das Kind selber zu be- oder verurteilen, demütigen.

- Überlegen, ob man vielleicht nicht selber Ursache des unerwünschten Verhaltens war.

- Mit dem Kind über Beweggründe, Motive reden. (Warum, wozu wurde etwas gemacht?)

- Nach anderen Verhaltensmöglichkeiten fragen. Wenn das Kind selber keine Alternativen sieht, konkrete Hinweise geben, wie etwas besser gemacht werden könnte.

- **Weiterqualifizieren** und ständig dazulernen

- Das setzt die Fähigkeit zur Selbstmotivation voraus – bei Kindern und Erwachsenen!

- „Aufstieg“ fördern und Kindern die Möglichkeit geben, Fähigkeiten und Wissen zum Wohle der Gemeinschaft einzusetzen.
 - Leistungserlebnisse ermöglichen. Lernziellisten und Portfolios helfen dabei, Leistungen und individuelle Fortschritte sichtbar zu machen.

4. Faktoren der zielgerichteten Motivation,

Die Vereinbarung von verbindlichen – und erreichbaren – Zielen ist eine effektive Motivationshilfe. Folgende Punkte sind zu berücksichtigen:

- Die Ziele müssen herausfordern.
- Die Ziele müssen widerspruchsfrei sein. Anforderungen hinsichtlich höchster Qualitätsansprüche und wenig Zeit widersprechen einander.
- Die Ziele müssen repräsentativ für das Aufgabengebiet, Lernnetz sein.
- Die Ziele dürfen nicht zu detailliert gestellt werden, da dadurch Eigenständigkeit und Kreativität eingeschränkt werden.
- Die Ziele müssen aber trotzdem hinsichtlich Quantität, Qualität und Zeitrahmen konkret und genau formuliert sein.
- Es müssen Rückmeldungen (Erfolgserlebnisse, Anerkennung, ...) möglich sein.

Sind Motivation und soziale Ziele mit individuellen Zielen und Bedürfnissen im Einklang, dann ist es nicht notwendig, sondern gar eher hinderlich, wenn man allen Kindern alle Lernschritte vorschreibt. Verantwortungsgefühl kann nur dann entwickelt werden, wenn es die Möglichkeit zu freien Entscheidungen gibt!

Conclusio

Ja, Individualisierung kann gelingen – aber nur im Verein mit Güte! Mit Güte, im Sinne von „gütig sein“ und im Sinne von „guter Qualität“ –, so wie es z. B. die folgende Parabel veranschaulicht:

Die Geschichte von Sonne und Wind

Sonne und Wind sahen einen Mann mit Regenschirm auf dem Erdenrund laufen. Übermütig sagte der Wind zur Sonne: „Ich zeige dir, wie ich den Regenschirm vom Leib des Mannes reiße!“ Er wurde zum Sturm. Doch je mehr er blies, umso enger wickelte der Mann den Schirm um sich.

„Ich will dir zeigen wie es geht!“ sagte die Sonne und wärmte den Mann mit ihren milden Strahlen. Ganz von selbst entledigte sich der Mann des Mantels und freute sich des schönen Wetters. (unbekannte Quelle)

Literatur

Da die Literaturliste zu diesem Artikel sehr lang und unüberschaubar wäre, beschränke ich mich auf einen Tipp:
Schule verändern! PSYCHOLOGIE HEUTE COMPACT, Ausgabe 2007, Heft 16 (Inhaltsangabe auf http://www.beltz.de/html/frm_psyheu.htm)
(Man kann es im Zeitschriftenhandel oder über das Internet beziehen.)

„Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust!“

Vom Zwiespalt beim Unterrichten mit Offenen Lernformen

Ein Gespräch mit Grete Anzengruber, pensionierte AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte

Hast du in deinem Unterricht mit Offenen Lernformen gearbeitet?

Ich hatte das Glück, viele Jahre lang im zweiten Bezirk in einer AHS gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen zu unterrichten, die offen für neue didaktische Konzepte und Unterrichtsformen waren. So haben wir uns auch schon früh mit dem „Offenen Lernen“ auseinandergesetzt und dies auch einige Jahre hindurch intensiv durchgeführt. Begonnen haben wir in den 90er Jahren, also in einer Zeit, in der diese Unterrichtsform in den Volks- und Hauptschulen bereits praktiziert wurde, aber kaum in den AHS, betrachteten doch viele AHS-LehrerInnen Offenes Lernen als Spiel- und Bastelform, die in den Pflichtschulbereich gehört, aber nicht in eine AHS. Inzwischen hat sich hoffentlich in diesem Denken doch einiges geändert.

Woher habt ihr euer Wissen darüber erworben?

Einige KollegInnen und ich hatten über Offenes Lernen gehört, gelesen, und so ging zunächst eine kleine Gruppe in das Pädagogische Institut, in dem unter der Leitung von Marlies Pick eine Werkstatt für Offenes Lernen eingerichtet worden war. Wir machten ein dreitägiges Seminar – und waren begeistert. Es war vor allem die Grundidee vom selbsttätigen Arbeiten der SchülerInnen, die Betonung der Partner- und Gruppenarbeit, das gegenseitige Unterstützen und Helfen, die Möglichkeiten für die LehrerInnen, durch Differenzierung der Aufgabenstellungen auf die einzelnen SchülerInnen besser eingehen zu können, die Auflösung der üblichen LehrerInnen-SchülerInnen-Rollen und anderes mehr. Diese didaktischen Grundsätze waren ja nicht neu, das Reizvolle daran war, sie alle gemeinsam verwirklichen zu können.

Wir bereiteten uns gut vor: Wir besuchten Volksschulen, in

denen erfahrene LehrerInnen mit Offenem Lernen arbeiteten und fuhren sogar nach Salzburg, um einen Tag in einer Hauptschule, die für ihren Einsatz und ihre Erfahrungen mit Offenem Lernen bekannt war, den Unterricht zu beobachten. Wir wurden bei der Vorbereitung, der späteren Organisation, auch bei der Finanzierung der nötigen Materialien von der Direktion unserer Schule sehr unterstützt. Natürlich gab es auch eine Elternversammlung, in der unser Enthusiasmus auch auf einen Großteil der Eltern übersprang.

Mit einer ersten Klasse haben wir begonnen, die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Biologie, Geographie und Bildnerische Erziehung waren beteiligt.

Welche Erfahrungen hast du mit dem Offenen Lernen gemacht?

Also in den ersten zwei, drei Jahren lief alles bestens – zumindest für uns LehrerInnen, muss ich heute hinzufügen. Zwei Vormittage waren dem Offenen Lernen stundenplanmäßig gewidmet. Das LehrerInnenteam beriet sich oft, wir gestalteten die Klassen, organisierten Kästen, kauften Materialien und waren vor allem sehr kreativ, was die Aufgabenstellungen anbelangte! Ich habe in meinem Leben nie mehr so viele Spiele erfunden und gebastelt, geschnitten und foliert wie zu dieser Zeit. Und wir waren recht stolz auf unsere Produkte und unsere Arbeit.

Wie ist das Offene Lernen von den Kindern angenommen worden?

Ich weiß ganz sicher, dass die SchülerInnen die Stunden des Offenen Lernens sehr geschätzt haben – zumindest im ersten Jahr. Es waren für sie Stunden, in denen sie nicht unter Druck gestanden sind, in denen sie wenig diszipliniert wurden, in denen sie sich bewegen konnten usw. Und sie haben an vielen Aufgabenstellungen Freude gehabt.

Aber bald zeigten sich auch die Schwierigkeiten – für SchülerInnen und LehrerInnen – die im Laufe der Jahre immer schwerwiegender, belastender und demotivierender wurden.

Ich fange mit den alltäglichen kleinen Problemen an: Da gab es einmal die unvermeidbare „Zettelwirtschaft“, wie die Eltern

so treffend das Problem nannten: Obwohl wir LehrerInnen um die Schwierigkeit der Wochen- und Arbeitsblätter wussten, alle Vorkehrungen trafen, um den Kindern Ordnung und Überblick zu erleichtern, so waren viele Kinder überfordert: Arbeitsblätter wurden ausgefüllt, verschwanden, tauchten bei anderen Gelegenheiten wieder auf, zerknüllt, eingerissen, eingeordnet in oft unvollständige Mappen – und wir hatten uns doch so viel Arbeit damit gemacht. Für Außenstehende mag es lächerlich klingen, für uns war es nervig: Spiele, an denen wir lange gebastelt oder die wir teuer gekauft hatten, waren unvollständig geworden oder wurden gleichgültig angenommen. Oft hatte es den Anschein, dass wir LehrerInnen mehr Freude daran hatten als die SchülerInnen.

Was wir beobachteten und bei Teamsitzungen immer wieder diskutieren mussten: Das hehre Ziel, die besseren SchülerInnen helfen von sich aus den schlechteren, wurde nur in wenigen Fällen erreicht, die Hilfe erschöpfte sich nur allzu oft im Abschreibenlassen schwieriger Aufgaben. Bei Gruppenarbeiten saßen immer die gleichen Kinder beisammen – die Lehrerin, der Lehrer sollte ja so wenig wie möglich eingreifen, also gab es vor allem Buben- und Mädchengruppen.

Hatten schwächere Schülerinnen deiner Meinung nach Probleme mit Offenem Lernen?

In der Theorie – von der wir doch so begeistert waren – bringen Offene Lernformen sowohl lernschwachen als auch guten SchülerInnen eigentlich nur Vorteile, ich muss sie hier nicht aufzählen, sie sind bekannt. Für die Praxis kann ich meiner Erfahrung nach nicht sagen, dass schwächere SchülerInnen mehr Probleme hätten. Oft ist es doch so, dass sich gerade schwächere Schüler bemühen, für sie lösbare Aufgabenstellungen gut zu machen und rechtzeitig abzuschließen, ohne unter unmittelbarem Zeitdruck zu stehen, und in Partnerarbeit fällt es ihnen leichter, Probleme zu lösen. Sehr gute SchülerInnen hingegen gehen oft viel großzügiger, oberflächlicher mit den Aufgabenlösungen um.

Es gibt aber eine SchülerInnengruppe, die bei Offenen Lernformen ganz sicher benachteiligt ist, und das sind die Kinder mit le-

gasthenen Schwächen. Ich habe erst sehr spät in meiner Schullaufbahn eine Legasthenerbetreuerin-Ausbildung gemacht – viel zu spät, wie ich es heute bereue – und ich weiß, dass deren massive Probleme im Umgang mit dem Offenen Lernen von LehrerInnen und Eltern – ohne jede böse Absicht – nur allzu oft unter die Kategorie „faul, unwillig, sehr schlampig, unkonzentriert ...“ fallen. Ich darf hier vielleicht zwei Beispiele nennen, um dies zu veranschaulichen: Ein Kind mit einer seriellen Störung hat die größten Schwierigkeiten, mehrere gleichzeitig gestellte Aufgaben auszuführen. Jede/r MathematiklehrerIn kennt das: Ist eine Aufgabe in a), b), c) unterteilt, wird nur allzu oft ein Teil „vergesen“. Und da gibt es nun den Wochenplan mit den unterschiedlichsten Einzelaufgaben, die man in Selbstorganisation machen muss – für LegasthenerInnen sehr schwer zu schaffen! Ich kenne Eltern, deren Freitagsnachmittagsbeschäftigung darin besteht, den Wochenplan, nachdem sie sich alle Zettel von der Schule geholt haben, zu erfüllen. Denn – und das darf man ja bei allem didaktischen Idealismus auch nicht vergessen – es gibt ja auch eine Beurteilung, in welcher Form auch immer, eine Beurteilung, die in die Zeugnisnote einfließt. Dass legasthene Kinder im Regelunterricht sehr häufig als schlampig bezeichnet werden, ist bekannt – im Offenen Lernen werden sie zu „Chaoten“. SchülerInnen mit legasthenen Problemen – aber nicht nur diese – brauchen ihren ruhigen, klar begrenzten Arbeitsplatz. Offenes Lernen ist aber mit einem gewissen Arbeitslärm verbunden, die Auflösung der strengen Sitzordnung, der Platzwechsel gehören zum Alltag. „Ich kann mich nicht konzentrieren!“ ist dann keine Ausrede, sondern Fakt.

Du hast von Schwierigkeiten der LehrerInnen gesprochen, welche hast du da gemeint?

Also auf die ersten Zeiten der Euphorie und des vollen Einsatzes folgte vor allem ab dem zweiten Jahr die Routine – und das war zunächst auch gut so, man konnte auf Bewährtes zurückgreifen, es dem neuen Stoff anpassen, und noch gab es viele Vorlagen und Vorschläge im PI und in der Pädagogischen Buchhandlung, wo wir bereits zu den Stammkunden zählten. Und in dieser

eher ruhigen Zeit tauchten doch auch schon Bedenken bei Kolleginnen auf, vor allem die Sorge, mit dem Stoff nicht „durchzukommen“. Ich hatte für Deutsch damit weniger Probleme, aber in Geschichte in der Zweiten Klasse musste ich mir die Vorteile des Offenen Lernens immer lauter vorsagen, um den „Verlust“ der zweiten Geschichtsstunde zu verschmerzen. Bildnerische Erziehung war bereits abgesprungen, Neueinsteigerin Physik war wegen der Möglichkeit der vielen Versuche bei den Kindern sehr beliebt.

Die Krisen zeigten sich im dritten Jahr und vor allem in der vierten Klasse. Unsere Kreativität war erschöpft, die Art der Aufgabenstellungen war die gleiche wie die Jahre vorher, nur mit anderen Inhalten gefüllt – die Langeweile der SchülerInnen war nicht mehr zu übersehen und zu überhören, die Lösungen zeugten von ihrer Unwilligkeit. Das löste bei uns wiederum Frust und Ungeduld aus, denn die Vorbereitungen bedeuteten nach wie vor viel Arbeit. Immer öfter kam es vor, dass Offenes Lernen für eine Woche ausfiel, weil in Mathematik, Deutsch oder Englisch für eine Schularbeit gelernt werden musste – und wir waren froh darüber. Je höher die Altersstufe, desto spärlicher werden die Anregungen für Offene Lernformen in Büchern oder Arbeitsmaterialien. Eigentlich wollten wir Offenes Lernen auch in der Oberstufe einführen, aber dazu fehlten uns bald die Motivation und die Kraft. Natürlich hatte sich Offenes Lernen in der Schule „etabliert“, gehörte zum „Schulprofil“. Eine Erste Klasse wurde immer als Offene-Lernklasse eingerichtet, besonders engagierte Eltern wollten ihre Kinder in einer solchen Klasse sehen, die Materialien waren da und wurden von den neu dazugekommenen KollegInnen benützt und ergänzt.

Offenes Lernen war eine Selbstverständlichkeit geworden wie jeder andere Gegenstand auch. Und das wäre ja wirklich nichts Schlechtes, aber etwas blieb offen: Wir haben zwar immer davon geredet und lange daran geglaubt, dass Offene Lernformen allen Kindern nur Vorteile brächten und zwar in allen Bereichen, im Wissenserwerb, im sozialen Handeln, in der Teamfähigkeit usw. Wir haben aber nie, wirklich nie erfahren, ob das auch wirklich so stimmt. Ich weiß nicht, ob es wissenschaftliche Untersuchungen gibt, welche die Vorteile belegen, ich kenne keine. Ich bin der

Überzeugung, dass jedes pädagogische Handeln eine wissenschaftliche Versicherung von der Richtigkeit des Handelns braucht. Offenes Lernen hat meinen SchülerInnen sicher nicht geschadet, ob es ihnen aber etwas genützt hat, das weiß ich bis heute nicht.

Als Deutschlehrerin und LegasthenikerInnenbetreuerin gibst du auch Nachhilfestunden. Welche Probleme sind bei deinen NachhilfeschülerInnen mit Offenen Lernformen aufgetaucht?

Seit längerer Zeit werde ich durch meine NachhilfeschülerInnen zur Portfolio-Spezialistin ausgebildet. Ich habe selbst in der Schule nie mit Portfolios gearbeitet, aber ich weiß um die Ziele und die für die SchülerInnen sehr positiven Einsatzmöglichkeiten; ich muss sie hier nicht anführen. Aber die Offene Lernform Portfolio ist zu einem Modewort für LehrerInnen und zu einem Schreckenswort für SchülerInnen verkommen. Ich stehe hier auf der Seite der SchülerInnen – also der Geschreckten. Denn einen Schrecken bedeutet es fast jedes Semester, wenn die Themen für das Portfolio festgelegt werden. Sie lauten zum Beispiel: Hans Christian Andersen. Leben und Werk und seine Bedeutung für die Gegenwart (3. Klasse HS). Ich habe gehört, dass es viele LehrerInnen gibt, die mit ihren SchülerInnen bei solch einem Thema viel Bibliotheks- und Internetarbeit machen, ihnen Material zur Verfügung stellen, in der Schule mit ihnen arbeiten und Hilfestellungen geben, sodass die SchülerInnen Freude an solcher Recherchearbeit haben und wunderschöne Produkte erstellen. Ich habe gehört, dass es solche LehrerInnen gibt, geben muss, aber ich kenne sie nicht. Die LehrerInnen meiner NachhilfeschülerInnen lassen die Kinder mit ihrem Thema ganz alleine: Es muss zu einem bestimmten Termin in einer Mappe ein auch ästhetisch ansehnliches Ergebnis aufliegen, das dann streng benotet wird, manchmal auch anstatt einer Schularbeit. Damit Informationen nicht vom Internet heruntergeladen werden, lässt man/frau sich noch etwas Besonderes einfallen: Portfolios müssen mit der Hand geschrieben werden (HS)! Manche LehrerInnen lassen wohl die SchülerInnen in ihren Unterrichtsstunden arbeiten (und ersparen sich dadurch Vorbereitungen), das jedoch in den Klassen und

nicht in der Bibliothek oder im Computerraum. Da beantworten dann zum Beispiel die SchülerInnen zum großen Generalthema „Mittelalter“ Fragen aus der Literaturgeschichte (6. Klasse AHS), aber zum eigentlichen Portfoliothema der Schülerin „Schrifttum im Mittelalter“ recherchierte ich (!) im Germanistischen Institut der Universität Wien. Ganze Familien beschäftigen sich mit den unmöglichsten Themen – und da sind die Kinder noch glücklich zu preisen, wenn die Familien Lexika und Bildungswissen aufweisen können. Ich frage mich wirklich: Was bleibt da von den didaktischen Zielen des Portfolio, der Offenen Lernformen? Die Präsentation der Portfolios bei Elternabenden oder sonstigen offiziellen Anlässen?

Warum versuchen dennoch viele LehrerInnen deiner Meinung nach trotz aller Probleme in Offenen Lernformen zu unterrichten?

Ich kann darauf natürlich keine allgemein gültige Antwort geben, ich kann nur für mich sprechen. Wenn ich jetzt eine junge Lehrerin wäre, engagierte KollegInnen hätte – ich würde mich wahrscheinlich wieder auf Offene Lernformen einlassen. Sie bieten die Chance, vieles zu verwirklichen, was sich engagierte LehrerInnen wünschen und was im „normalen“ Unterricht oft schwer umzusetzen ist. Sie bieten auch die Möglichkeit, ein bisschen vom alltäglichen, gewohnten Schulalltag abzuweichen, etwas anderes zu machen – und das, glaube ich, schätzen auch die SchülerInnen sehr. Offenes Lernen verlangt auch ein großes Mehr an Zeit, Arbeit und Kreativität – und obwohl LehrerInnen eher dazu neigen, ein „Mehr“ als belastend zu bejammern, macht es beim Offenen Lernen eher Freude. Wie stolz sind wir doch mit unseren WagerIn, gefüllt mit Materialien, Spielen usw., durch die Gänge zu „unseren“ Klassen gefahren! Und es erfüllt doch jedes LehrerInnenherz, wenn man vor/in einer Klasse steht, in der emsig gearbeitet wird! Für mich waren das immer sehr schöne Momente!

Und die Probleme, die Schwierigkeiten, die Effizienz? wirst du mich jetzt fragen. Wie schon erwähnt: Ich wünschte mir eine wissenschaftliche Untersuchung, die mein Tun als richtig bestätigt. Ist die Effizienz Offener Lernformen wissenschaftlich nicht

zu beweisen, so würde ich mich sehr ernsthaft mit dem Problem auseinandersetzen müssen. Die Schwierigkeiten und Probleme: Die müssten doch zu beheben, zu beseitigen sein. Wenn man sie kennt, muss man sich etwas einfallen lassen, um sie zu vermeiden! Kreativität ist ja ein oberstes Prinzip bei allen Offenen Lernformen!

Das Gespräch führte Michael Rittberger

Eveline Christof

Rezension zu:

Griese, Christiane; Levin, Anne; Schmidt, Andrea (2007) (Hg.):

Mütter, Väter, Supernannies

Funktionalisierende Tendenzen in der Erziehung.

Schneider Verlag Hohengehren

Die AutorInnen widmen sich in diesem Sammelband der in der Pädagogik unbeliebten Frage nach der funktionalisierenden Aufgabe von Erziehung. Sie werfen einen kritischen Blick auf institutionelle und familiäre Erziehungsformen von sowie auf ein äußerst weit verbreitetes, aber von der Pädagogik kaum beachtetes Phänomen, auf Erziehungsratgeber in verschiedensten Erscheinungsformen. Eine Fülle von Ratgebern, welche sich dem Erziehungsnotstand der – nicht nur deutschsprachigen – Gesellschaft annimmt, überschwemmt Erziehungsgeplagte derzeit auf allen nur erdenklichen Kanälen. Fernsehen, Zeitschriften, Zeitungen, Bücher, internet – überall tauchen professionelle ErzieherInnen als Supernannies, Supermamas oder sogar Webnannies¹ auf. Sie versprechen Rat und Hilfe für stressgeplagte Eltern und eine geschickte Anpassung von unerzogenen Kindern an gesellschaftlich normiertes Verhalten.

Die Antwort namhafter PädagogInnen, PsychologInnen und anderer WissenschaftlerInnen auf funktionalisierende Tendenzen in der Erziehung teilt sich in drei Bereiche. Im ersten Teil wird die besondere Funktion von Erziehung, Menschen an das herrschende System optimal anzupassen und sie zum Funktionieren zu bringen – und wenn diese versagt hat, dann mit entsprechenden Reparaturmaßnahmen – behandelt. Ein zweiter Abschnitt widmet sich der Frage nach Elternschaft heute, diesbezüglichen

1 Die Webnanny beantwortet in einer österreichischen Tageszeitung (heute) die über email gekommen Anfragen von ratlosen Eltern, Großeltern oder anderer mit Erziehung beschäftigter Personen.

Veränderungen, Problemstellungen und Möglichkeiten. Der letzte Teil beschäftigt sich mit der Medialisierung von Erziehung und nimmt das Format der professionellen Erzieherinnen, wie der Supernanny oder der Supermama genau unter die Lupe, um einerseits die Aspekte der Medialisierung von Erziehungsinterventionen zu trennen und andererseits auf negative Begleiterscheinungen und Nebenwirkungen hinzuweisen, die beim Auftreten und Handeln der Superpädagoginnen mittransportiert werden.

Erziehungsprozesse sind nicht nur eine Frage der Pädagogik, denn es geht auch darum, mittels Erziehung gesellschaftliche Prozesse anzuregen, zu gestalten und zu lenken. „Wenn es also um die „Kinder der Zukunft“, um die Frage nach der Gestaltung von Erziehungsprozessen, um die Sicherung von Werten und Normen geht, dann dokumentiert sich darin ein (gesamt)gesellschaftliches Problem, erst in zweiter Linie, nachgeordnet ein pädagogisches Problem.“ (Griese et. al. 2007, 4) Doch die Pädagogik ist trotzdem gefordert, einerseits Rezepte für die Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen bereit zu stellen und wird andererseits für negative Entwicklungen verantwortlich gemacht, weil ihre bisherigen Methoden wirkungslos sind. „... die Erziehungswissenschaften werden als unfähig diskreditiert, wie sich eindrücklich in den Rezeptionen und Diskussionen um die Ergebnisse der PISA-Studien lesen lässt.“ (Ebd. 5) Und genau jene Lücke des Erziehungsnotstandes füllen medial bestens vermarktete Supernannies und Supermamas aus, indem sie dazu Rezepte parat haben, tatsächlich eingreifen und gute alte Werte wie Ordnung und Disziplin hochhalten.

Hartmut von Hentig nennt in seinem Buch „Die Schule neu denken“ die Grundfunktion der Schule „den einzelnen mit den Kenntnissen und Fähigkeiten versehen, die die Gesellschaft ‚in Gang halten‘“. Das klingt zwar sehr neutral, hat aber dennoch das Ziel vor Augen den Einzelnen für die Gesellschaft nützlich zu machen. Von Bildung wird hier – zumindest auf den ersten Blick – nicht gesprochen.

Es gibt kein für die Gesellschaft so wichtiges Thema, in dem es so ein breites Praxisfeld gibt, wie in der Pädagogik. Jeder Mensch ist im Laufe seines Lebens mit Erziehung und Bildung

konfrontiert, wurde selbst erzogen, hat Bildungsinstitutionen durchlaufen und der Großteil der erwachsenen Bevölkerung ist mit der Erziehung eigener Kinder beschäftigt. Es gibt aber auch kein Feld, in dem die Wissenschaft so weit von der Praxis entfernt ist wie in der Pädagogik. Theorie und Praxis klaffen so weit auseinander, scheinen sich überhaupt nicht zu berühren, keinerlei Bezug zueinander zu haben und sich völlig unabhängig voneinander zu entwickeln. Diese These vertreten auch die AutorInnen in dem vorliegenden Sammelband.

Im Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaft werden Theorien entwickelt, die sich mit differenzierten Fragen zu einer Idee von Bildung, Idealen, Lehren und Lernen auf abstraktem Niveau – noch dazu besonders kritisch – auseinandersetzen. Aktuelle Theorien nehmen nur mehr aufeinander Bezug und haben das wirkliche Erziehungsgeschehen, die Erziehungspraxis weder als empirische Basis noch als Bezugsrahmen oder gar Ziel für Entwicklungen und Entwürfe im Blick. Auf der anderen Seite die Praxis, das alltägliche Geschäft der Erziehung, zuhause und in der Schule. Ratlose Eltern, KindergärtnerInnen und LehrerInnen, die oft hilflos Auswüchsen von „Nicht-Erziehung“ gegenüberstehen und um Hilfe rufen und Rezepte zur besseren Handhabung von Erziehungsproblemen wollen.

In genau jene Lücke hat sich das Genre der Erziehungsratgeber positioniert und sich diesem Dilemma angenommen. Eltern sind ein gutes Klientel, sind sie doch auf der einen Seite ratlos und verzweifelt und wollen sie doch andererseits nur das allerbeste für ihr Kind. Für jede noch so diffizile Ratlosigkeit gibt es den genau passenden Ratgeber. Will ein Kind nicht essen, nicht schlafen, nicht gehorchen, nicht glücklich sein ... all dem kann und muss geholfen werden! Schon ist das entsprechende Handbuch zur Stelle! Die Ratgeberliteratur verfolgt im Prinzip das gleiche Ziel, wie die Schule, Kinder und Jugendliche optimal an das herrschende System anzupassen und für die Gesellschaft nützlich zu machen. Gibt es irgendeinen Fehler, dann ist eine professionelle Helferin oder ein entsprechender anderer „guter“ Ratgeber zur Stelle, um den Mangel auszugleichen und das Individuum wieder zum Funktionieren zu bringen.

Die AutorInnen des Bandes „Mütter, Väter, Supernannies –

Funktionalisierende Tendenzen in der Erziehung“ beklagen, dass sich die Erziehungswissenschaft mit Erziehungsproblemen auf einem so abgehobenen Niveau beschäftigt, dass Ergebnisse und Erkenntnisse für durchschnittliche Eltern nicht nachvollziehbar und verständlich sind und so keine konkrete Hilfe für den schwierigen Erziehungsalltag bereitstellen. Erziehungs- und Bildungswissenschaft beschäftigt sich nicht mit banalen Problemen, wie dem Erziehungsalltag und den Sorgen von Eltern, KindergärtnerInnen oder LehrerInnen. Die Erziehungswissenschaft bezieht keine Stellung zu jener pseudowissenschaftlichen, pädagogischen Literatur der Sparte der Erziehungsratgeber. Dieser Boom im Bereich der Ratgeberliteratur zeigt, dass es auf diesem Gebiet enorme Nachfrage gibt. Wobei nicht vergessen werden darf, dass durch diese mediale Vermarktung auch erst ein Phänomen erschaffen und ein Bedürfnis erzeugt wird. Die AutorInnen der Beiträge des Sammelbandes setzen ihre kritischen Auseinandersetzungen mit der Thematik ebenfalls auf einem sehr hohen Niveau an, das sicherlich für erziehungswissenschaftlich unbedarfte Eltern schwer nachzuvollziehen ist.

Das Phänomen der Erziehungsratgeber wurde infolge des großen Erfolges eines sehr umstrittenen Exemplars von einigen deutschen ErziehungswissenschaftlerInnen aufgegriffen. Bernhard Bueb, pensionierter Leiter einer renommierten Eliteschule und ehemals Assistent bei Hartmut von Hentig, nimmt sich der Erziehungsratlosigkeit der deutschen Bevölkerung an, indem er ein „Lob der Disziplin“ verfasst, das den Untertitel „eine Streitschrift“ trägt. Er propagiert darin, Mut zu einer konsequenten Form von Erziehung zu fassen und klare Linien vorzugeben. „Der Erziehung ist vor Jahrzehnten das Fundament weggebrochen: die vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin.“ (Bueb 2006, 11) Macht, Disziplin, Gehorsam und Ordnung sind zentrale Themen und auch Erziehungsmittel – die längst überholt geglaubt – wie Strafen, werden neu belebt und mit Statements wie „wer gerecht erziehen will, muss bereit sein zu strafen“ (ebd. 107 ff) untermauert. Namhafte Erziehungswissenschaftler haben daraufhin das Wort ergriffen und diese Rückkehr zu autoritären Erziehungsmaßstäben eindringlich kritisiert. Rolf Arnold entlarvt das Zauberwort Disziplin als Aberglauben, der

nichts zu einer Lösung der gegenwärtigen Probleme unserer Gesellschaft beiträgt. Arnold nimmt vielmehr eine Position ein, die Erziehung als eine „professionelle Balance“ sieht, in welcher Eltern Kinder nicht als Gegner betrachten, die eben diszipliniert werden müssen, sondern ihnen mit Achtung, Verstehen und Authentizität begegnen. Unter der Herausgeberschaft von Micha Brumlik haben sich eine Reihe WissenschaftlerInnen aus dem Feld der Pädagogik und Psychologie versammelt, um dem Lob der Disziplin die Gefahr des „Missbrauchs der Disziplin“ entgegen zu halten. In acht Beiträgen werden ebenso wissenschaftliche Erkenntnisse dargestellt, die Buebs Thesen widerlegen, als auch auf Folgen, Gefahren und Möglichkeiten des Missbrauchs dieser Form der – eigentlich überwunden geglaubten – „Rohrstaberlpädagogik“ aufmerksam gemacht.

Die drei Schwerpunkte in dem Sammelband behandeln Funktionalisierung und Erziehung, Eltern und Erziehung sowie Medialisierung von Erziehung. Der erste Beitrag von Manfred Kappeler beleuchtet das politische Phänomen der Kindheits- und Zukunftsrhetorik von Regierung und Parteien, wobei hier die Rolle der Pädagogik als der Wissenschaft von der Erziehung eine zentrale Rolle zukommt. Joachim Bröcker diskutiert die schon zuvor gestellte Frage nach den sich widersprechenden Zielen und Zwecken, die Erziehung erfüllen muss und Bildung erreichen möchte. Mit niederschwelliger Familienhilfe zur Stärkung familialer und schulischer Sozialisationsbedingungen beschäftigt sich Brigitte Wießmeier in ihrem Beitrag. Sie berichtet über ein Projekt, in welchem Studierende der sozialen Arbeit zur Unterstützung von Professionellen für niedrigschwellige Angebote bei sozialen Diensten eingesetzt werden.

Im zweiten Teil diskutiert Christiane Griese die Bedingungen, mit welchen Elternschaft heute konfrontiert ist. Hier setzt sie sich mit Ratgeberliteratur auseinander, welche Rat für alle erdenklichen Problemlagen versprechen – von „Akupressur bis Disziplin“. Diese Form der Literatur sowie andere Maßnahmen wie jene, die gar von Professionalisierung von Elternschaft sprechen, entlarvt sie als „Funktionalisierungsfalle“ und spricht von einer überall stattfindenden Pädagogisierung sozialer Phänomene, die im Kern nur darauf abzielt jedes Individuum zu einem

„gesellschaftlichen Nützlich“ zu machen. Ralf Quindel fragt nach Möglichkeiten und Grenzen von Elternkursen und stellt einige dieser Kursangebote vor. Diese sind ein Beweis für eine breite Verunsicherung im Bereich von Erziehung heute. Anne Levin diskutiert in ihrem Beitrag verschiedene Dimensionen von elterlicher und nichtelterlicher Betreuung im Kindesalter. Im Beitrag von Rolf Arnold werden die Veränderung der Rolle des Vaters und seine Bedeutung in der heutigen Erziehung analysiert.

Im dritten Teil des Sammelbands widmet sich Andrea Schmidt der Frage der Medialisierung von Erziehung. Sie kommt zu dem Schluss, dass es eine Diskrepanz zwischen medialer Inszenierung von Erziehung und tatsächlicher Beratung gibt und Erziehungsprobleme zwar aufgezeigt werden, aber durch diese Sendungen nicht gelöst werden. Der Beitrag von Heinz Moser über das Fernsehformat *Supernanny* nimmt sich der Problematik sehr kritisch an, indem die hinter dem internationalen Sendeformat der *Supernanny* liegenden Erziehungskonzepte analysiert werden. Dabei werden auch Fragen, inwiefern eine solche Sendung die Rechte der gezeigten Kinder wahrt oder wie sich diese Form der Erziehungsberatung längerfristig auf die dargestellten Familien auswirkt, verfolgt. Katharina Hohmann stellt eine qualitative Untersuchung zur Rezeption des Sendeformats der *Supernanny* vor, die sich diesem Phänomen auf einer sehr interessanten Weise nähert – Analyse von Einträgen in Internetforen – jedoch einige Fragen offen lässt. Das Ergebnis der Analyse – 1/3 aller Einträge sieht das Fernsehformat *Supernanny* als reine Unterhaltung an, 1/3 holt sich dort ab und zu Erziehungstipps, für diese Personen hat die Fernsehserie den Status eines Erziehungsratgebers, 1/3 der SeherInnen bewertet die Sendung negativ und sieht darin eine Verletzung der Intimsphäre der gezeigten Kinder – ist nicht sehr aufschlussreich über die tatsächliche Rezeption und die Auswirkungen des Sendeformats.

Das Fazit des Sammelbandes „Mütter, Väter Supernannies“, welches sich kritisch mit aktuellen funktionalisierenden Tendenzen in sowohl häuslicher als auch institutioneller Erziehung aus verschiedenen Perspektiven auseinandersetzt, nimmt die Erziehungswissenschaft und die ErziehungswissenschaftlerInnen gleichermaßen in die Pflicht. Es ist überaus wichtig, dass sich die Er-

ziehungswissenschaft des Problems der Erziehungsratlosigkeit in zweierlei Hinsicht annimmt. Auf der einen Seite die Disziplin stärker an aktuelle Praxisfelder von Erziehung zu binden, das heißt konkrete Fragen aus der Praxis aufzugreifen, sie zu Forschungsgegenständen zu machen und ebenso handhabbare Antworten für das tatsächliche Erziehungsgeschehen bereit zu stellen. Auf der anderen Seite heißt das auch zu pädagogischen Themen und Inhalten, die von Ratgeberliteratur und entsprechenden anderen Formaten wie Fernsehen, Zeitschriften oder Internet aufgegriffen und einer scheinbar einfachen Lösung zugeführt werden, kritisch Stellung zu beziehen.

Literatur:

- Arnold, Rolf (2007): Aberglaube Disziplin: Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“. Heidelberg: Auer
- Brumlik, Micha (2007) (Hg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein Buchverlage (6. Auflage)
- Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz (Erweiterte Neuausgabe)

AutorInnen

Grete Anzengruber; AHS-Lehrerin im Ruhestand; Wien; seiter.anzengruber@utanet.at

Uwe Bittlingmayer; Soziologe; Arbeitsschwerpunkt: Bildungs- und Sozialisationsforschung; Universität Bielefeld; uwe.bittlingmayer@uni-bielefeld.de

Helmut Bremer; Soziologe; Arbeitsschwerpunkt: Erwachsenenbildung; derzeit Universität Hamburg; hbremer@uni-muenster.de

Eveline Christof; Erziehungswissenschaftlerin; Arbeitsschwerpunkt: Erwachsenenbildung; Universität Wien; eveline.christof@univie.ac.at

Andreas Gruschka; Erziehungswissenschaftler; Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Bildungstheorie, Didaktik; Universität Frankfurt; A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de

Barbara Müller-Naendrup; Erziehungswissenschaftlerin und Diplompädagogin; Arbeitsschwerpunkt: Primarstufenunterricht; Universität Siegen; mueller-naendrup@paedagogik.uni-siegen.de

Gerhard Patzner; Erziehungswissenschaftler; Forschungsschwerpunkt: Schule und neoliberale Gouvernementalität; Lektor an der Universität Graz; perner_patzner@aon.at

Michael Rittberger; Sonderschullehrer in Wien; Erziehungswissenschaftler; michael.rittberger@utanet.at

Michael Sertl; Soziologe und Lehrerbildner; PH Wien; michael.sertl@phwien.ac.at

Ingrid Teufel; Volksschullehrerin; Lerngemeinschaft Wien 15 (Kinder aller Begabungsarten, von der 1. bis 8. Schulstufe), VS 15, Friedrichsplatz 5, 1150 Wien; ingrid.teufel@gmail.com

