

**INDIVIDUALISIERTES LERNEN – MÖGLICHKEITEN UND  
GRENZEN IN DER SCHULPRAXIS**

**Dem Fachbereich Bildungswissenschaften  
der Universität Duisburg-Essen  
zur Erlangung des akademischen Grades**

**Dr. phil.**

**vorgelegte Dissertation**

**von Friedhelm Lischewski**

**aus Duisburg**

**und Renate Müller**

**aus Mülheim**

**Referent: Prof. Dr. Werner Habel**

**Koreferent: Prof. Dr. Rolf Dobischat**

**Tag der Einreichung: 27. 4. 2006**

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Problemaufriss: Respekt vor dem Individuum .....</b>	<b>15</b>
2.1. Vorbemerkung.....	15
2.2. Schule und Individualisierung.....	18
2.3. PISA und Anderes: Ein kurzer Blick auf den Erfolg des deutschen Schulsystems .....	20
2.4. Der Schüler als Subjekt: Der Lerner.....	22
2.5. Der Mensch, das „höchste Wesen für den Menschen“ .....	27
2.6. Wirtschaft und Schule .....	32
2.7. Der Autonome Lerner als Lebensziel.....	36
<b>3. Pädagogische Orientierung, Lernen.....</b>	<b>38</b>
3.1. Konstruktivistische Ansätze .....	38
3.1.1 Paradigmenwechsel.....	38
3.1.2 Radikaler und sozialer Konstruktivismus .....	41
3.1.3 Grundlagen einer konstruktivistischen Didaktik.....	42
3.1.4 Die veränderte Rolle des Lehrers.....	45
3.1.5 Gestaltung von Unterricht .....	48
3.1.6 Konkrete Konsequenzen für die Unterrichtspraxis .....	49
3.1.7 Grenzen konstruktivistischer Didaktik.....	52
3.2. Subjektorientierung und Lernen.....	53
3.2.1 Individuum und Gesellschaft: Die kategoriale Ausrichtung der Kritischen Psychologie.....	54
3.2.2 Historisch-empirische Rekonstruktion des Lernens.....	57
3.2.3 Der Mensch als „Intentionalitätszentrum“: Intentionales und inzidentelles Lernen.....	60
3.2.4 Menschliches Lernen im Kontext gegebener Lernarrangements: Lehrlernkurzschluss, expansives und defensives Lernen.....	62
3.2.5 Positionierung des Subjektstandpunktes .....	67
3.3. Neurobiologische Grundlagen.....	69
3.3.1 Lernen.....	69
3.3.2 Aufmerksamkeit.....	71
3.3.3 Angst und Stress.....	71
3.3.4 Motivation.....	72
3.3.5 Konsequenzen für die Schule.....	73
3.3.6 Kurze Kritik.....	75
<b>4. Kritik der aktuellen Schule .....</b>	<b>78</b>
4.1. Vorüberlegungen.....	80
4.2. Lernanstoß von außen.....	84
4.3. Bewertung von außen.....	88
4.4. Kontrolle von außen.....	97
4.5. Produkte und Träger des Systems: Lehrerinnen und Lehrer.....	107
4.6. Zusammenfassung: Einige konstituierende Kriterien eines Konzeptes individualisierenden Lernens .....	112
<b>5. Erste Zusammenfassung.....</b>	<b>115</b>
5.1. Vorbemerkung.....	115
5.2. Pädagogische Grundlinien.....	116
5.3. Gesellschaftliche respektive persönlichkeitsrelevante Implikationen	118
5.4. Lehrerinnen und Lehrer.....	119

<b>6. Individualisierung als Versuch in unwirtlicher Landschaft .....</b>	<b>120</b>
6.0 Ein Brückenschlag in die Praxis: John Dewey.....	120
6.1. Vorbemerkungen.....	123
6.2. Das aktuelle Umfeld .....	125
6.3. Die I-Projekte .....	127
6.4 Die konkreten Rahmenbedingungen.....	130
6.4.1 Die Studentafel.....	130
6.4.2 Lehrerteams.....	130
6.4.3 Materielle Ausstattung .....	131
6.4.4 Fachkonferenzen.....	131
6.4.5 Lehrgänge, Scheine .....	132
6.4.6 Orientierungslinien, Lernbegleitung, Dokumentation.....	133
6.4.7 Lehrerrolle, Schülerrolle, Fortbildung .....	136
6.4.8 Wissenschaftliche Begleitung, Evaluation.....	137
6.5 Weiterer Aufbau der Konzeption in der S I .....	138
<b>7. Evaluation der I-Projekte.....</b>	<b>141</b>
7.1 Vorbemerkungen.....	143
7.1.1 Qualitative und quantitative Methoden.....	144
7.1.2 Kriterien eines subjektwissenschaftlichen Forschungsansatzes..	147
7.2. Fragebogenerhebung.....	150
7.2.1 Methodische Anlage.....	150
7.2.2 Befragung durch zwei Schüler .....	151
7.2.3 Konstruktion des Fragebogens für die Schüler.....	153
7.2.4 Auswertung der Befragung .....	155
7.3. Themenzentriertes Interview.....	180
7.3.1 Fallanalyse.....	183
7.4 Schlussauswertung.....	202
<b>8. Schlussbemerkung: Kann Individualisierung im schulischen Rahmen gelingen?.....</b>	<b>206</b>
8.1 Vorbemerkung.....	206
8.2 Was ist? Ein Schlaglicht auf die herrschenden Verhältnisse .....	207
8.3. Problem, Lösungsversuch, Emanzipation.....	210
8.4 Individualisierung überall ?.....	210
8.5 Das pädagogische TINA-Syndrom.....	212
8.6 Was müsste sein? Umriss einer Schullandschaft für den Lerner .....	221
<b>9. Verwendete Literatur .....</b>	<b>226</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>237</b>
Anlage 1: Gesprächsbogen 1 .....	238
Anlage 2: Gesprächsbogen 2.....	239
Anlage 3: Gesprächsbogen 3.....	240
Anlage 4: Matrix Lernertyp.....	241
Anlage 5: Projektdokumentation.....	242
Anlage 6: Rückblick auf das Projekt.....	243
Anlage 7: Büchereiführerschein.....	244
Anlage 8: Internet-Recherche.....	245
Anlage 9: Präsentation 1 .....	246
Anlage 10: Präsentation 2 .....	247
Anlage 11: Präsentation 3 .....	248
Anlage 12: Quartalsarbeit Mathematik .....	249
Anlage 13: Quartalsarbeit Naturwissenschaften.....	250
Anhang 14: Quartalsarbeit Gesellschaft.....	251

Anlage 15: Quartalsarbeit Sprache.....	252
Anlage 16: Zeitmanagement .....	253
Anlage 17: Textverarbeitung.....	254
Anlage 18: Überblick über die Projekte (7b).....	255
Anlage 19: Der autonome Lehrer im Prozess (Ablauf einer Lernschleife).	256
Anlage 20: Stundenpool.....	257
Anlage 21: Die I-Projekte am CG 1 .....	258
Anhang 22: Die I-Projekte am CG 2.....	259
Anhang 23: Fragebogen Schüler.....	260
Anlage 24: Umfrage der Schüler.....	261
Anlage 25: „Was würdest du ändern?“.....	262
Anlage 26: Interview-Transkripte .....	263

## **Erklärung**

### **Zuordnung der Verfasser**

- 1. Einleitung: Lischewski/Müller**
- 2. Problemaufriss: Müller**
- 3. Pädagogische Orientierung: Lischewski**
- 4. Kritik an der aktuellen Schule: Lischewski**
- 5. Erste Zusammenfassung: Lischewski**
- 6. Individualisierung als Versuch: Lischewski**
- 7. Evaluation: Müller**
- 8. Schlussbemerkung: Müller**

## 1. Einleitung

*Wir müssen dafür sorgen,  
daß auch das „Educated in Germany“ ein Markenzeichen bleibt.*

*Helmut Kohl*

*Die Schule verdirbt den Spaß am Lernen, und zwar zumeist lebenslänglich.*

*Ivan Illich*

Was sind die Aufgaben von Schule? Diese Frage muss spätestens dann neu aufgeworfen werden, wenn, wie in den letzten Jahren geschehen, durch diverse groß angelegte Untersuchungen festgestellt wird, dass sie schwache Ergebnisse hervorbringt.

Traditionell sind die Aufgaben von Schule in einem Dreieck angesiedelt, das aus Sozialisation, Individualisierung und Qualifizierung definiert wird. Nicht nur der Vergleich mit Schulorganisationsformen und deren Erfolgen anderer Länder zeigt sehr schnell, dass dieses Dreieck einer gründlichen Revision unterzogen werden muss, will Schule in dem Versuch reüssieren, Kindern und Jugendlichen bessere (will sagen: ihren Möglichkeiten angemessenere) Bildungschancen zu eröffnen.

Die kritische Betrachtung der drei angeführten Bereiche darf sich sicher nicht halbherzig beschränken auf einzelne Segmente einer oder aller drei Aufgaben von Schule; sie darf noch nicht einmal stehen bleiben bei einer aktualisierten Austarierung der Balance zwischen den Zielen. Die schwachen Ergebnisse zum Beispiel der PISA-Studie können – bei aller berechtigten Kritik an Anlage und Design der Untersuchung – als Chance begriffen werden, eine bildungspolitische Grundsatzdebatte anzustoßen.

Eine solche Diskussion kann im Rahmen einer Themenstellung wie der hier bearbeiteten allenfalls angedeutet werden. Allerdings wendet sich der Beitrag einem der drei angesprochenen Felder ein wenig gründlicher zu, dem der Individualisierung.

Wer sich unter dem Eindruck erster Überlegungen zu diesem Thema schulischen Abläufen nähert oder (respektive und) beginnt, die einschlägige Literatur zu sichten, stellt erstaunt fest, dass zwar allenthalben von Individualisierung geraunt wird, als Forderung in den Richtlinien, als Inhalt von Fortbildungen, als Teilaspekt der Ausbildung von Referendaren vielleicht, dass aber zum ei-

nen kein einheitlicher Begriff darüber zu finden ist, was genau unter Individualisierung zu fassen sei und dass zum anderen in der täglichen Praxis der Schulen konsequenter Weise unter Individualisierung ausgesprochen unterschiedliche Verfahren subsumiert werden, wenn sich überhaupt eine Schule oder einzelne Lehrer des Themas annehmen.

Die vorliegende Arbeit ist aus einem praktischen Anstoß entstanden: Beide Verfasser beschäftigten sich, aus je unterschiedlichen Anlässen respektive Begegnungen, im schulischen Alltag mit dem Thema „Hochbegabung“. Diverse Erfahrungen mit „hochbegabten“ Schülern und ihren Eltern ließen schnell die Vermutung aufkommen, dass es sich um eine Gruppe von Schülern handele, die sozusagen für den „durchschnittlichen“ Schulalltag „zu schnell“ sind und von daher unter dem schulischen Lehrangebot eher leiden als ihm Nutzbringendes entnehmen zu können.

Es zeigte sich rasch, dass es ausgesprochen schwierig war, im Rahmen des per se bereits von starker Arbeitsbelastung geprägten Alltags der Lehrer Ressourcen zu finden, um Angebote zu organisieren, die der in Rede stehenden Klientel entgegen kamen, reichte doch die Bandbreite der Problemstellung von hochmotivierten Schülern, denen der Schulstoff zu wenig war oder zu langsam dargeboten erschien über „Spezialbegabungen“ in einem (oder wenigen) Fächern bis zu „Underachievern“, Minderleistern also, die bereits dabei waren sich den schulischen Anforderungen zu entziehen.

Nach eingehender Beschäftigung mit dem Themenbereich, unter anderem in diversen Fortbildungen und einem Zusatzstudium, schälte sich die Position heraus, dass die Konstruktion „Hochbegabung“ als Begründung für teilweise erstaunliche Leistungen von Schülern, aber auch als Ausgangspunkt für Minderleistungen, nur bedingt tauglich ist. Die mangelnde Trennschärfe des Begriffs sowie die ausgesprochen prekäre (wissenschaftliche) Beweisführung machen es schwierig, im sowieso schon hoch belasteten schulischen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern den Einsatz von Ressourcen für eine per definitionem zahlenmäßig kleine Gruppe von Schülern extra bereitzustellen. Dies gilt umso mehr, wenn man den Förderbedarf aller übrigen Schülergruppierungen über den gewohnten, traditionellen Unterricht hinaus in den Blick nimmt.

Diese Problemstellung wurde im Rahmen einer Diplomarbeit in kontroverser Auseinandersetzung mit dem ICBF der Westfälischen Wilhelms-Universität

Münster angegangen mit der Intention, das eher vorwissenschaftliche Begabungskonzept (vgl. Holzkamp 1997, S. 43 – 53) zu kritisieren und sodann ein konsistentes Konzept zu entwickeln, das in das aktuelle, traditionell-instruktive Schulsystem eingearbeitet werden könne und in der Tendenz allen Schülerinnen und Schülern in der Lage sei, individuelle Lernwege zu eröffnen (vgl. Lischewski/Müller 2004).

Der in dieser Auseinandersetzung entwickelte und in der vorgelegten Arbeit aufgegriffene Standpunkt ist unterlegt mit der Argumentation Klaus Holzkamps, der derlei Vorstellungen von Begabung und ihrer Messbarkeit (seien sie auch im Wissenschaftsbetrieb formuliert) in den Bereich alltagssprachlicher oder allenfalls wissenschaftssprachlicher theoretischer Konstrukte verweist (Holzkamp 1997, S. 54), die, akzeptiert man sie ungeprüft, in Literatur und Schulbetrieb ein reges Eigenleben entwickeln.

Auf der Gegenstandsseite ist lediglich *Leistung* feststellbar; deren Zustandekommen ist jedoch vielfach – wohl meist – ungeklärt. Allerdings wurde in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen beobachtbar „schneller“ Schüler („Hochleistern“) bald offenkundig, dass die Bedürfnislage solcher Schüler einerseits und das Angebotsspektrum der Regelschule andererseits nicht kompatibel sind. Die im Rahmen der Beschäftigung mit diesem Themenkreis vermittelten Vorstellungen, den „Hochbegabten“ besondere, über das Angebot der Regelschule hinaus gehende Offerten vorzuhalten, konnten aus diversen Gründen nicht überzeugen (vgl. hierzu Lischewski/Müller 2004).

Von einigem Interesse jedoch war die Sichtweise, dass es pädagogische „Randbereiche“ gibt, zu denen in der Tat der Umgang mit Hochleistern gehört, die wie unter einem Brennglas verdeutlichen, welche beeindruckenden Fehlleistungen des gegebenen Schulsystems zum Versagen von Kindern und Jugendlichen auf den verschiedensten Feldern führen. Es ist zu vermuten, dass solche Bereiche immer dort entstehen, wo Kinder und Jugendliche mit dem durchschnittlichen pädagogischen Standardrepertoire nicht mehr zu erreichen sind. Hierher würden vermutlich der sonderpädagogische Bereich ebenso gehören wie der Umgang mit Dropouts usw.

Nach der Theorie von Howard Gardner (vgl. Gardner 1991) ist der Begabungsbegriff aufgegliedert in neun verschiedene Bereiche; das legt den Schluss nahe,

dass jeder Mensch über Potentiale in wenigstens einem dieser Gebiete verfügt und „demokratisiert“ damit sozusagen den Intelligenzbegriff.

Verglich man nun die Erfahrungen mit kompensatorischen Bemühungen mit denen, die im Zuge von Projektarbeit mit Hochleistern und Minderleistern gewonnen worden waren, war der nächste Schritt schnell getan: Es ging bald um die Erstellung eines Konzeptes, das Schülerinnen und Schülern ihre je eigenen Lernwege ermöglichen könnte. Dieser Schritt wurde beschleunigt durch Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, die sich im Rahmen eines Präsentationstages zu Arbeiten „hochbegabter“ Mitschülerinnen und Mitschüler äußerten (vgl. Lischewski 2004).

Die vorliegende Arbeit stellt zunächst – nach einer einleitenden Sequenz – Lernen als einen je subjektiven Vorgang in gesellschaftlicher Interdependenz heraus und begründet dies aus unterschiedlichen Disziplinen. Dabei rückt der Begriff des *intentionalen Lernens* in den Fokus der Untersuchung; dies deshalb, um den in Schule vorrangig zu Grunde gelegten Begriff von Lernen zu isolieren von anderen, schulischer Absicht nicht, zufällig oder nachrangig unterliegender Konstrukte wie etwa *inzidentellem* Lernen oder Modelllernen (vgl. z. B. Bandura 1976).

Im Zuge intentionalen Lernens sucht der Lerner ein Problem zu lösen und dadurch eine „Verfügungserweiterung“ zu erreichen, eine Erweiterung seines Repertoires im Umgang mit seiner Umwelt. Einen solchen Lernentschluss kann nur jedes Individuum je für sich selbst fällen. Es tut dies unter Rückgriff auf seine persönliche Lernbiografie einerseits und unter Zugriff auf im gesellschaftlichen Rahmen verfügbare Lösungshilfen andererseits.

Da sich schon aus diesen ersten Überlegungen ergibt, dass nicht zwei Menschen dieselben Voraussetzungen haben, eine Lernentscheidung zu fällen, wurde rasch klar, dass der theoretischen Begründung die Arbeiten Klaus Holzkamps und der Kritischen Psychologie zu Grunde zu legen waren, weil es diesem Ansatz vorbehalten bleibt, die traditionelle Rollenverteilung zwischen „Lehrern“ als „Belehrende“ und „Schülern“ als „zu Beschulenden“ im Rahmen einer radikalen Analyse der vorherrschenden Abläufe im aktuellen Schulsystem und vor dem Hintergrund eines konsequent entwickelten, zugeschärften Lernbegriffs zu überwinden und auf dieser Folie eine Pädagogik aus der Perspektive des Lernsubjekts zu formulieren beziehungsweise zu ermöglichen.



Sichtet man die neuere Literatur zu dieser Fragestellung, finden sich nirgends sonst Arbeiten respektive Konzepte von derartiger Tragweite. Bis auf wenige, vereinzelte Beispiele allerdings scheint Holzkamp für die Praxis ungenutzt. Es wird zu fragen sein, warum das so ist.

Somit wurden die weiteren Überlegungen darauf fokussiert, der Frage nachzugehen, wie es gelingen könne, ein schlüssiges Konzept zu formulieren, das die wesentliche Grundannahme des Ansatzes der Kritischen Psychologie zu transportieren in der Lage sei *und* sich ins vorfindliche Schulsystem (konkret: in die nordrhein-westfälische Schullandschaft) einpassen ließe, ohne seine Schärfe (was hier unter anderem bedeutet: seine Parteilichkeit für das Lernsubjekt, den Schüler) zu verlieren oder zu verwässern. Eine solche Konzeptionsmöglichkeit liegt im Regelschulsystem allenfalls in rudimentären Ansätzen vor. Dies ist um so erstaunlicher, als Individualisierung von Lernprozessen eine allenthalben als notwendig angesehene Entwicklungsrichtung darstellt, mindestens jedoch als Zielvorgabe in Richtlinien und Literatur zu finden ist (vgl. u.a. Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 111ff).

Bereits die oben erwähnten Vorarbeiten zeigten, dass es einerseits durchaus möglich ist, im aktuellen Schulsystem „schülerorientiert“ zu arbeiten (wobei „schülerorientiert“, wie sich bald heraus stellte, nicht kongruent ist mit „subjektorientiert“!). Auch eine weitere Zuschärfung auf die Annahmen der Holzkamp-Schule schien früh möglich.

Das geteilte Echo der mit dem Konzept konfrontierten Lehrerinnen und Lehrer legte allerdings bald nahe, *alle* Aspekte schulischen Alltags, also auch Verhalten, Einstellung und Ausbildung des Lehrpersonals bei einer Beurteilung der Erfolgchancen eines derart umrissenen Konzepts mit in den Blick zu nehmen.

Den schließlich formulierten und am Clauberg-Gymnasium in Duisburg in die Praxis umgesetzten „Individualisierungs-Projekten“ (I-Projekten) liegt die Annahme zu Grunde, dass es nicht sinnvoll, ja letztlich nicht möglich ist, intentionales Lernen in nennenswertem Umfang ohne die entscheidende Beteiligung des Lerners, sozusagen von außen, steuern zu wollen.

Daraus folgt im Umkehrschluss, dass, wenn man es dennoch tut, der Schulalltag mit hohen Reibungsverlusten ausgestattet wird: Schüler „lernen“ unwillig und mit schwachen Ergebnissen, wobei „Lernen“ genau genommen durch „zur Schule gehen“ ersetzt werden kann. Lehrer sehen sich dem Hiatus zwischen

hoch gesteckten eigenen Zielen im Rahmen ihrer Selbstwahrnehmung, nicht oder allenfalls teilweise erfüllbaren Anforderungen der Schulbürokratie und offen oder latent unwilligen Schülern ausgesetzt.

Es war von daher zu fragen, ob, in wie weit und warum die vorfindliche Schullandschaft an der Produktion der offen zutage liegenden Problemstruktur beteiligt ist.

Da der aus den angedeuteten Gründen der Arbeit unterlegte Ansatz nun den aus Theorie und Praxis zu extrapolierenden Grundannahmen der aktuellen Schule diametral entgegensteht, indem er unter anderem mindestens einen erheblichen Teil schulischen Lernens aus dem Interesse des Lernalters heraus zu ermöglichen fordert, erschien es notwendig, seine Schlüssigkeit umfassend zu begründen. Von daher versucht das zweite Kapitel zu verdeutlichen, in welchem Widerspruch sich die in Rede stehende Schulorganisation samt ihren theoretischen Zuarbeitern befindet. Hierzu wird das der Arbeit voranstehende Menschenbild expliziert als ein historisch-emanzipatorisches, das den Menschen begreift als ständig sich im Zuge seiner Gesellschaftlichkeit entwickelndes individuelles Projekt, dem die erhebliche Engführung seiner Sozialisationsmöglichkeiten durch eine nahezu ausschließlich an ökonomischen Fragestellungen sich orientierenden Schule nicht gerecht wird.

Um der Falle zu entgehen, im Zuge der Entwicklung eines konsistenten Konzepts individualisierendes Lernens unter den Rahmenbedingungen der Schuladministration mit Machbarkeitsphrasen eingeengt zu werden respektive einem Menschenbild aufzusitzen, das das Kind und den Jugendlichen begreift als ein heranzubildendes Wesen, das sich sozusagen im Wartestand für ein wie immer zu definierendes „Erwachsenensein“ befindet und also mit Kenntnissen auszustatten ist, die ihm die Bewältigung eben dieses diffusen „Erwachsenenseins“ ermöglichen, umreißt das dritte Kapitel zunächst den aus dem vorgelegten Menschenbild hergeleiteten Lernbegriff des „intentionalen Lernens“, ohne theoretischen Kontakt zur Schule aufzunehmen, und legt ihn den weiteren Ausführungen zu Grunde, weil es auf seiner Basis möglich wird, Organisationsformen von Lernen in den Blick zu nehmen, die eine emanzipatorische Entwicklung des Individuums unterstützen und begleiten.

Desgleichen werden die in jüngster Zeit von interessierter Öffentlichkeit mit viel Aufmerksamkeit aufgenommenen Befunde neurobiologischer Forschung einer kurzen Würdigung unterzogen.

Dass andere Lernbegriffe als der intentionale Lernvorgänge beschreiben, wird in der vorliegenden Schrift nicht bestritten; allerdings werden sie – soweit sie einer Kritik unterzogen werden - als entweder im diskutierten Kontext kontraproduktiv (so die nach wie vor vorherrschenden behavioristischen Ansätze) oder als dem intentionalen nachzuordnende Konzepte eingestuft; hierzu gehören die bereits erwähnten Vorstellungen des inzidentellen Lernens ebenso wie „Lernen durch Nachahmen“ beziehungsweise „Modelllernen“ und ähnliche Begriffe.

Aus den oben angerissenen Überlegungen heraus schien es in der Folge erforderlich, das aktuelle Schulsystem einem kritischen Blick zu unterziehen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Kräfte dem in der Praxis eigentümlich unterbelichteten Postulat der Individualisierung (wiewohl *expressis verbis* formulierter Auftrag an Schule!) zuwiderlaufen. Hierzu versucht das vierte Kapitel *subplots* freizulegen, nämlich durch Schule in ihrer Tiefenstruktur transportierte Ziele, die der Schule weniger als Bildungseinrichtung denn als staatlicher Sozialisationsagentur Rechnung tragen. Von daher sucht die vorgelegte Analyse Ebenen des schulischen Ablaufs auf, die mit der Bildung respektive der Einschränkung der Bildung von Persönlichkeitselementen zu tun haben; (schulische) Leistung ist auch – und wesentlich – an das Selbstkonzept des Individuums gekoppelt. Somit scheint es wichtig herauszuarbeiten, welche Spuren und Eindrücke zum Beispiel ein behavioristischer Ansatz, die schulische Bewertungsuniversalität oder die ständige Erfahrung schulorganisatorischer Kontrolle beim Individuum hinterlassen:

- Schüler dürfen vieles von dem, was sie könnten, nicht entwickeln, da große Teile ihres jeweiligen Potentials respektive Interesses der Idee (und Praxis) der Richtlinien geopfert werden. Dies bedeutet im Regelfall eine erhebliche Einengung ihrer jeweiligen Entwicklungsmöglichkeiten.
- Schüler werden aus einem gesellschaftlich vermittelten Lernzusammenhang gerissen, da sie via Konkurrenz und die sie ausdrückenden Noten zu ineffektiv arbeitenden und lernenden Einzelkämpfern mutie-

ren. Auch dies steht im Widerspruch zu einer marktwirtschaftlichen Grundannahme, nämlich der (angeblich effektiven) Arbeitsteilung.

- Bereits vor geraumer Zeit durchgeführte Untersuchungen über Schulbank-Graffiti weisen darauf hin, dass eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern Schule als eine eher unerfreuliche Angelegenheit betrachtet (vgl. Bracht 1978; Hilbig/Titze 1981). Auch aus diesem Blickwinkel ist kaum zu übersehen, dass die individuelle Befindlichkeit der Schüler nicht (zumindest nicht vorrangig) im Blick der Schulorganisation ist.

Schließlich kann eine solche Analyse die Träger des Schulsystems, die Lehrer, nicht aus dem Blick lassen, weil ein radikal geändertes Konzept, das den Schüler zum Lerner werden läßt, den Lehrer als Moderator fassen muss.

Lehrer sind in großen Teilen ihrer Tätigkeit auf Kontroll- und Disziplinierungstätigkeiten verpflichtet. Ein erheblicher Teil ihrer Energie wird – in allen Schulformen – auf das Führen von Listen, das Kontrollieren diverser Aspekte des Schüleralltags und schließlich auf verschiedene Formen der Disziplinierung verwendet. Diese Beobachtung legt zum einen offen, welche Funktion Schule und den sie tragenden Bediensteten staatlicherseits mitgegeben ist. Zum anderen wird der Drittstandpunkt abermals deutlich: „Ich will/muss der Schülerin ja helfen, das geht nicht ohne Kontrolle!“ Ein freundliches Selbstbild kaschiert nur unzureichend, dass Lehrer in eine Machtsituation gegen die Schüler definiert sind. In dem sich hier öffnenden, zwiespältigen Sachverhalt liegt möglicherweise ein gewichtiger Grund für psychische Erschöpfung, Burnout-Syndrom, häufige Frühpensionierungen u.ä.m.

Dass staatliche Vorgaben Lernen in erheblicher Weise engführen respektive zum Teil sogar verhindern, da seine Organisation so gut wie nicht an den individuellen Interessen der Schüler orientiert ist, führt zum einen – selbst bei Zugrundelegung eines hier durchaus nicht vertretenen kapitalistischen Effizienzgedankens - zu der Konsequenz einer Ressourcenverschleuderung enormen Umfangs, da Schüler in erheblichem Ausmaß davon abgehalten werden zu lernen, was sie *wollen*. Sie werden genötigt – nach PISA noch deutlicher als zuvor – „ihre“ Inhalte einem starren Kanon zu entnehmen. Viel beeindruckender allerdings ist die systemimmanente Einschränkung von Persönlichkeitsentwicklung.

Die Kanonisierung von Unterrichtsinhalten soll einerseits zu einer Vergleichbarkeit schulischer Leistungen beitragen, führt jedoch andererseits dazu, dass alles, was nicht in Richtlinien formuliert ist, auch nicht Gegenstand schulischer Lehrangebote sein *kann*: Wer Shakespeare verpflichtend macht, grenzt im selben Moment John Donne aus; wird Goethes Faust verpflichtend, entfällt Schillers Iphigenie und so fort. Allein unter diesem Gesichtswinkel ist jede Definition eines Bildungskanons problematisch. Womöglich findet der eine Schüler Lessing für sich (momentan) interessanter als Brecht, gegebenenfalls der andere Tolstoi für sich (zunächst) wichtiger als Scholochow. Das heißt, dass ein Schüler, der sich in ein für ihn interessantes Werk vertieft, deutlich mehr Möglichkeiten hat, *seine* Fähigkeiten zum Einsatz zu bringen und zu erweitern, und das heißt ebenfalls, dass der Schüler aufgrund des persönlichen Interesses wahrscheinlich intensiver in das Drama, den Roman eindringt als das bei einem „vorgesehenen“ Literaturstück der Fall wäre.

Auf der allgemeineren Ebene der Persönlichkeitsentwicklung lässt sich herausstellen, dass, indem die Orientierung am Durchschnitt der Lerngruppe (wesentlich durch Noten transportiert) immer den Vergleich und die Konkurrenz mit dem Mitschüler bedeutet, die Möglichkeit des Scheiterns integraler Bestandteil des Systems ist.<sup>1</sup>

Spätestens hier wird dem sattsam bekannten Einwand, eine unter Aufnahme der oben skizzierten Grundlinien formulierte Schule führe zu „Kuschelpädagogik“, da sie nicht leistungsorientiert sei, der Boden entzogen.<sup>2</sup>

Die hier in Augenschein genommene Schule müßte, wollte man sie an den Erkenntnissen der oben angeführten Disziplin und, wie später ausgeführt wird, an einem emanzipatorischen Menschenbild orientieren, in ihren Grundfesten revidiert, ja revolutioniert werden.

Da eine solche Umorientierung aus verschiedenen Gründen in absehbarer Zeit nicht zu gewärtigen ist, eine Arbeit im „luftleeren“ Raum andererseits nicht möglich ist, ist klar, dass ein Konzept, das die Lernvoraussetzungen der Schüler zur Grundlage von Lernarrangements machen will, sich im bestehenden Schulsystem bewegen muss.

---

<sup>1</sup> Was diese ständige Erfahrung des Scheitern-Könnens für ein demokratisches Gemeinwesen bedeutet, muss anderen Untersuchungen vorbehalten bleiben.

<sup>2</sup> Als einer der Hauptvertreter dieses unreflektierten, allein Verwertungsinteressen zuarbeitenden Leistungsbegriffs sei Roman Herzog genannt (Herzog 1997, S. 16).

Vor dem Hintergrund der grundlegenden Überlegungen zum „Rätsel Lernen“ (Behrens 2002), eines historisch-materialistisch unterlegten Menschenbildes sowie einer Analyse der die Schule bestimmenden, pädagogik-fernen Grundströmungen, liefert das fünfte Kapitel die Bausteine respektive das Rahmengerüst für die Konzeptformulierung der I-Projekte, die im Zuge des sechsten Kapitels vorgestellt wird.

Diese Möglichkeit der Konkretion wird im sechsten Kapitel samt dem dazu erforderlichen Paradigmenwechsel skizziert. Wenn schon derzeit ein sinnvolles Schulorganisationskonzept nicht in Sicht ist,<sup>3</sup> scheint es aber dennoch erforderlich, die tradierte Schule mit alternativen Konzepten zu konfrontieren, die das Prinzip der Individualisierung in den Fokus nehmen. Es wird notwendig sein, derartige Konzepte zu begleiten und zu bewerten, damit auch empirisch, nicht nur argumentativ „harte“ Daten eine vergleichende Debatte ermöglichen. Die vorgelegte Arbeit versteht sich als ein solcher Beitrag.

Schule soll nicht „lehrreich“, sie muss „lernreich“ sein. Die Arbeit umreißt dazu Module eines Konzepts, das in die laufende Schule eingepasst werden kann, den guten Willen der Beteiligten vorausgesetzt. Dass solche Veränderungen praktisch machbar und nicht nur theoretisch beschreibbar sind, wird durch die Auseinandersetzung mit der Praxis im Rahmen des Pilotjahrgangs sinnfällig.

Die Förderung „besonders Begabter“, aber auch Lernschwacher im Zuge von unverbundenen Einzelkonzepten ist aufzuheben in einem Schulsystem, das sich der Förderung *aller* Schüler, je nach ihren individuellen Voraussetzungen und Maßgaben, widmet; eine Konzentration etwa auf Reservate von „Hochbegabtenförderung“ (i.e. Extra-Klassen, Extra-Schulen) wird im vorgelegten Ansatz als sozial nicht vertretbar und lerntheoretisch nicht sinnvoll begründbar verworfen.

Selbst radikale strukturelle Änderungen des Schulsystems reichen allerdings nicht, wenn Lehrer nicht in den Stand gesetzt werden, sich sozusagen mental zu ändern.

---

<sup>3</sup> Einzelaspekte eines solchen Konzepts liegen längst vor und sind positiv evaluiert; man denke nur an die Bielefelder Laborschule.

In welchem Umfang und in welcher Qualität das erforderlich ist, wird unter anderem im Rahmen der Evaluation der sogenannten I-Projekte ausgelotet. Ein Grund für den eher bescheiden zu nennenden Erfolg der Lehrerinnen und Lehrer liegt sicher in einer Ausbildung, die in der Tendenz fachliche Qualifikation höher als die pädagogische handelt. Dies Verhältnis – das ist eins der Ergebnisse der Untersuchung – muss zugunsten der Pädagogik ausbalanciert werden.<sup>4</sup> Schließlich sei bereits an dieser Stelle eine Klarstellung versucht: Der Lernbegriff, der der vorgestellten Konzeption unterlegt ist, kann – sozusagen in einer metaphorischen Näherung - als asymptotisch beschrieben werden. Dem liegt, wie wiederholt betont, kein sozusagen „technischer“ Lernbegriff zu Grunde, sondern die Vorstellung, dass Lernen ein zutiefst menschlich-emanzipatorischer Vorgang ist; nur wenn es gelingt, diesen emanzipatorischen Charakter für den je einzelnen Schüler freizulegen, besser: sich entwickeln zu helfen, ist der Weg eröffnet für ein lebenslanges Lernen, das sich nicht begreift als ununterbrochene, atemlose Anpassung an ständig wechselnde ökonomische Anforderungen, sondern das eine ständige Erweiterung der Möglichkeiten des Einzelnen bedeutet. Von daher hätte kein Individuum jemals ausgelernt. Die Asymptote beschreibt also ein permanentes Lernen als ständige Annäherung an einen *per definitionem* nicht erreichbaren Zustand.

Hinweis: In der Arbeit werden bisweilen aus Gründen der Lesbarkeit nur die grammatisch männlichen Formen verwendet; wo dies geschieht, ist immer jeweils die weibliche ausdrücklich mit gemeint.

---

<sup>4</sup> Die angesprochene Schiefelage ist bereits bei oberflächlicher Betrachtung des Alltags sichtbar: Lehrer müssten sich als *Mathematiklehrer*, *Englischlehrer* usw. verstehen, anstatt – wie häufig insbesondere am Gymnasium zu hören - als *Mathematiker* oder *Anglisten*.

## 2. Problemaufriss: Respekt vor dem Individuum

*From the moment I could talk I was ordered to listen.*

*Cat Stevens*

### 2.1. Vorbemerkung

Zwar soll hier keine Ideengeschichte des Begriffs *Individuum* abgehandelt, aber doch verwiesen werden auf die Entwicklung und Konstruktion eines Begriffs (etwa: Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus (=HKWM) 2004, 6/II, S. 948 – 969), der in einem dialektischen Verhältnis gesehen werden muss zum Begriff der sozialen Umgebung, sei sie gefasst als Kollektiv oder Gesellschaft.

Im vorliegenden Kontext scheint es notwendig, einen kurzen Blick auf das grundsätzliche Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu werfen, um zu sinnvollen Schlüssen im Zusammenhang mit gesellschaftlich-staatlicher Organisation von Bildungseinrichtungen zu gelangen.

Neuere Ansätze (nach der Auflösung des Ost-West-Gegensatzes) betrachten dieses Verhältnis in verändertem Licht. So arbeitet zum Beispiel Josef Held (vgl. Held 1997) in einem kurzen Aufsatz heraus, dass Lernen unter dem Blickwinkel sowohl des Individuums als auch unter dem der sozialen Interaktion betrachtet werden muss. Lambrecht, Tjaden und Tjaden-Steinhauer (1998, S. 54ff) etwa erläutern in ihrer Rekonstruktion frühmenschlicher Gesellschaftsbildung, dass Kooperation ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Produktion und Reproduktion gewesen sein muss, dies unter anderem als Konsequenz „aus den jeweiligen Beziehungen zwischen der körperlichen Ausstattung der Menschen und der Ausstattung ihrer natürlichen Umwelt“ (ebda., S. 56), und räumen so dem Kollektiv einen hohen Stellenwert im Zusammenhang mit menschlicher Entwicklung ein. Held berichtet, dass führende Paläoanthropologen darauf hinweisen, „daß der Ausgangspunkt für die Entstehung des Menschen in der Notwendigkeit zur sozialen Kooperation liegt. (...) Die Gehirnentwicklung und sogar das Bewußtsein werden auf die Zunahme der *sozialen* Anforderungen in kooperierenden sozialen Einheiten zurückgeführt und nicht mehr in erster Linie auf den Werkzeuggebrauch.“ (Held 1997, S. 10, Hervorhebung durch Held). Dies ist wenigstens insofern beachtenswert, als damit eine



Grundannahme marxistischer Anthropologie, nämlich die Arbeit als ursächlich für menschliche Entwicklung anzunehmen (vgl. etwa Engels, Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, MEW 20, S. 444 – 455), erschüttert wird. Für den hier diskutierten Kontext läßt sich festhalten, dass allen Überlegungen zur Organisation von Lernen solche über ein ausgewogenes Verhältnis von Individuum und sozialem Umfeld vorausgehen müssen.

Mehr noch: Bereits 1975 weist Ute Holzkamp-Osterkamp darauf hin, dass, wenn die dialektisch Interdependenz von Individuum und Gesellschaft nicht beachtet wird, in der Analyse menschlicher Entwicklungspotenziale wesentliche Erkenntniszugänge abgeschnitten werden: „Die individuelle Lebenstätigkeit des Menschen, also auch seine Lern- und Entwicklungsfähigkeit, kann nicht für sich erfaßt werden, sondern ist nur aus dem Zusammenhang der gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen wissenschaftlich zu erforschen“ (Holzkamp-Osterkamp 1975, S. 193).

Dabei ist es wichtig, auch und gerade den Begriff „Dialektik“ unter seinem historisch-prozessualen Aspekt zu begreifen: Eine jeweils weitere Entwicklungsstufe wird, ausgehend von einer zu lösenden Problemstellung, auf der Basis von bereits Erreichtem angestrebt. Dies kann nur geschehen unter Auswahl und Anwendung von im Laufe der gesellschaftlich-historischen Gewordenheit verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten. Ist dann eine neue Erkenntnisstufe (vermittels Lernen) erreicht, sind Voraussetzung und eine gegebenenfalls angestrebte, besser: anstrebbare neue Problemlösungsebene verändert und so fort. Darüber hinaus ist zu beachten, dass jede Form von Gesellschaft sich auf Verständigungsmöglichkeiten einigen muss, um überhaupt kommunizieren zu können und insofern einen Kanon an Mindestanforderungen an das Individuum formulieren muss. Das Problem der in diesem Zusammenhang alsbald auftretenden Fragen nach Machtinteressen und deren Durchsetzbarkeit weist über den Rahmen dieser Arbeit hinaus.

Mit Blick auf schulisches Lernen wird schon hier – wie weiter unten bei Werner Habel – deutlich, dass, soll die Konstruktion sinnvoller (i.e. emanzipatorischer, vgl. Kapitel 3) Lernarrangements gelingen, die prekäre Balance von individuellen und sozialen Gegebenheiten beachtet werden muss. Es besteht nämlich die Gefahr, dass „aus dem *logischen* Vorrang des Sozialen ein Determinationszusammenhang konstruiert wird, bei dem der Einzelne – als

schwächstes Glied in der Kette – auf der Strecke bleibt“ (Held 1997, S. 11, Hervorhebung durch Held). Andersherum, bei Überbetonung des Individuellen, droht ein Individualismus, der Gesellschaft in sozial autistische Einzelwesen atomisiert (vgl. HKWM 6/II, S. 918 – 933). Dass dem erwähnten dialektischen Gleichgewicht erhebliche Beachtung geschenkt werden muss, geht nach Held (unter Verweis auf Holzkamp) bereits daraus hervor, dass die „Proklamation von Harmonie und Gleichheit im Kollektiv bei gleichzeitiger verdeckter Machtausübung und ungleicher Machtverteilung ... eine ‚ideale‘ Voraussetzung für das Entstehen von *Konformitätsdruck*““ darstellt (Held 1997, S.11, Hervorhebung durch Held).

Wechselt man die Ebene und führt sich vor Augen, wie schulischer Alltag – als schon rein quantitativ herausragendes Beispiel staatlich organisierter „Lern“-arrangements – abläuft, lässt sich diese These leicht verifizieren: In Klassenverbänden wird eine Gleichheit (z.B. die des gleichen Alters oder einer etwa via Notengebung über die Individuen hinweg praktizierten „Gerechtigkeit“ für alle) angenommen und eine – wenngleich häufig sanft daher kommende – Begründung gemeinsamer Interessen von Schule, Lehrpersonal und Schülern formuliert, die konkreter Untersuchung nicht standhält, wobei oft genug pädagogisch-psychologisch begründete Umgangsformen den Zweck haben, Schülerinnen und Schüler in das vorgegebene Arrangement hinein zu überreden, gar zu „übertölpeln“ (vgl. Markard 2000, S 2).

Der allfällige Erfolgsdruck innerhalb eines dem Zugriff des Schülers systematisch entzogenen Organisationsrahmens, der durch Notendruck aufrecht erhalten werden soll, erzeugt beobachtbares Konformitätsstreben, das sich etwa darin äußert, dass Schülerinnen und Schüler sich, nachdem sie einige Zeit beschult worden sind, Lernen ohne Noten nicht (mehr) vorstellen können. Schulabsentismus (vgl. weiter unten) wird in diesem Zusammenhang meist nicht als Reaktion auf die vorgegebene Lernorganisation gesehen, sondern im Zuge der oben angesprochenen Atomisierung der Individuen den Einzelnen in Form von Schuldzuweisungen zugewiesen und damit aus jeder systematischen Analyse ausgeblendet. Das heißt, es wird im Regelfall ein Katalog von repressiven Maßnahmen gegen Schulabsente in Gang gesetzt, weil man davon ausgeht, dass der „schwänzende“ Schüler allein sein Verhalten zu verantworten

habe; die Möglichkeit, dass solches Verhalten grundlegende Fehler im Schulsystem aufdecken helfen könnte, wird nicht in Betracht gezogen.

## **2.2. Schule und Individualisierung**

Was macht den Blick auf schulische Individualisierung notwendig? Zwar formuliert Werner Habel einerseits anscheinend eine Trivialität, indem er Individualisierung im Gefüge schulischer Sozialisation und ihrer Organisation als eine der beiden Grundsäulen pädagogischen Tuns nennt: „Es ist ein pädagogischer Grundsachverhalt, dass Erziehung immer und zugleich Individualisierung und Sozialisation ist“ (Habel 2005a, 1. These); er zeigt allerdings gleichzeitig auch, welchen unterschiedlichen Wertungen und Akzentsetzungen der Begriff und damit auch seine praktische Umsetzung (etwa im Zuge von Konzeptbildungen) im Laufe der Geschichte der Pädagogik ausgesetzt war und ist (vgl. Habel 2005b, S. 1 – 49). In diesem Überblick wird deutlich, dass in der Geschichte des deutschen Schulwesens die Individualisierung zugunsten der Sozialisation unterbewertet wurde und wird. Bereits Siegfried Bernfeld formuliert dies in einer kritischen Stellungnahme zum deutschen Schulsystem: „Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, (...). Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen und finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen; aus den (zweck-) irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt-jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten ihrer Klassen, unbewußt und unkorrigiert erzeugt. Die Schule – als Institution – erzieht“ (Bernfeld (1925) 2000, S. 27f, zit. nach Habel 2005b, S. 37).

Von daher muss auf den ersten Blick Habels Befund erstaunlich erscheinen, dass „das didaktische Denken insbesondere der jüngeren Vergangenheit aber ein breites Spektrum an Begründungskontexten und Legitimationszusammenhängen für Individualisiertes Lernen“ bietet, „die für die Entwicklung entsprechender pragmatischer Modelle in der Regelschule herangezogen werden können“ (ebda, S. 49), wenn man ihn an die schulorganisatorische Praxis und ihren politischen Hintergrund anlegt, respektive sich dem Trägheitsmoment nähert, aufgrund dessen bereits aktuell mögliche Veränderungen unterrichtlicher Pra-

xis zugunsten individualisierender Lernarrangements in den Schulen in eher bescheidenen Schritten vollzogen werden.

Der Zusammenhang der drei hauptsächlich im schulischen Rahmen wirkenden Kräfte (Politik, Verwaltung, schulischer Alltag und in ihm das pädagogische Personal) mitsamt den dahinter liegenden ökonomischen Interessen ist in seiner jeweiligen Interdependenz zu betrachten, sollen Gründe für das erwähnte Trägheitsmoment adäquat gefasst respektive Interessenstrukturen deutlich gemacht werden. Erst vor diesem Hintergrund kann sichtbar gemacht werden, warum etwa Holzkamps theoretischer Zugriff (vgl. weiter unten, Kapitel 3.2.) „eigentlich randständig geblieben ist“ (Habel 2005b, S. 47).

Hartmut von Hentig liefert in seinem Vorwort zu David Gribbles Schrift „Auf der Seite der Kinder“ (Gribble 1991) einen Erklärungsansatz für die Überbetonung des Sozialisationsaspekts: „Das Bildungswesen ist mitnichten so von unten nach oben gewachsen, es ist vielmehr von oben nach unten eingerichtet worden“, um die Reproduktion der verschiedenen Schichten der Bevölkerung durch Schulen abzusichern. „Gelehrte Berufe und Universitäten machten Lateinschulen nötig, aus denen später Gymnasien hervorgingen, während ‚das Volk‘ im Zuge der Reformation lesen, schreiben, den Katechismus aufsagen lernte, um dem protestantischen Anspruch auf Unmittelbarkeit zur Quelle des Glaubens zu genügen, aber auch der Forderung des Landesherren nach Loyalität zu ihm und seiner Obrigkeit“ (v. Hentig 1991, S. 15).

Solcherlei Grundannahmen (i.e. Herrschaftsinteressen) mussten zwangsläufig in die Beschränkung der Bildung des pädagogischen Personals münden, wie sie sich etwa in den Stiehlschen Regulativen aus dem Jahr 1854 ausdrückten, die die Rolle des Lehrers formulierten als die eines in seiner eigenen Bildung zu begrenzenden Vermittlers elementarer Kulturtechniken: „Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Teil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses

Leben vorzubereiten“ (zitiert nach: Hülshoff 1977, S. 46f). Auch die Vorstellungen Friedrichs des Großen gingen in diese, politischen Herrschaftsinteressen dienende Richtung: „... darum müssen sich die Schulmeister Mühe geben, dass die Leute attachement zu Religion behalten und sie soweit bringen, dass sie nicht stehlen und morden ... sonst ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bißchen lesen und schreiben lernen; wissen sie hingegen zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden“ (zitiert nach: Blankertz 1982, S. 57). Der diesem Konzept ganz offen unterlegte Zweck war es, Insubordination und gegebenenfalls Unruhe an den Universitäten und in der Folge an den Schulen bereits im Keim zu ersticken.

Ein kurzer historischer Abriss, der hier nicht intendiert ist, findet sich in den ersten beiden Kapiteln von Habels Forschungsbericht (vgl. Habel 2005b, S. 1 – 49), eine Auseinandersetzung mit den Herrschaftsinteressen, die in Schule verfolgt beziehungsweise realisiert werden sollen, weiter unten in der vorgelegten Arbeit (vgl. Kapitel 4).

### **2.3. PISA und Anderes: Ein kurzer Blick auf den Erfolg des deutschen Schulsystems**

Nimmt man internationale Vergleichsstudien als Parameter für die Qualität dessen, was in bundesdeutschen Schulen gelernt wird, findet sich das deutsche Schulsystem mit seinen Ergebnissen allenthalben im Mittelfeld wieder (vgl. Baumert et al. 2001). Das deutsche Schulsystem<sup>5</sup> wird bereits von daher mehrheitlich als leistungsschwach identifiziert; dies äußert sich nicht nur in der vergleichsweise schwach ausgeprägten Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, mathematische Aufgaben lösen oder ein gewisses Leseverständnis zeigen zu können, sondern auch in der auffallend positiven Korrelation zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung, die in keinem der untersuchten Länder signifikanter war als in der BRD.

---

<sup>5</sup> Eine Kritik der sich in den Studien äußernden zwischenstaatlichen Konkurrenz unterbleibt aus Platzgründen.

Anders ausgedrückt heißt das, „dass deutsche Lehrerinnen und Lehrer weniger erfolgreich als Kolleginnen und Kollegen anderer Länder sind, Anforderungen des universalistischen Curriculums (fachliche Standards) mit den ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler wechselseitig produktiv anschlussfähig zu machen“ (Habel 2005, S. 36).

Diese Befunde sind sattsam bekannt und diskutiert, die vorgelegte Arbeit streift sie von daher nur in Teilbereichen.

Ein weiterer Aspekt bleibt allerdings in der Debatte um die Frage, wie denn Schule verbessert werden könne, in auffälliger Weise unberücksichtigt. Es handelt sich um das Problem des Schulabsentismus, dessen wissenschaftliche Aufarbeitung erst in den Anfängen steckt. Daniela Schmitz und Gisela Ulmann geben in ihrem Aufsatz „In die Schule geh’ ich nicht“ einen Überblick über erste Ansätze (Schmitz/Ulmann 2003, S. 4 – 19). Sie machen vier unterschiedliche Erklärungsansätze aus:

- Schülerinnen und Schüler werden von Erziehungsberechtigten daran gehindert, den Unterricht zu besuchen, weil sie etwa im elterlichen Betrieb mitarbeiten sollen.
- Schmitz/Ulmann subsumieren „Schulmüdigkeit“, „Schulverweigerung“ und ähnliche, den Sachverhalt bereits interpretierende Etikette unter dem neutralen Begriff „Schulabsentismus“.
- Eine dritte Gruppe firmiert unter „unbeschulbar“. Hierunter fallen Schülerinnen und Schüler, die tageweise des Unterrichts oder gänzlich von der Schule verwiesen wurden; das Verfahren führt offenbar u. U. zu Schulabbruch oder Schulflucht (Ausstieg aus der Schulbiografie).
- Schließlich wird von „Schulangst“ gesprochen, die vorliegt, wenn Schülerinnen und Schüler ihrer Furcht vor Lehrern, Mitschülern und/oder Leistungsanforderungen durch „Schwänzen“ zu begegnen versuchen.

Die als somatisch eingestufte Kategorie der „Schulphobie“ ist im betrachteten Zusammenhang ohne Belang.

Als offizielle Reaktionen nennen Schmitz/Ulmann Maßnahmen *gegen* Schulabsente (Maßnahmen, die als Ausdruck institutioneller, d.h. staatlicher Gewalt das Problem sozusagen „von außen“ einer Lösung zuführen sollen, wie

Geldstrafen; Vorführung durch die Polizei) und solche *für* Schulabsente (Maßnahmen, die an der Entstehung bzw. den Hintergründen der Problematik versuchen anzusetzen, wie z.B. spezielle Projekte).

Im hier diskutierten Themenbereich ist jedenfalls interessant, dass der Tatbestand des „Schuleschwänzens“ in durchaus nennenswertem Umfang zum Verhaltensrepertoire von Schülerinnen und Schülern zählt. So versäumten nach einer Erhebung des Berliner Schulsenators im zweiten Schulhalbjahr 2002/2003 „7079 Schüler sogar ... mindestens 40% des Unterrichts“ (Schmitz/Ulmann 2003, S. 5). Dies lässt sich durchaus lesen als erhebliche ablehnende Reaktion von Kindern und – vorzugsweise - Jugendlichen auf das ihnen entgegen gebrachte Angebot der Schule.

Auch diese Beobachtung schulorganisatorischen Alltags legt nahe, denselben aus geänderter Perspektive, nämlich der des Lernalters, zu analysieren.

#### **2.4. Der Schüler als Subjekt: Der Lerner**

Setzt man sich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen über das „Rätsel Lernen“ (Behrens 2002), die derzeit zugänglich sind, auseinander, so fällt bald auf, dass ein krasser Widerspruch besteht zwischen einem großen Teil des Forschungsstandes in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Neurobiologie einerseits und dem Reflex in der praktischen Schulorganisation andererseits. Unter dem Eindruck der in den letzten Jahren erhobenen, unterschiedlichen internationalen Vergleichsstudien hat zwar eine rege Debatte darüber begonnen, wie es in der Bundesrepublik Deutschland gelingen könne, die Zahl der qualifizierten Schulabschlüsse signifikant zu erhöhen; auch sind erste Maßnahmen ergriffen worden, wie Verkürzung der Schulzeit („G 8“), zentrale Prüfungen, Lernstandserhebungen, Förderempfehlungen, Kernlehrpläne und einiges mehr. Auffallend allerdings ist, dass alle Maßnahmen respektive Pläne am Ergebnis ansetzen; so werden denn Standards formuliert, Normierungen vorgenommen. Leistungen werden abgefragt, ohne die Bedingungen ihres Zustandekommens in den Blick zu nehmen. Dies bedeutet eine Ersetzung der „bislang im System vorwaltenden in-put- durch eine out-put-Steuerung“ (Habel 2005b, S. 37).

Auf diese Weise wird ein weiteres Problem in der deutschen Bildungslandschaft generiert beziehungsweise ein altes ausgeblendet. Werden nämlich beispielsweise Schulen, Gymnasien zumal, mit einer eher traditionell-

bildungsbürgerlichen Umgebung derselben Messlatte ausgesetzt wie Schulen mit einer großenteils bildungsfernen Elternschaft, so muss sich das Bild verzerren, da die teils erheblichen Differenzen etwa hinsichtlich des elterlichen Supports<sup>6</sup> in der Schule nicht nur nicht kompensiert, sondern auf dem Resonanzboden unterschiedlicher Soziallagen zwingend verstärkt werden.<sup>7</sup> Dies zählt unter anderen zu den prominenten Ergebnissen der PISA-Studie in Bezug auf das Schulangebot in der BRD.

Schon diese kurzen, einleitenden Überlegungen legen offen, dass ein deutlicher Paradigmenwechsel erfolgen muss, will man sich der schulischen Organisation von Lernarrangements mit der Absicht nähern, dass Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden möge. Von daher scheint es sinnvoll, die Betrachtungsrichtung zu wechseln, sich nämlich zu fragen, wie Lernen – zunächst unberührt durch schulische Organisationsformen – abläuft, um daraus Strukturelemente zu entwickeln, die dem in Rede stehenden Vorgang zuträglicher sind als die derzeit beobachtbaren, in weiten Bereichen offenbar untauglichen.

Die vorgelegte Arbeit geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Kindheit und Jugend nicht als eine Art Wartestand für das Erwachsensein, oder, enger gefasst, als bloße Vorbereitung auf das Berufsleben zu sehen ist, sondern als eigenständige Phase eines Menschenlebens mit eigenen Interessen und Bedürfnissen. „Wir haben aber zu begreifen versucht, was es heißt, daß Kinder *Menschen* sind – und nicht Werkstücke, die man nur richtig einspannen und bearbeiten muß, um das richtige Resultat zu erreichen (wobei ein gewisser Prozentsatz ‚Ausschuß‘ einzuplanen wäre), nicht Objekte unserer Erziehung, sondern Subjekte ihrer Entwicklung“ (Ulmann 1987, S. 15, Hervorhebung durch Ulmann).

---

<sup>6</sup> Hurrelmann weist für das Jahr 1996 einen bundesweit durch die Eltern geleisteten Aufwand für Nachhilfestunden in Höhe von etwa 30 Millionen Mark wöchentlich nach, was einer Summe von zirka 200 Mark pro Kind und Monat oder einer Gesamtsumme von 1,2 Milliarden DM jährlich entspricht (vgl. Ballauf 1998, S. 6).

<sup>7</sup> Die hier angesprochenen Differenzen reichen von Sprachkompetenz über Anrengungsarmut bis zur Unterstützung durch kostenintensive Nachhilfe. Zwar ist diese Debatte in den 1970er Jahren, etwa im Zusammenhang mit der Gesamtschulfrage, intensiv geführt worden; die einschlägigen Vergleichsstudien belegen jedoch nach wie vor deutlich eine positive Korrelation zwischen sozialem Status und Schulabschluss (vgl. u.v.a. Schultz 2005).



Aufgrund dieser Vorüberlegungen kristallisiert sich nun bereits in einem ersten Zugriff heraus, dass der Akzent einer Schule, die den Erfordernissen sinnvollen (i.e. emanzipativen, vgl. Kapitel 3) Lernens Rechnung tragen will, viel deutlicher auf den Eigenstandpunkt, die Eigentätigkeit und das Interesse des Schülers gelegt, dass er als Subjekt des Lernens in das Zentrum der Reflexionen gestellt werden muss: Lernen ist ohne die aktive Beteiligung und ohne die Berücksichtigung der subjektiven Bedürfnisse und Interessen des Lerners nicht (zumindest aber nicht sinnvoll und nachhaltig) möglich zu machen. Wäre das anders, käme es wohl kaum zu derart erheblicher Ablehnung von schulischen Angeboten wie oben angedeutet, und dies trotz teilweise erheblicher Sanktionsdrohungen.

Inwieweit die angerissenen negativen Befunde – zumindest zum Teil – zurückzuführen sind auf eine Entwicklung des Schulsystems, das „ganz vorrangig als Qualifizierungs-, Selektions- und gesellschaftliche Sozialisationsinstanz ausgestaltet worden“ ist (Habel 2005, S. 34), und dem ein „systematisch eingebauter“ gründlicher Blick auf das Individuum fehlt, ist ebenso eine grundlegende Frage der vorliegenden Schrift, wie die anschließende Überlegung, welche Möglichkeiten und Grenzen individualisierenden Lernens vor der Folie des so ausgerichteten Schulbetriebs auslotbar sind.

Habels deutlicher Hinweis auf die Tatsache, dass bereits früh formulierte kritische Einwände gegen diese Einführung des öffentlichen Pflichtschulsystems (etwa durch Humboldt und Herbart) konsequent ausgeblendet wurden, lässt sich auch aus anderem Blickwinkel ergänzen respektive bestätigen. So findet sich bei Michel Foucault der Hinweis, dass bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert das staatliche Interesse an der Beherrschung der Untertanen sich in dem Ruf äußerte: „Wir verlangen von euch, uns diese Kinder zu geben, damit wir aus ihnen das machen, was wir wirklich brauchen“ (Foucault 2003, S. 340). Foucault arbeitet heraus, dass es bei der Einrichtung des staatlichen Schulwesens im Wesentlichen um Zurüstung für bestimmte Reproduktionstätigkeiten und um staatliche Kontrolle ging (vgl. ebda, S. 338ff).

Auch neuere wissenschaftliche Ergebnisse (vgl. Kapitel 3) zum Themenbereich „Individualisierung von Lernprozessen“ als zumindest zu den sozusagen klassischen Aufgaben der Schule hinzuzurechnende Kategorie bleiben durch die Schulpolitik im Wesentlichen unberücksichtigt; nach wie vor wird hinsichtlich

der Organisation schulischer Lehrarrangements auf die vermeintliche Effizienz großer Lerngruppen, zentralisierter Vorgaben und Testverfahren sowie hohen Lehrtempos gesetzt<sup>8</sup>.

In diesem von Leistungsdruck und Stress geformten Ambiente gerinnen Begriffe wie „Schülerzentriertheit“, „handlungsorientierter Unterricht“, gar „Subjektposition des Kindes“ immer mehr zu nicht eingelösten Phrasen, da z.B. „Lehrerinnen und Lehrer noch zu oft *ihre* vorbereiteten Unterrichtsstunden abhalten und die Lebenswirklichkeit der Kinder ungenügend berücksichtigen wird, d.h., dass noch zuviel Wissen „vermittelt“ wird, zu dem Kindern die Beziehung fehlt“ (Hempel 2002, S. 8, Hervorhebung durch Hempel).

Ist diese Beobachtung noch quasi oberflächlicher Natur, da sie die Gründe solcher Befunde nicht einbezieht, erlaubt erst die Frage nach dem „Warum“ und der Intensität solcher Trennung von Lebenswirklichkeit des Kindes einerseits und seiner schulischen Erfahrungen andererseits, sozusagen in zwei vom Schüler erlebte „Parallelwelten“ also, einen Blick auf eine Grundstruktur des deutschen Schulwesens, die mehr oder weniger systematisch die Emanzipation der ihm anvertrauten Jugendlichen zu verhindern respektive zu verzögern weiß. So gesehen dient beispielsweise „Schülerzentriertheit“ in ihrer Reduktion auf methodisches Geplänkel dem Versuch, Schüler dazu zu „übertölpeln“ (Markard 2000, S. 2), Dinge zu tun und zu lernen, die nicht ihre sind. Kösel nennt diesen Sachverhalt die „Als-ob-Didaktik“:

Wir haben eine ‚Als-ob-Didaktik‘ entwickelt, die so tut, ‚als ob‘ jeder Schüler jeden Vormittag alles ‚in sich hineinstopfen‘ könne, was etwa 4 – 5 Lehrer an diesem Vormittag sagen und vermitteln wollen und was sie dann am nächsten Tag wiederum von Schülern reproduzieren lassen. (Kösels Fußnote: In der Schule muss vieles nur deswegen gelernt werden, damit es abgefragt werden kann.) (...)

Von beiden Seiten werden Strategien des ‚Als-ob-Lernens‘ entwickelt, die die Illusion eines tatsächlichen Lernens aufrechterhalten sollen: Weghören, simplifizieren, abstumpfen, mogeln, andere bewerten, andere abfragen mit der Illusion, dass man doch etwas gelernt habe, eine genau vorbereitete und lineare Unterrichtsplanung, in der Spontaneität und Kreativität keinen Platz

---

<sup>8</sup> Der Koalitionsvertrag der CDU/FDP-Regierung in Nordrhein-Westfalen (2005) verspricht zunächst „ein gerechtes Schulwesen“, und dass man „die Selbstentfaltung der Kinder ... frühestmöglich fördern und fordern“ und erreichen wolle, „daß mehr Schülerinnen und Schüler als bisher das Klassenziel erreichen“ (Koalitionsvereinbarungen, S. 34). Gleichzeitig sollen u.a. der „Drittelerlaß ... aufgehoben“ wird sowie die „disziplinarischen Rechte der Lehrer“ (ebda.) gestärkt werden. Diese Maßnahmen konterkarieren das Ziel.

haben, ja sogar stören, ‚weg-wahrnehmen‘, nicht wahrnehmen, sich nur auf den Stoff berufen, Stoff- und Zeitdruck vorschieben, Gefühle – eigene und die anderer – nicht zulassen und auch nicht zeigen. ‚Killerphrasen‘ benutzen, ‚Rabattmarken kleben‘, Psychospiele und Maschen pflegen, Entscheidungen nicht offen legen, mit Schuldzuweisungen arbeiten usw. Welch groteskes Bild! (Kösel 2002, S. 81).

Bei aller „Schülerzentriertheit“ nämlich bleibt der Schüler außen vor, wenn es darum geht, sein Interesse zu formulieren; eine „schülerzentrierte“ Unterrichtsgestaltung *muss* in einem durch Behörden, Richtlinienautoren und Lehrern unrisenen Lehrarrangement misslingen, allein schon aufgrund der „Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse“ (vgl. Holzkamp 1997, S. 215 – 234). Vielmehr wird dem Schüler allenfalls gestattet („gewährt“, vgl. weiter unten), aus einer Vorauswahl – und sei es, dass diese durch die Vorgaben eines Schulfachs begründet würde – ein Thema zu wählen. Der Unterricht bleibt demzufolge didaktisch vorstrukturiert, der „Reiz“ zu lernen außengesetzt. Auf ähnliche Weise wäre „handlungsorientierter Unterricht“ zu kritisieren, solange er an vorgegebenen Strukturen bis hin zum 45-Minuten-Takt orientiert ist. Eine „Subjektorientierung“ (vgl. Kapitel 3) von Lernprozessen ist mithin also bereits bei einer ersten kritischen Betrachtung nicht zu orten.

Dem Lerner aber eine Schule vorzusetzen, die ihm „ihre“ Themen, Inhalte und Bedürfnisse aufnötigt und seine eigenen, sobald sie vom Curriculum abweichen, als unwesentlich, unwichtig, unbrauchbar und so fort etikettiert oder aber gar nicht zur Kenntnis nimmt, heißt, das Subjekt des Lernens in ein Objekt von Lehrbemühungen umzuwidmen und ihm dergestalt den Respekt seiner Persönlichkeit gegenüber zu versagen.

Es sei bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die „eigenen“ Themen etc. des Schülers durchaus aus Inhalten bestehen können (und dies wohl auch meist tun), die „von außen“ übernommen worden sind. Gleichwohl muss das Bedürfnis eines Menschen, eine Disco zu besuchen, bestimmte Kleidung zu tragen oder fernzusehen als „sein eigenes“ gewertet werden. Diese Problemstellung ist zu berücksichtigen bei der Betrachtung von expansiven und defensiven Lerngründen (vgl. Kapitel 3).

In der Bildungspolitik werden nach wie vor die Postulate der „Schwarzen Pädagogik“ vertreten, die Alice Miller als „Verachtung und Verfolgung des schwachen Kindes sowie die Unterdrückung des Lebendigen, Kreativen, Emo-

tionalen im Kind und im eigenen Selbst“ (Miller 1980, S. 77) denunziert. Schule hat die Tendenz, den ihr überantworteten jungen Menschen alles Schwache und Hilflöse auszutreiben, damit aus Kindern „erwachsene“, starke und tüchtige Personen werden.

Weiter heißt dies auch, wie weiter unten ausgeführt, dass Lerner unter dem bekannten Lehrarrangement nur einen Bruchteil dessen lernen, was sie lernen könnten, da sich in der erzwungenen Einförmigkeit schulischen Tuns und unter der normierenden Wirkung außengesetzter Ziele und Bewertungsmaßstäbe lediglich Teilaspekte der Lernerpersönlichkeit entwickeln können. Anders formuliert liegen dadurch, dass der schulische (Teil-)Auftrag zur Individualisierung (vgl. Habel 2005b) nicht oder nur verkümmert wahrgenommen wird, erhebliche Entwicklungspotenziale von Kindern und Jugendlichen brach.

## **2.5. Der Mensch, das „höchste Wesen für den Menschen“**

Was ist menschliche „Entwicklung“? Über diese Frage gibt es so viel Literatur, dass es notwendig scheint, den der Arbeit zu Grunde liegenden Begriff explizit herauszustellen. Im Zugriff der Kritischen Psychologie wird Entwicklung gefasst als „die Änderung eines als problematisch empfundenen Zustandes in Richtung auf Verfügungserweiterung.“ (Markard 2003, S. 7). Das heißt zunächst einmal, dass sich der Entwicklungsbegriff der Kritischen Psychologie abgrenzt von einer biologistischen Definition des Begriffs, der auf „Reife“ abhebt.

Reife wird unter diesem Blickwinkel festgemacht an der Erlangung der artspezifischen Fähigkeiten eines Lebewesens, nennenswerte Beiträge zur Erhaltung von Art und Individuum leisten zu können, nämlich zeugungsfähig zu sein und sich ernähren zu können. In Pädagogik respektive Erziehung übertragen, macht ein solcher Ansatz es möglich, quasi vom Ergebnis her (also normativ) festzulegen, wohin ein Mensch sich zu entwickeln habe, besser: zu entwickeln sei. In der Konsequenz bedeutet dies die Annahme, dass es einen abschließenden Kanon menschlich-artspezifischer Fertigkeiten gebe, mit dem, hat der Mensch ihn einmal internalisiert, das Leben bewältigt werden könne.

Um dies starre, unhistorische Konzept menschlicher Entwicklung zu widerlegen, sei Gisela Ulmann zitiert, die die „Artspezifität“ von Tieren von einer menschlichen schlüssig abgrenzt, indem sie auf die Vergesellschaftung als menschliches Entwicklungskonzept hinweist, „d.h. die Entwicklung der Mög-

lichkeit, an den jeweils konkreten historisch-gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen“ (Ulmann 1999, S. 20). „Reifungsprozesse“, führt sie aus, „enden damit, dass die „Artspezifik“ erreicht wird“ (ebda, S. 60). Im Unterschied etwa zu Vögeln „haben die Menschen keinen Haus-Bau-Instinkt. Welche Art Behausungen Menschen bauen und wie sie das tun, wurde von Menschen im Laufe der gesellschaftlich-historischen Entwicklung entscheidend verändert, geeignetes Material wurde entdeckt und schließlich hergestellt. Obwohl die meisten Menschen nicht wissen, wie man Häuser baut und noch nie eins selbst gebaut haben, leben sie doch darin“ (ebda, S. 61).

Noch deutlicher wird dies Konzept menschlicher „Artspezifik“, wenn es beschrieben wird als Möglichkeiten, Potenzen, „spezifisch menschliche Fähigkeiten und Bedürfnisse zu erwerben. Die menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse wurden und werden historisch immer weiter entwickelt – und sie übersteigen inzwischen bei weitem das, was sich ein Mensch im Laufe seines Lebens aneignen kann. Der Mensch kann also nie ‚ausgelernt‘ haben – und er ist lebenslang fähig, weiterzulernen“ (ebda, S. 62). Er tut dies als Individuum in der Gesellschaft, das heißt, menschliche Tätigkeit (also auch und gerade das Lernen) ist gesellschaftlich „vermittelt“ und erzeugt dergestalt verallgemeinerbare Ergebnisse, aus denen heraus sich das Individuum „bedienen“ kann: Ob ein Individuum Harfe spielen lernt, hängt demzufolge von seiner konkret-historischen Situation ab, in der es sich seine *Möglichkeit*, dies Instrument zu lernen und zu beherrschen, realisiert.

Aus dem Dargelegten erhellt, dass die menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten nicht quantifizierbar sind. Sie sind weder für die Gattung Mensch endlich, noch für das Individuum. Weiter ergibt sich, dass die Qualität einer Lernleistung immer individuell zu sehen und schon gar zu beurteilen ist.<sup>9</sup> Dies erschließt sich von daher, dass das Individuum in seiner Entwicklung nur je individuell aus seiner Biografie heraus begründen kann, warum es welchen Lernschritt ins Auge fasst, gleichsam aus dem nicht begrenzten Katalog der Möglichkeiten auswählt, um das Repertoire seiner Fähigkeiten und Kenntnisse,

---

<sup>9</sup> Sicher gibt es Lernleistungen „der Menschheit“, von der neolithischen Revolution bis zur Raumfahrt. Diese sind aber nicht Thema der vorgelegten Arbeit. Zudem lassen auch sie sich beschreiben als verallgemeinertes Ergebnis von Lernleistungen Einzelner in Interdependenz zum sozialen Umfeld auf der Folie des jeweiligen sozial-historischen Hintergrundes.

mithin seiner Problemlösungsstrategien und seines Weltaufschlusses zu erweitern.

In diesem Ensemble ist Emanzipation möglich, als – schrittweise – Befreiung des Menschen aus einer als „natürlich“ missverstandenen Bedingtheit, aus der Unterwerfung unter die vorfindlichen Machtverhältnisse. Diese Befreiung wäre allerdings nicht am Menschen als einem Objekt zu exerzieren, sondern es müssen die Bedingungen ihres Zustandekommens gewährleistet sein.<sup>10</sup>

Befreiung und Emanzipation können mithin nur als subjektiver Akt verstanden werden, Selbstbestimmung kann nicht aufgeherrscht werden: „Sei frei!“ ist ein ähnliches kommunikationstheoretisches Paradoxon wie „Sei spontan!“ oder die Aufforderung, seinen Ausweis unaufgefordert vorzuzeigen (vgl. Markard 2003, S. 6).

Sicher ist es möglich, gewisse, z.B. Kinder und Jugendliche einschränkende Umstände (etwa im Rahmen der Familie oder der Schule) zu suspendieren, den Betroffenen also gleichsam Freiheiten zu *gewähren*; dies aber bedeutet, dass das eingeräumte Gut (die *gewährte* Freiheit) dem Adressaten nicht per se *zusteht*. Erst durch die *Gewährleistung* der Freiheit würde der feudale Unterton der *Gewährung* überwunden, denn gewährleisten bedeutet „sichern, was einem zusteht“ (Markard 2003, S. 1). Letzteres wäre für eine emanzipatorische Lernsituation *conditio sine qua non*, da es erst in einem Lernarrangement, in dem junge Menschen nicht als Objekte von Erziehung (i.e. Machtadressaten) begriffen würden, möglich würde, die Vorstellung zu überwinden, Erzieher müssten ihren Zöglingen „eine gewisse Gesellschaftlichkeit aufprägen“ (Markard 2003, S. 5). Erst dann würde es möglich, Kinder und Jugendliche nicht (als Objekte) zu erziehen, sondern sie (als Subjekte) in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen zu begleiten; sie würden sich derart an der Erfahrung aufrichten und ihre Lernprozesse expansiver gestalten können. Sie würden sich dadurch sicher anders entwickeln können, dass sie gleichberechtigte Partner im Sozialisationsprozess wären. Es könnten Schritte getan werden auf dem Weg zu einer Gesellschaft, in der nach Marxscher Utopie „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die Entwicklung aller ist“ (Marx 1974, S. 482).

---

<sup>10</sup> Die Diskussion, wie diese Bedingungen unter dem Eindruck kapitalistischer Zumutungen und ggf. in deren Überwindung zu erstreiten wären, sprengt den Rahmen der vorgelegten Arbeit.

Es kann also aus diesem Blickwinkel nicht darum gehen, Menschen möglichst perfekt zuzurichten für beliebige, vorgegebene Verhältnisse, sondern um die – wenn auch zähe und allenfalls schrittweise – Überwindung von Verhältnissen, in denen der Mensch „ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (Marx 1976, S. 385), sondern „das höchste Wesen für den Menschen“ (ebda). Diese Formulierung ist dahin zu verstehen, dass der Mensch sozusagen als „Projekt“ zu begreifen ist, in dem sich – quasi asymptotisch – die Menschen permanent emanzipatorische Verhältnisse schaffen und diese erweitern.

Norbert Elias kleidet dies Projekt in die Worte: „Daß Menschen ein erhebliches Maß an Kontrolle über Naturereignisse und einen recht hohen Grad der Distanzierung im praktischen und gedanklichen Umgang mit ihnen erwerben können, wissen wir bereits. Aber wir wissen noch nicht und können uns kaum vorstellen, wie ein vergleichbarer Grad an Distanzierung und Kontrolle in Bezug auf gesellschaftliche Ereignisse zu erreichen ist“ (Elias 1987, S. 23). Auch bei Elias also geht es also um einen Prozess, der es ermöglicht, die immer noch herrschende gesellschaftliche Unmittelbarkeit (vgl. weiter unten) sukzessive zu überwinden, zwischenmenschliche Abläufe mithin immer mehr zu durchdringen in dem Vorhaben herauszufinden, wie humanes Miteinander zu erreichen, zu sichern und weiter zu entwickeln ist.

Der Weg zu solchen Verhältnissen ist in der Tat nur mit dem Pathos der Veränderung zu beschreiten, das sich etwa bei Marx in der elften Feuerbach-These äußert: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kommt drauf an, sie zu *verändern*“ (Marx 1969, S. 7; Hervorhebung durch Marx). Da aber „Freiheit und Emanzipation nicht als fremdgesetzte Norm oder Normierung gedacht werden können“ (Markard 2003, S. 9), bleibt als Weg der Emanzipation nur die bereits im Lernbegriff der Kritischen Psychologie eingedachte ständige Erweiterung der Weltverfügung des Individuums. Dieses muss sozusagen als Invariable gesetzt werden und die es umgebenden Arrangements als Variablen.

Anders gesagt: „Wenn die Perspektive der Veränderung die Perspektive der Veränderung *und der Befreiung* der Gesellschaft ist, dann kann Erziehung nur als von ihrer problematischen Form befreites Moment des Zugangs zur ... Welt gedacht werden“ (Markard 2003, S. 9, Hervorhebung durch Lischews-

ki/Müller), eines Zugangs, den das Individuum, der Mensch, sich erstreiten muss, denn „die Wurzel der Geschichte aber“, erweitert Ernst Bloch ein Zitat Marx' (Marx 1976, S. 385) „ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch“ (Bloch 1973, S. 1628).

Dieses sensible Verhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Verhältnissen und die Notwendigkeit seiner Veränderung fasst Adorno so: „Das Individuum wird mündig überhaupt nur dann, wenn es aus der Unmittelbarkeit von Verhältnissen sich löst, die keineswegs naturwüchsig sind, sondern bloß noch Rückstand überholter historischer Entwicklung, eines Toten, das nicht einmal von sich selbst weiß, daß es tot ist“ (Adorno 1971, S. 43).

In dieser Überwindung der Unmittelbarkeit liegt eine Kernannahme der Kritischen Psychologie. Unter dem „Postulat der unmittelbaren Umweltbeziehungen“ (Holzkamp 1983a, S. 4) versteht die Kritische Psychologie die „Annahme der unmittelbaren Abhängigkeiten des Verhaltens der Individuen von ihren Umwelt-Bedingungen“ (ebda), sowohl dinglicher als auch menschlicher Natur. In diesem Begriff sieht die Kritische Psychologie den Ansatzpunkt zur Kritik an der traditionellen Psychologie deshalb, weil letztere den dialektischen Aspekt des Individuums im Verhältnis zur gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion menschlichen Lebens konsequent nicht in Betracht zieht. In der Unmittelbarkeitsannahme liegt begründet, dass die traditionelle Psychologie den Menschen als Objekt betrachtet; sie tut dies u.a., indem sie ihre Erkenntnisse aus Experimenten gewinnt, deren Grundkategorien (z.B. *Reinforcement*, *Motivation*, *Reiz* etc.) gesetzt und experimentell nicht überprüfbar respektive widerlegbar sind. Der Mensch wird also (quasi als Versuchsobjekt) in seinen Reaktionen innerhalb auf Unmittelbarkeit reduzierter Zusammenhänge beobachtet, so dass quantitative Zusammenhangsannahmen entstehen nach dem Muster „Je stärker die Belohnung, desto häufiger das gewünschte Verhalten“. Zwar räumt Holzkamp ein, dass der gesellschaftliche Aspekt durchaus in der traditionellen Psychologie Berücksichtigung findet, jedoch wiederum lediglich in Form eines Kontinuums, in dem und zu dem das Individuum sich verhält, als Bedingung für menschliches Verhalten (vgl. Holzkamp 1983a).

Die Kritische Psychologie setzt nun genau dort an; sie übernimmt Marx' Begriff der gesellschaftlichen Vermitteltheit menschlichen Lebens und lenkt den Blick darauf, „daß die Menschen ihre Lebensbedingungen produzieren, unter



denen sich der einzelne erst erhalten kann“ (Holzkamp, ebda). Hier liegt der „zentrale Unterschied gegenüber den tierischen Lebensbedingungen, wo die Tiere sich in ihrer natürlichen Umwelt, die sie nicht selber produziert haben, erhalten können“ (ebda).

Erst also, wenn der Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen der Menschen und der Tatsache, dass sie sie auch produzieren und sich ihnen dann unterwerfen, explizit in die Analyse einbezogen wird, erscheint die Möglichkeit einer subjektorientierten Wissenschaft. Und erst dann sind Grundlagen für eine Erziehung zur Mündigkeit (Adorno) gelegt.

## **2.6 Wirtschaft und Schule**

Eine kurze Bemerkung sei dem Zusammenhang von wirtschaftlichen Interessen und Schule gewidmet. Da dieser Aspekt allerdings nicht den Schwerpunkt dieser Schrift bildet, wird er exemplarisch erläutert an einem aktuellen Thema, an dem man wie unter einem Brennglas Akzentsetzung und Interessenlagen in schulpolitischen Diskussionen deutlich werden. Der Fokus sei für einen Augenblick auf das Stichwort „Hochbegabung“ gerichtet.

Woher stammt das in letzter Zeit auffällig gestiegene Interesse an den „Hochbegabten“?<sup>11</sup> Auf diese Frage sind prinzipiell zwei Antworten möglich.

Zum ersten fällt auf, dass die „Hochbegabten“ – Debatte keineswegs neu ist, sondern schon seit wenigstens 100 Jahren geführt wird, dies allerdings mit wechselnder Akzentuierung und oft vor der Folie der Elitendiskussion. Diese wechselnden Intensitäten sind wohl nicht zufällig begleitet durch ökonomische Amplituden.

Bereits William Stern unterlegt seine Untersuchungen zur „Hochbegabung“ mit Überlegungen zum Thema „Nation“ und „menschliche Ressource“: „Wir kennen sehr genau die Vorkommen aller möglichen Rohstoffe in unserem deutschen Vaterland nach Menge, Art und Verteilung und verwenden diese Kenntnisse auf Schritt und Tritt zur Sicherung und Förderung unseres materiellen Daseins. Aber von der Art und Größe unseres Schatzes an geistigen Rohstoffen – das sind die Begabungen – wissen wir noch beschämend wenig; und doch ist diese Kenntnis nicht weniger wichtig als die der materiellen Hilfsmittel. Die weltgeschichtlichen Umwälzungen der Gegenwart haben uns plötzlich

---

<sup>11</sup> In den letzten 10 – 15 Jahren findet sich eine nennenswerte Zahl von Veröffentlichungen zu dem Thema (vgl. unter anderen: Betts/Kercher; Gardner; Mönks/Ypenburg; Renzulli)

dies Bedürfnis zu Bewusstsein gebracht, denn wir wissen jetzt, dass wir Menschenökonomie betreiben müssen“ (Stern 1916, S. 105f). Diese Reduzierung des Menschen auf seine mögliche Funktion als Ressource im kapitalistischen Wirtschafts(i.e. Verwertungs-)prozess ist keineswegs auf die Zeit des Ersten Weltkrieges und die folgende Zwischenkriegszeit beschränkt, sondern stiftet bis heute große Teile des Interesses, das von Wirtschaft und Politik dem Bildungsbereich entgegengebracht wird.<sup>12</sup> Hier ist unter anderem auch der Grund dafür zu suchen, dass in der aktuellen Debatte über „Hochbegabte“ die meisten referierten Spitzenleistungen im Bereich Naturwissenschaften/Technik angesiedelt sind, Leistungen in künstlerischen oder geisteswissenschaftlichen Disziplinen hingegen als eher nachrangig behandelt werden.

In der Logik dieser Ökonomisierung von Schule steht auch, dass die einzige Unterstützungsmaßnahme für „Hochbegabte“, die aus den Bezirksregierungen empfohlen *und* den Schulen materiell vergolten wird, die „Akzeleration“ ist. Für jeden Schüler, der einen Jahrgang überspringt, weist zum Beispiel die Bezirksregierung Düsseldorf einen – zwar verschwindend geringen, aber doch berechenbaren – Stundenteil an die Schule zurück, in genau dem Umfang, den die Schule an Unterricht anteilig einspart. Alle anderen Fördermaßnahmen müssen mit den allgemein vorhandenen Mitteln der Schule organisiert werden. Demgegenüber stellte z.B. die finanzschwache Stadt Duisburg in den vier Schuljahren 2001/2002 – 2004/2005 jedem Gymnasium, das ein Fördermodell für „Hochbegabte“ auflegte, etwa 6.000 € zur Verfügung (im letzten Schuljahr wurde der Betrag aufgrund weiter steigender Haushaltsprobleme der Kommune halbiert). Diese Beträge summierten sich pro Schule zu etwa 21.000 €, bei zwölf Gymnasien stadtweit also auf 225.000 €! In der Hochzeit des Konzepts der sogenannten E-Projekte (E=Erweiterung), das am Duisburger Clauberg-Gymnasium installiert wurde, nahmen etwa 30 „hochbegabte“ Schülerinnen und Schüler an den Projekten teil, während außerplanmäßige Mittel, zum Beispiel zur Förderung von Migrantenkindern, mit dem Hinweis auf die knappe pekuniäre Ausstattung von Land und Kommune allenfalls in geringen Beträgen zum Ansatz kamen und kommen.

---

<sup>12</sup> Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an die vor einigen Jahren betriebene Kampagne „Kinder statt Inder“, in der es beklagt wurde, dass man asiatische Computerfachleute in die BRD glauben zu müssen, um international konkurrenzfähig zu bleiben.

Auch die Einrichtung der Generalie „Hochbegabung“ auf der Ebene der Leitenden Regierungsschuldirektoren bei den Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen mag als Hinweis dafür dienen, dass einem gewachsenen Interesse der Wirtschaft an Begabungsressourcen auf Seiten der Schulbehörden und der Politik entsprochen werden soll.

Die vorgelegte Arbeit neigt in Zurückweisung dieses auf ökonomische Verwertbarkeit reduzierten Menschenbildes einer anderen Sichtweise zu, die unter verschiedenen Gesichtspunkten hergeleitet und begründet wird: Der „Hochbegabte“ kann beispielsweise durchaus betrachtet werden als Verkörperung dessen, was in einer je aktuellen Epoche der menschlichen Geschichte an Entwicklung *möglich* ist. Aus dieser Perspektive wäre zu untersuchen, was das Gros der Menschen davon abgehalten hat und weiter abhält, ein deutlich höheres als das erreichte Entwicklungsniveau zu erreichen (vgl. Holzkamp 1997, S. 63). Von daher ist zunächst nach einer möglichst humanen, an den Bedürfnissen und Interessen des Einzelnen ausgerichteten Pädagogik zu fragen.

So gelesen ist dann „Hochbegabung“ eine Art Randgebiet der Pädagogik, das in der hier vorgelegten Argumentationsrichtung in der Analyse Schwachstellen des gesamten pädagogischen Apparates offenbart (siehe oben). Da Schüler in diesem Bereich ähnlich unter den Lehrarrangements der traditionellen Schule leiden wie Schüler, die etwa „zu langsam“ sind, und da sich ihr Leiden in durchaus vergleichbarer Symptomatik äußert (vgl. Mönks/Ypenburg 2000, S. 58)<sup>13</sup>, ist diese Schrift ausgerichtet auf eine Möglichkeit, die genannten Beeinträchtigungen tendenziell für *alle* Schüler zu überwinden.

Eine weitere Konsequenz dieser Überlegungen soll kurz angerissen werden, wiewohl sie sich außerhalb der Problemstellung dieser Arbeit findet:

Schulische Bildung wird von einem gewissen Stadium ab, das die in der Gesellschaft erforderlichen Fertigkeiten vermittelt haben soll (Lesen, Schreiben, Rechnen und ähnliche Basiskulturtechniken), allenthalben als Voraussetzung dafür genannt, auf dem Arbeitsmarkt „besser vermittelbar“ zu sein. Im Zuge der in der Einleitung angedeuteten Überlegungen scheint es sinnvoll, diese These einer Überprüfung zu unterziehen, da bislang deutlich beobachtbar ist, dass ökonomische Interessen, also Anforderungen „der“ Wirtschaft, den Inhalt

---

<sup>13</sup>Mönks/Ypenburg gelingt im Übrigen trotz ihrer auf „Hochbegabte“ ausgerichteten Argumentation keineswegs eine trennscharfe Abgrenzung zu nicht „hochbegabten“ Schülern. Vgl. hierzu Lischewski/Müller 2004, insbesondere S. 33ff

von Richtlinien und im Gefolge von Unterricht, Prüfungen etc. (mit)bestimmen. In einem ersten Zugriff zum Beispiel weist Michael Hartmann nach, dass die Ausbildung im Verhältnis zu gesellschaftlichen Beziehungsstrukturen bei der Vergabe von Führungspositionen eher nachrangig rangiert (vgl. Hartmann 2002). Seine Befunde werden durchaus gestützt durch alltägliche Beobachtungen; so beschreibt ein 45jähriger Akademiker mit einer Publikationsliste von über einhundert Titeln in Deutsch und Englisch in einem Leserbrief seine Schwierigkeiten bei der Arbeitsplatzsuche, wobei er mit seinen Gehaltsvorstellungen auf das Niveau seiner Studentenzeit zurückgeht und sich bereit zeigt, innerhalb der BRD überall seinen Wohnsitz zu nehmen (vgl. Schmidt 2002).

Eine kritische Analyse der Arbeitslosigkeit und ihrer Gründe würde möglicherweise den Befund Hartmanns als Ergebnis der globalisierenden Entwicklung des Kapitalismus sowie der „Computer-Revolution“ erhärten.

Eine Ökonomie, die längst nicht mehr auf „hands“ (Adam Smith), auf produzierende Arbeiter (vgl. in diesem Zusammenhang die Anklage Jean Zieglers) angewiesen ist, kann kaum sinnvoll die Forderung aufrecht erhalten, dass Schule auf den Beruf vorzubereiten hätte, insbesondere mit einem Kanon von Fertigkeiten, die sich in immer schnellerem Tempo verändern oder austauschen. Spätestens, wenn solche Erkenntnisse Platz griffen, stünde einer Entkopplung von Schule und Wirtschaft nichts mehr im Wege.

Umgekehrt formuliert macht es wenig Sinn, die Selektionsfunktion von Schule weiter zuzuschärfen mit der Zielformulierung, dass, wer intensiv genug gelernt habe, eine bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt habe als derjenige, der weniger Mühe auf die Aufnahme schulischer Lehrangebote verwendet habe. Der Logik dieser – politisch permanent präsentierten – Position folgend nimmt die Zahl dieser „Chancen“ im Verlaufe von Modernisierungsprozessen rapide ab, so dass der Sinn schulischer Lehrarrangements kaum noch zu vermitteln ist.

Auch von daher ist dem allfälligen Argument der Boden entzogen, eine Individualisierung von schulischen Lernarrangements sei gewissermaßen ein „Luxus“, den man sich angesichts der Anforderungen „der“ Wirtschaft nicht leisten könne. Vielmehr ist immer wieder zu betonen, dass das weitere Festhalten an kanonisierten Unterrichtsinhalten dazu führt, dass Kinder und Jugendliche weniger lernen, als sie lernen könnten. Würde dies Verhältnis korrigiert dahin,

dass auf dem Sockel von (nicht im Rahmen dieser Arbeit zu diskutierenden) Mindeststandards Schülerinnen und Schüler ihre persönlich-individuellen Möglichkeiten ausagieren und ausbilden könnten, wären wahrscheinlich emanzipiertere Biografien möglich. Eine derzeit durch Schule großenteils betriebene „Kolonisierung der Kindheit“ (vgl. Holzkamp 1997, S. 72ff) könnte tendenziell überwunden werden.

### **2.7. Der Autonome Lerner als Lebensziel**

„Individualisiertes Lernen“ ist in der Erziehungswissenschaft nicht eindeutig definiert. So weist Habel auf eine Reihe von Zugriffen auf den Begriff aus unterschiedlichen Richtungen und mit unterschiedlichen Schärfegraden hin (vgl. Habel 2005b, S. 52f). Um ein Programm „Individualisiertes Lernen“ aber in den Dienst emanzipatorischer Bemühungen von Schule stellen, das heißt Rahmenbedingungen individuell-menschlicher Entwicklung bereit stellen zu können, ist es erforderlich, allfällige Verkürzungen (ebda., S. 53) zu überwinden. Dies kann geschehen durch eine Fassung individualisierten Lernens, die Selbsttätigkeit, Sozialität und Reflexivität in ein ausgewogenes Verhältnis setzt mit dem Ziel der Autonomie des Individuums, „das sich durch eigene Handlungsfähigkeit (Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit) auszeichnet und das die Stufen des ‚Lernens‘ und des ‚Lernen des Lernens‘ im Sinne Humboldts erreicht hat“ (ebda., S. 54). Das so umrissene Ziel ist jedoch kein statisches, sondern ein sich ständig entwickelndes, sozusagen asymptotisches (siehe oben). Im Sinne der hier vorgestellten Definition wird *Selbsttätigkeit* verstanden als Möglichkeit der Wahl von Thema, Ziel und Methode durch den Lerner; *Sozialität* bedeutet die Verständigung im Sozialverband über Niveau und Standards durchgeführter Projekte sowie transsubjektive Rückkopplungen über das jeweilige Ergebnis; *Reflexivität* schließlich meint die Dokumentation der durchlaufenen Schritte im Rahmen der Erledigung der gestellten Aufgabe (vgl. Habel 2005b, S. 54).



Abb 1: Individualisiertes Lernen  
(Habel 2005b, S. 53)

„Lernen lernen“ als reiner Methodenkurs greift zu kurz. Es reicht nicht aus, den Schülerinnen und Schülern Inhalte anzubieten und ihnen zu helfen, diese mit Methoden zu verknüpfen. Die Methodenschulungen im Stile Klipperts (vgl. etwa Klippert 1999) kurieren so gesehen allenfalls am Symptom. Neben Inhalt und Methode gehört wesentlich die Persönlichkeit des Lerners und ihre auf Emanzipation gerichtete Entwicklungsmöglichkeit ins Blickfeld; die beste Methode bleibt ungenutzt, der interessanteste Inhalt unerforscht, wenn sich der Schüler nicht *entschließt* zu lernen.

Noch deutlicher: Am Beispiel der Minderleister („underachiever“) lässt sich unschwer ablesen, dass – augenfällig unter dem Druck der Verhältnisse – Schüler häufig lernen, *nicht* zu lernen. Wenn sie das als Transferleistung auf ihr weiteres Leben übertragen, ist ein Dasein in geistig beengteren Verhältnissen abzusehen als notwendig. Von daher ist Franz Weinert zu folgen, der fordert, dass das vorrangige Bildungsziel der Erwerb von Lernkompetenzen unter Einschluss der dazu erforderlichen Persönlichkeitskomponenten zu sein hat. „Das setzt ein Umdenken in der Schule, im Schulsystem voraus. Einen Teil ... der Unterrichtszeit wird man den Lernprozessen widmen müssen. Das heißt, dass die Lernprozesse selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden“ (Weinert 2000, S. 9).

Auf diese Weise könnte eine – gesellschaftlich vermittelte und in die Gesellschaft wirkende - Persönlichkeitsentwicklung initiiert werden, die auch nach der Schule Lernen als wesentlichen, ja konstituierenden Aspekt menschlichen Lebens begriffe und damit intentionales Lernen (vgl. Kapitel 3) aus dem Ghetto der traditionellen Schule befreite.

### 3. Pädagogische Orientierung, Lernen

*Schränkte das Lernen sich auf bloßes Empfangen ein,  
so wäre die Wirkung nicht viel besser, als wenn wir Sätze auf das Wasser schrieben.*

*G. F. W. Hegel*

#### 3.1 Konstruktivistische Ansätze

##### 3.1.1 Paradigmenwechsel

Schulisches Lernen und somit auch Lehren lässt sich an Hand zweier verschiedener Paradigmen beschreiben. Das eine Paradigma beruht weitestgehend auf der behavioristischen Lernpsychologie und der daraus resultierenden Vorstellung, dass Lernen in der Schule durch Instruktion erfolge. Das andere basiert darauf, dass Lernende ihr Wissen auf der Grundlage des Aushandelns von Bedeutungen in effektiven Lernumgebungen konstruieren.

Während aus instruktivistischer Sicht Lernen aus der Akkumulation von Wissen nach der Präsentation von Fakten und Regeln durch den Unterrichtenden besteht, wobei sich dieses Wissen vornehmlich auf Fakten und die Beherrschung von Fertigkeiten bezieht, betonen die Konstruktivisten, dass die individuellen Wissensbestände auf der Basis von Metakognition, unter Verwendung bestimmter Lerntechniken, in sozialen und kommunikativen Kontexten konstruiert werden.

Dabei soll die Position des Lehrers die eines Lernalters unter Lernern sein, das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ein symmetrisches, kein hierarchisches, das von autoritären Strukturen bestimmt würde. „Es gibt kein „falsches“ Wissen des Schülers; alles, was er weiß, kann vielmehr als Ausgangspunkt für einen Entwicklungsprozess dienen, in den dieses Vorwissen konstruktiv mit eingebaut wird. Das setzt aber voraus, dass der Lehrer in der Lage ist, sich selbst für dieses Vorwissen zu öffnen, weil er bereit ist, den Schüler in seiner Lebenswirklichkeit ernst zu nehmen“ (Mädche 1995, S. 190). Rolf Balgo und Reinhard Voß formulieren in diesem Zusammenhang, dass „Kinder keinen altersabhängig beschränkten Zugang zu einer vermeintlich „objektiven“ Realität haben und sich nicht *zum* Menschen, sondern *als* Menschen entwickeln, wobei ihre Sichtweisen von Wirklichkeit ein legitimer Ausdruck von unterschiedlich möglichen, gleichwertigen Wirklichkeitskonstruktionen sind“ (Balgo/Voß 2002, S. 67). Der Lernende bleibt zunächst auf Grund seiner geringe-

ren Lernerfahrung “ungleich“, jedoch bezieht sich diese mehr auf quantitative Dimensionen als auf qualitative.

Während die darbietende Vermittlung von Unterrichtsstoffen einher geht mit der passiven Informationsaufnahme durch den Lerner – so sieht es der Behaviorist –, ist es aus konstruktivistischer Sicht Aufgabe des Lehrers, Hilfestellungen zu geben, zu moderieren und mit den Schülern zusammenzuwirken. Dem Lerner kommt dabei eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Lern- und Unterrichtsprozesse zu. Nicht nur die Ausgestaltung inhaltlicher Konkretisierungen, sondern auch die Lernzielkontrolle ist zu weiten Teilen nicht durch den Lehrenden vorgegeben, sondern wird während des Lernprozesses entwickelt. An die Stelle einer produkt- und quantitätsorientierten Fremdevaluation durch den Lehrer tritt nun die Selbstevaluation durch den Lerner, die sich eher als prozess- und qualitätsorientiert darstellt.

Statt extrinsischer Motivation tritt intrinsische auf den Plan – wenn auch mit Einschränkungen, da alle Reize von außen kommen und erst durch den Willen des Subjekts zu intrinsischen werden. „Zum selbstgesteuerten Lernprozess gehören kognitive, emotionale und motivationale Komponenten. Der Lernende überwacht den Lernprozess eigenständig, indem er selbstbestimmt Steuerungsmaßnahmen ergreift. Bei der Lernförderung kann selbstgesteuertes Lernen prinzipiell als Voraussetzung, Ziel und Methode des Unterrichts betrachtet werden. Lernen enthält stets selbstregulative Komponenten und ist ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Jeder Lernende ist im Rahmen seiner Möglichkeiten für seine internal ablaufenden Prozesse selbst verantwortlich“ (Kösel/Scherer 2002, S. 107).

Allerdings muss an dieser Stelle beachtet werden, dass die Möglichkeiten für den Lernenden auf dem beruhen, was für ihn geschaffen wurde, welche Chancen er erhalten hat, um zu lernen.

Ein solcher Paradigmenwechsel führt zwingend zu veränderten Unterrichtsweisen. Im Fremdsprachenunterricht etwa tritt an die Stelle der Progression und Selektion durch Schulbücher, der Arbeit im Sprachlabor, der Betonung der Reihenfolge der Grundfertigkeiten in der Reihenfolge Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben, des Pattern-Practice, elaborierter Verfahren zur Vokabeinführung ein anderes Konzept, das zum Beispiel bestimmt wird durch das Fehlen von Selektion und Progression, das Lernen durch Lesen und Zuhören, die Nutzung



von Nachschlagewerken zur Evaluation selbst gefundener Hypothesen, wie Sprache funktioniert, das Entdecken und Anwenden von Lernstrategien (vgl. Weskamp 2001, S. 21).

Auch Fehler haben in diesem Gefüge eine neue Qualität: Sie weisen nicht auf das Nichterreichen eines Lernzieles (und also ein Defizit) hin, sondern deuten auf einen sprachlichen Entwicklungsprozess hin, auf das Testen von Hypothesen, wie Sprache funktioniert. Somit ist die systematische Fehlerkorrektur durch den Lehrer zu ersetzen durch die Selbstkorrektur, durch Fehlerdiskussion in der Lerngruppe (Peer-Beratung).

Dem Paradigmenwechsel von der traditionellen zur konstruktivistischen Sicht von Lernprozessen entspricht auch ein Perspektivenwechsel in der Betrachtung von innen nach außen.

In der externalistischen Sehweise ist Unterricht eine planbare und für Beobachter direkt nachvollziehbare Angelegenheit. Seine Begründung erfolgt weitgehend durch die Lehrenden, die Ziele formulieren, relevante Themen finden, Materialien auswählen und die Abfolge von Lernschritten und die Interaktionsstruktur festlegen. Lernen wird von außen an die Schüler herangetragen. Die Professionalität von Lehrkräften liegt vor allem in der Fähigkeit, Entscheidungen in der Unterrichtsplanung und –durchführung zu treffen und zu evaluieren, welche Auswirkungen ihre Entscheidungen auf den Lernerfolg haben. In der internalistischen Sehweise geht es darum, welche Vorgänge sich im Kopf der Lerner abspielen. Lernende werden hier als selbstständige Individuen gesehen, denen man das Vermögen zuschreibt, mit Hilfe der Lehrenden über ihr eigenes Lernen zu reflektieren, Entscheidungen zu treffen und ihre Lernumgebung kreativ zu gestalten (Weskamp 2001, S. 22).

Die internalistische Sehweise ist dabei nicht neu, sondern kann sich berufen auf eine lange Tradition von Heraklit über Piaget und Chomsky bis zu den diversen Linien des Konstruktivismus heutiger Prägung.

Der Konstruktivismus lässt sich in zwei Hauptrichtungen einteilen, deren Abgrenzungen zum Teil fließend sind: den radikalen und den sozialen Konstruktivismus. Beide Ansätze gehen davon aus, dass Wissen in aktiv denkenden Subjekten aufgebaut wird und nicht aus mentalen Repräsentationen der Außenwelt besteht. Das bedeutet, dass der Mensch kein Behältnis ist, in das Schule und Lehrer beliebig Wissen einfüllen können, sondern dass er das, was er aufnimmt, bearbeitet und modifiziert im Sinne und mit Hilfe seiner Strukturen.

### 3.1.2 Radikaler und sozialer Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass Wissen nicht passiv aufgenommen, sondern vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut wird. Die aufgebauten Kognitionen dienen nicht der „Erkenntnis“ der objektiven Realität, sondern der Organisation der Erfahrungswelt. Wissenskonstrukte sind dann „richtig“, wenn sie sich als *viabel* erweisen, d.h., wenn sie zu Handlungen führen, die als schlüssig innerhalb der Erfahrungswelt der interagierenden Subjekte empfunden werden. Nicht die Außenwelt bestimmt allerdings die Handlungen, sondern die Strukturen eines unabhängigen Nervensystems. „Wissen liegt also in der Aktivierung von Neuronen in einem neuronalen Netzwerk, und die radikal-konstruktivistische Sehweise lenkt die Aufmerksamkeit auf die Funktionsweise des Nervensystems“ (Weskamp 2002, S. 23). Obwohl das Ergebnis von Lernprozessen durchaus beobachtbar ist, sind die Verhaltensänderungen nur Hinweise an der Oberfläche auf einen Wandel im Bereich der mentalen Zustände, wie etwa Automatisierung von Abläufen, den Erwerb und die Erweiterung metakognitiver Fähigkeiten, den Aufbau, die Überarbeitung und den Ersatz von Schemata.

In diesem Zusammenhang muss beachtet werden, dass Handlungen durch Denken bestimmt werden, aber auch der umgekehrte Ablauf gleichzeitig bzw. danach oder davor ablaufen kann; das heißt durch eine ausgeführte Handlung wird der neuronale Zustand, das Denken verändert.

Glaserfeld, einer der Hauptvertreter des radikalen Konstruktivismus, betont, dass es sich nicht um Solipsismus handelt, das bedeutet, er akzeptiert die Existenz einer realen Außenwelt, geht jedoch davon aus, dass Menschen keinen direkten Zugang zu ihr haben. Individuen und ihre Umgebung werden als unabhängige Systeme betrachtet, die zwar autonom sind, aber durch „Interpenetration“ wechselseitig ihren Aufbau bedingen können. Diese Interpretation findet statt durch Kommunikation, und hieraus ergibt sich die Schnittstelle zum sozialen Konstruktivismus.

Im sozialen Konstruktivismus wechselt die Perspektive vom geschlossenen Nervensystem zu den sozialen Beziehungen zwischen Individuen, in denen das Aushandeln von Bedeutungen stattfindet. Bedeutungen sind inhaltliche Erfahrungen, die zu Handlungsentscheidungen führen (vgl. Klaus Holzkamp, Kap.3.2 dieser Schrift).

Nur so ist den Konstruktivisten zufolge der Mechanismus zu erklären, der bewirkt, dass Menschen die Welt, in der sie leben, als ähnlich erfahren, und so Beziehungen zueinander aufbauen können. Obwohl Bedeutungen im Kopf sind, liegt ihr Ursprung und ihr Bedeutungskontext in der Kultur, in der sie geschaffen wurden. Erst die kulturelle Gebundenheit macht Aushandeln von Bedeutungen und Kommunikation möglich. Diese Tatsache spielt eine Rolle, wenn man an die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe denkt, die sich in einer Klasse in ganz unterschiedlichen ethnischen und sozialen Bezügen widerspiegeln. So können etwa verschiedene kulturelle Komponenten mit unterschiedlichen Lernstilen verbunden sein.

Der Konstruktivismus hat erhebliche Auswirkungen auf die Betrachtung von unterrichtlichen bzw. schulischen Prozessen. Im Zentrum des Interesses stehen Bereiche, die sich auf die Lerner-Lehrer-Beziehung und auf die Kommunikation beziehen. Es sind verschiedene Felder in den letzten Jahren im schulischen Kontext betrachtet worden, die zum Teil auch im Weiteren noch behandelt werden:

- subjektive Theorien, die Lehrer und Schüler mitbringen bzw. bei schulischen Lernprozessen entwickeln;
- die Verschiedenartigkeit von Lernstilen aller Beteiligten und die Rolle von Lernerstrategien für den Lernprozess;
- die Bedeutung der Reflexion des Lernprozesses durch die Beteiligten (Metakognition);
- die bewusste Auseinandersetzung mit Inhalten, die auch im Diskurs mit anderen stattfinden kann;
- die Interaktion im Klassenzimmer und ihre Bedeutung für die Entstehung eines sozialen Systems;
- die Rolle von Medien als Teilhaber der Kommunikation, nicht bloß als Unterrichtsbausteine.

### **3.1.3 Grundlagen einer konstruktivistischen Didaktik**

Angelehnt an Maturana und Varela kann man Lernen als einen Prozess definieren, der eine Welt hervorbringt (vgl. Maturana/Varela 1987, S 31f). Jedes Lernen ist Erkennen, jedes Lernen ist auch Tun. Damit gibt es eine Zirkularität zwischen Lernen, Erfahren und Handeln. Alles, was wir wissen, hat einen handlungsbezogenen Sinn, hat also Einfluss auf unser Handeln. „Wenn Kinder

ihre Hefte in der Schultasche nach Hause tragen, so verstärkt sich bei uns vielleicht der Eindruck, dass der Inhalt des Schulranzens wenig Bedeutung für das hat, was sie außerhalb der Schule zu Hause oder auf der Straße machen. Ich meine aber, dass es eine nützliche Perspektive auf das schulische Lernen wäre, wenn wir es einmal unter der Fragestellung (...) betrachten und fragen, welche Handlungen oder Tätigkeiten eigentlich aus den schulischen Lerninhalten folgen oder mit ihnen „operational“ verbunden sind“ (Huschke-Rhein 2002, S. 40).

Schule sollte in diesem Kontext ein Ort sein, durch den bestimmte Lerninhalte interpunktiert werden und eine Bedeutung für das Handeln der Person bekommen. „Wenn SchülerInnen im Mathematikunterricht Formeln lernen, die im Rahmen der Schule eine Bedeutung haben, die aber im späteren Leben anders oder gar nicht mehr gerahmt werden, dann ist das Lernen folgenlos geblieben“ (ebda., S. 41).

Daraus ergibt sich für die Schule die Aufgabe, über spätere Rahmungen von Lerninhalten möglichst im Voraus nachzudenken, damit die Autopoiesis der Lernenden fortgesetzt werden kann. Mit Rahmungen ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass praktische zukünftige Handlungsbezüge antizipiert werden und auf dieser Basis festgelegt wird, welche Inhalte in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden sollen.

Bei der Interaktion zwischen dem Lebewesen und der Umgebung bestimmen die Einflüsse der Umgebung nicht, was dem Lebewesen geschieht, was das Lebewesen lernt, erfährt, es ist vielmehr die Struktur des Lebewesens, die determiniert, zu welcher Veränderung es in der Folge der „Perturbation“, d.h. des Einflusses, in ihm kommt.

Instruktionen im herkömmlichen Sinne kann es zwar geben, jedoch müssen hier die Beobachtungsebenen genau unterschieden werden: Wenn ein Lehrer Instruktionen gibt, so kann man dies beobachten; wie das lernende System damit umgeht, auf welche Weise es diese verarbeitet (oder auch nicht verarbeitet), das beobachtet das lernende System aus seiner eigenen Perspektive, die wiederum den Beobachtern nicht direkt zugänglich ist. Aus dieser Logik heraus werden Tests geschrieben, um die Hypothesen über die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu überprüfen,.

Jürgen Oelkers unterstreicht, dass die These von der „Unmöglichkeit“ instruktiver Interaktion zwar keine Resignation im Hinblick auf pädagogisches Wirken beinhaltet, dieses Handeln aber stets ein „Versuchshandeln“ ist (vgl. Oelkers 1982, S. 177). Lehren bzw. Unterrichten muss demnach verstanden werden als ein Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten, als Konstruktion von Umwelten, in denen das Lernen möglich, aber nicht automatisch notwendig wird. „Es *gibt* demnach keinen *vor*liegenden Wissensstoff, der vermittelt werden kann, sondern Wissen „konstituiert“ sich allererst *im* Verlauf des Unterrichts“ (Krüssel 2002, S. 101, Hervorhebung durch Krüssel).

Zwischen Lehren und Lernen gibt es eine grundsätzliche Asymmetrie, die bewirkt, dass man den Prozess der Wissensvermittlung nicht optimal strukturieren, sondern höchstens vielfältig anregen kann.

Jeder Input, jede Information aus der Umwelt wird vom Subjekt selektiv und autonom umgedeutet, auf seine Anschlussfähigkeit hin überprüft. Das bedeutet, dass der Lernende aus einer Vielzahl an Reizen bestimmte auswählt, um sie in der ihm eigenen Art und Weise, das heißt autonom, zu bearbeiten. Lernen und Gedächtnis sind demnach nicht als Phänomene zu betrachten, die Verhaltensänderungen in Folge eines Aufnehmens oder Empfangens aus der Umwelt darstellen. Lernen stellt vielmehr einen Prozess dar, der Strukturen miteinander koppelt, die zur Aufrechterhaltung der Verträglichkeit zwischen den Arbeitsweisen des Organismus und des Milieus führen.

Aus systemischer und konstruktivistischer Sicht ist Didaktik insbesondere

1. nicht mehr eine Theorie der Abbildung, der Erinnerung und der wichtigen Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit, die nach vorher überlegten und klar geplanten Mustern zu überliefern (...) sind, sondern ein konstruktiver Ort der eigenen Weltfindung;
2. nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist, sondern eine Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion an die Schüler als auch Lehrer in möglichst hoher Selbsttätigkeit zurückgibt;
3. nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, planen und mit soziologischer Fantasie und organisatorischem Talent vorgeben können, sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, die sich jedoch *ad absurdum* führt, wenn sie dies mit klarem Auftrag *vor* jedem Pro-

zeß, mit bestimmtem Ziel *vor* jedem Weg, mit klar vorgeschriebener Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern tun soll;

4. nicht mehr bloß eine Theorie der Schülerorientierung, die schließlich die Lösung aller didaktischen Probleme darin findet, daß sie den Schüler als Welt- und Angelpunkt jeder Didaktik sich erfindet, weil Schülerorientierung in einem System mit Lehrern eine bloße Leerformel bleibt, in die konstruktivistische Ansprüche nicht nur inhaltlich, sondern immer auch über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern längst eingegangen sind“ (Reich 2002, S. 70f.).

Schon John Dewey, der von Reich als Vorläufer einer konstruktivistischen Pädagogik bezeichnet wird (vgl. ebda., S. 72), will seinen Schülern Selbsttätigkeit mit vielen Perspektiven als „experience“ ermöglichen. Aber er erkennt auch, dass dies ohne die Eröffnung von Selbstbestimmung, d.h. die je eigene Wahl der Beobachtungs- und Handlungspositionen sich nie erreichen lassen wird.

#### **3.1.4 Die veränderte Rolle des Lehrers**

Reich betont, dass jeder beliebige Inhalt, der im Unterricht vermittelt wird, immer auch in einer Beziehung zu den Individuen im System Schule steht; dies hat zwei Seiten: Einerseits geht es um die Beziehung des Inhaltes zu ihnen selbst, weil nur, wenn der Schüler ihn für relevant hält, dieser Inhalt überhaupt aufgenommen und verarbeitet wird. Andererseits werden Inhalte nur über Beziehungen im Lernprozess vermittelt.

Der konstruktivistische Ansatz erwartet vom Lehrer Respekt vor den Wirklichkeitsdefinitionen der Schüler. „Das Beziehungsmuster vermittelt die Botschaft: „Du weiß selbst, was für dich „richtig“, „wichtig“ und „gut“ ist und ich als PädagogIn werde dich, wenn du danach fragst, mit meiner Konstruktion von Wirklichkeit, meinem Wissen unterstützen. Du bist, wie du bist, liebenswert und musst dich nicht verändern.“ Da Lernen „sich verändern“ bedeutet, führt die Auffassung, dass Kinder lernen müssen, dazu, dass diese in ihrem So-sein nicht akzeptiert werden und sie selbst ein Selbstwertgefühl entwickeln, das ihnen sagt, dass sie so, wie sie sind, nicht so sind, wie sie sein sollten. Selbstrespekt und Selbstannahme ermöglichen jedoch erst die Annahme und den Respekt anderen Menschen gegenüber“ (Balgo/Voß 2002, S.67, Hervorhebung durch Balgo/Voß).

Im Vordergrund der konstruktivistischen Sicht steht das Lernen als subjektive Aneignung von Wissen. Das Lehren als direkte Vermittlung tritt zurück.

Daneben tritt mit Gleichberechtigung (oder mit einem gewissen Vorrang) die Gestaltung der sozialen Lernumwelt, der Handlungssysteme und damit auch der persönlichen Beziehungen, des „Dialogs“ (...) Der persönliche Dialog, die Kommunikation auf der Suche nach Lösungen, für Sinnfindung als gestaltete Mikro- und Mesosystemsituationen – das „Gemeinsame-sich-Beraten“ auf der einen und das „Gemeinsame Aushandeln“ auf der anderen Seite – führen zu einem neuen Verständnis für einen pädagogischen Bezug. Nicht in Abhängigkeit und Folgen, sondern im Sich-Beraten, Wegfinden und Entschlüssefassen (Kleber 2002, S. 145).

Kleber benennt in diesem Zusammenhang Gestaltungsaufgaben der Lehrerinnen und Lehrer: Sie sind die „Gestalter der jeweils unmittelbaren Lernumwelt des Klassenraums, von Aktionsmöglichkeiten und der didaktischen, der Lernstoffwelt. Hierzu ergeben sich noch folgende soziale zwischenmenschliche Gestaltungsaufgaben:

- individuelle (persönliche) Partnerschaft;
- gesellschaftliche Partnerschaft (im Sinne des Konzeptes der Sozialpartner);
- Lernsituationsgestaltung, innerhalb dieser auch Übernahme von gestalteter „Lernlandschaft“ (im Sinne von MONTESSORI/FREINET)“ (ebda., S.144).

Die Erforschung der Stärken, der Fähigkeiten und Potentiale der Schüler, ihre Einbeziehung in den Unterricht sind wichtige Anknüpfungspunkte, um ihre Kenntnisse zu erweitern. Ferner kann so die Anstrengungsbereitschaft gefördert werden, die notwendig ist, Problemstellungen aktiv anzugehen, bisherige Einstellungen und Wertungen zu hinterfragen, neue Erkenntnisse und Erfahrungen – sprich andere Vorstellungen von Wirklichkeit – zuzulassen. Für uns Lehrer bedeutet es, die Defizitbrille, mit der wir Schüler häufig betrachten, gegen eine Fähigkeitenbrille einzutauschen (Werning 2002, S. 255f.).

Dabei können nur Lehrer, die den Sinn und die Relevanz von Selbsttätigkeit selbst erfahren haben, diese ihren Schülerinnen und Schülern zugestehen. Hier ist die Frage nach Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu stellen (vgl. Habel 2004, S. 32).

Lehren ist ein kommunikativer Vorgang, bei dem der Lehrende so an die Erfahrungswelt des Lernenden ankoppeln muss, dass dieser auf der Basis neuer

Unterscheidungen zum Aufbau neuer Wirklichkeitskonstruktionen angeregt wird.

Der Lehrer als Gestalter ist nicht der, der im Besitz der Wahrheit ist, und der Schüler derjenige, der mit ganzer Kraft nach diesem Wissen strebt.

Diese Veränderung wirkt sich natürlich auch auf das Verhältnis zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler aus. Der Lehrer

muß nicht als Besserwisser und unverbesserlicher Verbesserer mit einem Sack voll Forderungen den Eltern entgegentreten, sondern als kompetente Person, die Kennenlernen und Verstehenlernen möchte. – Die Situation der Eltern verstehen und ihre Meinung zu ihrem erzieherischen Handeln akzeptieren, dagegen die eigene Meinung für die erzieherische Situation in der Schule verständlich machen und Akzeptanz dafür nachfragen, führt zum minimalen Konsens, aufgrund dessen gemeinsames Handeln ausgehandelt werden kann. Die beiderseitige Akzeptanz bedeutet Sicherung des erzieherischen Friedens (Kleber 2002, S.142).

Geht man von diesem konstruktivistischen Modell aus, sollte die Bedeutung der kommunikativen Beziehungswelt Lehrerstudenten neben der inhaltlichen Orientierung nahe gebracht werden, damit ihnen in der Praxis der Umgang mit den Schülern nicht zum Problem gerät. „Wenn man jahrelang als Lehrer arbeitet, dann kommt es bei einem großen Teil dieser Lehrer zu starken psychischen Belastungen, die offenbar damit zusammenhängen, dass einerseits viel zu spät nach der Ausbildung bemerkt wird, welch hohem Belastungsdruck Lehrer ausgesetzt sind, dass andererseits aber auch kein professionelles Setting zur Bewältigung dieser Aufgabe bereitgestellt wird“ (Reich 2002, S. 77).

Im System Schule, das ein hierarchisches System ist, fällt es unter Umständen schwer, demokratisch vorzugehen.

Wesentlich wird es sein, hierbei eine didaktische Fantasie zu entwickeln, die das Paradoxe der Situation selbst für die Beziehungen der jeweiligen Teilnehmer auf ihrer Entwicklungsstufe reflektierbar und fühlbar hält, um die Macht, die das didaktische System mit Notwendigkeit durchdringt, nicht bloß als Abstraktum zu erleben und auf andere zu projizieren, sondern in sich selbst zu erkennen und zu konkretisieren, wo und wann man wie und anders handeln könnten. (...) Lehrer sollten sich dann nicht inhaltlich hinter einer abstrakten Macht verstecken, sondern offen ihre möglichen Wirkungen auf der Inhaltsseite dokumentieren. Insbesondere Lehrer bedürfen hier einer qualifizierten Ausbildung, indem sie sich stärker darin bilden, den Widerstreit der Theorien zu erfahren, als sich an gängige Siegertheorien bloß anzuschließen (ebda., S. 79f.).



### 3.1.5 Gestaltung von Unterricht

Eine dem dargelegten Ansatz folgende Praxis müsste nun ganz bestimmte Konsequenzen für die praktische Umsetzung haben. Diese sollen in diesem Kapitel näher betrachtet werden.

„Lernen steht als zentraler Prozeß im Vordergrund, Lehren tritt zurück“ (Klüber 2002, S. 138). Anders formuliert wird in den konstruktivistischen Theorien Lernen als subjektiv aktives Verhalten im Sinne der Aneignens begriffen. Schon Rousseau wendet sich mit seinem Konzept der negativen Erziehung gegen die Belehrung als einziges Mittel der Erziehung. Auch Herbart hielt Belehrung nicht für das ausschließliche Mittel der Wahl (vgl. Herbart 1887/1912).

Wissenserwerb kann betrachtet werden als ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess:

- Die aktive Beteiligung des Lernenden ist durch Motivation und sein Interesse am Prozess oder am Gegenstand charakterisiert. Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation angewiesen, denn „intrinsisch motivierte Handlungen können als Prototyp selbstbestimmten Verhaltens betrachtet werden. Die Sicherstellung eines optimalen Anforderungsniveaus, positives Feedback und informative Rückmeldungen unterstützen Kompetenz- und Autonomieerfahrungen bei den Lernenden. Wenn diese sich sozial eingebunden fühlen und realistische Kompetenzerwartungen ausbilden, sind konkrete Gestaltungsprinzipien verwirklicht, die intrinsisch motiviertes Lernen fördern“ (Kösel/Scherer 2002, S. 106).
- Selbstgesteuertes Lernen wird durch kognitive, emotionale und motivationale Komponenten bestimmt. Selbststeuerung ist nicht nur Ziel, sondern auch Voraussetzung und Methode beim Lernen. Der Lernende überwacht den Lernprozess selbstständig, indem er selbst Maßnahmen ergreift, um Prozesse zu steuern. Dabei kann ein Mindestmaß an Fremdsteuerung von Seiten des Lehrers sicherstellen, dass derjenige, der noch nicht selbst gesteuert lernen kann, mit der Selbststeuerung als methodischem Zugang klar kommt. Der Lehrer sollte diese Aktivitäten jedoch allmählich zurücknehmen und die Selbststeuerung aktivieren.

- Nach Ansicht der Vertreter des Konstruktivismus (vgl. etwa Glasersfeld 1987) ist Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine „Konstruktion“ von einzelnen Menschen. Lernen bewirkt somit immer elaboriertere und vernetztere Wissensstrukturen. Lernende erkennen, dass es nicht nur eine richtige Wahrheit gibt, sondern stets mehrere Möglichkeiten. Lernende erleben neue Sichtweisen und können Sachen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Sie sollten daher die Möglichkeit haben, in authentischen und komplexen Situationen eigene Erfahrungen zu machen und somit ihre Konzepte erweitern. So können sie selbst erfahren, dass die neu erworbenen Modelle bestimmte Phänomene besser erklären. Traditioneller Unterricht unterliegt zwar auch der Forderung nach Authentizität, spiegelt diese aber in der Regel nur vor: So werden zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht Anlässe für Briefe vorgegeben, die eintreten könnten, aber nicht der realen Situation des Lernenden entsprechen. Komplexe Probleme werden in der Schule einer didaktischen Reduktion unterzogen, so dass sie einerseits besser vermittelbar erscheinen, andererseits jedoch ihre natürliche Komplexität und damit auch wiederum ihre Authentizität einbüßen.

### **3.1.6 Konkrete Konsequenzen für die Unterrichtspraxis**

Wie schon oben dargelegt wurde, ist die konstruktivistische Didaktik interaktionistisch orientiert. Das bedeutet, dass Lehrer nicht alles besser wissen, dass sie durchaus von ihren Schülern lernen können. „Konstruktivistische Didaktik fordert zu einem Sprach- und Konstruktionsspiel auf, das seine eigenen Regeln exponiert, indem alle Beteiligten von ihrer Beobachterperspektive aus das darlegen können, was sie zu ihrer Wirklichkeitskonstruktion veranlasst. Das Ergebnis wird als zeitbezogener Konstruktionsgewinn festgehalten, aber nicht als universelle Wahrheit gegen andere abgegrenzt. (...) Es werden nicht nur Inhalte gelernt, sondern mit diesen auch Beziehungen, es werden nie nur Beziehungen gelebt, sondern auch Inhalte“ (Reich 2004, S.89).

Die inhaltliche Vermittlung und die konstruktive Bearbeitung der Beziehungen verlangt daher neue Techniken und Methoden, die die konstruktiven Verarbeitungsmöglichkeiten der Beteiligten stärken und die dabei entwickelten Blickweisen als verschiedene Möglichkeiten einer Wirklichkeitskonstruktion akzeptieren. Der Lehrer sollte flexibel auf die Lernbedürfnisse seiner Schüler reagieren.

ren können und die Schüler sollen die Möglichkeit haben, die Lern- und Lehrbedürfnisse ihrer Lehrer zu verstehen.

Reich empfiehlt, mit Hilfe bestimmter systemischer Arbeitstechniken, wie sie etwa in der Familientherapie Verwendung finden, das Methodenrepertoire der Didaktik zu erweitern (vgl. Reich 2004, S.90):

- „Zirkuläres Fragen, um Beziehungsprozesse und gruppendynamische Aspekte ebenso wie individuelle Gefühlslagen in ihnen zu reflektieren. (...)
- Skulpturen, um Beobachterpositionen zu veranschaulichen, Verstrickungen zu bemerken, Veränderungen in den Beziehungen zu reflektieren oder zu forcieren, aber auch um Inhalte in ihrer Beobachtungssetzung zu veranschaulichen.
- „Reflecting teams“, um den Lehrer von seiner dominanten Beobachterrolle im Beziehungssystem zu befreien und Schüler verantwortlich in Beobachterpositionen einzuüben und einzusetzen“ ( ebda., S.90).

Unterricht ist so gesehen das Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten. Schule, Unterricht und Lehrpersonen sind die Rahmenbedingungen beim Aufbau respektive der Erweiterung des individuellen Wissenssystems, die in besonderer Weise Möglichkeiten präformieren und kanalisieren. Aufschnaiter u.a. (vgl. Aufschnaiter u.a. 1992, S. 420ff) schlagen entsprechende Strategien für die Planung von Unterricht vor:

- Lernprozesse können nur dann stattfinden, wenn eine optimale Diskrepanz zwischen Erwartung und aktueller Wahrnehmung in einer Situation entstanden ist.
- Unterricht sollte so organisiert sein, dass der Lernende eigene Handlungsziele verfolgen kann.
- Der Prozess des Aushandelns im Unterricht sollte Beachtung finden.
- Unterrichtsplanung sollte Schülereigenaktivität berücksichtigen.

In Bezug auf die Beziehung zwischen Lerner und Lehrer sollten folgende Orientierungen beachtet werden:

- Eigene Beurteilungen sollten immer mit einem „Es könnte auch anders benannt werden!“ konfrontiert werden;
- Lehrende sollen Respekt vor den Wirklichkeitsdefinitionen der Schüler aufbringen;

- Lehrer sollten sensibel für die Problementwicklung und Problembearbeitung der Schüler werden (vgl. Krüssel 2002, S. 101).

Nach Kleber beginnt das gemeinsame Handeln mit dem Aushandeln und dem Herstellen eines Gleichgewichts „zwischen Bedürfnissen und objektiven Forderungen. In dem Maße, in dem eine solche Balance gelingt, wird Lernfrieden gesichert“ (Kleber 2002, S.143).

Der Lehrer soll drei Gestaltungsaufgaben wahrnehmen:

- Die Gestaltung der jeweils unmittelbaren Lernumwelt des Klassenraumes;
- Die Gestaltung von Aktionsmöglichkeiten für den Lernenden;
- Die Gestaltung der didaktischen, der Lernstoffwelt.

Grundsätzlich ist Methoden- und organisatorische Vielfalt wünschenswert. Es ist alles erlaubt, solange Freiwilligkeit nicht vollständig unterdrückt wird und der Grad der Mitsprache, der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung bei den Schülern zunimmt beziehungsweise die klare Tendenz zu einer Optimierung erkennbar bleibt.

Zwei organisatorische Kernstücke:

- ausgewiesene Lehrer- und Schülerzeit, die nicht im engeren Sinne Unterrichtszeit ist
- stundenplanorganisatorische „Freiarbeit“, dort kann nach Tages- und Wochenplan oder im Sinne informeller Planung gearbeitet werden.

Diesen beiden Kernstücken folgen

- Projekteinheiten (nicht additive Projektwochen),
- Kursen u.a.

(...)

Die „Freiarbeit“ als Organisationsform gibt dem Lehrer Freiheit vom unmittelbaren Unterrichten, damit kann er seine Beobachtungsmöglichkeiten trainieren, Schüler näher kennen lernen, individuelle oder Kleingruppen-Gespräche führen, Stärken und Schwächen von didaktischen Materialien systematisch erkunden und eine Menge didaktischer Anregungen erhalten, gegebenenfalls auch Schülern direkt helfen (Kleber 2002, 145f.).

Reich sieht in der konstruktiven Didaktik eine offene Herangehensweise, „die sowohl Schülern als auch Lehrern eine re/de/konstruktive eigene Erarbeitung ihrer Wirklichkeiten ermöglichen will. Dazu gehören mindestens zwei Pole der Verwirklichung: Eine hohe Selbsttätigkeit im Lernprozeß, weil nur über die eigene Anwendung und umfassende Erfahrung und ihre Reflexion Lernen effektiv, und d.h. vor allem motiviert, organisiert werden kann; zum anderen ist

dabei jedoch eine Selbstbestimmung insbesondere der Motive entscheidend, weil nur so ein Selbstwertgefühl und eine Erfahrung von Konstruktion erreicht wird, die den ethischen Implikationen an eine konstruktivistische Weltsicht gerecht wird“ (Reich 2004, S.88).

Er fordert weiterhin, dass Medien nicht in rezeptiver Weise, sondern aktivierend und im Sinne eigener Nutzung und Herstellung eigenen Dokumentationsmaterials eingesetzt werden (vgl. ebda., S. 89).

### **3.1.7 Grenzen konstruktivistischer Didaktik**

Die Fragen des Wie, das heißt die Fragen nach Methodik von Unterricht, sind in den vorangegangenen Kapiteln aus konstruktivistischer Sicht erörtert worden, und es hat sich gezeigt, dass Unterricht aus dieser Perspektive in vielerlei Hinsicht anders als der traditionelle gestaltet werden sollte.

Didaktik beinhaltet jedoch auch Aspekte des Was, das meint die Fragen nach den zu vermittelnden Inhalten. An dieser Stelle nehmen die Konstruktivisten einen eher defensiven Standpunkt ein.

Insoweit mag sich der Schrecken vor einer konstruktivistischen Didaktik mildern. Auch Konstruktionen müssen zugeben, dass es Kulturgüter gibt, dass z.B. Sprache zu erlernen ist, Mathematik nicht überflüssig wird, wissenschaftliche Fächer nicht einfach verschwinden sollen. (...) Eine konstruktivistische Didaktik wehrt sich dagegen, hieraus den sehr einseitigen Schluß zu ziehen, dass damit die gegenwärtigen Siegertheorien, die anerkannten wissenschaftlichen Lehrmeinungen, das worauf sich Karriere und Erfolg verständigt haben, sinn- und maßgebend für ein ausschließliches Wissen für ein Curriculum sein sollte, das nun doch sein „wahres“ – wenn auch zeitlich begrenztes Credo findet. Oberstes Ziel einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist es hingegen, Beobachervielfalt zu entwickeln, indem eine theoretische und methodische Freude entwickelt wird, bei einem für notwendig erachteten Stand von Rekonstruktion, von symbolischer Klarheit von Welt, neue Blicke zu riskieren (Reich 2004, S. 74).

Dies setzt nach Reich die Vermittlung mit den Sichtweisen der Schüler voraus. Hierbei müssen Lehrer Geduld aufbringen und nicht zu schnell an der Passivität ihrer Schüler verzweifeln (vgl. ebda.). „Demgegenüber vermitteln Didaktiken der Gegenwart zumeist noch Traditionelles, das immer zweifelhafter wird: Sie pochen auf Symbolvorräte, die zu vermitteln sind, weil sie den Gewohnheiten einer Lehrerausbildung und von Fachwissenschaften und in ihnen ver-

meintlichen Siegertheorien folgen, in denen es unvorstellbar scheint, dass die unwissenden Schüler sich ihr Wissen selbst erarbeiten“ (ebda., S. 75).

Es ist also die Aufgabe von Lehrern und Schülern, exemplarisch mit Methoden eigener Erarbeitung und Konstruktion umzugehen und ihre eigenen Interessen auch gegen die Interessen allmächtig erscheinender Fachdisziplinen geltend zu machen (vgl. ebda.). „Wir sind gegen den Einsatz eines didaktischen, für alle verbindlichen Kategoriensystems, nach dem Stunden bundesweit geplant und vortrefflich analysiert werden sollen. Wir sind aber für Kategoriensysteme, sofern sie bei der Planung und Analyse helfen: Aber genau dies ist jeweils vor Ort selbstständig und selbstbestimmend von jenen festzusetzen, für die es (...) Sinn macht“ (ebda.).

Hier wird deutlich, dass sich die konstruktivistische Didaktik weit vorwagt in bezug auf die Eigenständigkeit in der Wahl der Methoden und Techniken, die bei der Durchführung einer Aufgabe vom Schüler gewählt werden. Jedoch ist die Wahl der Aufgabe bzw. der Inhalte durch den Lehrer beziehungsweise das Curriculum mitbestimmt. Individualisierung von Lernprozessen wird somit nur zum Teil realisiert (vgl. Habel 2005b, S. 52f.).

### **3.2 Subjektorientierung und Lernen**

Im zweiten Kapitel („Problemaufriss“) konnte gezeigt werden, dass das Konzept der Individualisierung aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet im Rahmen schulischer Sozialisation bislang auffallend unterbelichtet war und weiterhin ist. Neben den Ansätzen des Konstruktivismus (vgl. 3.1.) ist es Klaus Holzkamp als Mitbegründer der Berliner Kritischen Psychologie, der seit geraumer Zeit einen Lernbegriff radikal „vom Individuum her“ erarbeitet hat. Holzkamp überwindet die von ihm erkannte Beschränkung des konstruktivistischen Ansatzes durch eine konsequente Anreicherung desselben mit dem Marxschen Instrumentarium historisch-materialistischer Analyse. Der konstruktivistische Ansatz, bemerkt er später im Rückblick auf die eigene Entwicklung, sei

ein Beispiel dafür, wieweit man kommt, und wo man stehen bleibt, wenn man einerseits sieht, dass menschliche Erkenntnis nicht kontemplativ, sondern nur im Zusammenhang aktiver Einwirkung auf die Realität gewinnbar ist, aber andererseits den handelnden Forscher nur als isoliertes Individuum gegenüber einer bisher unberührten Wirklichkeit in den Blick bekommt: d.h. wenn man nicht begreift, dass Erkenntnis ein Aspekt der gegenständlichen

Naturaneignung durch gesellschaftliche Arbeit im historischen Prozess ist, und so das Individuum immer schon auf eine durch menschliche Arbeit vorgängig „erkennbar“ gemachte Natur trifft usw. (Holzkamp 2005, S. 319).

Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels schulischer Lernorganisation ergibt sich aus dieser Perspektive zunächst aus dem Verständnis von menschlicher Entwicklung, das in der Kritischen Psychologie begriffen wird als „die Änderung eines als problematisch empfundenen Zustandes in Richtung auf Verfügungserweiterung“ (Markard 2003, S. 7).

So definiert bedeutet Lernen, dass das Kind unter der Begleitung eines Erwachsenen „Widersprüche zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit“ sowie den „subjektiv notwendigen nächsten Schritt“ (ebda.) herausarbeiten kann. Die Vorstellung ist ebenfalls grundlegend, dass damit auch eine Forderung der Kritischen Psychologie mit erfüllt würde, Konzepte in die Hand der Betroffenen zu geben (vgl. ebda.). Ein zentraler Punkt dabei ist von geradezu axiomatischem Gewicht: „Grundsätzlich: Aus der Außensicht kann man nicht wissen, was der notwendige Schritt eines Kindes, allgemeiner eines anderen Menschen, ist“ (ebda.).

### **3.2.1 Individuum und Gesellschaft: Die kategoriale Ausrichtung der Kritischen Psychologie**

1968 wendet sich der Berliner Psychologieprofessor Klaus Holzkamp unter dem Eindruck von Auseinandersetzungen mit Studentinnen und Studenten dem Unternehmen zu, Grundannahmen, Methoden und gesellschaftliche Funktionalität seiner eigenen Disziplin radikal und kritisch zu hinterfragen. In der Folge legt er mit der als Kategorialeanalyse traditioneller psychologischer Denkansätze sowie als grundsätzlich neue Herleitung des Psychischen angelegten „Grundlegung der Psychologie“ (Holzkamp 1983b) ein erstes Standardwerk vor, dem 1995 die subjektwissenschaftliche Grundlegung des Lernens als zentraler menschlicher Entwicklungskategorie folgt.

Als erste Grundlinie liegt der Arbeit der Kritischen Psychologie die Auffassung zu Grunde, „dass für die Erkenntnis der wesentlichen menschlich-psychischen Funktionen der Blick auf die aktuell realen Menschen allein nicht weiter helfen kann“ (Behrens 2002, S. 33), mithin die historische Gewordenheit psychischer Phänomene mit heraus gearbeitet und untersucht werden müssen, um der Gefahr zu entgehen, „konkrete historische Erscheinungsformen zur ‚Natur‘ oder zum ‚Wesen‘ eines Gegenstandes zu verabsolutieren“ (ebda.).

Holzkaamps Erkenntnis, „daß das, was in Experimenten passiert, weitgehend abhängig ist von (den) Begriffen“ (Holzkamp 1983a, S. 2), führt dazu, dass er die Grundbegriffe (Holzkamp: „Kategorien“) der Psychologie neu herleitet, weil seiner Auffassung nach bereits die Begriffe, die zur Beschreibung beziehungsweise Erfassung eines Experiments oder seines Ergebnisses und also auch der gewonnenen Erkenntnisse verwendet werden (etwa Reinforcement, Motivation, Lernen), unter dem Bedingungsrahmen bürgerlicher Gesellschaftsformationen geprägt worden sind und von daher das Ergebnis jeweils mit bestimmen. So formuliert Holzkamp über diesen im wissenschaftlichen Alltag häufig ausgeblendeten Zusammenhang: „Aber die Begriffe selber (...) stehen damit gar nicht mit zur Diskussion, sondern die sind vorausgesetzt. Was man unter Lernen versteht, ob man Lernen richtig versteht, ob man Lernen so versteht, daß man damit menschliches Lernen richtig fassen kann, ob der Begriff Reinforcement der geeignete Begriff ist, um menschliches Lernen zu erfassen, alle diese Fragen sind dabei nicht mit geklärt“ (Holzkamp 1983a, S. 2).

Als nächsten Schritt verfolgt die Kritische Psychologie<sup>14</sup> die Überwindung der sogenannten „Unmittelbarkeitsannahme“, die als Grundannahme den traditionellen Denkrichtungen der Psychologie gemeinsam ist. Diese Unmittelbarkeitsannahme geht davon aus, dass sich Menschen in direkter Abhängigkeit zu ihren Umwelt-Bedingungen verhalten. Dies verdichtet sich auf der Folie behavioristischer Ansätze zu einer „Wenn-Dann-Relation“: Wenn zum Beispiel eine Tätigkeit belohnt (verstärkt) wird, dann wird sie auch gelernt. Diese Sichtweise überwindet allerdings nicht den Bedingungsrahmen tierischer Existenz. So ergreift etwa eine Amsel dann die Flucht, wenn bei ansonsten gleich bleibenden Faktoren ein potenziell bedrohliches Wesen (ein Mensch, eine Katze) einen imaginären Kreis durchschreitet. Sie „muss“ dies tun und tut es immer wieder, weil sie unmittelbar auf ihre Umwelt reagiert<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Auch wenn häufig Holzkamp als exponierter Vertreter der Kritischen Psychologie und Autor genannt wird, weist Behrens (2002, S. 33) darauf hin, dass in die zitierten Texte („Grundlegung“) auch Arbeiten anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingeflossen sind. Holzkamp spricht daher oft von „Wir“.

<sup>15</sup> Allerdings darf nicht unbeachtet bleiben, dass sich auch solche beschriebenen Zusammenhänge im Zuge von Lernprozessen ändern können; so kann sich der imaginäre Zirkel durchaus verkleinern.



Werden Menschen im Rahmen der traditionellen Psychologie Versuchsanordnungen eines Versuchsleiters ausgesetzt, kann beobachtet werden, wie sich diese Menschen in der dramatisch reduzierten Realität eines Labors verhalten. Wird aus den an den Versuchspersonen gemachten Beobachtungen nun ein Erkenntnis formuliert, etwa in dem Stile, dass, wenn ein Verhalten verstärkt wird, die Versuchsperson dies Verhalten besser gelernt hat, geschieht zweierlei: Einmal wird Realität reduziert, weil der Mensch (=die Versuchsperson) auf die Unmittelbarkeit der Versuchsanordnung zurück geworfen ist; es wird also per Definition aus der hohen Komplexität lebensrelevanter Zusammenhänge ein einziges Phänomen „ausgeschnitten“ und gesondert unter Laborbedingungen beobachtet und somit eine in der Logik Holzkamps unzulässige Zweidimensionalität zu einem für den Versuchsleiter menschlich-lebensrelevanten Kontinuum uminterpretiert.

Dies bedeutet zum anderen, dass Realität verdoppelt wird, indem zum realen Leben mittels der Versuchsanordnung eine Art Parallelkontinuum konstruiert wird, in dem die in Versuchen gewonnenen Einsichten axiomatisch der Beschreibung der „Natur des Menschen“ zu Grunde gelegt werden.

Es wird mithin ausgeblendet, dass der Mensch sich nicht individuell (und unmittelbar) in einer natürlichen Umwelt am Leben hält, sondern dass die Reproduktion seines Lebens gesellschaftlich vermittelt ist: „Diese Vermittlungsebene, daß die Menschen ihre Lebensbedingungen produzieren, unter denen sich der einzelne erst erhalten kann, ist der zentrale Unterschied gegenüber den tierischen Lebensbedingungen“ (Holzkamp 1983a, S. 4). In seiner Analyse dieses Bedingungsgefüges konzediert Holzkamp zwar, dass die traditionelle Psychologie die Existenz gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und ihre Wechselwirkung mit dem Individuum sieht, spricht ihr aber ab, die Tatsache mit zu berücksichtigen, dass eben diese Gesellschaft durch den Menschen produziert ist. Anders formuliert blendet die traditionelle Psychologie den dialektischen Sachverhalt aus, dass die Menschen – anders als die ihren Biotopen unmittelbar ausgelieferten Tiere - ihre Lebensverhältnisse schaffen, sich ihnen unterwerfen und sie weiter entwickeln und so fort.

Da nun diese Bestimmung des Rahmengerüges menschlicher Existenz bedeutet, dass auch die wissenschaftliche Begriffsbildung der traditionellen Psychologie derselben Einschränkung unterworfen ist, unternimmt Holzkamp den

Versuch der Reinterpretation des Individuums und also auch der Psychologie vor dem Hintergrund der Marxschen Kapitalismus-Analyse; dies bedeutet somit den „Versuch auf einer paradigmatischen Ebene eine neue Sorte von psychologischen Grundbegriffen wissenschaftlich abzuleiten“, mit dem Anspruch, überhaupt „erstmalig wissenschaftliche Methoden in diesem Bereich zu entwickeln, *die es bisher in der Psychologie nicht gab* und damit gleichzeitig inhaltlich zu neuen Bestimmungen für die psychologische Forschung zu kommen (Holzkamp 1983a, S. 3, Hervorhebung durch Lischewski/Müller). Es geht von daher darum, Begriffe „über den Menschen“ durch „Begriffe für den Menschen“ (Holzkamp 1984, S. 1) zu ersetzen.

Wegen der grundsätzlichen Bedeutung dieses Ansatzes der Kritischen Psychologie für die vorgelegte Arbeit sei im Folgenden die Vorgehensweise dieser Begriffsbildung kurz umrissen, auch um wenigstens einen Teil der Begründung dafür sichtbar zu machen, warum Holzkamps Vorgehen und Position „eigentlich randständig“ (Habel 2005b, S. 47) sind.

### **3.2.2 Historisch-empirische Rekonstruktion des Lernens**

Bereits in seiner Grundlegung der Psychologie erläutert Holzkamp, unter anderem unter Rückgriff auf Darwin, Marx und Engels, dass es Ziel einer am Subjekt orientierten Psychologie sein müsse, den Gegenstand ihrer Disziplin (den Menschen) aus seiner historischen Gewordenheit zu begreifen und so Erkenntnismöglichkeiten aus der Einschränkung durch einen angenommenen Schöpfungsakt zu lösen (vgl. Holzkamp 1983b, insbesondere S. 41ff). Von daher entfaltet er eine Rekonstruktion des menschlich Psychischen unter Einbeziehung seiner prähumanen Strukturen und Funktionen; letztere müssen in der Logik der materialistisch-historischen Vorgehensweise auch in der jeweils weiter entwickelten Form vormenschlicher beziehungsweise menschlicher Existenz mitgedacht werden, da – wenngleich in sehr verallgemeinerter Form – immer noch vorhanden und wirksam.

Anders formuliert lassen sich trotz aller Ausdifferenziertheit menschlicher Psyche auch psychische Wirkungsebenen früherer Entwicklungsstadien nachweisen. Insofern kann der Mensch als ein Wesen betrachtet werden, in dem sich alle Formen psychischer Ausdifferenzierung „stapeln“ (vgl. Holzkamp 1983a, S. 11). Gleichzeitig ist sicher Vorsicht bei der Verwendung der Vorstellung des „Stapelns“ geboten, da leicht der Eindruck entstehen könnte, Formen und

Aspekte des Psychischen aller Entwicklungsstufen seien unverändert wirksam. Durch diese Vorgehensweise gelingt es Holzkamp, die vulgärmarxistisch begründete Problematik zu überwinden, das Biologische sei eine Art Träger der gesellschaftlichen Natur des Menschen, samt ihren diversen Ausprägungen (also auch des Psychischen). Er weist demgegenüber nach, dass eben auch die gesellschaftliche Natur des Menschen sich aus seiner biologischen Gewordenheit herleiten läßt (vgl. Holzkamp 1983a, S. 10).

Holzkamp rekonstruiert die Entwicklung des Psychischen in vier Schritten, wobei ein wesentliches Prinzip darin liegt, dass die allgemeinen Bestimmungen (hier: des Psychischen) jeweils auch in den spezielleren enthalten sind, wenngleich (siehe oben) modifiziert respektive ausdifferenziert (vgl. Holzkamp 1983a, S. 7 – 12; Behrens 2002, S. 32 – 47):

Zunächst konstatiert er eine Frühform des Psychischen (Reizbarkeit), die noch im Rahmen der genetischen Festgelegtheit anzusiedeln ist; sie ist zu sehen als Grundform des Psychischen, in Abgrenzung zu vor-psychischen, also zum Beispiel vegetativen Strukturen. Festgelegtheit bedeutet, dass das Lebewesen unmittelbar im Rahmen seiner Umwelt agiert und reagiert, das Psychische wirkt mit bei Selektion und Mutation.

Im nächsten Schritt – als phylogenetisch gesehen qualitativer Sprung der Entwicklung – entsteht eine individuelle Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Lebewesen, immer noch im Rahmen vor-menschlicher Existenz.

Erst auf der folgenden Stufe bildet sich insofern die *menschliche* Lern- und Entwicklungsfähigkeit heraus, als sich nämlich die gesellschaftliche Natur des Menschen entwickelt; dies bezeichnet Holzkamp deshalb als zentralen Punkt, weil der Mensch als Naturwesen einerseits mit den bislang tradierten Elementen des Psychischen begabt ist, andererseits nun zusätzliche Qualifikationen besitzt, die ihn in den Stand setzen, sich am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess zu beteiligen. Da sich im Laufe der menschlichen Entwicklungsgeschichte in diesem Zusammenhang auch genetische Veränderungen ereigneten, die gesellschaftliche Entwicklungsprozesse gleichsam individuell verankerten, stellt Holzkamp heraus, „daß aus *natürlichen* Gründen der Mensch zur Teilhabe an der *gesellschaftlichen* Reproduktion fähig ist. Unser Zentralnervensystem ist das einzige Zentralnervensystem, über das Vergegenständlichungen und Symbolisierungen laufen können, wie sie gesellschaftlich produziert sind“

(Holzkamp 1983a, S. 10, Hervorhebung durch Lischewski/Müller). Diese Stufe kann auch gefasst werden als Aufhebung der Phylogenese durch Kumulation genomischer Informationen, indem nämlich eben durch die Herausbildung der menschlichen Natur die Phylogenese durch den Menschen gestaltbar wird.

Als vierten Schritt sieht Holzkamp schließlich „die neue Qualität der psychischen Momente der gesellschaftlichen Natur des Menschen, bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz“ (ebda., S. 11). Hier ist gemeint die verallgemeinerte, verselbständigte Struktur von Gesellschaft, innerhalb derer sich der Mensch individuell – unter anderem unter Zuhilfenahme der psychischen Momente – reproduzieren muss. Man könnte von menschlich-„artspezifischem“ Verhalten sprechen.

Um den menschlichen Aspekt der Gesellschaftlichkeit als entscheidendes Moment des Entwicklungssprungs der „Menschwerdung“ begrifflich fassen zu können, ist es des Weiteren erforderlich, die Lebensbewältigung subhumaner Primaten von der menschlichen zu unterscheiden. Zu dieser Unterscheidung reicht das oft verwendete Kriterium der Benutzung von Hilfsmitteln (=Werkzeug) als naive Definition von Arbeit zur Problemlösung, wie bereits weiter oben erwähnt, nicht aus.

Behrens berichtet in diesem Zusammenhang von einem ebenso amüsanten wie interessanten Gedankenspiel (vgl. Behrens 2002, S. 42): Wolfgang Köhler führte 1921 Versuche mit Schimpansen durch, im Verlaufe derer sich herausstellte, dass Affen nicht nur Hilfsmittel (hier: Stöcke) benutzen, sondern sie sogar manipulieren (verlängern) können, um an eine Frucht zu gelangen. Jens Brockmeier schlägt nun vor, in der gegebenen Versuchsanordnung den Schimpansen (gedanklich) durch den Versuchsleiter zu ersetzen. Die Vermutung, dass der Mensch unter den identischen Bedingungen zu denselben Lösungsstrategien gefunden hätte wie der Affe und insofern kein Unterschied zwischen Mensch und Tier konstatierbar wäre, liegt nahe. Dies liegt darin begründet, dass das Versuchsobjekt (gleichgültig, ob Mensch oder Tier) von seinen Lebenszusammenhängen isoliert wurde. Primaten nutzen in der Tat Hilfsmittel, diese sind allerdings an einen aktuellen Zweck gebunden (hier: Erreichen und Verzehr der Frucht). Ist der Zweck erreicht, verliert das Hilfsmittel seine aktuelle Bedeutung; es wird „deaktualisiert“ (Holzkamp 1983b, S. 173).

Der qualitative, gesellschaftliche Entwicklungssprung liegt nach Holzkamp in der Umkehrung der Zweck-Mittel-Relation: Wird der Stock aufgehoben, ohne dass ein aktueller Anlass dazu nötigte, und mitgeführt, um ihn gegebenenfalls später zu nutzen, existiert er als Mittel unabhängig von einem aktuellen Zweck. „Mit der Gebundenheit an nur einen aktuellen Zweck verliert sich aber auch die Gebundenheit der Benutzung des Mittels an ein bestimmtes Individuum; die Mittel stehen als Vergegenständlichung einer verallgemeinerten ‚Brauchbarkeit-zu‘ allen Individuen einer Gesellungseinheit zur Verfügung“ (Behrens 2002, S. 42).

Der kurz umrissene Entwicklungssprung (vom prähumanen Primaten zum Menschen) wird bei Holzkamp als „Dominanzumschlag“ (vgl. Holzkamp 1983b, S. 80f) gefasst, das bedeutet, dass eine Umstrukturierung der die Reproduktion des Lebens beherrschenden Funktionen insofern stattfindet, als bei Ausprägung der Gesellschaftlichkeit des Menschen die durch seine gesellschaftliche Existenz vorherrschenden Qualitäten (hier: des Psychischen) in beherrschende Funktion geraten, während bislang vorherrschende Qualitäten modifiziert, überformt, jedenfalls nachrangig werden.

### **3.2.3 Der Mensch als „Intentionalitätszentrum“: Intentionales und inzidentelles Lernen**

Nachdem dargelegt wurde, wie Holzkamp und die Kritische Psychologie unter Zuspitzung konstruktivistischer Ansätze und unter Zuhilfenahme marxistischen Instrumentariums (hier besonders: der historisch-materialistischen Methodik) grundlegende Begriffe wie das Psychische, die menschliche Entwicklung und schließlich das Lernen als zentrale menschliche Kategorien im dialektischen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft rekonstruieren, ist es erforderlich, noch einige auf die Konkretion dieser Grundkategorien gerichtete Begriffe und ihre Weiterungen herauszustellen.

In Ergänzung zu den dargelegten Zusammenhängen sei hier auch auf Adam Schaff verwiesen, der entwickelt, dass Erkenntnis, und damit Lernen, als aktiver, produktiver Prozess der Wechselwirkung von (subjektivem) Menschen und (objektiver) Wirklichkeit zu sehen ist. „Erkenntnis“, führt Schaff aus, sei keinesfalls passiv, als „Spiegelreflexion“ zu sehen, sondern als „die aktive Art der Erfassung der objektiv existierenden Wirklichkeit durch den Menschen. Die Erkenntnis setzt also die menschliche Praxis in all ihren Formen ein und

stellt in gewissem Sinne die Projektion des Menschen dar“ (Schaff 1974, S. 153). Auch hier wird mithin sichtbar, dass die Vorstellung, Erkenntnismöglichkeiten hingen von der objektiven Realität ab, allenfalls die Hälfte des Erkenntnisprozesses umgreift, denn „die Art der Erfassung der objektiven Wirklichkeit durch den Menschen“ hängt „... nicht nur von dem So-Sein der Wirklichkeit, sondern auch von dem So-Sein des erkennenden Menschen“ ab (ebda.).

In dem in der vorgelegten Arbeit vertretenen Argumentationszusammenhang muss Lernen mithin immer wieder einerseits vom Blickwinkel des individuellen Subjekts dieser Tätigkeit betrachtet werden; andererseits dürfen die Verhältnisse, unter denen sich Lernen manifestiert, nicht außen vor bleiben, wenn es darum geht, eine Lernsituation, gegebenenfalls ein Lernarrangement gegenstandsadäquat zu erfassen.

Der bisher hergeleitete, subjektwissenschaftlich begründete Lernbegriff mündet in die Vorstellung des Menschen als „Intentionalitätszentrum“ (Holzkamp 1983a, S. 19; 1995, S. 25), nämlich als „möglichen Ursprung von verändernden Handlungen“ (Holzkamp 1983a, S. 19), zu dem andere Menschen, die sich ebenso erleben, in Beziehung treten. Diese Beziehung wird als „Intersubjektivität“ gefasst und ist für Holzkamp die „Voraussetzung dafür, daß die menschliche Ebene des Psychischen überhaupt in einer Untersuchung erreichbar wird. Das heißt also, daß in keiner Methodik diese Ebene der Intersubjektivität eliminiert oder unterschritten werden darf“ (ebda.).

Auf den schulischen Rahmen bezogen, also mit Blick auf möglichst adäquate Lernarrangements, gewinnt das Begriffspaar des „intentionalen“ und des „inzidental“ Lernens an Bedeutung (vgl. Holzkamp 1997, S. 268f). Holzkamp konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es natürlich Lernsituationen gibt, in denen ohne Lernentschluss gelernt wird: Wer ein Lied häufiger im Radio hört, wird gewisse Wendungen etwa des Englischen beiläufig lernen. Dies auch „Mitlernen“ (ebda.) genannte Phänomen gilt es allerdings vom Begriff des intentionalen Lernens zu unterscheiden. Der Mensch sieht sich hierbei mit einer so genannten Handlungsproblematik konfrontiert, an deren Überwindung (Erweiterung seiner Weltverfügung respektive Lebensqualität) er ein Interesse hat, die ihm jedoch mit seinen bisherigen Kenntnissen nicht gelingen kann; er legt somit eine „Lernschleife“ ein (ebda; zur schematischen Darstellung vgl.

Lischewski/Müller 2004, Anhang XVI; Anlage 19 in dieser Schrift), um sich die zur Überwindung der subjektiven Lernproblematik notwendigen Informationen zu beschaffen oder Techniken anzueignen.

Diese Erweiterung des Zugriffs auf die Umwelt respektive des je individuellen Repertoires an Problemlösungsstrategien verästelt sich im Zuge von immer komplexer werdenden und sich immer entwickelter darstellenden Vergesellschaftungsstrukturen im Leben der Menschen. Noch am anschaulichsten lassen sich Verknüpfung von Problemstellung und Handlungserweiterung bei Kleinkindern beobachten: „So, wie die Welt, die sie vorfinden, organisiert ist, bedeutet beispielsweise die Fähigkeit zu laufen, sich verbal verständlich zu machen oder zu lesen, einen unübersehbaren Zuwachs an persönlicher Handlungsfähigkeit“ (Behrens 2002, S. 50). Die bereits erwähnte, immer komplexer werdende Verästelung der je individuell gemachten Erfahrungen (i.e. Lernzuwächse) führt zwingend zu der Einsicht, dass jeder Mensch auch je individuelle Lerngründe, eine je individuelle Prämissenlage (Holzkamp 1995, S. 24f) mitbringt, auf deren Folie er die jeweils nächste Lernentscheidung trifft, und die er damit im selben Moment verändert.

### **3.2.4 Menschliches Lernen im Kontext gegebener Lernarrangements: Lehrlernkurzschluss, expansives und defensives Lernen**

Betrachtet man den „Alltag“ menschlichen Lernens, so wird – auch ohne wissenschaftliche Untersuchungen – sinnfällig, dass Menschen in nennenswertem Umfang lernen, weil sie sich dazu genötigt sehen und nicht, weil sie in freiem Entschluss eine Handlungsproblematik bewältigen wollten. An dieser Fragestellung entfaltet Holzkamp das Begriffspaar des „expansiven“ resp. „defensiven“ Lernens (vgl. etwa Holzkamp 1995, S. 190ff; 1997, S. 199ff).

„Expansives“ Lernen liegt dann vor, wenn der Lerner, wie oben dargelegt, das Repertoire seiner Weltverfügung durch einen bewussten, sachinteressierten Akt (Lernentschluss) in Überwindung einer Problematik erweitert. Diese Form des Lernens stellt schlüssiger Weise eine Veränderung der Prämissenlage des Lernenden dar, so dass er, mit einer nächsten Handlungsproblematik konfrontiert, vor dem Hintergrund der derart erweiterten Prämissenlage agiert. Spätestens hier wird klar, warum nicht zwei Menschen gleich lernen.

Häufig genug sieht sich der Mensch allerdings, etwa in der Schule, Arrangements gegenüber, die seine Prämissenlage bedrohen: Lerner sind häufig der

Auffassung, dass nur durch Lernen eine bestimmte Bedrohung oder ein sonst zu erwartender Nachteil abzuwehren ist; die Bedrohungen reichen von schlechten Zensuren über Strafpredigten bis zum „Liebesentzug“, etwa durch Eltern und sind in ihrer Mehrheit in dem erziehungsförmigen Herrschaftsverhältnis der Organisation Schule begründet (vgl. hierzu Kapitel 4). Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von defensivem, bewältigungsorientiertem Lernen.

Diese begriffliche Fassung der vorherrschenden schulischen Unterrichtsorganisation mündet nun unmittelbar in die Problemzone des Lehrlernkurzschlusses sowie des widerständigen Lernens. Holzkamps Ansatz einer subjektorientierten Lerntheorie überwindet einerseits die – im weitesten Sinne – behavioristische Vorstellung, es bedürfe eines (zudem außengesetzten) Reizes, eine (intentionale) Lerntätigkeit zu initiieren und liefert andererseits das Instrumentarium dazu zu erfassen, warum auch immer feiner ausgeführte schulische respektive unterrichtliche Organisationsformen keinesfalls dazu führen, dass Schüler „gern“ lernen.

Der lernende Mensch hat für sein (Lern-)Verhalten aufgrund seiner Prämissenlage jeweils „gute Gründe“ (Holzkamp 1995, S. 21ff). Diesen „Begründungszusammenhang“ menschlicher (Lern-)Tätigkeit zu analysieren stellt einen weiteren Schritt im Rahmen der Holzkampschen Lerntheorie dar, die es so ermöglicht, die durch die verschiedenen traditionellen Lerntheorien immer wiederholte Reduktion des Menschen (i.e. des Lernalters) auf eine Objektrolle zu durchbrechen.

Die Objektrolle impliziert einerseits eine wissenschaftliche Betrachtungsebene, die den Lerner als Subjekt nicht wahrnimmt und insofern im Rahmen seiner Etikettierung als ihren „Untersuchungsgegenstand“ eingeführt; dieses Vorgehen begibt sich von daher von vornherein, allein schon durch die Definition des Lernalters als Objekt, einer beträchtlichen Menge von Erkenntnismöglichkeiten. Schärfer formuliert wird der Lerner in seiner Objektrolle aus seinen Lebensbezügen gerissen und gleichsam einer Laborsituation ausgesetzt, über deren Bedingungen er keine Verfügungsgewalt hat, und die ihn nur in einem stark reduzierten Ausschnitt seiner Lebensbezüge wahrnimmt, fordert und beurteilt.

Dies bedeutet schlüssig, dass der Lerner auf der anderen Seite durch dies Arrangement automatisch in die Rolle des Beherrschten gerät.



Dieses Beherrschtsein ist denn auch zu großen Teilen Inhalt der Prämissenlage der Schülerinnen und Schüler. Sie sehen sich mit einer sie ständig entmündigenden Praxis konfrontiert. Sich den außengesetzten Lehrimpulsen entziehen zu wollen (vgl. etwa Kapitel 2: Schulabsente) oder sich zu ihnen möglichst „ökonomisch“ zu verhalten, umschreibt wesentlich ihren Alltag, denn „Anpassung findet ihren Lohn, Aufsässigkeit kostet ihren Preis. Die Mischung ‚dumm, faul und frech‘ ist die totale Kampfansage an alles, was die Schule von den Schülern erwartet“ (Herz 1982, S. 12). Insofern haben Schüler dann „gute Gründe“, sich „frech“, „eigensinnig“, „trotzig“, „bockig“, „albern“ zu verhalten. „Faulheit“, „Desinteresse“, „Schulmüdigkeit“, „Schwänzen“, womöglich sogar „Eigensinn“(!) und vieles Andere mehr kann gut als „kindlicher Widerstand“ (Holzkamp 1997, S. 144ff) gelesen werden gegen ein Lehrarrangement, das Fremdbestimmung zur Alltagserfahrung macht.

Erst eine Untersuchung ihrer Beweggründe, die eine Biologisierung der „Schuldfrage“ („zu faul“, „zu dumm“) überwindet, eröffnet die Möglichkeit, sich einem emanzipatorischen Lernbegriff zu nähern und Schülern sinnvolle, gegenstandsadäquate Lernarrangements zu gestalten.

Lernen ist der wesentliche Motor menschlicher Entwicklung; im vorgelegten Zusammenhang wurde von menschlich-„artspezifischer“ Tätigkeit (vgl. weiter oben) gesprochen. Um nun die Konsequenzen aus dem spezifisch menschlichen Lernbegriff für den organisatorischen Rahmen (vgl. Kapitel 4 und 6) verständlich zu machen, muss im nächsten Schritt analysiert werden, welche Abläufe beim Lernsubjekt in Gang gesetzt werden, wenn es mit einer organisatorischen – und damit sofort einhergehenden inhaltlichen – Kanalisierung (i.e. Verengung) des Lernens und seiner Gegenstände konfrontiert wird.

Die folgende Situation ist allen mit Schule Befassten geläufig: Im Zuge einer traditionell durchgeführten Stunde bemerkt der Lehrer, dass ein Schüler „geistig abwesend“ ist, seinen Ausführungen also nicht folgt. Er holt den Schüler – meist mit einer Bemerkung – in den Unterricht zurück, respektive versucht, dessen Aufmerksamkeit (wieder) auf den Unterrichtsablauf zu lenken, damit er (weiter) lernt.

In der allgemein akzeptierten Interpretation dieser Situation hat der Schüler sich dem Unterrichtsgeschehen „entzogen“, er ist also Schuld daran, dass er nicht gelernt hat. Betrachten man die Situation näher, ist als Minimum festzu-

halten, dass die Unterrichtssequenz ganz offenbar nicht die momentane Interessenlage des Schülers getroffen hat und er sich möglicher Weise in für ihn wichtigere Situationen „weggeträumt“ hat; von daher wird schon unter diesem Gesichtswinkel eine Schule sichtbar, die Fragen stellt, die die Schüler nicht interessieren und die Fragen nicht beantwortet, die Schüler tatsächlich bewegen. Wäre es anders, gäbe es für den Schüler keine Notwendigkeit, sich „wegzuträumen“.<sup>16</sup>

Weit beeindruckender allerdings ist der empirisch belegte Hintergrund (vgl. Holzkamp 1997, S. 228), dass der Schüler womöglich das tat, was theoretisch (vom Lehrer ebenso wie von allen Richtlinien gefordert) seine „Aufgabe“ in der Schule ist: Er fand einen Teilaspekt des angebotenen Inhalts derart interessant, dass er darüber weiter nachdachte. Dies verunmöglichte es ihm aber, in der Folge den Ausführungen (oder anders angelegten Lehrarrangements) seines Lehrers zu folgen; das bemerkte der aufmerksame Lehrer und holte – siehe oben – den Schüler in den Unterricht zurück, also weg von der eigenen Tätigkeit.

Beide möglichen Situationen werden in der Schulrealität mehr als häufig angetroffen, ja machen sie in der Mehrzahl aus. Durch die Interpretation der Situationen unter Rückgriff auf die subjektive Perspektive wird mithin deutlich, dass das traditionell angelegte Lehrarrangement im Regelfall nicht nur nicht in der Lage ist, beim Schüler Interesse zu „erzeugen“, sondern vielmehr dieser gedachten Möglichkeit (meist als „Motivation“ gefasst) systematisch entgegenwirkt. Auch methodische Alternativen wie Projektwochen oder Freiarbeit können per definitionem dies Problem nur unzureichend angehen; sie stellen allenfalls Ausnahmesituationen dar, die allerdings die Beteiligten ahnen lassen können, wie es anders gehen könnte. Im Übrigen wird bereits aus diesem Blickwinkel Art und Umfang des schulischen Kontrollapparates verständlich, der verhindern soll, dass Schüler sich dem Lehrangebot entziehen (vgl. Kapitel 4). Die Alltäglichkeit der umrissenen Situation wird noch sinnfälliger durch die Betrachtung der Kommunikationssituation zwischen Lehrer und Schüler: Im schulischen Diskurs herrscht die sogenannte vorauswissende Frage des Lehrers vor, nach dem Muster „Wieviel ist zwei mal acht?“, „Wann war die Schlacht bei Kap Finisterre?“, die keinen echten Dialog begründet, da der Lehrer die

---

<sup>16</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch die oben gemachten Bemerkungen zum Absentismus.

Antwort bereits kennt. Insofern sind die Lehrenden „nicht dazu da, Fragen zu beantworten, sondern Fragen zu stellen“ (Holzkamp 1997, S. 205). Die vorauswissende Frage wird mehr oder weniger explizit vom Schüler als solche entlarvt, so dass er sich als Kommunikationspartner des Lehrers nicht auf gleicher Ebene sehen kann. Der Lehrer andererseits sieht sich im Regelfall nicht imstande, einen gleichberechtigten Diskurs (als Erkennungszeichen: antwortsuchende Fragen, die von beiden am Kommunikationsprozess Beteiligten gestellt werden können) mit dem Schüler zu eröffnen. Dies hat wesentlich mit der ungleichen Verteilung schulisch-relevanten Wissens und mit der ständigen Lehrer-Aufgabe der Beurteilung zu tun und begründet somit eine hierarchische Kommunikationssituation, die als „erziehungsförmig“ apostrophiert werden kann.

Nun steht allerdings außer Frage, dass in der traditionellen Schule auch gelernt wird; es gibt schließlich „Erfolge“ in Klassenarbeiten, gute bis akzeptable Noten auf Zeugnissen u. ä. m. Auf diese Fragestellung, in wie weit Zensuren pädagogisch begründbar sind, wird gründlicher im Rahmen der Kritik an der aktuellen Schule (weiter unten, Kapitel 4) eingegangen. Hier mag der erste Hinweis genügen, dass Noten Ausdruck einer ökonomisch motivierten schulischen Bewertungsuniversalität sind (Holzkamp 1995, S. 380ff).

In den seltensten Fällen ist in schulischen Zusammenhängen zu beobachten, dass Schüler freiwillig lernen würden. Dies hat eben mit ihrer jeweiligen (und massenhaft multiplizierten) Prämissenlage zu tun: Die ihnen dargebotenen Lehrlernarrangements sind, wie oben hergeleitet, in ihrer überwiegenden Menge außengesteuert, großenteils sogar so intensiv, dass viele Schüler sich kaum eine Alternative vorstellen können.<sup>17</sup> Von daher ist unschwierig nachzuweisen, dass die großenteils unhinterfragte Vorstellung, dass das, was gelehrt wird, auch – sozusagen spiegelbildlich – gelernt würde, in den seltensten Fällen der Realität entspricht (vgl. etwa Mietzel 2003, S. 7); Holzkamp fasst diese Beobachtung unter „Lehrlernkurzschluss“ (z.B. 1997, S. 257ff).

In der Logik Holzkamps findet vor diesem Hintergrund „widerständiges“ Lernen statt: Der Schüler lernt trotz der seine Lerninteressen einschränkenden Kontrollmaßnahmen und trotz der ständigen Zwangssituation curricularen In-

---

<sup>17</sup> Dies geht so weit, dass Schüler auf entsprechende Fragen meist antworten, „natürlich“(!) würden sie nur wegen der Zeugnisse und Noten lernen, „selbstverständlich“ müssten sie mit Kontrolle und Druck zum Lernen genötigt werden.

struktionsunterrichts. Er lernt „defensiv“ (siehe oben), indem er ein Minimum an schulischen Anforderungen sozusagen pragmatisch erfüllt und sich ansonsten den Zumutungen der Schule versucht zu entziehen. Der Schüler lernt, wie er mit Täuschungen, vorgetäuschem Interesse, der Ausnutzung gewisser Interessen und Eigenheiten des Lehrers u.ä.m. den Ablauf der Lehreinheiten in seinem Sinne „ökonomisch“ gestalten kann, und er versucht, sich private, intime Reservate zu erhalten, die er vor dem Zugriff von Schule und Lehrpersonal schützt.

Es wird also sichtbar, dass Schüler vor dem Hintergrund des durch Schule erheblich eingegengten Weltaufschlusses zum Schutz ihrer bedrohten Prämissenlage gewisse Lernleistungen vollbringen. Die Prämissenlage, die es „begründet“ erscheinen lässt, sich so zu verhalten, besteht darin, ein möglichst geringes Maß an schulischen Zumutungen aushalten und sich ein „Eigenleben“ sichern zu wollen. Man könnte davon sprechen, dass das erzwungene Lernverhalten durch das „artspezifische“ überlagert wird, wobei erhebliche Anteile (Täuschung, Kontrolle der Situation, Machtverhältnisse, Widerstandsstrukturen etc.) über den heimlichen Lehrplan vermittelt werden.

Vor dem dargestellten Hintergrund bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass Lernen, vom Subjektstandpunkt und somit vom „Intentionalitätszentrum Mensch“ aus definiert, eine mögliche Erweiterung der Weltverfügung bedeutet; der Lerner ist hierbei in das Zentrum des Lernprozesses zu rücken. Mehr noch: Soll er die Möglichkeit „expansiven“ Lernens erhalten, muss er als *conditio sine qua non* der „Herr des Verfahrens“ sein, das heißt, er muss selbstbestimmt über Inhalte und Methoden entscheiden können.

Schule hätte, so begriffen, dem Schüler und der Schülerin Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen; das „Lehrpersonal“ müsste von seiner Kontrollfunktion und der schulischen Bewertungsuniversalität entbunden sein (vgl. in diesem Zusammenhang Kapitel 4).

### **3.2.5 Positionierung des Subjektstandpunktes**

Vor der Logik der dargelegten Zusammenhänge wird deutlich, dass expansive Lerngründe nur je beim Individuum angesiedelt sind, ja: sein können, weil nur sie „am Lerngegenstand und durch seine Aufschließung an lernender Verfügungserweiterung orientiertes Lernen zur Folge haben“ (Behrens 2002 S. 51). Anders ausgedrückt kann intentionales Lernen nicht durch äußere Instanzen in

Gang gesetzt werden. Es ist zwar möglich – und in gewissen sozialen Umfeldern stärker als anderwärts notwendig – Anregungen, ggf. auch Lernziele von außen an den Lerner heranzutragen; immer aber muss gewährleistet werden, dass der Lerner Wahlmöglichkeiten hat in dem Sinne, dass er solche außerge-setzten Ziele zu seinen machen kann (vgl. Kapitel 6).

Schule ist ein hierarchisches, in der Tendenz ademokratisches System. Auch unter diesem Blickwinkel betrachtet geraten Schülerinnen und Schüler in eine Objektrolle, nämlich die des Machtadressaten, indem sie täglich erfahren, dass über sie (ihre Zeit, ihre Tätigkeit, ihre Körper) verfügt wird. Bereits hier soll darauf verwiesen werden, dass sich in dieser Form von Schulkonstruktion „Ohnmacht als unterschwellige Zentralthematik bürgerlichen Lebensgefühls“ (Holzkamp 1997, S. 147) äußert, ja organisiert über Kontroll- und Bewertungsmechanismen; dieses Lebensgefühl wird institutionell sowie personell tradiert (schließlich sind Lehrerinnen und Lehrer auch Produkte dieses Systems) und so für das ganze spätere Leben eingeübt (Die Darlegungen in Kapitel 4 gehen genauer darauf ein).

Nimmt man diesen Befund zu den oben dargelegten Überlegungen über emanzipatorisches Lernen hinzu, ergibt sich, dass expansives Lernen auf der Folie ungleicher Herrschaftsverhältnisse immer auch tendenziell gegen diese Verhältnisse gerichtet erfolgt, da „sich das Interesse an erweiterter Handlungsfähigkeit und die konkurrenzförmige Zuweisung von Lebens- und Bildungschancen anhand von Lernerfolgen (besser: Leistungsbewertungen) gegenseitig ausschließen“ (Behrens 2002, S. 51). Ein wesentliches Problem entsteht dadurch, dass es für Schülerinnen und Schüler überwiegend „gute Gründe“ gibt, sich auf der Ebene des defensiven Lernens zu verhalten, denn einerseits ist „lernende Vergesellschaftung“ zwar „ein *grundsätzliches Bedürfnis aller Menschen* auf der Grundlage des Bedürfnisses nach Handlungsfähigkeit“, aber unter „den gegebenen Verhältnissen ist die hierauf gerichtete Aktivität ... durchaus riskant, was zur Normalform defensiver Lerngründe führt“ (ebda, S. 52, Hervorhebung durch Lischewski/Müller).

Hinzu kommt, dass Widerstand gegen Schule sich keineswegs sozusagen linear entwickelt, indem etwa Schülerinnen und Schüler sich ein immer ausgeprägteres Bewußtsein ihrer Situation aneigneten. Schulabsente können häufig nur ein unscharfes „Gefühl“ ausmachen, das ihre Handlung begründet; des Weiteren

werden Schülerinnen und Schüler oft genug psychisch krank oder greifen zu irrationalen Mitteln der Verteidigung ihrer Prämissenlage. Freerk Huiskens weist in seinem Buch „z.B. Erfurt“ nach, dass dem Amoklauf eines Schülers 2002 durchaus systematisches Versagen der Schulorganisation (mit) zu Grunde lag (vgl. Huiskens 2002).

### **3.3 Neurobiologische Grundlagen**

Liest man Spitzer, Singer und andere Neurobiologen, so sind es nicht die Erkenntnisse dieses Wissenschaftszweiges an sich oder die Art und Weise, wie sie gewonnen wurden, die beeindrucken, sondern allenfalls die Tatsache, dass die im Rahmen der jüngeren Debatte veröffentlichten Befunde und Forschungsergebnisse darum, was Lernen sei und wie es optimiert werden könne, Belege für alltagstheoretische Annahmen ebenso beinhalten wie für „weiche“ Theorien im Rahmen von Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie. Aussagen von Neurobiologen über das Lernen stellen sich also insofern als überzeugend dar, als sie großenteils die bislang skizzierten Zusammenhänge aus Erziehungswissenschaft und Psychologie untermauern.

Eine Grundannahme der Neurobiologie ist es, dass Menschen permanent lernen. Es ist im Zusammenhang mit Schule allerdings die Frage, was genau Menschen lernen, und warum sie allzu häufig nicht die von der Schulorganisation intendierten Inhalte memorieren. Um diese und weitere interessante Fragen in Bezug auf die Planung und die Durchführung einer sachadäquaten Umstrukturierung von Lernarrangements unter Einbeziehung neurobiologischer Erkenntnisse zu diskutieren, sollen in diesem Kapitel einige der für den Argumentationsgang relevanten Ergebnisse skizziert werden.

#### **3.3.1 Lernen**

Der Mensch lernt immer. Ein Großteil der Verarbeitungsmethoden unseres Gehirns beruht auf den Anforderungen, die es in der Geschichte der Menschheit zum Überleben erfüllen musste. Nur diejenigen unserer Vorfahren haben überlebt, die in der Lage waren, wichtige Informationen aus ihrer Umwelt aufzunehmen, zu speichern und schnell in entsprechende Reaktionen einfließen zu lassen. „Da die Welt regelhaft ist, brauchen und müssen wir uns nicht jede Einzelheit merken“ (Spitzer 2002, S. 77). Das heißt in Spitzers Logik, dass Kinder in der Schule nicht zum Erlernen von Regeln angeleitet werden, sondern an-

hand von Beispielen lernen sollen. Die Regeln können sie dann selbst ableiten. „Jedoch selbst dann, wenn es vermeintlich darum geht, eine Regel zu lernen, sind Beispiele wichtig. Nur dann, wenn die Regel immer wieder angewendet wird, geht sie vom expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitsgedächtnis in Können über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann“ (Spitzer 2002, S. 78).

„Wir lernen ein Leben lang, von der Wiege bis zur Bahre. Aber wir lernen nicht immer gleich! Bei Kindern ist die Lerngeschwindigkeit groß, dafür jedoch haben ältere Menschen Möglichkeiten des Lernens durch Analogie zu bekanntem Material zur Verfügung, die Säuglinge und Kinder nicht haben“ (Spitzer 2002, S. 227). Spitzer spricht – wie Singer - von kritischen oder sensiblen Perioden (vgl. Singer 2001). „Mit diesem in der Entwicklungsneurobiologie sehr wichtigen Begriff werden Zeitabschnitte bezeichnet, in denen bestimmte Erfahrungen gemacht werden müssen, damit bestimmte Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten erworben werden. Kommt es nicht dazu, werden diese Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten zeitlebens nicht mehr gelernt“ (Spitzer 2002, S.240).

Das bedeutet letztlich, dass die Volksweisheit „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ von der Neurobiologie zu Teilen bestätigt wird, da Lernen in der Jugend schneller abläuft als im Alter. Jedoch sind ältere Menschen, die bereits viel gelernt haben, eher in der Lage, Neues in das Gelernte zu integrieren. Ein Befund wie „Je mehr man an sich schon weiß, desto besser kann man neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung bringen“ (Spitzer 2002, S. 283) ist im vorliegenden Zusammenhang allerdings allenfalls unter „trivial“ zu verbuchen. Und wenn Singer ausführt:

Die Existenz zeitlich gestaffelter sensibler Phasen für die Ausbildung verschiedener Hirnfunktionen führt zu dem Postulat, dass das Rechte zu rechten Zeit verfügbar sein oder angeboten werden muss. Es ist nutzlos und womöglich sogar kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster noch nicht offen sind. Da bislang nur wenige experimentelle Daten darüber vorliegen, wann das menschliche Gehirn welche Informationen benötigt, ist es wohl die beste Strategie, sorgfältig zu beobachten, wonach die Kinder fragen. Ich hatte ausgeführt, dass das Gehirn bei der Organisation seiner Entwicklung die Initiative hat und sich die jeweils benötigte Information selbst sucht. Es sollte demnach ausreichen und wäre wohl auch die optimale Strategie, sorg-

fältig darauf zu achten, wofür sich das Kind jeweils interessiert, wonach es verlangt, und wodurch es glücklich wird (Singer 2001, S. 1),

so ist auch diese Erkenntnis nur bedingt bahnbrechend, da alltagstheoretische Annahmen, wie „Das Kind, das zur Frage reif ist, ist auch zur Antwort reif!“ seit durchaus geraumer Zeit im vorwissenschaftlich-pädagogischen Bereich Raum greifen.

### **3.3.2 Aufmerksamkeit**

Im Weiteren seien einige der Faktoren beleuchtet, denen im Rahmen neurobiologischer Erkenntnisse günstige respektive ungünstige Wirkungen auf das menschliche Lernen zugeschrieben werden.

Zunächst kann man festhalten, dass die Qualität der Behaltensprozesse dargebotener Inhalte davon abhängig ist, wie viel Aufmerksamkeit der Lerner diesen Inhalten widmet. Neben der allgemeinen Wachheit ist hier selektive Aufmerksamkeit gemeint, die sich auf einen bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand der Wahrnehmung bezieht. „Achten wir auf Bewegung, so wird unser Bewegungsverarbeitungsareal aktiver, als wenn wir nicht auf die Bewegung achten würden. Achten wir auf die Farbe, springt unser Farbareal besonders an. (...) Daraus lässt sich ableiten, dass der Effekt der zusätzlichen Aktivierung von Gehirnarealen durch die selektive Aufmerksamkeit eine wesentliche Rolle bei der Einspeicherung von Gedächtnisinhalten spielt“ (Spitzer 2002, S. 156).

### **3.3.3 Angst und Stress**

Stresssituationen in Prüfungen, in denen Lösungen, die nur etwas Kreativität erfordern, nicht gefunden werden können, erläutert Spitzer wie folgt: „Wenn gerade keine Angst da ist, werden die Gedanken freier, offener und weiter. Dies lässt sich nicht nur subjektiv erleben, sondern auch im Experiment messen. Eine positive Grundstimmung ist daher gut für das Lernen“ (Spitzer 2002, S.164).

Angst respektive Stress wirken sich ungünstig auf das Lernen und Behalten aus. Lernen sollte also mit positiven Emotionen arbeiten. „Angst und Furcht können zwar kurzfristig das Einspeichern von neuen Inhalten fördern, führen jedoch langfristig zu den (...) negativen Effekten von chronischem Stress“ (Spitzer 2002, S.172).



### 3.3.4 Motivation

„Immer wieder wird die Frage gestellt, wie man es schaffe, Motivation zu erzeugen. (...) Menschen sind von Natur aus motiviert, sie können gar nicht anders, denn sie haben ein äußerst effektives System hierfür im Gehirn eingebaut. (...) Die Frage danach, wie man Menschen motiviert, ist daher so sinnvoll wie die Frage: ‚Wie erzeugt man Hunger?‘ Die einzig vernünftige Antwort lautet: ‚Gar nicht, denn er stellt sich von alleine ein.‘ Mit unserer Motivation verhält es sich damit ähnlich wie mit unserem System der Regulierung der Nahrungsaufnahme“ (Spitzer 2002, S.192).

In der schulischen Praxis stellt sich die Frage nach der fehlenden Motivation meist in dem Zusammenhang, dass Schüler nicht das lernen wollen, was andere ihnen beibringen möchten. Das erst bedeutet dann, dass der Lehrer den Schüler motivieren muss. Das wäre aber etwa so, als ob man jemand anderem Hunger beibringen wollte. „Es stellt sich vielmehr die Frage, warum so viele Menschen so häufig demotiviert sind! Und hier kann man sehr effektiv ansetzen, denn wir führen – meist ohne es zu wissen und zu wollen – regelrechte Demotivationskampagnen durch“ (Spitzer 2002, S.193, Hervorhebung durch Spitzer).

Spitzer nennt einige relevante Aspekte im Zusammenhang mit der Art der Belohnung respektive der Konsequenzen in der Schule:

- Oft genug spielen weder Leistung noch Anstrengung für die Belohnung eine Rolle, sondern andere Faktoren.
- Das Prinzip „The Winner takes it all“ ist in Schule und Gesellschaft weit verbreitet; das bedeutet, dass nur der oder die Beste herausgestellt, gelobt, prämiert wird, alle anderen gehen leer aus.
- Eigentlich sollten die Sachen, mit denen sich Schüler befassen, selbst motivieren. „Lebewesen, die Natur und deren Strukturen, Prinzipien überhaupt – das alles ist höchst spannend. Es bedarf im Grunde schon erheblicher Anstrengungen, um Kindern das Fragen nach diesen Inhalten abzugewöhnen. Eigentlich fragen sie ständig danach“ (Spitzer 2002, S. 194).
- Spitzer betont in diesem Kontext die Rolle des Lehrers. „Nur wer von seinem Fach wirklich begeistert ist, wird es auch unterrichten können“ (Spitzer 2002, S. 194). Es geht ihm also nicht um Tricks bei der Ver-

mittlung von Gegenständen, sondern das Fach und die Persönlichkeit des Lehrers müssen im Mittelpunkt stehen.

### **3.3.5 Konsequenzen für die Schule**

Einige der dargestellten Faktoren sind ganz offensichtlich von großer Bedeutung für das, was in unseren Schulen geschieht. Die Anforderungen an die Person des Lehrers sind bereits ansatzweise thematisiert worden. Aber auch der Sinn und die Techniken der Belohnung respektive des Lobes in der Schule sollten im Licht der dargestellten Erkenntnisse noch einmal überdacht werden, empfehlen Spitzer und Singer.

Als problematisch muss das hierzulande angewandte System der Prüfungen angesehen werden. Es heißt zwar „Non scholae, sed vitae discimus“, aber die Praxis sieht anders aus: Schüler nehmen bestenfalls einen Stoff zur Kenntnis, memorieren ihn dann so, dass sie ihn in der nächsten Klassenarbeit reproduzieren können und vergessen ihn dann zu großen Teilen wieder, wenn das nächste Thema im Unterricht behandelt wird. Lehrer beklagen diesen Zustand immer wieder, versuchen dann, durch häufiges Wiederholen Abhilfe zu schaffen, was aber nur ansatzweise gelingt und recht zeitraubend ist. Hier wäre ein anderes System der Leistungsüberprüfung für die Nachhaltigkeit des Lernens effektiver.

„Durch Handeln wird gelernt (man kann mit Worten und Zahlen auch handeln. Wer denkt, hantiert mit Gedanken!), Regeln kann man besprechen, um sie zum Handeln zu benutzen. Sie sind für das Lernen wichtig, um Beispiele zu generieren“ (Spitzer 2002, S. 421). Aus der Tatsache, dass der Mensch immer lernt, folgt, dass nicht die Lehrpläne oder die Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers festlegen, was gelernt wird, sondern die Lebensbedingungen ganz allgemein. „Gelernt wird, wie schon vielfach betont, das Allgemeine. Was dieses Allgemeine gerade ist, auf welcher inhaltlichen Ebene also gelernt wird, legt nicht der Sprecher (oder dessen Absicht) fest, sondern der Zustand des Hörers. Ein Lehrer mag also durchaus die besten Absichten haben und dennoch einigen seiner Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt nichts weiter beibringen als ‚Latein ist schwierig‘“ (Spitzer 2002, S. 451).

Es geht also aus dem Blickwinkel der Neurobiologie bei der Organisation einer Schule, die sinnvolles Lernen möglich macht, nicht so sehr um die Festlegung bestimmter zu vermittelnder Inhalte, sondern um die Schaffung von Lebensbe-

dingungen oder Lernumwelten, in denen das Richtige gelernt werden kann (vgl. Spitzer 2002, S. 452).

Vermitteln kann man eine Mietwohnung oder vielleicht sogar eine Heirat. „Stoff“ jedenfalls kann man nicht vermitteln! Ebenso wenig wie Hunger. Hunger produziert sich jeder selbst, und Lernen produziert sich auch jeder selbst. Jeder auf seine Weise; und jeder lernt auch auf seine Weise und eben genau dasjenige, was in das Gefüge seiner Synapsengewichte am besten passt. Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass bereits die Rede von der Vermittlung (...) völlig an der Realität des Lernens vorbei geht. Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst! Wer hat uns denn das Laufen oder das Sprechen vermittelt? – Niemand als wir selbst! (Spitzer 2002, S. 417).

Die oft geäußerte Befürchtung von Lehrern, dass Schüler sich an zu schwierige Sachverhalte heranwagen könnten, die für sie nicht geeignet seien und von daher eine Überforderung bedeuten, entkräftet Spitzer auf der Basis neurobiologischer Erkenntnisse: „Durch die Gehirnentwicklung werden unübersichtliche Sachverhalte jeweils in dem Sinne gefiltert, dass zunächst nur einfache, aber grundlegende Aspekte gelernt werden, wohingegen später auch komplexe Strukturen verarbeitet und gelernt werden können. Ein sich entwickelndes Gehirn kann daher auf einen „Lehrer“ verzichten. Es „nimmt“ sich nur die Lernerfahrungen, die es eben gerade „gebrauchen“ kann – ohne Unterweisung“ (Spitzer 2002, S. 239). Diese Erkenntnis stützt in der Tat sowohl den hier gewählten theoretischen Ansatz wie auch die Umsetzung in Praxis, wenn und indem Lernern die Auswahl der Themengebiete überlassen wird, mit denen sie sich intensiver befassen wollen (vgl. Kapitel 6 und 7).

Die Frage nach dem, was gelernt wird, besser: gelernt werden soll, ist schon weiter oben, unter anderem im Zusammenhang mit der Beziehung zwischen Schule und Wirtschaft, gestreift worden, indem auf die Schwierigkeiten und die Problematik bei der Festlegung eines begrenzten Bildungskanons hingewiesen wurde. Das gesicherte Wissen darüber, was die Schülerinnen und Schüler, die aktuell unterrichtet werden, in ihrem späteren Leben für Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen werden, um die Lebenssituationen, die sie in der Zukunft erwarten, meistern zu können, ist eher spärlich ausgeprägt. Spitzer sagt zu dieser Problematik Folgendes: „Wir sollten uns daher bei Diskussionen um Inhalte weniger an den Forderungen von Interessengruppen orientieren als vielmehr an den Interessen und Bedürfnissen der jungen Menschen“ (Spitzer

2002, S. 452). Diese Prämisse wird bei der Konzeption der Individualisierungsprojekte (vgl. Kapitel 6) berücksichtigt, wenn in ihrem Rahmen erhebliche Bereiche der inhaltlichen Festlegung in die Hände der Lernenden gelegt werden.

Die von Spitzer und anderen Neurobiologen formulierten Postulate an die Schule fließen zu – wenngleich geringen - Teilen in Planung und Durchführung der Projektkonzeption ein. Allerdings geht das Konzept insofern weiter, als es nicht bei der Verbesserung der Lernorganisation im Sinne der äußeren Bedingungen stehen bleibt, sondern die Einstellungen und Haltungen des Lernenden in Bezug auf seine Lernprozesse in den Fokus nimmt. Da die Welt, auf die Schüler vorbereitet werden sollen, allenfalls vage zu erkennen ist, sind in Form von Bildungskanon generalisierte Inhalte zugunsten der emanzipierenden Tätigkeit des Lernens als nachrangig anzusehen. „Daraus folgt vielleicht deutlicher als aus anderen Prämissen, dass Schüler und Studenten vor allem eins müssen: Lernen“ (Spitzer 2002, S. 421).

### **3.3.6 Kurze Kritik**

Die – skizzenhafte – Darstellung neurobiologischer Erkenntnisse zum Themenkomplex Lernen ist dem vorgelegten Argumentationsstrang aus zwei Gründen beigefügt worden: Einmal ließen und lassen sich in jüngster Zeit auffallend viele Veröffentlichungen auch und gerade in populärwissenschaftlichen Periodika sowie Zeitschriften wie Spiegel, Stern, Focus etc. beobachten, die sich mit dem Thema befassten und jüngere neurobiologische Befunde als sensationelle Neuerungen anboten, denen man nur zu folgen brauche, um Lernerfolge zu verbessern.

Zum anderen werden in der Tat einige (durchaus ältere) Erkenntnisse aus Erziehungswissenschaft und Psychologie durch eine sogenannte „harte“ Wissenschaft gestützt. Dies mag in der Diskussion über Schulreformansätze an einigen Stellen einiges erleichtern.

Bei näherer Betrachtung muss allerdings festgehalten werden, dass es auch den aktuellen Ergebnissen der Neurobiologie nicht gelingt, die oben entfaltete Dialektik von Individuum und Gesellschaft zu berücksichtigen; vielmehr bleibt einmal mehr die Tatsache ausgeblendet, dass der Mensch an der Produktion der – gegebenenfalls ihn unterwerfenden – Verhältnisse beteiligt ist. So gesehen sind Laufen und Sprechen nicht, wie Spitzer nahe legt, vom Individuum selbst

„vermittelt“ (sic!), sondern im Zuge der weiter oben referierten Menschwerdung gesellschaftlich vermittelt. Dies läßt sich unter anderem auch durch die sogenannten „Kaspar-Hauser-Kinder“ belegen, die ohne gesellschaftlichen Bezug zum Beispiel nicht laufen lernten (vgl. Malson 1972, Koch 1997).

Spitzers erheblich verkürzter Vermittlungsbegriff zieht demzufolge auch die Grenze dessen, was auf der Basis seiner Befunde erkennbar werden kann: Er bleibt bei der Explikation eines Individuums stecken, das – siehe weiter oben – erneut als Objekt von Beobachtung, Untersuchung etc. fungiert und somit nur eingeschränkte Erkenntnis- und damit Veränderungsmöglichkeiten hat. Des Weiteren erschöpfen sich Spitzers Aussagen großenteils darin herauszustellen, dass man durch bildgebende Verfahren nachweisen kann, dass zum Beispiel eine angenehme Umgebung, Atmosphäre und Ähnliches dem Lernen zuträglich ist. Das wurde bereits weit vor dem Einsatz der zitierten Verfahren angenommen. Spitzers Position fällt damit deutlich hinter den Holzkampschen Ansatz eines emanzipatorischen Lernbegriffs zurück.

Auch Spitzers Auffassung der „Regelhaftigkeit der Welt“ transportiert eine eher anthropozentrische Weltansicht, deren Schwäche gerade darin besteht, dass sie zum Zwecke der Erklärung von Phänomenen danach strebt, diesen eine regelhafte Ordnung aufzuherrschen. Da diese Auseinandersetzung jedoch nicht Anliegen dieser Schrift ist, sei hier lediglich darauf verwiesen, dass Vertreter der Chaostheorie respektive der Quantenphysik deutlich machen, dass ihre Befunde gerade die Existenz der bei Spitzer reklamierten Regelhaftigkeit nicht stützen (vgl. Dürr 2004), da etwa

Wirklichkeit, was immer wir darunter verstehen, nicht mehr ‚ontisch‘ interpretiert werden kann. Die Frage: Was ist, was existiert? Verliert ihren Sinn. Wirklichkeit ist keine Realität mehr in der ursprünglichen Bedeutung (lat. *res* = Ding) einer dinghaften Wirklichkeit. Wirklichkeit offenbart sich primär nur mehr als *Potenzialität*, als ein noch nicht aufgebrochenes, gewissermaßen unentschiedenes „Sowohl/Als-auch“, nur als Kann-Möglichkeit für die uns vertraute Realität, die sich in objekthaften und der Logik des „Entweder/Oder“ unterworfenen Erscheinungsformen ausdrücken kann. Potenzialität erscheint als das *Eine* - oder besser: als das *Nicht-Zweihaft*e – das sich nicht auftrennen, das sich nicht mehr zerlegen lässt. Auf dem Hintergrund unserer gewohnten, durch das klassisch-physikalische Weltbild entscheidend geprägten Vorstellungen klingt dies paradox und eigentlich unannehmbar, da wir prinzipiell immer eine klare Entscheidung, „ja oder nein“ (*tertium non datur*), erwarten (Dürr 2004, S. 12).

In Dürrs Äußerung wird klar, dass der Wunsch nach einer Regelmäßigkeit der Welt zwar im Rahmen einer Sehnsucht nach Orientierung verständlich ist, aber deutlich hinter die Erkenntnisse der bereits angesprochenen Wissenschaftszweige zurückfällt.

Aus Anlass verschiedener Veröffentlichungen durch Neurobiologen zum Thema „Lernen“ (und – nicht zu übersehen – zum Thema „freier Wille“!) äußert Freerk Huisken eine harsche, jedoch in ihrem Gehalt durchaus haltbare Kritik an zwei aktuell immer wieder vorgetragenen „Erkenntnissen“.

Zunächst geht es um die von Gerhard Roth vertretene Position, der freie Wille sei ein Konstrukt, der Huisken mit dem Hinweis begegnet, dass Roth die natürlichen Voraussetzungen von geistigen Prozessen mit diesen selber verwechselt.

Im vorliegenden Zusammenhang von deutlich mehr Belang ist die kurze Replik auf Roths Erkenntnisse zum Phänomen „Lernen“: „Die Konsequenzen, die zum Beispiel Gerhard Roth aus seiner Lernforschung zieht, grenzen ans Albernere: Lernen, sagt er, ginge besser, wenn Interesse am Lernstoff da ist, wenn theoretische Voraussetzungen vorhanden sind, sich den Lernstoff anzueignen, und wenn berücksichtigt wird, daß jeder Schüler selbst lernen muß. Wer hätte das vor der Hirnforschung je gedacht! Diese Resultate sind nicht nur lernpraktische Trivialitäten. Sie sind ärgerlich, weil sie als Offenbarung der Hirnforschung daherkommen. Folglich sind Schülerhirne verantwortlich, wenn Lehrer, die sich an der Hirnforschung orientieren, mit ihren Bemühungen scheitern. Dann muß es nicht interessieren, daß Schule hierzulande Lernen als Lernverhinderung organisiert“ (Huisken 2005).

## 4. Kritik der aktuellen Schule

*They kill babies in the crib and say only the good die young.*

*Bob Dylan*

Schule ist nicht nur ein „Lernort“, sondern hat eine umfangreiche Liste zusätzlicher Aufgaben zu erledigen. Um diese Aufgaben näher zu betrachten, sei zunächst Peter Struck herangezogen, einer der derzeit meistgelesenen Pädagogen. Er führt fünfzehn verschiedene Funktionen auf (vgl. Struck 1996, S. 18 – 77), die sich allerdings bei näherer Betrachtung durchaus in das dreigliedrige System von Reproduktion in Form von Selektion, Sozialisation und Qualifikation sortieren lassen, das Helmut Fend noch 1981 umreißt (vgl. Fend 1981). Die im vorliegenden Argumentationszusammenhang interessante Kategorie „Reproduktion“ wird „für *unseren* Staat“ gefasst als die „Erziehung zum politisch mündigen demokratischen Staatsbürger auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Menschenrechtsvereinbarungen“ (Struck 1996, S. 28, Hervorhebung durch Lischewski/Müller).

Struck charakterisiert nun in der Folge das Entscheidungsfeld des Lehrers als von Antinomien durchzogen (Wirtschaft/Ökologie; Werteerziehung/ Religionsfreiheit etc.) und überlässt Problemfelder wie Empfängnisverhütung, Ablehnung von Todesstrafe, Müllvermeidung und Nutzung von Kernenergie „in *unserer* pluralistisch-demokratischen Gesellschaft“ einer pädagogischen Autonomie, deren Aufgabe unter anderem darin besteht, „die Bedürfnisse des Kindes, seine Zukunft, die Grundwerte *unserer* Gesellschaft, ministerielle Erlasse, das Profil der jeweiligen Schule mit ihren Konferenzbeschlüssen, die elterlichen Erwartungen und diejenigen der *späteren Abnehmer* (Betriebe, Hochschulen) mit den Wertevorstellungen des Lehrers in seinem Führungsstil irgendwie in Einklang zu bringen“ (ebda., S. 29, Hervorhebungen durch Lischewski/Müller).

Ein Ansatz zur Individualisierung aus dem Blickwinkel des Schülers, gar ein subjektwissenschaftliches Vorgehen, ist nicht auszumachen; Strucks Argumentationsmuster stellt sich wie anderwärts als auffallend ökonomie-orientiert dar („Abnehmer“). Als logische Folge muss eine positiv-affirmative Haltung dem Staat gegenüber („unser Staat“, „unsere Gesellschaft“) konstatiert werden,

die (vgl. 4.3.1.) als Ideologisierung der Schülerinnen und Schüler ebenso gesehen werden kann wie als recht oberflächliche Lösung des Dilemmas, dass die pädagogische Freiheit des Lehrers ihre Grenze in den ihn leitenden staatlichen Erlassen findet.

Struck differenziert den Fendtschen Begriff eines schulischen Anforderungsprofils von Schule lediglich weiter auf, ohne die Grundannahmen der Institution in Frage zu stellen; so führt er etwa die „Innovationsfunktion im Wirtschaftsstandort Deutschland“ (Struck 1996, S. 30ff) durchaus als Einzelfunktion neben der „Selektionsfunktion“ (ebda., S. 22ff) an, ohne dass ihm ein kritischer Blick auf das Verhältnis „Schule – Lernen“ insofern gelänge, als Lernen ja womöglich durch eine seinen Notwendigkeiten entgegenstehende Organisationsform "Schule" behindert wird (vgl. weiter unten); eine solche Behinderung entsteht zum Beispiel, wenn Lerninhalte eingeführt werden, wie es zwingend dann geschieht, wenn sie hauptsächlich an den Erwartungen der „späteren Abnehmer“ orientiert werden.

Des Weiteren geht Struck umstandslos davon aus, dass „unserer Gesellschaft“, der Wirtschaft, der Schulbehörde klar ist, besser: sein kann, was der heute Zehnjährige in zehn Jahren brauchen kann respektive zur Verfügung haben muss, um sein Leben bestreiten zu können. Dies aber ist, wie an anderer Stelle nachgewiesen, nicht möglich. Deutlicher: Es muss bezweifelt werden, dass sich der immer wieder behauptete Zusammenhang zwischen Schulabschluss und Chancen im späteren Berufsleben nachweisen lässt (vgl. Hartmann 2002 und Ziegler 2005 sowie den in Kapitel 3 aufgeführten Leserbrief).

Bereits Wilhelm von Humboldt grenzt seinen radikalen Begriff von Individualität, die kaum erreicht würde, „wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt“ (Humboldt 1964/1793, S. 31), von dem ab, was durch staatlicherseits organisierte Erziehung zu erreichen wäre; Ähnliches findet sich bei Adorno, Holzkamp, aber auch von Hentig und Gribble, um nur wenige, exponierte Autoren zu nennen.

Strucks eher untergeordnete Wertung von Individualisierung dagegen belässt dieselbe weiterhin im beobachtbaren Abseits schulpolitischer Diskussion.

Schließlich folgt das Anforderungsprofil, das Struck in Richtung auf angehende Lehrerinnen und Lehrer formuliert, dieser Logik, indem er zwar eine Reihe



sinnvoller Vorschläge zur Änderung beziehungsweise Ausweitung ihrer Ausbildung formuliert, aber den Bereich Individualisierung auffallend vernachlässigt. „Referendare sollten ‚autonome Subjekte ihrer Lernprozesse‘ sein (ebda., S. 89); warum diese Forderung nicht in Bezug auf den Lerner auftaucht, bleibt ungeklärt. Individualisierung wird allenfalls gesehen als eine Art verfeinerter Binnendifferenzierung mit Projektanteilen.

Dies aber kann im Rahmen der hier verfolgten Argumentation nicht befriedigen. Erneut sei darauf hingewiesen, dass der in der fachlichen Diskussion nicht eindeutig definierte Begriff gerade deshalb in erheblicher Beliebigkeit verwendet wird.

#### **4.1. Vorüberlegungen**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Begriff des expansiven, intentionalen Lernens als menschlich-emanzipatorischer Lernbegriff entfaltet, auf den sich das in der vorliegenden Schrift entwickelte Konzept stützt; von daher steht dieser Begriff weiterhin im Zentrum der Überlegungen, wenn es um eine Annäherung an eine durch die bisherigen Vorarbeiten geprägte Konzeption gehen soll.

Sollen Erkenntnisse der Forschung über Lernen und seine Optimierung in Praxis umgesetzt werden, ist eine Analyse des bestehenden Bedingungsrahmens und gegebenenfalls der diesem Rahmen unterlegten *subplots* notwendig. Unter *subplots* sollen in diesem Zusammenhang diejenigen Erziehungsziele verstanden werden, die der Schulorganisation unausgesprochen unterlegt sind.

Schon bei Max Weber wird herausgestellt, dass soziale Handlung, die er in die Kategorien „zweckrational“, „wertrational“, „affektuell“ und „traditional“ unterteilt (vgl. Weber 1976, S. 12), im Regelfall nur im wissenschaftlichen Diskurs als „reiner“ Typus anzutreffen ist; die Wirklichkeit, in der gehandelt wird, kennt meist Mischformen: „Sehr selten ist Handeln, insbesondere soziales Handeln, *nur* in der einen *oder* der anderen Art orientiert. Ebenso sind diese Arten der Orientierung natürlich ... für soziologische Zwecke geschaffene, begrifflich reine Typen, denen sich das reale Handeln mehr oder minder annähert oder aus denen es – noch häufiger – gemischt ist“ (Weber 1976, S. 13, Hervorhebungen durch Weber). Durch das hier vertretene Konzept von *plot* und *subplot* wird versucht, dem Rechnung zu tragen.

Schule kann betrachtet werden auf der – zum Beispiel in Richtlinien fixierten – intentionalen Handlungsebene: Von einem angenommenen Ausgangspunkt aus agieren ihre Akteure mit der expliziten Absicht, ein klares Ziel auf einem nachvollziehbaren, weil transparenten, Weg unter Anwendung diverser Methoden zu erreichen. Bereits auf dieser Ebene ist der Lehrlernkurzschluss aufgewiesen (vgl. weiter oben).

Im Bereich der allgemeinen Lernziele, wie sie in Richtlinien formuliert sind, lässt sich zudem die Ebene des „heimlichen Lehrplans“, des *„hidden curriculum“* ( z. B. Spranger) beobachten (vgl. weiter unten), auf der sozusagen unausgesprochene Lernziele mit transportiert werden. Allerdings ist das Konzept des heimlichen Lehrplans zur hier vorgetragenen Untersuchung schulischer Abläufe nur bedingt tauglich.

Im vorliegenden Argumentationszusammenhang ermöglicht das Instrumentarium des Handlungsbegriffs einen komplexeren Zugriff auf die Analyse widersprüchlicher Aspekte der Schulorganisation: In der Tiefenstruktur schulischer Lernarrangements werden die an der Oberfläche, nämlich in den Richtlinien, *expressis verbis* aufgelisteten Ziele wie „Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) 1999, S. XI und XIII) durch die Handlungen der Akteure (meist der Lehrer) meist konterkariert. Dieser Widerspruch kann erläutert werden mit dem Konzept von *plot* und *subplot*. Mit dieser Begrifflichkeit wird es möglich herauszuarbeiten, dass im schulischen Alltag die formulierte, besser: behauptete Haupthandlung der Akteure zum *subplot* mutiert, weil und indem der *subplot* zur Haupthandlung (*plot*) avanciert. Zwar wird zum Beispiel auf der Folie der Richtlinien postuliert, dass „persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit (...) den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe“ bestimmen sollen, und es wird der Schule nahegelegt, „die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen“ (MSWWF 1999, S. XIII) (*plot*), der alltägliche Vollzug der Schulorganisation aber holt diesen „Auftrag“ (ebda., S. XI) sofort und nachhaltig wieder ein; die Reichweite der Entscheidungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern ist ausgesprochen begrenzt und von daher kaum tatsächlich lebensrelevant.

Diese Sicht sei kurz an einem Beispiel erläutert: In der Sekundarstufe II, in der ein Großteil der Schülerinnen und Schüler bereits volljährig ist, können diese keineswegs darüber entscheiden – etwa in individueller und sozialer Verantwortung –, *ob* und gegebenenfalls *wann* oder *wie oft* sie dem angebotenen Unterricht beiwohnen, sondern es besteht auch nach dem Ende der Schulpflicht noch eine – eher obskur begründete – Anwesenheitspflicht. Die Beobachtung, dass Schülerinnen und Schüler die jeweils geforderten Fachkenntnisse auch bei lückenhafter Anwesenheit im Unterricht häufig nachweisen können, ändert nichts am behördlich-politisch formulierten Postulat der Anwesenheitspflicht samt seiner verwaltungsmäßigen – und durch Ordnungsmaßnahmen bewehrten – Umsetzung durch die Schule und die in ihr agierenden Lehrer.

Auch das an anderer Stelle kritisch beleuchtete System der Zensurengebung konterkariert eins der auf der *plot*-Ebene formulierten Hauptziele der Richtlinien, nämlich das Lernen in sozialer Verantwortung auf der Ebene der *subplots*: Notengebung ist ihrer Natur nach konkurrenzbasiert.

Es zeigt sich mithin, dass bereits auf der *plot*-Ebene einerseits nachvollziehbare, gar emanzipatorische Aufträge an die Schule formuliert werden, diese aber gleichzeitig auf der *subplot*-Ebene einer anti-emanzipatorischen Praxis ausgesetzt werden. Im alltäglichen Vollzug dieser Praxis erlebt sich der Schüler in erster Linie als ohnmächtig, also auch nicht als Subjekt seiner Lernentscheidungen.

Der in diesem Kapitel dargelegte Teil der Vorarbeiten zu einem Konzept soll ausloten, welche Hindernisse etwa bei einer Umsetzung der in Kapitel 2 und 3 hergeleiteten Auffassung von Lernen zu überwinden wären oder besser: ob und wie ein solches (Teil-)Konzept sich in das vorgegebene Schulsystem integrieren ließe, ohne seine klare Zielrichtung zu verlieren.

Der im Folgenden umrissene Bereich wird zu diesem Zweck daraufhin untersucht, welche „heimlichen“ Erziehungsziele und –praxen (*subplots*) unterhalb der organisatorischen und meist direkter Interpretation recht schnell zugänglichen Oberfläche auszumachen sind. Dies wird am Beispiel der Notengebung sinnfällig: Es mögen noch so fein verästelte und umfangreiche Begründungen für die Notwendigkeit von Zensuren entwickelt werden, es mögen noch so intensive Anstrengungen unternommen werden, der Notengebung einen Anschein von „Gerechtigkeit“ (*plot*) zu geben, ein *pädagogischer* Sinn dieser

Form von Aussage über Schülerleistungen erschließt sich genau so wenig wie sich der schulische und überschulische Umgang mit den Noten rechtfertigen lässt.

Erst auf der Ebene des *subplot* kann (vgl. weiter unten) eine *soziale Funktion*, nämlich die der gesellschaftlichen Selektion, ausgemacht werden (vgl. hierzu Huiskens 2001, S. 269 – 274). Diese aber hat keinerlei Zusammenhang zur hier zu Grunde gelegten Auffassung von Lernen.

Die aktuelle Schule wurde eingerichtet, um die darin zu vermittelnde Bildung „nicht der Unzuverlässigkeit und der Zufälligkeit einzelner Familien oder ihrer Individuen zu überlassen, nicht der unkontrollierbaren Lebenswelt, die ja oft genug subjektiv aussichtslos und leidvoll war, nicht der Beliebigkeit von personalen Interaktionen“ zu überlassen, „sondern der organisierten Planbarkeit der Bildung in der Verantwortung von Staat, Obrigkeit oder Kirche“ (Huschke-Rhein 2002, S. 36).

Die Erwartung, dass solch ein System selber kontrollierbar und planbar sei und bleibe, und dass es auch bei Schülerinnen und Schülern zu verlässlichem, erwartbarem, voraussagbarem Verhalten führe, klassifiziert Schule als ein *stabiles System* (vgl. Huschke-Rhein 1993, Kap.6): „Schule ist ein konservatives System in einem ganz neutralen Sinne: Es geht ihr primär (...) um die Fortsetzung ihrer eigenen Existenz. (...) Systeme sind zuallererst in sich selbst verliebt, sie sind gleichsam von Geburt an narzißtisch oder gar autistisch. Sonst könnten sie nicht die Leistung erbringen, die ihre Organisatoren von ihnen erwarten: Stabilität und nochmals Stabilität, oder systemtheoretisch formuliert: die *Fortsetzung ihrer eigenen Autopoiesis*. Darum müssen wir zunächst sagen: *Schüler lernen für das System*. Sie helfen den Systemen zu überleben“ (Huschke-Rhein 2002, S. 36, Hervorhebungen durch Huschke-Rhein).

Andererseits sei ein zweites Moment aufgegriffen, das nicht bloß die Richtung auf Stabilität konserviert, sondern kritisch hierzu steht. Es handelt sich um

den Auftrag der Schule, jedem Individuum unabhängig von Stand oder sozialer Schicht das Angebot einer Bildung zu machen, die ihm zu Autonomie, Selbstbestimmung und Mündigkeit verhilft. Autonomie ist aber immer nur um den Preis der Kritik von Traditionen zu haben. Es wäre ein Widerspruch, jemanden zur Selbstbestimmung zu erziehen und ihm den Gebrauch der eigenen Vernunft zu empfehlen, um ihm gleichzeitig die Fremdbestimmung durch die traditionellen Systeme zu verordnen, ihn also wieder der Logik der traditionellen Institutionen zu überantworten. (...) Das einzelne Individuum

ist verantwortlich für seine eigene Konstruktion der Welt, die ihm keine Tradition mehr verbindlich vorschreiben kann, auch nicht die Schule. Diese kann höchstens Angebote formulieren und diese mit Hilfe ihrer Sanktionen, etwa durch Notengebung und Zertifikate, durchsetzen. Dennoch ist der innere Widerspruch nicht mehr aufhebbar (ebda., S. 37f.).

Das vorliegende Kapitel analysiert zunächst schulische *subplots* in den Bezügen des Lernanstoßes, der im aktuellen System so gut wie immer von außen gesetzt wird, der Bewertung von Schülerleistungen, die durch ebenfalls von außen installierte, in den meisten Fällen für die Betroffenen intransparente Kriterien erfolgt, sowie der Kontrolle der Schülertätigkeiten durch schulische respektive staatliche Instanzen.

Danach gilt ein kritischer Blick dem Lehrpersonal, das Träger des Systems ist, allerdings auch sein Produkt.

#### **4.2 Lernanstoß von außen**

Nicht nur internationale Vergleichsstudien wie PISA haben gezeigt, dass die Ergebnisse, die das deutsche Schulsystem erzielt, nicht dem gewünschten Niveau entsprechen. Die politischen Reaktionen, die darauf folgten und weiter folgen, zielen im Wesentlichen auf die zunehmende Standardisierung von Lerninhalten, die Zentralisation von Leistungsüberprüfungen und ein höheres Tempo der Vermittlung von Lehrinhalten.

Die „pädagogischen“ Maßnahmen, die Verbesserungen der Lernergebnisse bewirken sollen, gehen größtenteils von einem eher naiven Menschenbild aus: „So werden die Kinder in die Schule - die große staatliche Trivialisierungsmaschine - geschickt, damit sie dann mit den erwarteten Antworten herauskommen“ (von Foerster 1988, S. 26). Das heißt, man geht davon aus, dass Input und Output kausal und linear verrechnet werden können.

Nun handelt es sich aber offensichtlich bei Menschen nicht um triviale Maschinen, sondern um Wesen, bei denen man oft nicht weiß, was sie tun bzw. tun werden, und warum sie dies tun. Ihre Aktionen und Reaktionen sind oft genug unerwartet. Politiker, die für die Organisation gesellschaftlichen Zusammenlebens und also auch für die Organisation von Schulsystemen verantwortlich sind, sehen sich offensichtlich häufig in der Notwendigkeit, Inhalte zu trivialisieren, damit sie im öffentlichen Diskurs leichter handhabbar sind, so dass sie diese Voraussetzung oft übersehen. Nur so sind politischerseits eingeschlagene Lösungswege zu erklären, die etwa davon ausgehen, dass das quan-

titative Ausmaß von Unterricht, der einem Schüler zuteil wird, positiv mit dem Lernzuwachs desselben Schülers korrelieren soll.

Tatsächlich allerdings haben Studien, die sich mit dem Zusammenhang von Lehr- und Lernzeit befassen, nachgewiesen, dass für „die Unterschiede in der tatsächlichen Unterrichtszeit belanglos“ für die erbrachte Leistung waren (Helmke 2004, S. 106). Noch deutlicher belegt Gerd Mietzel diesen Befund, indem er Studien zitiert, die Klassen ausfindig gemacht haben, „in denen die *durchschnittliche* Lernzeit für den gesamten Schultag nur 16 Minuten betragen hat, während andere Klassen im Durchschnitt ca. zwei Stunden Lernzeit aufwiesen“ (Mietzel 2003, S. 7, Hervorhebung durch Mietzel).

Mietzel wertet dies auf zweierlei Weisen: Einmal als Hinweis auf die unterschiedliche Leistungsfähigkeit von Klassen und zum anderen – da es sich eben um Durchschnittswerte handelt – als Erkenntnis, dass im Einzelfall „die Lernzeit eines einzelnen Schülers auch erheblich unter 16 Minuten liegen kann“ (ebda.).

Rechnet man diese Zahlen auf einen schulischen Vormittag mit sechs Unterrichtsstunden zu 45 Minuten um, ergeben sich Anteile der effektiven Lernzeit an der im Unterricht verbrachten Zeit von 6% - 44%. Auf fünf erteilte Stunden bezogen ergeben sich Anteile von zwischen 7% und 53%. Mithin kann als nachgewiesen gelten, dass traditionelle Lehrarrangements im Mittel allenfalls in der Hälfte der Bemühungen zu gewünschtem und angestrebtem Verhalten auf der Schülerseite führen. Es liegt von daher auf der Hand, dass vor diesem Hintergrund Lerndefizite nennenswerten Ausmaßes zu gewärtigen sind.

Dass auf diese Weise – sozusagen im Umkehrschluss – erhebliche Zeitanteile zur Verfügung stehen, „unerwünschtes Verhalten zu zeigen und den geordneten Unterrichtsablauf zu stören“ (ebda.), und dass das Management derartigen „Störverhaltens“ erhebliche Ressourcen auf der Lehrerseite einfordert, sei hier bereits am Rande bemerkt. Weiter unten (vgl. 4.1.3.) wird darauf genauer einzugehen sein.

Trotz der hier zitierten dramatischen Forschungsergebnisse werden die oben angesprochenen alltagstheoretischen Vorstellungen, dass nämlich mehr Unterrichtsstunden auch mehr Lerneffekt hervorriefen, weiterhin von Politikern bemüht, um unter Rückgriff auf eine eher triviale Vorstellung von Schule und

Lernen die Verantwortung für unzureichende Leistungen in letzter Konsequenz den Schülerinnen und Schüler zuweisen.

Liegt ein derartiger vorwissenschaftlicher Schluss dem Nicht-Fachmann vielleicht auch nahe, ist es jedoch erforderlich, in der wissenschaftlichen Analyse schulischer Lern(miss)erfolge *alle* Bedingungen in den Blick zu nehmen. Hierzu zählen im vorliegenden Zusammenhang sowohl Analysen über Inhalt und Methode von Lernprozessen, als auch über das Verhalten und den Ausbildungsstand des Lehrpersonals.

Geht man bei Überlegungen über das Arrangement von Lernprozessen nicht von einem einfachen Reiz-Reaktionsmodell aus, das, wie oben dargelegt, die Realität nicht erfasst, sondern legt zunächst einen konstruktivistischen Ansatz (und in der Konsequenz weiter zugeschärft den Ansatz der *Kritischen Psychologie*, siehe Kapitel 3) zu Grunde, so muss man Wissenserwerb als einen aktiven, vom Lerner selbst gesteuerten Prozess ansehen, der ohne Entschluss und Beteiligung des Selbst, des lernenden Individuums, nicht möglich ist.

Was Lehrer traditionell in der Praxis beobachten, kann einen falschen Schluss nahe legen (und tut dies auch häufig): Wenn ein Schüler oder eine Schülerin in der Lage ist, bestimmte Aufgaben in der vom Lehrer erwarteten Weise zu lösen, dann bedeutet das lediglich, dass ein Auslöser vorhanden war, der dieses Verhalten bewirkt hat. Welcher Art dieser Auslöser allerdings war und was genau er bewirkt hat, entzieht sich der Beobachtung:

Äußeres Verhalten gibt uns keinen Aufschluß, welcher Art die Vorgänge im Kopf sind. Wir können aus gleichartigem Verhalten nicht schließen, den Inhalt einer Textseite oder ein im Unterricht modelliertes Verfahren isomorph in den Kopf verschiedener Kinder ‚abgebildet‘ zu haben. Unterricht kann also Lernen wahrscheinlicher machen. Aber er kann Lernen nicht technologisch kontrollieren. Um Unterschieden zwischen den Kindern gerecht zu werden, zudem um ihrer Eigenaktivität zureichend Raum zu geben, muss Unterricht immer ‚offen‘ sein. Lernen heißt außerdem: Selbstorganisation von Erfahrung. Insofern kann auch ‚offener Unterricht‘ bestimmte Lerneffekte nicht garantieren. Dies um so weniger, als wir 25 verschiedene Biografien in einer Klasse nicht rekonstruieren können (Brügelmann 2002, S.183).

Dies heißt nun nicht, sozusagen nach der anderen Seite hin übertreibend, dass Schulorganisation die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines *Laisser-faire* mit ihren Lernprozessen allein lassen sollte, denn ein „erforderliches Mindestmaß an Fremdsteuerung soll sicherstellen, dass der Lernende, der noch nicht

selbstgesteuert lernen kann, mit der Selbststeuerung als methodischem Zugang zurechtkommt“ (Kösel/Scherer 2002, S.107). Das bedeutet, dass der Lehrer in einem ersten Schritt dem Lernenden zeigt, wie er selbst lernsteuernde Aktivitäten übernehmen kann, um sich sodann sukzessive in eine anleitende und unterstützende Rolle zurück zu ziehen.

Allgemein formuliert lässt sich feststellen, dass das vertikal gegliederte Schulsystem die vorgegebene schulische Organisation als invariable Größe setzt und den Schüler als variable. Mit anderen Worten: Der Schüler hat sein Verhalten den Erfordernissen der Schule anzupassen, „seine“ Lerninhalte dem schulischen Kanon zu entnehmen.

Eine zentrale Grundannahme bundesrepublikanischer Schulorganisation geht mithin davon aus, dass es notwendig sei, dem Lerner einen abschließenden Kanon von Wissen vorzusetzen und den Erwerb dieses Kanons sowohl räumlich als auch zeitlich und methodisch vorzugeben. Ein Lerner aber, der auf dem Weg ist, ein autonomer zu werden, muss konsequenter Weise als invariable Größe gesetzt werden, deren Bedürfnissen sich schulische Organisation – variabel - anzupassen hat (vgl. Kornmann 1992).

Eine Diskussion von sogenannten Mindeststandards, die eine Gesellschaft setzen muss, um funktionsfähig zu sein, bleibt hiervon unberührt. Dem Konzept der Individualisierungsprojekte liegt eine Vorstellung des Verhältnisses von schulischen Mindestanforderungen („Mindeststandards“) und individualisierten Lernbiografien zu Grunde, das zwar nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, gleichwohl im 8. Kapitel angerissen wird.

Nur eine Setzung von Schule als variabler Größe macht es also möglich, dass Lernprozesse individualisiert werden, um autonomes Lernen zu eröffnen. In der Konsequenz heißt das zudem, dass sich, wie Betts/Kercher richtig herausstellen, das Verhältnis zwischen *Lehrer* und *Schüler*, das schon in seiner Begrifflichkeit davon ausgeht, dass der *Belehrende* weiß, mit welchen Inhalten und welchen Methoden der Schüler zu *beschulen* ist, radikal zu ändern ist in eins, das dem Lerner die Priorität zuweist und einem Moderator („facilitator“) eine den Lernprozess begleitende Rolle: „Through participation in the activities designed for each dimension, the *students* move to the role of *learners*. (...) The *teacher's* role also changes, becoming that of a *facilitator*, who monitors progress rather than prescribes content“ (Betts/Kercher 1999, S. 64, Hervorhebung-



gen durch Betts/Kercher). Diese Rollenverteilung aber ist aktuell in nur geringem Maße zu finden und, wenn derlei Maßnahmen doch hier und da beobachtet werden können, im „normalen“ Schulsystem dem Engagement Einzelner geschuldet; in den seltensten Fällen sind individualisierende Strukturen institutionell abgesichert oder gar von der Schulaufsicht initiiert oder positiv gewürdigt. Im Gegenteil wird im Sinne vorherrschender und allenthalben propagierter Outputorientierung nach wie vor umstandslos davon ausgegangen, man könne Lehrinhalte sinnvoller Weise vorschreiben, Bewertungsmaßstäbe „von oben“ vorgeben und somit Lernen nachhaltig ohne die aktive Mitwirkung des Lerners umschreiben und schließlich gestalten.

Vor dem Hintergrund des Gesagten bleibt also zu beachten, dass im Rahmen der Formulierung eines Konzepts individualisierten Lernens eine Forderung heißen muss, dass die Konzeption es den Schülern erlaubt, ihren „Lernanstoß“ selbst zu finden, und dass sie dabei begleitet, nicht etwa bevormundet werden, ihre Lernbedürfnisse selbst zu entdecken. „Individualisierung“ darf zudem nicht „Vereinzelung“ bedeuten und nicht verwechselt werden mit einer Art extremer Binnendifferenzierung: Im Äußersten Fall hätte dann jeder Schüler ein „eigenes“ Arbeitsblatt; ohne die Berücksichtigung und Einbeziehung der Lernentscheidung des Schülers läge allerdings keine Individualisierung im hier vertretenen Sinne vor.

### **4.3. Bewertung von außen**

Zu der oben beschriebenen, verbreiteten Vorstellung von Schule als System von linear zu verrechnendem Input und Output gehört auch die Tatsache, dass die Ergebnisse von Lehrprozessen nicht durch den Lernenden, sondern durch den Lehrenden bewertet und klassifiziert werden. Hierbei geht es darum, dass durch Tests festgestellt wird, in welchem Umfang der Lernende die gelehrteten Inhalte reproduzieren, anwenden, problematisieren und gegebenenfalls übertragen kann. Dabei bleiben diejenigen Bedingungen, die - sozusagen unter der Oberfläche (*subplots*) - Schulleistungen beeinflussen bzw. in wechselseitiger Verflechtung miteinander stehen, unberücksichtigt (vgl. Helmke 2004, S. 34).

Die Ergebnisse solcher Leistungsüberprüfungen werden nicht etwa - wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen - in dichotomischer Weise klassifiziert (bestanden/nicht bestanden), sondern in ein System von sechs beziehungsweise fünfzehn Notenstufen eingeordnet. Dabei spielt häufig die Orientierung an der

Gaußschen Normalverteilung eine Rolle. Nicht selten gehen Lehrerinnen und Lehrer davon aus, dass das Merkmal „Beherrschen eines Stoffes“ nach einer bestimmten Gesetzmäßigkeit in der Lerngruppe verteilt ist, nämlich im Sinne der bekannten Glockenkurve, der „Normalverteilung“<sup>18</sup>. Das wiederum hat zur Folge, dass letztlich schon vor der Korrektur feststeht, dass eine bestimmte Menge an Versagern (Notenbereich 5 und 6) und relativen Versagern (Notenbereiche 3 und 4) produziert wird.

### **Exkurs: Notengebung**

Im schulischen Bereich werden Leistungsüberprüfungen durchgeführt und die Ergebnisse in Form von Noten bewertet; dem Schüler respektive der Schülerin soll auf diese Weise durch Lehrer oder Lehrerin rückgemeldet werden, wie „gut“ die erbrachte Leistung eingeschätzt wird, und zwar bezogen auf soziale Vergleichsgrößen (etwa: Schulklasse).

Die Notengebung ist wesentlicher Bestandteil der Lehrertätigkeit. So führt die „Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)“ in § 9 (1) aus, dass zu „den Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer ... auch die üblichen mit Unterricht und Erziehung zusammenhängenden Arbeiten“ gehören und stellt heraus, dass neben Überwachen, Beaufsichtigen, Kontrollieren und Korrigieren auch das Erteilen von Noten zu diesem Aufgabenfeld zählt (vgl. GEW-Ratgeber 2002, S. 9). Außer der Bemerkung, dass sie „üblich“ sei, findet sich an dieser Stelle keine weitere Begründung für eine derartige Tätigkeit. Hinsichtlich einer etwaigen individualisierten Form von Leistungsmessung wird zwar in § 7 (2) formuliert, dass „Lehrer und Lehrerinnen ... im Unterricht auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen und insbesondere Lernschwierigkeiten, die besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen sowie auf die persönliche Lebenssituation der Schüler und Schülerinnen Rücksicht nehmen“ sollen; der Hinweis bleibt aber vor dem Hintergrund, dass Lehrer verpflichtet sind, Noten zu geben, eine Marginalie, denn selbst der entsprechende Kommentar zu der Regelung verweist auf deren Nachgeordnetheit: Die Regelung „gilt nicht nur für die Unterrichts-

---

<sup>18</sup> Eine Klassenarbeit, in der alle Schülerinnen und Schüler im Bereich 1 und 2 abschnitten, würde sofort den Reflex „zu leicht“ auslösen, wobei doch bei unvoreingenommener Betrachtung (und selbst auf der Folie eines behavioristischen Ansatzes) ein Erfolg durch die Lehrperson erzielt worden wäre: *Alle* hätten die gestellten Aufgaben zufriedenstellend gelöst.

durchführung, sondern ebenso für die Leistungsbewertung, die sich nicht *ausschließlich* am Kriterium der Vergleichbarkeit orientieren darf, sondern individuelle Bezugsnormen *angemessen* berücksichtigen muss“ (GEW-Ratgeber 2002, S. 27, Hervorhebungen durch Lischewski/Müller).

Da es also nach wie vor eine den Alltag von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern erheblich bestimmende Größe ist, erscheint es sinnvoll, sich dem Konstrukt der Notengebung kritisch zu nähern und damit den hier wirksamen *subplot* heraus zu arbeiten. Zur folgenden Darstellung siehe Holzkamp 1997, S. 367ff.

Noten wird die Funktion einer wertenden Messung bei allen an schulischen Lehr- und Lernprozessen Beteiligten zugeschrieben; dieser Anschein wird unter anderem dadurch verstärkt, dass sie meist in Ziffern ausgedrückt werden, die den Eindruck transportieren (sollen), dass es sich um einen die Bewertung von Leistungsergebnissen objektivierenden Vorgang handele.

Nun bilden aber Noten keinesfalls Leistungsquanten im Sinne einer auf einen Nullpunkt beziehbaren Ratioskala ab. Mit anderen Worten: Eine Leistung, die in einer Klasse mit einer „4“ bewertet wird, wird im Rahmen einer anderen Lerngruppe gegebenenfalls anders eingeschätzt. Des Weiteren sind Noten, das wird im Alltag leicht ausgeblendet, nicht „geeicht“, wie ein Thermometer oder eine Waage, und von daher ungeeignet als *tertium comparationis*. Deutlicher: Noten sind – neben ihrer Untauglichkeit als Ratioskala - auch nicht zu nutzen als eine Intervallskala, da die Differenzen zwischen den einzelnen Stufen unklar und ungleich sind.

Vor diesem Hintergrund bleibt also festzuhalten:

- Noten geben dem Schüler *keine* sinnvolle, schon gar keine objektive Rückmeldung über eine erbrachte Leistung.
- Es sind *keine* sinnvollen quantitativen Vergleiche von Schülerleistungen via Notengebung möglich.
- Noten können *keinerlei* sinnvollen Rechenoperationen (z.B. Summierungen oder Berechnungen von Durchschnitt) unterzogen werden, deren Aussagen auf Schülerleistungen beziehbar wären.

Das Verblüffende aber ist, dass ihnen offiziell genau diese Funktionen zugewiesen werden.

Diesen Widerspruch interpretiert Holzkamp dahin, dass der Notengebung ein anderer als der "offizielle" Stellenwert zukommen muss und arbeitet heraus, dass der Notengebung (im Rahmen eines *subplots*) die Funktion einer „normierenden Sanktion“ (Holzkamp 1995, S. 370) unterlegt wird. Diese Funktion wird transportiert durch Notenvergleichsskalen wie den Notenspiegel, der nach einer Klassenarbeit vielfach den Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe offenbart, wie viele von ihnen welche Note bekommen haben. Durch dieses Verfahren wird sehr schnell erreicht, dass Kinder und Jugendliche – im Gefolge einer Sortierung von außen (durch die Noten gebende Person) sich selbst „einsortieren“: „So kann jedes Kind und jeder Erziehungsberechtigte seinen eigenen ‚Leistungsstand‘ bzw. den seines Kindes zwar nicht am Kriterium sachlicher Anforderungserfüllung, wohl aber in dem Sinne beurteilen, daß hier sichtbar wird, wo das Kind mit seiner individuellen Note innerhalb dieser Verteilung ‚steht‘“ (ebda.). Der Übergang von einer – immerhin in den Richtlinien noch rudimentär geforderten – Sachangemessenheit zum Kriterium der sozialen Vergleichbarkeit ist somit fließend vollzogen.

Im nächsten Schritt wird dann die Notenverteilung innerhalb einer Bezugsgruppe - und darüber hinaus (etwa landesweiter Vergleich) – Gegenstand der Überlegungen, indem bis in die jüngste Zeit meist davon ausgegangen wird, Noten seien in einer Lerngruppe idealiter nach dem Normalverteilungsmodell der Gaußschen Glockenkurve verteilt; Holzkamp zitiert in diesem Zusammenhang Becker mit der Bemerkung: „Innerhalb der staatlichen Standardschule ... geht man selbstverständlich davon aus, daß zum Beispiel bei einer Leistungsüberprüfung ... der Anteil der ‚guten‘ und ‚sehr guten‘ Leistungen etwa dem der ‚mangelhaften‘ und ‚ungenügenden‘ entsprechen müsse, sonst gilt die Aufgabe als falsch gestellt“ (ebda., S. 371). Auf diese Weise wird jeder dieser Prozedur unterzogene Schüler zur Ausnahme gestempelt, der Mensch sozusagen als permanente Ausnahme von einer Norm gefasst (vgl. Holzkamp 1983a, S. 20).

Gisela Ulmann stellt schlüssig dar, dass das „normale“ Kind eine rechnerische Fiktion ist, die in der Realität zwar nicht existiert, an der jedoch jedes Kind immer wieder in den verschiedensten Zusammenhängen gemessen wird (vgl. Ulmann 1999, S. 37ff) und dass diese Art des Umgangs mit Kindern schnell umschlägt von der Beschreibung kindlicher Tätigkeiten zu vorschreibenden

Regeln, da sich „die Frage danach, wie lange Kinder schlafen, unter der Hand zum Postulat darüber verwandelt, was genügend Schlaf ist. Es gibt zwar kein normgerechtes Kind, aber die Kinder sollen normgerecht werden“ (Ulmann 1999, S. 42).

Im Sonderfall der Notengebung ist genau dies geschehen: Aus einer – sicher möglichen, womöglich unter gewissen Fragestellungen sinnvollen – *Beschreibung* der Zensurenverteilung in einer Lerngruppe ist längst eine *Vorschrift* geworden. Sicher wird häufig eingewandt, der Drittelerlass (nicht mehr als ein Drittel der Klassenarbeiten einer Lerngruppe darf im Bereich 5 und 6 liegen) schütze die Schülerinnen und Schüler vor Willkür durch den Lehrer oder auch nur vor zu schwierigen Aufgabenstellungen, damit aber übersehen, dass durch diese Grundannahme eben auch „Ausschuss“ in Form von Versagerquoten vorab erwartet und definiert wird.

Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler zügig nachvollziehen, dass der zu lernende Inhalt gegenüber der zu erreichenden Note nachrangig ist. Es ist die Note, die die Versetzung und den Abschluss ermöglicht oder verstellt. Gleichzeitig versuchen Lehrerinnen und Lehrer sehr oft, „gerechte“ Noten zu geben. Dies Ansinnen folgt dem Prinzip der „Gleichheitsregulation“: „Alle Kinder kriegen das gleiche. Du kriegst ein Spielzeug, dann kriegst du auch ein Spielzeug. Du kriegst zwei Scheiben Wurst, dann kriegst du auch zwei Scheiben Wurst. *Das sieht so aus, als ob das vernünftig und gerecht wäre.* Es ist scheinbar einfach und handhabbar, aber es führt schließlich dazu, daß die Kinder gar nicht mehr darauf achten, was sie selber eigentlich wollen. Sie achten nur noch darauf, was der andere kriegt. Das ist eine Entwicklungsbehinderung in dem Sinne, daß das Bewußtsein für die eigenen Interessen, damit die Möglichkeit subjektiver Bestimmung des eigenen Lebens, hier eingeschränkt werden“ (Holzkamp 1984, S. 7, Hervorhebung durch Lischewski/Müller).

Die derart als „Gerechtigkeit“ kaschierte, über die Notengebung transportierte „Bewertungsuniversalität“ ( vgl. etwa Holzkamp 1995, S. 380 ff) der Schule generiert so gelesen für Schülerinnen und Schüler einerseits sowie für Lehrerinnen und Lehrer andererseits ein allgegenwärtiges Kontinuum von Ohnmacht und Macht, von Bewertung erfahren und Bewerten, in dem Schülerinnen und Schüler ganz offenkundig von ihren eigenen Bedürfnissen entfremdet werden.

## **Folgen der Bewertungsuniversalität**

Anknüpfend an die bisher formulierten Überlegungen lässt sich schließen, dass über das oben entfaltete System von außen an den Schüler heran getragener Bewertung der erbrachten Leistung dem Schüler die „Transferleistung“ eröffnet wird, er *sei* allenfalls „ausreichend“, nur selten „gut“, immer jedenfalls in Konkurrenz bewertet und also in der Gefahr, mit jemand „Besserem“ verglichen und insofern abgewertet zu werden.

Das oben erwähnte Ohnmachtsgefühl ist so gesehen Ergebnis des ständigen Ausgeliefertseins an einen „Fremdbewerter“; schärfer noch: Schülerinnen und Schüler können, indem sie permanent einer weit gefächerten Praxis der Fremdbewertung ausgesetzt sind, kaum die Kompetenz aufbauen, ihre Leistungen einer eigenen Bewertung zu unterziehen. Generalisiert lässt sich feststellen, dass hier der Grund gelegt wird für eine Transferleistung: Das in der Schule erworbene Ohnmachtsgefühl wird in andere soziale Zusammenhänge übertragen.

Dies bedeutet unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler sich unter dem Eindruck der Bewertungsuniversalität in einem Verhalten einrichten, von dem sie – wie begründet auch immer – annehmen, dass sie es sicher beherrschen; andersherum beleuchtet drängt die ständige – latente oder offene – Anwesenheit von Schulnoten die Bereitschaft zum Risiko zurück. Etwas Neues auszuprobieren, einen ungewöhnlichen Weg bei der Lösung eines Problems oder einer Aufgabe einzuschlagen, würde mindestens die Unsicherheit bedeuten, nicht zu wissen, wie das „neue“ Verhalten im schulischen Bewertungsgefüge quittiert würde. Von daher ist die Einstellung vieler Schüler, sich lieber auf „gesichertem Terrain“ zu bewegen und keine „Experimente“ einzugehen, eine durchaus weit verbreitete Haltung.

Das so produzierte defensive Lernverhalten, dieses Sich-Einrichten auf sicher geglaubtem Geläuf, dies „Versagen“, wird hernach von Seiten der Schulorganisation und der Mehrzahl des lehrenden Personals umstandslos in vollem Umfang dem Schüler oder der Schülerin angelastet, indem z.B. „Motivationsprobleme“, „Faulheit“ oder „mangelnde Intelligenz“ als Ursachen dafür, dass mit der Schülerleistung eine bestimmte Bewertung nicht erreicht wurde, benannt und an die Lernenden und deren Eltern in Form eines Vorwurfs weitergeleitet werden. Da solches Lehrerverhalten einerseits zwar nachweislich in den Be-

reich von Alltagstheorien zu verweisen, andererseits aber wirkmächtig ist, ist auch hier ein *subplot* bloßgelegt. Die im schulischen Bedingungsgefüge komplex angelegte Bewertungsuniversalität legt, wie bereits oben erwähnt, die Möglichkeit an, sich lebenslang ausgeliefert und ohnmächtig zu fühlen.

Vor dem Hintergrund der bisher entwickelten Sichtweise der Bewertungsuniversalität liegt es auf der Hand, dass gängige Ratschläge an den Schüler, er möge z.B. „fleißiger“ sein, nicht greifen können, da sie den Schüler außerhalb seiner Erfahrungen versuchen zu erreichen; indem die Noten („Wurstscheiben“) in seinen Fokus gerückt worden sind, hat er sich von seinen Gründen, expansiv zu lernen, entfernt, ist er von ihnen entfremdet worden. Da er nun über den Transmissionsriemen der Noten immer als Ausnahme von der vorformulierten Norm begriffen wird, ist es ihm selten möglich eine Entscheidung zu treffen, sich anzustrengen, sich zu konzentrieren oder sich besser oder überhaupt zu organisieren, um zu lernen. Noch deutlicher: Der Schüler wird im Regelfall die ihn umgebende Realität (hier: der Notengebung und der allfälligen Konzentration schulischer Aktivitäten darauf) als „natürlich“ interpretieren.

Es wäre demzufolge die pädagogische Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, diese Schwierigkeiten nicht nur zu diagnostizieren, sondern auch bei ihrer Überwindung zu helfen. Das geschieht allerdings im derzeitigen System nicht oder nur in Einzelfällen und meist rudimentär. Nicht selten werden in diesem Zusammenhang gut gemeinte Ratschläge geäußert, wie etwa: „Du solltest dich mehr konzentrieren“ oder: „Du solltest dem Unterricht folgen“ etc., die weder dem Betreffenden noch seinen Eltern bei einer Lösung hilfreich sind, geschweige denn als professionelle Lernberatung auf seiten der Lehrer gewertet werden können, weil der Schüler sein Verhalten (sich nämlich nicht dem dargebotenen Stoff in der vom Lehrer als adäquat angesehenen Weise zu nähern) zumindest teilweise in schulischem Rahmen gelernt hat, ihm aber nun keine hilfreicherer Verhaltensweisen – sozusagen methodisch-didaktisch reduziert – nahe gebracht werden. Hinzu kommt, wie bereits dargelegt, dass sein Interesse vorrangig der Note und erst nachrangig dem Lehrinhalt gilt, so dass auch von dieser Seite aus betrachtet die zitierten Ratschläge ins Leere laufen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass es für die dargestellte pädagogische Verhaltensweise erforderlich wäre, dass Lehrerinnen und Lehrer sich di-

stanziert zum Problembereich der Notengebung verhielten; dies aber scheint eher die Ausnahme.

Selbst wenn man diejenigen Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt, die auf den ersten Blick ohne Schwierigkeiten das Schulsystem durchlaufen, löst sich dieser Eindruck bei näherer Betrachtung schnell auf. So erleben etwa so genannte besonders Begabte, dass zum Erreichen des schulischen Ziels (der Note, des Zeugnisses, eines Abschlusses) kaum eine (gegebenenfalls gar keine) Anstrengung erforderlich ist. Diese Schüler lernen früh, dass sie quasi mühelos die zum Erreichen einer Zensur geforderte Leistung erbringen können. Ihre möglicher Weise über die schulisch-genormten Anforderungen hinaus gehenden Interessen und Möglichkeiten sind meist unerwünscht, wenigstens aber nicht notwendig, um den schulischen Alltag zu bewältigen. Das Selbstkonzept dieser Schüler ist schnell geprägt von der Haltung, dass Schule langweilt und an ihnen nicht interessiert ist. In ihrer Schrift über den Themenbereich „Hochbegabte“ sehen auch Franz Mönks und Irene Ypenburg diese Fragestellung, wenn sie die vorherrschende schulische Organisation nach Jahrgangsklassen als Problem fassen; sie betonen, dass, indem alle Schüler an einem gedachten Durchschnitt gemessen werden und auf diese Weise Abweichler auf jedem „Begabungsniveau“ sowohl nach oben als nach unten offenen Auges produziert werden, „dieses Durchschnittssystem zu einem negativen Selbstbild und einer abnehmenden Schulmotivation führen“ kann (Mönks/Ypenburg 2000, S. 57).

Schließlich soll der Umgang mit den Ergebnissen von Leistungsmessungen noch unter einem weiteren Gesichtswinkel betrachtet werden: Fallen bei einem Teil der Schüler (dies gilt etwa für Mengen bis zu einem Drittel der Lerngruppengröße) die Ergebnisse sehr defizitär aus, werden – wie oben angedeutet – die Ursachen im Regelfall ausschließlich im Bedingungsfeld des Schülers gesucht. So werden etwa Persönlichkeitsfaktoren wie Intelligenz oder Arbeitshaltung, familiäre und soziokulturelle Bedingungen und individuelle Eingangsvoraussetzungen, z.B. metakognitive Kompetenzen, herangezogen, um als Erklärungen für schwache Leistungen zu dienen. Prozessmerkmale des Unterrichts werden selten, Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern noch viel weniger als Ursachenkomplexe benannt und untersucht. Die systematische Untersuchung dieses Problemfeldes steckt erst in den Anfängen (vgl. Krumm 2005).



An den erläuterten Befunden ändern die zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen eingeführten Lern- und Förderempfehlungen nur wenig, da auch hier kausale Beziehungen zwischen schwachen Schülerleistungen und Unterrichts- bzw. Lehrermerkmalen keine Rolle spielen. Nicht selten fungieren daher die oben genannten Äußerungen respektive Empfehlungen auch in diesem Rahmen als Imperative in Richtung Eltern und Schüler, die letztlich höchstens Symptome beschreiben, aber nicht zu einer Veränderung beitragen können. In der Logik des hier vorgestellten Blickwinkels wären sicher Untersuchungen darüber von Interesse, in wie weit Bemerkungen in den Lern- und Förderempfehlungen – sozusagen unter der Hand – informell standardisiert und somit zum Notenersatz werden.

Die Festlegung von „Lernstandards“, die eine Einheitlichkeit des Gelernten bundesweit garantieren soll, bedeutet, dass Maßstäbe von außen an die Lernenden herangetragen werden, die die auf den Lernenden bezogenen Faktoren sowie das Zusammenwirken mit Umgebungsfaktoren, wie etwa mit Prozessmerkmalen des Unterrichts, aus der Betrachtung ausklammern.

In Erweiterung des oben beschriebenen Vorgehens auf der Basis von normorientierter Leistungsmessung (siehe Kritik an der Normalverteilung) wird im Zusammenhang mit „Lernstandards“ eine kriteriumsorientierte Leistungsmessung bemüht, die möglicher Weise mit dem Subjekt Schüler in noch inadäquaterer Weise umgeht, da sie die Bedingungsfaktoren seiner Leistung überhaupt nicht in den Blick nehmen *kann*. Die Analyse der zentralen Lernstandserhebungen könnte zum Beispiel solche Faktoren einbeziehen und entsprechende Schlussfolgerungen ziehen. Allerdings wäre dazu erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer das entsprechende Handwerkszeug und die Bereitschaft erlernen, um in ein solches Verfahren ernsthaft eintreten zu können.

Zusammenfassend läßt sich mithin festhalten, dass die ständige Exponiertheit einer außengesetzten Bewertung der – von außen aufgenötigten – Schülerleistung eine deutliche Verschiebung des Interesses des Schülers zur Folge hat: Sein Augenmerk gilt in erster Linie dem, was er für die schulische Leistung erwirbt – der Zensur, und nicht (bestenfalls nicht so sehr) dem Lerngegenstand. Von daher kann es keine „intrinsische“ Motivation geben, ganz zu schweigen von einer etwaigen Subjektorientierung, bezogen auf eine Verfügungserweiterung durch das Lernsubjekt.

In den Begriffen des hier verwendeten Instrumentariums lässt sich beschreiben, dass auf der *plot*-Ebene Gleichheit der Chancen und Gerechtigkeit (etwa der Bewertung) gefordert wird, dass jedoch auf der Ebene der *subplots* soziale Ungleichheit durch mangelnde Berücksichtigung der je individuellen Prämissenlagen reproduziert und verstärkt wird.

In einem zu skizzierenden Konzept ist also darauf zu achten, dass neben der Bereitstellung von Möglichkeiten für den Schüler, „seine“ Themen zu finden, Wege einzuplanen sind, wie der Schüler seine eigene Leistung zu beurteilen lernt, ohne dass ihm Kriterien dafür aufgeherrscht würden und ohne dass das Verfahren in der Hand des Lehrers bliebe.

#### **4.4 Kontrolle von außen**

Bereits Wilhelm von Humboldt zeigte sich eher zurückhaltend, wenn es darum ging, das Verhältnis von Staat und Schule respektive Lernorganisation zu formulieren.

Humboldts Bildungstheorie umfasste eine ganze Reihe nicht nur für damalige Verhältnisse revolutionärer, emanzipatorischer Gedanken. Ihm schwebte vor, einen Menschen sich entwickeln zu lassen, der sich als Individuum im Gemeinwesen darstellen möge, nicht aber als durch staatliche Vorgaben modelliertes Wesen; für Humboldt war die Gesellschaft als Gemeinschaft emanzipierter Menschen zu denken. Der Staat galt ihm als eher notwendiges Übel, das, ließe man es überhand nehmen, über seine ständige Kontrolle zur Unselbständigkeit erzöge. Des Weiteren war Humboldt klar, dass staatliche Kontrolle vorrangig Untertanen produziert, im Umkehrschluss gar ihr besonderes Augenmerk dem Abweichler widmet: „Sobald der Untertan den Gesetzen gehorcht und sich und die seinigen im Wohlstande und einer nicht schädlichen Tätigkeit erhält, kümmert den Staat die genauere Art seiner Existenz nicht. Hier hätte daher die öffentliche Erziehung, die schon als solche, sei es auch unvermerkt, den Bürger oder Untertan, nicht den Menschen, wie die Privaterziehung, vor Augen hat, nicht eine bestimmte Tugend oder Art zu sein zu dem Zweck; sie suchte vielmehr gleichsam ein Gleichgewicht aller, da nichts so sehr als gerade dies die Ruhe hervorbringt und erhält, welche eben diese Staaten am eifrigsten beabsichtigen“ (Humboldt 1792/1964, S. 11).

Als Beispiele für Humboldts Prinzipien mögen dienen<sup>19</sup>:

- Es geht darum, dass der einzelne Mensch möglichst viel subjektive Originalität entwickeln und zeigen kann (vgl. Humboldt 1792/1964, S. 211).
- Weil der Mensch seine Bestimmung nicht aus sich selbst schon besitzt, "(...) müssen sich die Menschen untereinander verbinden, nicht um an Eigenthümlichkeit, aber an ausschließendem Isoliertsein zu verlieren (...)" (ebda, S. 82). Die Verbindung der Menschen untereinander und miteinander, also die Gesellschaft, ist nicht identisch mit dem Staat, dem Herrschaftsapparat in einer Gesellschaft (vgl. ebda, S. 56ff).
- Da der Staat nichts Produktives schafft, kann er mit den Bürgern auch nicht in produktive Wechselwirkung treten, und wo er sich in ihr Handeln einmischt, tut er das zu ihrem und zu eigenem Schaden, da er sie in die Unselbstständigkeit zwingt (vgl. ebda, S. 85).
- Die Förderung der Gesellschaft kann deswegen nicht durch immer neue Gesetze, die das Handeln der Gesellschaftsmitglieder normieren, erreicht werden, sondern nur durch Sicherung von Freiheitsräumen für selbstständiges Handeln der Menschen (vgl. ebda, S. 105).

Humboldt versuchte mit seiner Bildungstheorie und den darauf begründeten Schulplänen, die Ideale der Französischen Revolution nachzuvollziehen, die bekanntlich unter anderem dahin zielten, den absolutistischen Obrigkeitsstaat abzuschaffen zugunsten einer bürgerlichen Staatsverfassung; ein Grundgedanke dabei war, diese bürgerliche Verfassung durch eine Bildung der Menschen abzusichern, die es ihnen ermöglichen sollte, ihre natürlichen Möglichkeiten zu entwickeln. Von daher war das Schulsystem seiner Vorstellung lediglich horizontal gegliedert, waren die Inhalte so gut wie nicht vorgegeben, war berufliche Bildung ausdrücklich aus der Allgemeinbildung ausgeschlossen und einem unabhängigen System zugewiesen (vgl. Humboldt 1809, S. 175).

Humboldt war nach knapp fünfzehn Monaten als *Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion für Cultus und Unterricht* (berufen im Jahre 1809) klar, dass seine an der Emanzipation der Menschen, insbesondere der Schüler, orientierte Position keine Chance hatte gegen die restaurativen Kräfte, die die Schule in Preußen als Herrschafts- und Kontrollorgan organisieren wollten, das Bildung

---

<sup>19</sup> zitiert nach: Funke/Rihm 2000, S. 23f

beschränken statt öffnen bzw. ermöglichen und auf diese Weise gesellschaftliche Schichten reproduzieren statt durchlässig machen sollte. Er reichte 1810 seinen Abschied ein.

Die sogenannten "pädagogischen Aufklärer" (die das Gegenteil dessen waren, was sie über ihren Titel suggerierten) setzten sich mit ihren Vorstellungen schulpädagogischer Disziplinierung durch, Vorstellungen, die darauf gerichtet waren, in einem straff und vertikal gegliederten Schulsystem die Kontrolle über die Lerninhalte zu behalten und auf diese Weise eine bürgerliche Ständegesellschaft zu errichten respektive zu reproduzieren.

In dieser Logik entstanden die Volksschule als "Institution der Begrenzung von Volksbildung" und das "Gymnasium als Lieferant von Staatsdienern" (Fünke/Rihm 2000, S. 25). Diese Idee liegt bis heute – wenn auch mit wechselnden Akzentsetzungen – allen Strukturvorstellungen des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland zu Grunde.

In der Schule nun, wie sie in der BRD organisiert ist, werden nicht nur Informationen und damit letztendlich Abschlüsse vermittelt, sondern auch Verhaltensdispositionen wie Macht, soziale Rolle, Geschlechterrolle und etliches andere im Rahmen des so genannten *heimlichen Lehrplans*, der nach Auffassung Eduard Sprangers in die Unterrichtsplanungen mit einbezogen werden soll. Dieser heimliche Lehrplan ist allerdings durchaus wirkmächtiger und umfangreicher als etwa in Sprangers „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ (vgl. Spranger 1962) angenommen; Spranger erläutert, dass Ziele in der Schule nicht gleich Wirkungen sind. Beide müsse der Lehrer stets reflektieren, sonst könne er bei bester Absicht womöglich das entgegengesetzte Ziel erreichen.

Im Klartext heißt das, der Lehrer muss sich nicht nur Gedanken machen über Auswahl und Aufbereitung des Lerngegenstandes, sondern auch über die Begleitumstände der Vermittlung, wie zum Beispiel Voraussetzungen auf der Seite der Lerner: Wie erreicht der Lehrer eine förderliche Arbeitsatmosphäre in einer Klasse von 35 Kindern, in der schüchterne Mädchen sitzen, durchsetzungsfähige Jungen aber auch, Kinder aus gescheiterten Beziehungen und solche mit Migrationshintergrund, leicht aufbrausende Schülerinnen und resignierte Schüler? Wie kann der Lehrer den diversen Charakteren, aber auch emotionalen Hintergründen der Jugendlichen Rechnung tragen, wo ihm doch

die meisten Informationen sowieso fehlen, und er nicht dazu ausgebildet ist, mit ihnen professionell umzugehen?

Einmal sind nach wie vor die diesbezüglichen Ausbildungsinhalte in allen Lehrerstudiengängen eher marginal; zudem ist es – viel grundsätzlicher – gar nicht möglich, die Vielzahl dieser Aspekte im Blick zu haben. Wenn ein Lehrer zum Beispiel in der Absicht, seiner Klasse demokratische Abläufe nahe zu bringen, darüber diskutieren und abstimmen lässt, wohin man eine Klassenfahrt unternehmen soll, kann das bedeuten, dass diejenigen Schüler die Abstimmung majorisieren, die es verstehen, sich in Szene zu setzen, stille, schüchterne Jugendliche hingegen ihre Interessen gar nicht einbringen können.

Es erfordert eine Menge Beobachtungsgabe und pädagogisches Fingerspitzengefühl, es zu erreichen, dass alle Schüler an der Entscheidung beteiligt werden, ohne dass der Lehrer sie gängelt oder andererseits den informellen Machtstrukturen in der Klasse freien Lauf lässt. Solcherlei Vorgänge und Überlegungen lassen sich gleichsam als *offizieller* heimlicher Lehrplan bezeichnen.

Um die Ebene der im Zusammenhang mit schulischer Kontrolle wirkenden *subplots* erreichbar zu machen, ist es nun erforderlich zu betrachten, welche Kräfte noch unterhalb des Rahmens des „offiziellen“ heimlichen Lehrplans auftreten, die auf Schülerinnen und Schüler wirken und bei ihnen genauer zu beschreibende Effekte erzielen, die, womöglich im Alltag wenig sichtbar, vom einzelnen Lehrer falsch interpretiert werden und pädagogisch nicht (offen) intendiert sind.

Im Rahmen der nun zu leistenden Analyse ist es Michel Foucault, der die Folie aufbereitet, vor der sich die Logik schulischer – und mithin staatlicher – Kontrolle vollzieht. Foucault liefert zunächst eine Darstellung und Interpretation der Aufteilung der Kindererziehung bereits im 19. Jahrhundert in einen Bereich, der der Familie zugewiesen respektive überlassen wird und einen, dessen sich der Staat annimmt (vgl. Foucault 2003, S. 338ff). Kinder seien, führt er aus, durch die Eltern zu überwachen und abzurichten, die Aufgabe der Eltern sei es zu verhindern, dass die Kinder stürben (vgl. ebda., S. 338). Dies sei einer nüchtern-ökonomischen Kalkulation geschuldet: „Der Staat verlangt also von den Eltern und die neuen Produktionsformen oder Produktionsverhältnisse fordern, daß die Ausgaben, welche durch die bloße Existenz der Familie, der El-

tern und der Kinder, die noch geboren werden, erfolgt sind, nicht durch den vorzeitigen Tod der Kinder nutzlos werden“ (ebda)<sup>20</sup>.

Diese Sicht wird später in der Tat öffentlich aufgegriffen und in entsprechende Forderungen umgesetzt. So fordert der österreichische Wirtschaftswissenschaftler Rudolf Goldscheid 1908, der Staat müsse „Menschenökonomie“ betreiben, auch „rentable Menschenzucht“, mit dem ausdrücklichen Ziel, „daß die Produktivität einer menschlichen Arbeitskraft höher liegt als die Arbeit, die für die unproduktiven Jahre eines jungen Menschen für Nahrung und Erziehung verausgabt wurde“ (zit. nach Weingart/Kroll/Bayertz 1988, S. 265).

Goldscheid ist kein Einzelfall; 1911 etwa legt mit Heinz Potthoff ein linksliberaler Reichstagsabgeordneter in kaum zu überbietender Deutlichkeit nach: „Man wird niemals zu einer richtigen Wirtschafts- und Bevölkerungspolitik kommen, wenn man es nicht lernt, auch das Menschenleben mit den Augen des rechnenden Kaufmanns zu betrachten und sich zu fragen: Was kostet der einzelne Mensch der Gesellschaft? Was bringt er ein?“ (zit. nach: Weingart/Kroll/Bayertz 1988, S. 257).

Im hier diskutierten Zusammenhang ist allerdings auch ein anderer Aspekt staatlichen Interesses von Belang, den Foucault herausarbeitet, nämlich der systematische Zugriff auf die Kinder zum Zwecke staatlich kontrollierter Erziehung: „Behütet uns eure Kinder, haltet sie schön am Leben und gut beieinander, körperlich recht gesund, gelehrig und geschickt, auf daß wir sie in einen Apparat stecken können, über den ihr keine Kontrolle habt, nämlich das System der Erziehung, des Unterrichts, der Ausbildung, des Staates. (...) Wir verlangen von euch, uns diese Kinder zu geben, damit wir aus ihnen das machen, was wir wirklich brauchen“ (Foucault 2003, S. 341).

Nach dem Blick auf das staatliche Interesse an systematischer Erziehung, gewendet als Zurüstung für die Notwendigkeiten der Produktionsverhältnisse, wirft sich unmittelbar die Frage nach dem Wie einer doch umfangreichen, durch den Staat an sich gezogenen Aufgabe auf.

---

<sup>20</sup> Eine derartige Beobachtung der Inwertsetzung resp. „Nutzbarmachung“ von Kindern treibt bereits Jonathan Swift satirisch auf die Spitze, indem er in einem Rezept beschreibt, wie man Kinder, die ja ansonsten zu nichts Nutzen seien, schmackhaft zubereiten und ihnen wenigstens auf diesem Wege einen Wert abgewinnen könne: „Ich gebe zu, daß diese Speise etwas teuer wird, und eben ist sie für Gutsbesitzer besonders geeignet; denn da sie bereits die meisten Eltern verschlungen haben, steht ihnen gewiß auch das erste Anrecht auf die Kinder zu“ (Swift 1991, S. 486f, zit. nach Kurz 1999, S. 99).

Für Foucault, der im übrigen auch von Holzkamp aufgegriffen wird als Schlüssel zur Interpretation schulischer „Bedeutungsanordnungen“ (Holzkamp 1995, S. 346ff), stellt sich Schule dar als sozusagen unselbstständiger Teilaspekt der Genealogie anderer gesellschaftlicher Institutionen, wesentlich des Gefängnisses und des Militärs.<sup>21</sup> Insofern wird Schule unter dem Blickwinkel des Kontrollapparates betrachtet.

Foucault führt Jeremy Bentham an, einen englischen Juristen, der im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert systematisch am Problem der umfassenden Kontrolle von Menschen arbeitet, die gegen ihren Willen zu Leistungen gezwungen werden sollen oder aus anderen Gründen überwacht werden „müssen“. Da es „viel zu aufwendig (wäre), hinter jeden Menschen einen Polizisten und einen Erzieher zu stellen“ (Kurz 1999, S. 81), entwickelt Bentham das Modell eines so genannten *Panopticons* als architektonischer Umsetzung der Vorstellung totaler Kontrolle (vgl. Foucault 1994, S. 256ff; eine Planskizze findet sich auf Tafel 17, nach S. 192):

In einem runden Gebäude sind einzelne, zu überwachende Räume dadurch geschaffen, dass Mauern von einem im Zentrum platzierten Überwachungsraum zur Außenmauer gezogen wurden. Die in den Räumen befindlichen Menschen können aufgrund der Anordnung von Blendläden im Kontrollraum beobachtet werden, aber die Kontrolleure nicht sehen, so dass sich bald *ein Gefühl* des Überwachtseins einstellen soll, das aufgrund seiner Internalisierung verspricht, wesentlich wirkungsvoller und effektiver zu sein als bis dato exerzierte Organisationsformen. Foucault hebt die Nützlichkeit des Panopticons als Passepartout staatlicher Machtmechanismen hervor:

---

<sup>21</sup> Die sich daraus ergebenden Probleme (vgl. Holzkamp 1995, S. 346f, der sich in diesem Zusammenhang auf Klafki bezieht) sind nicht Gegenstand dieser Arbeit und bleiben von daher undiskutiert.

Das Panopticon ist vielseitig einsetzbar: es dient zur Besserung von Sträflingen, aber auch zur Heilung von Kranken, zur *Belehrung von Schülern*, zur Überwachung von Wahnsinnigen, zur Beaufsichtigung von Arbeitern, zur Arbeitsbeschaffung für Bettler und Müßiggänger. Es handelt sich um einen bestimmten Typ der Einpflanzung von Körpern im Raum, der Verteilung von Individuen in ihrem Verhältnis zueinander, der hierarchischen Organisation, der Anordnung von Machtzentren und –kanälen, der Definition von Instrumenten und Interventionstaktiken der Macht – und diesen Typ kann man in den Spitälern, den Werkstätten, den Schulen und Gefängnissen zur Anwendung bringen. *Wann immer man es mit einer Vielfalt von Individuen zu tun hat, denen eine Aufgabe oder ein Verhalten aufzuzwingen ist, kann das panoptische Schema Anwendung finden.*

(Foucault 1994, S. 264, Hervorhebungen durch Lischewski/Müller)

Foucault arbeitet die „Kontrolle der Tätigkeit“ (ebda., S. 192 – 201) zunächst am Militär und in der Folge am Schulunterricht heraus. Die Grundlagen der Kontrolle bilden für ihn die Anordnung der Körper im Raum sowie die „zeitliche Durcharbeitung der Tätigkeit“ (ebda., S. 194f).

Die von Foucault bereits im 17. Jahrhundert nachgewiesenen Mechanismen lassen sich unschwer im heutigen schulischen Alltag – wenngleich oft in aktualisierter Form – wiederfinden. Die traditionelle – und in diversen Spielarten nach wie vor vorherrschende – Einrichtung von Klassenzimmern zum Beispiel kann durchaus als kontrolleffiziente Anordnung von Schülerindividuen gelesen werden; aus der Logik des oben entfalteten Lernbegriffs ergibt sich jedenfalls nicht, dass Schülerinnen und Schüler in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden nach wie vor ihr Gesicht dem unterrichtenden Lehrer zugewendet haben müssen.

Ebenso augenfällig ist der Befund zeitlicher Kontrolle, wenn man den Aufwand an Dokumentation und Sanktion von Verspätungen, Fehlstunden etc. in den Blick nimmt. Dass in diesem Zusammenhang immer wieder auf schulischer (Lehrer-)Seite die Befürchtung geäußert wird, wenn Schülerinnen und Schüler phasenweise nichts Sichtbares produzieren, werde „Zeit vergeudet“ (siehe weiter unten, Kapitel 7), ist vor dem Hintergrund Foucaultscher Analyse zu deuten als Internalisierung einer generalisierten Kontrolle über die Zeit der Schülerinnen und Schüler oder, anders gewendet, als von Lehrerinnen und Lehrern so begriffener staatlicher Auftrag zum „verantwortungsvollen“ Umgang mit der Ressource Zeit auf der Folie einer definierten, zu vermittelnden Stoffmenge.



Als *subplot* im Zusammenhang mit schulischen Kontrollarrangements lässt sich mithin zunächst auf allgemeinem Niveau staatliches Machtinteresse orten, das sich sowohl auf die räumliche Dimension (z.B. „Anwesenheit“) als auch auf die zeitliche (z.B. „Verspätung“) bezieht. Im Folgenden werden einige typische Konkretionen umrissen und schließlich auf ihren Einfluss auf den oben hergeleiteten Lernbegriff untersucht. Darüber hinaus wird aus dem Widerspruch zwischen dem hier vertretenen Begriff intentionalen Lernens und den diesem Lernbegriff diametral zuwider laufenden Lehrarrangements die Motivation von Schüler entwickelt, sich diesen zu entziehen, woraus sich bei unveränderter Prämissenlage die Notwendigkeit verstärkter Kontrolle erklärt.

Wo sind schulische Kontrollarrangements im Alltag zu suchen, und wie wirken sie sich gegebenenfalls auf Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern aus?

Über den oben erwähnten, *offiziellen* heimlichen Lehrplan hinaus wirkt ein sozusagen *inoffizieller* heimlicher Lehrplan. Schüler werden, wie dargelegt, permanent einer Lernumgebung ausgesetzt, die sich nicht an ihren eigenen Interessen orientiert oder darauf zugeschnitten wäre, diese entdecken zu helfen. Alle Lernfortschritte werden, wie ebenfalls bereits dargelegt, einem sozialen Vergleich ausgesetzt, gemessen an einem Durchschnitt und sodann in Ziffern umgesetzt, in die Zensuren. Da Schüler – wie alle Menschen – permanent lernen (vgl. Gribble 2000, S. 293), lernen sie sehr schnell, dass ihr eigentliches Interesse also der Note zu gelten hat, nicht so sehr dem dargebotenen Inhalt, noch weniger denjenigen Gegenständen, die sie selbst als wichtig erachten würden. Sie lernen von daher, ständig auf ein dem Lernen äußerliches Phänomen zu achten (vgl. Holzkamp 1984, S. 7).

Dieser Befund legt die Interpretation nahe, dass Schule für die Subjektivität, die Interessen der Schüler und deren Eigeninitiative kaum Platz lässt. Die Schülerinnen und Schüler reagieren unterschiedlich auf Schule: Als unproblematisch werden solche Schüler angesehen, die so weit angepasst sind, dass sie die angebotenen Inhalte scheinbar oder tatsächlich interessiert aufnehmen, pünktlich anwesend sind und in Tests den Anforderungen entsprechend reproduzieren beziehungsweise transferieren. Eine andere Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird auffällig, da sie sich nicht erwartungsgemäß, sondern wider-

ständig verhält, indem sie im Unterricht „stören“ oder sich Träumereien hingibt.

Wenn Schüler einerseits den organisierten Lehrprozess häufig stören, sich ihm entziehen oder – andererseits – gewisse Lernerfolge aufweisen, so wird dies im Rahmen dieses Argumentationszusammenhangs subsumiert unter dem Begriff des „widerständigen Lernens“ (Holzkamp 1997, S. 159ff): Das, was der Schüler in der Schule lernt, kann im Regelfall nicht als „seine“ Lernproblematik gefasst werden, da er es meist lernen „soll“, nicht „will“. Diese außengesteuerte Lernsituation führt nur deshalb zu gewissen Erfolgen, weil der Schüler versucht, eine adäquate Zensur zu erreichen, ein Zeugnis zu erlangen, den Vorstellungen seiner Eltern zu genügen und Ähnliches mehr. (Es sei erneut an die Wurstscheiben erinnert.) Darüber hinaus lernt der Schüler, sich ein Biotop einzurichten, das ihm „eigene“ Verhaltensweisen ermöglicht, die dann als „Störung“ qualifiziert werden: Er albert herum, um vor dem Publikum der Mitschüler ein ansonsten nicht oder schwer erreichbares Erfolgserlebnis zu erlangen (oder eins, an dem ihm mehr liegt als an der Note) und Ähnliches mehr.

Auf der anderen, der Lehrerseite, bleibt festzuhalten, dass ein großer Teil der Lehrbemühungen aber leer läuft, von daher zu „Leerbemühungen“ mutiert; dies wurde bereits durch Mietzel (vgl. oben) sichtbar gemacht. Zum anderen – und spätestens hier wird die Existenz und Wirksamkeit des *subplots* ausgesprochen deutlich - wird offenkundig, dass im günstigsten Fall etwa die Hälfte der Zeit durch Schüler zu unterrichtsfernen Aktivitäten genutzt wird, in vielen Fällen sogar an die 90% und mehr; das bedeutet im Umkehrschluss, dass Lehrer einen erheblichen Teil ihrer Bemühungen ständig auf das Beheben von Störungen verwenden müssen, um an der organisatorischen Oberfläche einen reibungslosen Ablauf des schulischen Alltags zu gewährleisten. Diese Bemühungen nun sind entweder ihrer Natur nach selbst Kontrollbemühungen oder von solchen begleitet: Die Anwesenheit wird kontrolliert, das pünktliche Erscheinen, die Anfertigung von Hausaufgaben und Ähnliches mehr.

Da diese Kontrollmechanismen den Schülerinnen und Schülern natürlich bekannt sind, können ihnen im Zuge der *subplots* somit Wirkungen zugewiesen werden, die sich negativ auf die Selbstwahrnehmung der Schüler niederschlagen. Die Allgegenwart von Kontrolle bewirkt, dass sich Schüler „einrichten“,

also Wege finden, mit diesem Teil schulischer Struktur umzugehen. Hierher gehören Verhaltensweisen wie Täuschung, Abschreiben und Ähnliches mehr.

Verallgemeinert lässt sich festhalten, dass, wenn Menschen genötigt werden, sich einer vorgegebenen Struktur anzupassen, sie sich in einer Situation finden, die Autonomie nicht zulässt, nicht zulassen *kann*, da die Orientierung auf einen Durchschnitt und den Effizienzgedanken zwangsläufig zu „Erfordernissen“ führt wie etwa jahrgangshomogene Lerngruppen, Kontrolle und Disziplinierung, die per definitionem jedem tatsächlich autonomen (Lern-)Prozess diametral entgegenstehen (vgl. hierzu etwa Holzkamp 1997, S. 215ff).

Zusammenfassend kann man sagen, dass große Teile der Tätigkeiten, die durch Lehrer in der Schule ausgeübt werden, sich auf die Kontrolle der Schülerinnen und Schüler beziehen. Von der Pausenaufsicht über Klassenbucheinträge bis zu allen Formen der Leistungskontrolle lassen sich Varianten von Kontrolle finden. Dies scheint nach dem oben Gesagten daran zu liegen, dass die schulisch organisierten Lehrarrangements nicht kongruent sind mit den (Lern-)Bemühungen und –interessen der in der Schule zusammen gefassten Kinder und Jugendlichen, so dass ein nicht unerheblicher Aufwand an Kontrollmechanismen erforderlich wird, die Schüler zumindest in dem Anschein von Lernbemühungen zu halten.

Kontrolle ihrerseits funktioniert am besten, wenn sie sich an einem Maßstab, einer Norm orientiert. Zusätzlich wohnt ihr ein gewisser Anschein an Effizienz (auf der *plot*-Ebene) inne. Diese Anforderungen äußern sich schulisch im sozialen Vergleich der erbrachten Schülerleistung sowie in Organisationsformen wie denen der Jahrgangsklassen.

Individualisierung als Möglichkeit, dem Einzelnen optimales Lernen zu ermöglichen, hat somit in der aktuell verfassten Schule zunächst keinen erkennbaren Ort, wird erstickt durch Normierung, die das Zurechtstutzen aller „Eigentümlichkeiten“ (v. Humboldt 1792/1964, S. 82) auf das gewünschte Mittelmaß ermöglicht und die in der Tendenz jede Originalität weghobelt zu Gunsten einer gesamtgesellschaftlich, besser: ökonomisch erwünschten Verwendbarkeit der Individuen.

Alfred Schäfer stellt heraus, dass sich Humboldt explizit gegen die Vorstellung wendet, „dass eine gezielte Vorbereitung der Heranwachsenden auf gesell-

schaftliche Aufgabenstellungen mit deren persönlichem Glück und individueller Selbstbestimmung identisch sei“ (Schäfer 2004, S. 36).

Für die Formulierung eines Konzepts individualisierten Lernens bleibt vor dem entfalteten Hintergrund festzuhalten, dass auf der Ebene der *subplots* darauf zu achten ist, dass die in schulalltäglichen Organisationsformen und Verhaltensweisen geronnenen Machtgefälle spürbar abzuflachen sind. Lehrerinnen und Lehrer müssen, wenn ein gegenstandsadäquater Dialog (*plot*) mit Schülern ermöglicht werden soll, auf große Teile ihrer staatlich verliehenen Macht verzichten; da Kontrolle ein sichtbarer Ausdruck von Misstrauen ist (*subplot*), muss auf die Rücknahme dieses Aspekts besonderes Augenmerk gelegt werden, da ansonsten Schüler ihr fremdbestimmtes, defensives Lernverhalten kaum überwinden könnten.

#### **4.5 Produkte und Träger des Systems: Lehrerinnen und Lehrer**

„Der Pädagoge kann nicht gegen die Natur des jungen Menschen anziehen. Er soll sie ernst nehmen und die in ihr aufgefundenen Entwicklungsmöglichkeiten nutzen“ (Gruschka 1995, S. 62).

Andreas Gruschkas Bemerkung klingt, oberflächlich betrachtet, einfach, und es scheint, dass Lehrerinnen und Lehrer sich im Bereich alltagstheoretischen Umgangs mit ihrem Beruf in vielen Fällen in der einer solchen Formulierung unterlegten Anforderung wiederfinden können. Allerdings ist es gleichzeitig eine eher triviale Beobachtung, dass die gleiche Gruppe in weiten Teilen ihre Selbstwirksamkeit nicht wahrnimmt respektive nicht von ihr überzeugt ist; das gerade in Lehrerkreisen oft geortete Burnout-Syndrom wird regelmäßig als Ergebnis langjähriger Überforderung interpretiert, die sich in einem Spannungsfeld von großen Lerngruppen, zusätzlichen unterrichtsfernen Tätigkeiten, fehlender Supervision, niedrigem Sozialprestige und ähnlichem mehr aufbaut. Nichtsdestoweniger zielt die hier vorgelegte Argumentation in erster Linie nicht auf Probleme des Berufsbildes „Lehrer“ im Allgemeinen, sondern konzentriert sich auf diejenigen Bereiche der Lehrertätigkeit, die in unmittelbarem Zusammenhang mit Formulierung und Umsetzung des in Rede stehenden Konzepts zu tun haben. Es ist also notwendig zu untersuchen, welcher berufliche Kontext hilfreich (oder hinderlich) ist, beziehungsweise welche professionellen Verhaltensweisen anzustreben respektive zu verändern sind.

Neben den oben heraus gearbeiteten *subplots* werden derart ergänzend Gelin-  
gungsbedingungen auf der Lehrerseite im Rahmen der Vorüberlegungen zum  
Konzept der Individualisierungsprojekte formuliert.

Mit anderen Worten: Setzt man „die Natur des jungen Menschen“ als die eines  
permanenten Lernalters (wie in Kapitel 3 entwickelt) und nimmt man, wie bisher  
in Kapitel 4, die institutionellen Bedingungen kritisch in den Blick, so bleibt zu  
fragen, wie der Lehrer den Schüler „ernst nehmen“ kann und wie die Lehrerin  
seine „Entwicklungsmöglichkeiten“ auffinden und sodann begleiten kann.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen werden ausgewählte Aspekte  
des Lehreralltags nach zwei Seiten hin untersucht: Einmal geht es darum her-  
aus zu stellen, welche Anforderungen die Institution beziehungsweise der Staat  
an den Lehrer richten; hier wird zu betrachten sein, welche gesetzlichen und  
erlassmäßigen Erwartungen sozusagen objektiv die Lehrerrolle beschreiben.

Zum anderen sind subjektive Aspekte zusammenzutragen, etwa im Zusam-  
menhang mit Persönlichkeitsstruktur oder Ausbildungsstand, die das Bild ab-  
runden können.

Die genannten Vorüberlegungen sind erforderlich, damit das Konzept einen  
realistischen Rahmen erhält, aber auch, um zu sehen, welche Unterstützung  
eine Schule und eine Lehrerschaft benötigen, um das Konzept sinnvoll umset-  
zen zu können.

### **Objektive Aspekte des Lehrerberufs**

Folgt man Freerk Huiskens Beschreibung des Lehrerberufs, sind Inhalte wie  
„gern mit Kindern umgehen“ oder „Freude daran haben, anderen etwas beizu-  
bringen“ allenfalls als nachrangig zu betrachten. Huiskens sieht als Hauptfunk-  
tion die des Staatsfunktionärs (vgl. Huiskens 2001, S. 401).

Huiskens stellt unter Rückgriff auf Hans Heckel und Herbert Avenarius (vgl.  
Heckel/Avenarius 1986) ein dreigliedriges Rahmengefüge dar, innerhalb des-  
sen der Lehrer sich bewegt. Aus seiner kapitalismuskritischen Position heraus  
führt er zunächst die hoheitlichen Aufgaben des Lehrers an, auf die dieser qua  
Amtseid verpflichtet wird, und die jedem pädagogischen Tun voran gestellt  
sind: „In Wahrnehmung des verfassungsrechtlich vorgegebenen Erziehung-  
auftrags erfüllen“ die Lehrer „Aufgaben von hoher staatspolitischer Bedeutung;  
sie müssen daher von der Richtigkeit dieses Auftrags überzeugt und imstande  
sein, die Erziehungsziele einschließlich der Grundwerte und Grundentschei-

dungen der Verfassung den Schülern glaubhaft zu vermitteln“ (Heckel/Avenarius 1986, S. 209f, zit. nach Huisken 2001, S. 401). Huisken identifiziert dies als Auftrag zur Indoktrination, insbesondere, weil „die Lehre schon deswegen nicht (frei) sein (kann), weil sonst die staatliche Schulhoheit beeinträchtigt wäre“ (Huisken 2001, S. 402).

Eine weitere hoheitliche Funktion sieht Huisken in der staatlich verfügbaren Aufgabe „zu prüfen, Noten zu geben, über Versetzungen zu entscheiden“ (Heckel/Avenarius 1986, S. 206, zit. nach Huisken 2001, S. 401). Huisken teilt in wesentlichen Zügen die weiter oben dargelegte Kritik an der Notengebung und kommt zu dem Schluss: „Die Note ist daher kein wissenschaftliches Urteil, sondern ein staatliches *Machtwort* aus dem Mund beamteter Pädagogen“ (Huisken 2001, ebda., S. 402, Hervorhebung durch Huisken).

Schließlich ist es eine hoheitliche Aufgabe des Lehrers, „die Disziplin in der Schule aufrechtzuerhalten“ (Heckel/Avenarius 1986, S. 206, zit. nach Huisken 2001, S. 403). Auch in diesem Zusammenhang stellt Huisken den Bezug zum staatlichen Gewaltverhältnis her, das sich in den diversen Sanktionsmöglichkeiten äußert, die Lehrern in die Hand gegeben sind, um Schüler zu disziplinieren, die sich mental oder physisch dem Unterricht entziehen wollen respektive andere deviante Verhaltensweisen an den Tag legen. Auch hier findet sich also – sozusagen spiegelbildlich zum oben isolierten *subplot* der Kontrolle – ein vor jeder pädagogischen Überlegung definierter Auftrag der Lehrerschaft innerhalb der staatlichen Sozialisationsagentur Schule: „Jenseits eines persönlichen Streits läßt der Lehrer den Nachwuchs so seine lebenslange *Abhängigkeit* von staatlichen Einrichtungen spüren“ (Huisken 2001, S. 403, Hervorhebung durch Huisken).

### **Subjektive Aspekte des Lehrerberufs**

Wer wird Lehrer und warum? Lässt man Aspekte der Berufswahl, die eher dem objektiven Bedingungsfeld zuzuordnen sind, wie „sicherer Arbeitsplatz“ etc., beiseite, rücken subjektive, mithin der intellektuellen respektive psychischen Befindlichkeit zuzurechnende Kriterien in den Blick. Huisken verortet diesen Bereich in einem Spannungsbogen zwischen „Idealismus“ und „Realismus“, innerhalb dessen er eine Typologie „des Paukers“ (Huisken 2001, S. 411) ansiedelt. Er sieht den Idealismus des Berufsanfängers begründet in einer romantisiert-unkritischen Sicht des Berufs, die den systematischen Gegensatz von

Schüler und Schule nicht (scharf genug) analysiert: „Daß die Schule mit ihrer geistigen Zurichtung und Auslese einen Zweck verfolgt, der *notwendig im Gegensatz* zum Schüler steht, will niemand so sehen“ (ebda., S. 411).

Aus dem in unterschiedlicher Weise enttäuschten romantischen Idealismus des Berufsanfängers leiten sich in Huiskens Auffassung drei Formen des Realismus beim erfahreneren Lehrer ab: die Ernüchterung, die Rache und die Selbstbeziehung.

Während der „ernüchterte“ Lehrer das Scheitern seines Idealismus den schlechten äußeren Bedingungen („Stofffülle“, „Leistungsdruck“ etc.) anlastet und sich routiniert im System einrichtet, trägt für den „Rächer“ das „Schülermaterial“ die Schuld an seinem Scheitern; er verwechselt in Huiskens Auffassung das schulisch erzeugte Desinteresse am Unterricht respektive am Lernen mit schlechten charakterlichen Voraussetzungen der Schüler. Schließlich mündet die Zerknirschung derjenigen Lehrer, die an der eigenen Unzulänglichkeit leiden, in die Selbstbeziehung, den Anforderungen des Schulsystems nicht zu genügen (vgl. ebda., S. 412ff).

Im deutlichen Unterschied zu Huiskens, der mit dem Passepartout der Kapitalismuskritik einen ausgesprochen distanzierten Blick auf das Schulsystem und die Tätigkeit der es tragenden Lehrerinnen und Lehrer wirft, akzeptiert Struck das System der aktuellen Schule in seinen Grundzügen; es wurde bereits am Anfang dieses Kapitels darauf hin gewiesen, dass für Struck eine wesentliche Funktion von Schule in der des Zulieferbetriebs für „die“ Wirtschaft besteht. Da für ihn dort alle Kritik endet, beginnt auch dort jeder Reformansatz. Strucks Anforderungsprofil für den Lehrer führt sicherlich neben eher trivialen („atmosphärische Gestaltung der Klassenräume“) einige bedenkenswerte Vorschläge („Lernbereiche ersetzen die bisherigen Fächer“) an, mangels grundsätzlicher Kritik am Schulsystem aber bleibt er letztlich einem eher naiven Lehrerbild verhaftet, wenn er angesichts der schulischen Bewertungsuniversalität den Lehrer als „Freund“ seiner Schüler sieht (Struck 1996, S. 97).

Vor dem Hintergrund, dass Huiskens Kritik ausgesprochen schematisch ausfällt, Strucks systemapologetische Position andererseits keine Hinweise für eine kritische Betrachtung der aus unterschiedlicher Sicht als prekär empfundenen Lehrerrolle hergibt, sei kurz auf Theodor W. Adorno verwiesen, dessen

Gedanken über den Lehrerberuf sowie die Ausbildung dazu auf grundlegender Ebene nach wie vor als richtungsweisend gelten dürfen.

Adornos kategorischer Imperativ, dass die „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ... die allererste an Erziehung“ ist (Adorno 1971, S. 88), geht seines Erachtens „jeglicher anderen (Forderung) voran“; dem ist zuzustimmen. Von dieser Forderung leitet sich sofort die Frage ab, was denn in einem Erziehungssystem anzulegen sei, damit eben einer Wiederholung der faschistischen Barbarei vorgebeugt werden könne.

Adorno sieht als Möglichkeit, besser: als *conditio sine qua non*, die individuelle Selbstbestimmung, die sich im Konzept des mündigen Menschen realisiert: „Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen. Wer innerhalb der Demokratie Erziehungsideale vertritt, die gegen Mündigkeit, also gegen die selbständige bewußte Entscheidung jedes einzelnen Menschen, gerichtet sind, der ist antidemokratisch, auch wenn er seine Wunschvorstellungen im *formalen* Rahmen der Demokratie propagiert“ (Adorno 1971, S. 107, Hervorhebung Lischewski/Müller).

Ebenso deutlich fasst Schäfer diesen Problembereich, indem er pointiert auf den Widerspruch hinweist, der insofern in Schule eingewoben ist, als die „Forderung, durch Fremdbestimmung Selbstbestimmung zu befördern“, ein Paradoxon darstellt (Schäfer 2004, S. 36).

Adorno schwebt ein nicht autoritärer Lehrer vor, da „autoritäre Verhaltensweisen den Erziehungszweck gefährden, den auch sie rational selbst vertreten.“ Es ist in diesem Zusammenhang erforderlich, darauf hinzuweisen, dass Adorno unter autoritärem Gebaren durchaus auch die Quasi-Begründung „So wird das hier gemacht“ versteht und fürchtet, dass eine Menge „’So wird das hier gemacht’ die Praxis des Schullebens nach wie vor beherrscht“ (Adorno 1971, S. 85).

Zu fordern wäre demzufolge eine berufsbegleitende Supervision: „Aus solchen Reflexionen folgt ... unmittelbar die Notwendigkeit psychoanalytischer Schulung und Selbstbesinnung im Beruf der Lehrer“ (ebda., S. 83).



#### **4.6 Zusammenfassung: Einige konstituierende Kriterien eines Konzeptes individualisierenden Lernens**

Ein Konzept, das den bis hierher entwickelten Kriterien Genüge tun soll, muss nach dem bislang Dargelegten also folgendes berücksichtigen:

Der „Lernanstoß“, besser: Die Intention zu einem Lernvorgang muss dem je einzelnen Schüler, der je einzelnen Schülerin ermöglicht werden. Dies kann sicher unterschiedliche Ausprägungsgrade haben. So wird es das Konzept der Schülerin mit einem dezidierten Interesse an einem Lerngegenstand oder mit einer klaren Fragestellung ermöglichen müssen, ihre Lösungen zu finden. Ebenso sind Möglichkeiten einzurichten, den Schüler zu unterstützen, der sich überfordert bei der Themenstellung oder der zunächst Schwierigkeiten zeigt, ein Projektthema zu finden respektive zu formulieren.

Weiter ist darauf zu achten, dass – sukzessive und je individuell steigernd – die Schüler lernen, sich von Fremdbewertungen unabhängig zu machen. Dies kann geschehen, indem sie Schritt für Schritt daran gewöhnt werden, eigene Maßstäbe an die von ihnen zu konzipierenden Arbeiten zu formulieren und diese schließlich zu einer Bewertung des eigenen Tuns heran zu ziehen.

Schließlich ist darauf Wert zu legen, dass Schüler Vertrauen in ihr schulisches Umfeld und in ihre eigene Tätigkeit gewinnen; dies kann nur geschehen in einem Klima, das Maßnahmen der Kontrolle erheblich aus dem schulischen Erfahrungsfeld der Schüler zurückdrängt. Gleichzeitig ist allerdings gerade im Zusammenhang mit Installation und Durchführung individualisierender Lernarrangements eine Form die Projektarbeit begleitender Dokumentation erforderlich; diese ist folglich so zu gestalten und in ihrem Sinn den Schülern zu vermitteln und transparent zu machen, dass sie von ihnen als Unterstützung begriffen werden (können).

Auf der anderen Seite, nämlich der der Lehrer, ist bereits aufgrund von ersten Vorüberlegungen ersichtlich, dass die Lehrerrolle dramatisch zu verändern ist in eine des Beraters, Begleiters, Moderators von individuellen Lernprozessen. Auf jeder der im vorliegenden Zusammenhang betrachteten Ebenen der Lehrertätigkeit wurden Aspekte herausgearbeitet, die in ihrer Realisierung im schulischen Alltag durchaus geeignet sind, individualisiertes Lernen eher zu behindern als zu unterstützen; von daher ist bei der Skizzierung des Konzepts zu beachten, dass Lehrer methodisch und organisatorisch in den Stand gesetzt

werden, Schüler und Schülerinnen in Einzelgesprächen zu beraten, wobei der Einsatz der vorauswissenden Frage zugunsten der antwortsuchenden Frage zurückzudrängen ist (vgl. Kapitel 3.2.4.).

Auf diese Weise kann womöglich ein Ambiente erreicht werden, das den Schüler als Lerner im Gespräch auf Augenhöhe mit dem Lehrer formuliert; davon unberührt bleibt der Wissensvorsprung des Lehrers. Allerdings wird dieser Wissensvorsprung nicht, wie in herkömmlichen Lehrarrangements üblich, sozusagen künstlich herabgesetzt, um Schülern „entdeckendes Lernen“ zu ermöglichen, sondern allenfalls beiläufig und seinem Wunsch entsprechend dem Lerner zur Verfügung gestellt.

Wesentlich wichtiger ist ein Lehrerverhalten, das sich „dem Erforschen“ des Lernweges des Lerners widmet, indem ein ernstes und interessiertes Gespräch darüber in Gang gebracht wird, warum der Lerner welchen Weg eingeschlagen respektive welches Ergebnis er erzielt hat. Hierbei ist ein „Fehler“ nicht als Defizit zu sehen, sondern als Chance, als Mittel zum Lernen. Sicher ist und bleibt der Lehrer eine Art „technischer Berater“ hinsichtlich Recherche, Sortierung und Aufbereitung von Informationen, Gestaltung von Präsentationen etc. In einem weiteren Aspekt ist darauf Wert zu legen, dass Beobachtungen, die von Lehrern im Rahmen der Projektarbeit gemacht werden, auch als solche betrachtet werden; anders formuliert ist darauf zu achten, dass eine häufig beobachtbare Vermischung von Beobachtung eines Schülerverhaltens und dessen sofortiger Interpretation zu entflechten sind. Es ist dem zu begleitenden Lernprozess keinesfalls dienlich, einen Schüler zu sehen, wie er in einer Zeitschrift blättert oder aus dem Fenster schaut und daraus umstandslos zu schlussfolgern, er sei „nicht interessiert“, „gelangweilt“, „arbeite nicht“, und was der Möglichkeiten mehr sind.

Die bereits erwähnte „Augenhöhe“ muss in einer solchen Situation zu einem Gespräch mit dem Schüler führen, um *von ihm* Gründe für sein Verhalten zu erfragen. Im Übrigen ist es gut möglich, dass der Schüler nachdenkt, sich dies aber nicht unmittelbar zu einer sichtbaren Handlung verdichtet. Eine solche (ständig) sichtbare Handlung aber ist nur im Rahmen schulischer Traditionen und Kontrolltätigkeiten erforderlich.

Aus dem Gesagten ergibt sich – als eine Art Zusammenfassung –, dass die Lehrer sich auf den Weg begeben müssen, Fachleute interpersonalen Prozesse, ins-

besondere in kommunikatorischen Zusammenhänge, zu werden. Dies ist bislang nicht Inhalt der Lehrerausbildung; somit ist die Qualität der Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer eher sozialisatorischen Zufälligkeiten geschuldet als systematischer Ausbildung.

Adorno vermutet in seinem ausgesprochen differenziert argumentierenden Aufsatz „Tabus über dem Lehrerberuf“: „Wahrscheinlich ist ein Lehrer überzeugender, der sagt: ‚Jawohl, ich bin ungerecht, ich bin genauso ein Mensch wie ihr, manches gefällt mir und manches nicht‘, als einer, der ideologisch streng auf Gerechtigkeit hält, dann aber unvermeidlich verdrückte Ungerechtigkeit begeht“ (Adorno 1971, S. 83). Diese Überlegung mündet – wie bereits oben angedeutet – unmittelbar in die Notwendigkeit einer berufsbegleitenden Supervision. Da diese in der Bundesrepublik Deutschland – durchaus anders als in anderen, vergleichbaren Ländern – nicht staatlicherseits zur Verfügung gestellt wird, müssen im Rahmen der Konzeptüberlegungen andere Wege beschritten werden (vgl. weiter unten, Kapitel 6), um zu einer Professionalisierung des Lehrerverhaltens in bislang im Rahmen von Ausbildung und Berufspraxis nahezu völlig ausgeblendeten Bereichen zu gelangen. Hier seien zunächst lediglich die kollegiale Fallberatung und eine Fortbildung mit universitärer Unterstützung angesprochen.

## 5. Erste Zusammenfassung

*Grau, teurer Freund, ist alle Theorie.  
Und grün des Lebens goldner Baum.  
Mephisto in Johann Wolfgang von Goethes „Faust“*

*Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie.  
Kurt Lewin*

### 5.1 Vorbemerkung

Bevor ein Konzept individualisierenden Lernens innerhalb des aktuellen Schulsystems gezeichnet werden kann, ist es sinnvoll, das Bedingungsgefüge im Rahmen einer kurzen Zusammenfassung des bisher Hergeleiteten zu umreißen. Zunächst sei der Blick darauf gerichtet, dass das Vorhaben als eher ungewöhnlich einzustufen ist. Dafür sollen folgende Gründe angeführt werden:

Einmal scheint der Rückgriff auf Klaus Holzkamp ein Hindernis in der Diskussion darzustellen. Sieht man davon ab, dass zwar die Holzkamp-Lektüre häufig als „spröde“ apostrophiert wird, dies aber im akademischen Diskurs kein Argument sein dürfte, bleiben zwei Begründungsmuster übrig.

Zunächst ist festzuhalten, dass Holzkamp – und im Gefolge die Kritische Psychologie - mit dem Marxschen historischen Materialismus ein Instrumentarium in den Vordergrund der Analyse rückt, dessen Benutzung der Großteil des Wissenschaftsbetriebs enträt; Elmar Altvater hat bereits Anfang der 90er Jahre darauf hingewiesen, dass das Tempo und die Gründlichkeit, mit denen die „blauen Bände“<sup>22</sup> aus den Bücherregalen insbesondere linker Intellektueller verschwunden seien, möglicherweise ein Hinweis auf die Intensität der Lektüre gewesen sei. Mit anderen Worten: Nach den Veränderungen von 1989 scheint es noch weniger opportun zu sein, sich auf Marxsche Analyse-Kategorien zu berufen.

Zum Zweiten erscheint Holzkamps Ansatz, konsequent den Subjektstandpunkt nicht nur einzunehmen, sondern ihm auch ein wissenschaftliches Instrumentarium zu schaffen, eine gewisse Beunruhigung zu generieren, da im Zuge seiner

---

<sup>22</sup> Eine Anspielung auf Marx/Engels Werke in der vormals weit verbreiteten, blau eingebundenen Ausgabe des Dietz-Verlages in Ost-Berlin

Rezeption eine karitative Pädagogik überwunden werden müsste, die „im besten Wissen und Gewissen“ *glaubt* zu wissen, was dem Zögling gut tut, ihn aber genau durch diese (noch so „gut gemeinte“) Haltung entmündigt. Greift man nämlich die Grundannahmen der Kritischen Psychologie auf, lassen sie es nicht zu, in Wissenschaftsbetrieb und Schule weiter zu arbeiten wie bislang.

Darüber hinaus sei noch einmal an David Gribble erinnert, der zwar nicht der Holzkampschen Denkrichtung zuzurechnen ist, aber mit der von ihm vertretenen *progressive education* eine zumindest ähnlich konsequente Position vertritt. Er vermutet, dass die so sanft auftretende Konzeption gerade deshalb von herrschenden Kräften als gefährlich eingestuft werde, weil sie gestärkte Persönlichkeiten hervorzubringen imstande sei.

## 5.2. Pädagogische Grundlinien

Da sich die Frage nach einem grundsätzlich „neuen“ Schulsystem derzeit nicht stellt, ist es vielleicht umso wichtiger, die Grundannahmen eines Konzepts zu pointieren, das der Gefährdung unterliegt, in einem als eher schüler- und lernfremd einzustufenden Schulsystem schnell verwässert zu werden beziehungsweise zu scheitern.

Der Begriff der *Individualisierung* von Lernprozessen muss, da er in Literatur und erziehungswissenschaftlichem Diskurs nicht eindeutig definiert ist, einer Klärung unterzogen werden. Auf der Folie des bislang Hergeleiteten wird Individualisierung hier verstanden als Bereitstellung eines Bedingungsrahmens von Lernmöglichkeiten, die den je individuellen Schüler in den Stand setzen, eine von ihm vor dem Hintergrund seiner Prämissenlage als wichtig empfundene Lernproblematik mit dem Ziel der Erweiterung seiner Weltverfügung zu lösen. Da in engem Zusammenhang mit dieser Definition steht, dass Lernen nicht administrativ planbar ist, ist eine erste Grundbedingung des Konzepts umrissen: Schülerinnen und Schüler müssen die Gelegenheit erhalten, ihr eigenes Thema zum Inhalt ihrer je eigenen Lernschritte zu erklären; dies impliziert natürlich ein didaktisch unstrukturiertes Vorgehen und ist auch und gerade dann einzuhalten, wenn etwa ein Schüler sich mit einem Fußballstar auseinandersetzen will oder mit einem Schlagersternchen, da es im hier verfolgten Ansatz nicht darum geht, Themen zu verfügen oder abzulehnen, auch wenn der Lehrer von deren „Wert“ nicht überzeugt ist (den Text des Schlagersängers z.B. unter „Kitsch“ subsumieren würde). Holzkamp führt dazu aus: „Wir be-

haupte keineswegs, daß Menschen, gemessen an *von uns* aufgestellten Normen begründet handeln *sollen*, sondern wir explizieren lediglich den Erfahrungstatbestand, daß die *Menschen selbst* von *ihrem* Standpunkt aus nur intentional handeln können, wenn sie bestimmte aus ihrer Lebens- d.h. Prämissenlage sich ergebende Gründe dafür haben, wenn sie also ihr Handeln als in ihrem Interesse „vernünftig“ wahrnehmen“ (Holzkamp 1997, S. 262, Hervorhebungen durch Holzkamp).

Anders formuliert bedeutet dies, dass in der schulalltäglichen Anwendung des zu formulierenden Konzepts darauf zu achten ist, dass ein Vorschreiben von „Lern“inhalten (die dann sofort wieder „Lehr“inhalte würden) zu vermeiden ist. Genau dieser Umschlag von oberflächlicher Freiheit der Themensuche in eine verborgene Didaktisierung ist der Grund dafür, dass Ansätze wie z.B. „Freiarbeit“ den vorherrschenden Lehrlernkurzschluss nicht überwinden, da sie entweder „fachgebunden“ (etwa Freiarbeit in Englisch oder Mathematik) arbeiten oder – wo sie dies nicht tun – dennoch den Kanon der auszuwählenden Aufgaben vorgeben.

Das Konzept muss in seiner Logik verstanden werden als Möglichkeit der tendenziellen Überwindung defensiver zugunsten expansiver Lerngründe. Eine Hauptschwierigkeit scheint darin zu bestehen, dass – genau aus den im Rahmen des 3. Kapitels dargelegten Gründen – ein „Intentionalitätszentrum Mensch“ nicht verfügt werden kann: Dies wäre ein Paradoxon und stünde dem subjektwissenschaftlichen Ansatz diametral entgegen. Das bedeutet konkret, dass der Lernentscheidung des einzelnen Schülers ein hoher Stellenwert einzuräumen ist hinsichtlich Auswahl, Schwierigkeit, Umfang, Tempo und ähnlichen Aspekten mehr in Bezug auf seine Projektarbeit. Sicher ist es Schülerinnen und Schülern zu „erlauben“, Fehler zu machen, um nämlich daraus zu lernen; sicher ist es auch Schülerinnen und Schülern zu „gestatten“, Misserfolge zu haben, um sich nämlich weiter zu entwickeln.

Gleichzeitig ist einem möglichen Irrtum vorzubeugen: Das hier zu konstituierende Individualisierungsprojekt ist keinesfalls gleichzusetzen mit einer Auffassung von Lernen im Rahmen von *Laisser-faire*. Es kann nicht darum gehen, Kinder und Jugendliche in ihren Lernprozessen allein zu lassen. Der hier installierte Projektzusammenhang geht davon aus, dass Menschen lernen wollen. Dazu sind diverse Techniken, Methoden erforderlich, die zu entwickeln vom

Lerner nicht verlangt werden kann. Diese Techniken und Methoden sind so in den Konzeptrahmen einzubauen, dass einmal der Lerner damit vertraut gemacht wird; weiter wird der begleitende Lehrer gegebenenfalls gesprächsweise *mit dem Lerner zusammen* nach der für seine Lernproblematik geeigneten Methode suchen. Auch dies ist ein prekäres Moment der Konzeption, weil zu beachten ist, dass nicht über den gegebenen Kenntnisvorsprung des Lehrers auf dem Gebiet der Methoden das Lehrlernen – sozusagen durch die Hintertür – wieder eingeführt wird.

Dem Konzept liegt also nicht etwa ein quasi linearer Lernbegriff zu Grunde, innerhalb dessen Lerninhalte Stück für Stück angesammelt würden und im Zuge dessen man auch sagen könnte, dass etwas „nun fertig“ sei; vielmehr kann man eher von einem asymptotischen Lernbegriff sprechen, der nahe legt, dass menschliches Lernen mit jedem Schritt ein Stück Emanzipation erreicht, und der Lerner *per definitionem* kein Ende des Lernens sehen kann.

### **5.3 Gesellschaftliche respektive persönlichkeitsrelevante Implikationen**

Unter dem Eindruck des bisher Gesagten wird deutlich, dass Schule, zumindest im Bereich des zu formulierenden Konzepts, in einigen Grundannahmen und Abläufen erheblich geändert werden muss. Den Rahmen dieser Änderungen spannen die in Kapitel 4 herausgestellten *subplots* auf. Die sich daraus ergebenden Forderungen an das Konzept seien kurz umrissen:

Auf der Seite der Schülerinnen und Schüler muss – das ist mehrfach betont worden – die Chance zu intentionalem, expansivem Lernen eingeräumt werden.

Des Weiteren ist es notwendig, den Verschiebungen, besser: Entfremdungstendenzen der schulischen Bewertungsuniversalität zu entgehen; es ist der Versuch zu unternehmen, die Arbeit an den Projekten sowie die Ergebnisse einer anderen Bewertung als der der Notenskala zu unterziehen, nämlich einer sachadäquaten. Die Konzeption zielt in diesem Aspekt darauf ab, Schülerinnen und Schüler in den Stand zu setzen, eigene Leistungen an selbst entwickelten Maßstäben entlang zu beurteilen; zudem ist darauf zu achten, dass eine Bewertung auch im sozialen Zusammenhang der Lerngruppe erfolgt. Das bedeutet, dass Schüler durchaus lernen sollen, ihre Arbeit auch der Kritik Anderer zu exponieren. Aus umgekehrter Blickrichtung heißt dies, dass sicher zu lernen

ist, Kritik sachadäquat zu formulieren. So wäre auch in diesem Teilbereich der Forderung nach Individualisierung *und* Sozialisierung Rechnung getragen.

Schließlich sind in das Konzept Möglichkeiten einzuarbeiten, das allfällige Misstrauen der Institution (und im Gefolge der sie tragenden Lehrer und Lehrerinnen) den Schülern gegenüber abzubauen. Dies kann in einem ersten, wichtigen Schritt dadurch erfolgen, dass alle überkommenen schulischen Maßnahmen, die zum Zwecke der im 4. Kapitel kritisierten Kontrollfunktion von Schule zuzuschreiben sind, einer jeweils gründlichen Revision zu unterzogen werden mit dem Ziel herauszufinden, ob die Maßnahme nicht liquidiert, mindestens aber gelockert werden kann.

#### **5.4 Lehrerinnen und Lehrer**

Will man in Schule strukturelle Veränderungen einführen, ist es erforderlich, diese abzusichern durch Abstimmung in den Gremien nach vorheriger Diskussion. Erfahrungsgemäß aber nutzt eine Änderung der Struktur (etwa die Einführung von offenen Unterrichtsformen) wenig, wenn das Lehrpersonal nicht auf dem Weg der Neuerung unterstützt wird. Insofern ist es notwendig, die Lehrerinnen und Lehrer bei der Implementierung und Umsetzung eines Konzepts von derart weit reichenden Konsequenzen fachlich-inhaltlich sowie methodisch zu begleiten. Der Grund liegt darin, dass sich im Gefolge der Umsetzung eines solchen Konzeptes nicht nur die objektiven Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 6) ändern, sondern auch die subjektiven: Wenn der Lehrer nicht mehr als Schaltzentrale im Ablauf unterrichtlicher Kommunikation fungiert, sondern seine Rolle sich in die eines Beraters, eher noch: Begleiters verändern muss, werden althergebrachte Techniken obsolet, neue erforderlich. Die im Rahmen der Individualisierungsprojekte aber notwendigen Verhaltensweisen sind bislang (noch?) nicht Gegenstand der Referendarausbildung und waren es mithin für die seit längerem aktiven Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung auch nicht. Von daher ist die Forderung nach einer Professionalisierung der im Rahmen der Konzeption erforderlichen, bislang allenfalls dilettantisch ausgeübten Kommunikationstechniken zu erheben.



## 6. Individualisierung als Versuch in unwirtlicher Landschaft

*Wird Wissen wiedergekaut, so ernährt es nur Ochsen.  
Die keine sind, suchen die Regel des Findens und folgen ihr.  
Ernst Bloch*

### 6.0 Ein Brückenschlag in die Praxis: John Dewey

Der in Kapitel 3 unter Rückgriff auf Holzkamp explizierte Lernbegriff legt – will man ihn denn in der Praxis berücksichtigen – eine Umstrukturierung schulischer Unterrichtsformen nahe. Auf der Suche nach Praxisansätzen, die von ähnlichen Ansätzen in Bezug auf expansives Lernen und Individualisierung ausgehen, scheinen reformpädagogische Gedanken einen Ansatzpunkt zu bilden. Hier sollen nicht die verschiedenen reformpädagogischen Unterrichtsmodelle diskutiert und gewichtet werden<sup>23</sup>, vielmehr erscheint es sinnvoll, auf John Deweys Schriften als „Steinbruch“ zur Entwicklung der I-Projekte hinzuweisen.

Dewey, der in vielerlei Hinsicht radikaler und politisch bewusster ist als etwa Montessori (vgl. Oelkers 2005, S. 208f.), soll hier kurz hinsichtlich seiner theoretischen Grundlegung der Projektmethode dargestellt werden.

Seine Vorstellung von Lernen ist der Holzkamps nahe, da beide die gesellschaftliche Dimension mit denken. Einerseits bezieht Dewey sich auf Kant, den er selbst folgendermaßen zitiert: „Die Herrschenden sind an der Erziehung nur insoweit interessiert, als sie ihre Untertanen zu besseren Werkzeugen ihrer eigenen Absicht macht“ (zit. nach Oelkers 2000, S. 131). Das Ideal, das Grundlage der Aufklärung des 18. Jahrhunderts war, ging von einem Individuum aus, das Organ des Fortschritts einer ganzen Gesellschaft sein sollte. „Es fehlte jedoch die Stelle, um die Entwicklung dieses Ideals zu sichern“ (ebda, S. 136). Diese Lücke soll nach Deweys Auffassung die Schule oder besser gesagt eine bestimmte Unterrichtsform in der Schule ausfüllen. Diese Schule muss Raum für Individualisierung bieten:

---

<sup>23</sup> Eine solche kritische Auseinandersetzung leistet Oelkers (2005)

„Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muß daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren“ (ebda, S. 396).

Wie Holzkamp sieht Dewey den Lernprozess in einer Situation, die Handeln notwendig macht. Es geht ihm dabei nicht um die bloße Betätigung, sondern um die Lösung von Problemen, die einerseits neu für den Lernenden sind, aber andererseits doch in Verbindung stehen zu bereits beherrschten Verhaltensweisen. Dabei gilt es zu hinterfragen, ob das angesprochene Problem in der Tat eines ist, das eine persönliche Angelegenheit für den Schüler darstellt, oder ob es lediglich zur Erlangung einer Note, der Zufriedenheit seines Lehrers dient (vgl. ebda., S. 206f). Kritisch betrachtet Dewey eine Pädagogik, die „in der Praxis den meisten Schülern gegenüber die Notwendigkeit, auf äußerliche, zur Sache in keinem Verhältnis stehende Belohnungen und Strafen zurückgreifen, damit die Menschen den ‚Geist‘, den sie etwa ebenso besitzen wie die Taschen in ihren Kleidern, auf die zu erkennenden Wahrheiten loslassen“ (ebda., S. 431).

Die Gegenstände des Lernens sind nicht „als Lernstoff“ vom Schüler zu bearbeiten, zu lernen, sondern er lernt als Folge von „unmittelbaren Betätigungen“. „Wenn der Lehrstoff nicht verwendet wird, um Antriebe und Gewohnheiten zu für das Kind bedeutsamen Ergebnissen vorwärts zu tragen, so ist er lediglich etwas, das gelernt werden muß, und die Haltung des Schülers ihm gegenüber lässt sich durch die Worte kennzeichnen: das habe ich eben zu lernen“ (ebda. S. 225).

Für den Lernenden ist der Lernprozess etwas, worin er etwas Neues für sich entdeckt und findet. „Gewiß wird das, was unreife Schüler entdecken und finden, vom Standpunkt des fortgeschrittenen Schülers oder des Gelehrten aus keine Entdeckung oder Erfindung sein – wohl aber sind es Entdeckungen und Erfindungen für sie selbst, wo immer es sich um echtes Lernen handelt“ (ebda., S. 393f.).

Die Rolle des Lehrers besteht darin, „an den Betätigungen des Lernenden inneren Anteil zu nehmen, mit ihm in einen gemeinsamen Vorgang des Erfahrens“

(ebda., S. 213) einzugehen. Aufgabe des Lernenden bleibt es, seinen eigenen Ausweg zu finden – natürlich im Wechselverkehr mit dem Lehrer und mit anderen Schülern. Tut er dies nicht, so lernt er nichts, selbst wenn er irgendeine richtige Antwort wiedergeben kann.

Individualisierung wird dadurch erreicht, dass jeder einzelne Lerner Gelegenheit haben soll, seine Kräfte und Fähigkeiten in sinnvollen Betätigungen anzuwenden. „Allen eine angeblich vorhandene, für alle gleiche allgemeine Methode aufzwingen wollen, heißt bei allen – mit Ausnahme der ganz Hervorragenden – Mittelmäßigkeit züchten. (...) Auf diese Weise ersticken wir die besonderen Begabungen vieler und belasten selbst die seltenen hohen Begabungen (abgesehen von vereinzelt Ausnahmefällen, wie etwa dem Darwins) mit einer ihnen wenig zuträglichen Besonderheit“ (ebda., S. 230).

Dewey entwickelt die Projektidee, um der Überwindung des Gegensatzes zwischen Schule und Leben näher zu kommen. Positiv gesehen hat eine solche Arbeitsform zur Folge, dass der unmittelbare Einfluss der Lernarbeit auf „die gesellschaftliche Wirklichkeit, die wirtschaftlichen Bedingungen, die Strukturen des geselligen Lebens, beschrieben werden“ kann (Dewey 1994, S. 78). Als schwierig beschreibt er die Ungreifbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse, die Anonymität der Einflüsse und Faktoren, die Zersplitterung und Komplexität der Strukturen, mit denen das Leben der Menschen verwickelt ist.

„Wo es im Unterricht gelänge, die Erkenntnisformen aus Wissenschaft, Moral und Kunst auf die Lebenspraxis anzuwenden und diese dadurch zu ändern, wäre die Projektidee im Unterricht verwirklicht: in den Erfahrungen der Lösung dieses Problems im Kleinen kommt die Möglichkeit der Lösung im Ganzen zum Vorschein“ (ebda., S. 79). Dem Schüler solle klar werden, welche Stelle der Lehrstoff im Ganzen seiner Lebenserfahrung einnimmt, sonst bedeute Schulwissen nur eine künstliche, unverbindliche Erkenntnis (vgl. Dewey 1994, S. 114f.).

Deweys Überlegungen gehen dahin, dass er den Lehrern die Verantwortung für die Strukturierung von Unterricht zuspricht, die sie durch bewusste Entscheidungen wahrnehmen sollen. „Unglücklicherweise neigen Lehrer dem Bedürfnis zu, dass man ihnen genau sagt, was sie tun sollen“ (ebda., S. 257).

Die Bedeutung der Sinnhaftigkeit der Gegenstände des Lernens für die außerschulische Realität und der Individualisierung von Lernprozessen ist wesent-

lich eingeflossen in den Entwurf der Individualisierungsprojekte am Clauberg-Gymnasium.

### **6.1. Vorbemerkungen**

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, können spezielle pädagogische Situationen durchaus als Resonanzboden dafür angesehen werden, welche konkreten Erfordernisse zu beachten oder zu organisieren sind, um „das Lernen“ den Lernsubjekten, den Schülerinnen und Schülern mithin, in einem adäquaten Rahmen zu ermöglichen.

An der hier betrachteten Schule, dem Clauberg-Gymnasium in Duisburg-Hamborn, liegen gleich eine Reihe von Besonderheiten vor, die es im Laufe der Jahre immer wieder erforderlich machten, unter gewachsenem Problemdruck nach neuen pädagogischen Reaktionen zu suchen, die der Schülerklientel gerecht werden.

Der einzige Versuch allerdings, die vielfältigen, meist individuellen Anstrengungen geschuldeten Konzeptions- und Methodenansätze in eine für die gesamte Schule konsistente Systematik zu formulieren und somit aufeinander zu beziehen, muss in dem 1988 verfassten Erprobungsstufenkonzept gesehen werden, das seine Existenz im Wesentlichen einer sich deutlich ändernden Schülerschaft verdankte: Der Zusammensetzung der Bevölkerung im Umfeld der Schule entsprechend, suchten in zunehmendem Maße Kinder mit Migrationshintergrund die Schule auf. Da das Erprobungsstufenkonzept nicht Gegenstand dieser Schrift ist, mag der Hinweis genügen, dass bald sichtbar wurde, dass ein Förderkonzept zu konstruieren war, das auf die speziellen Problemlagen sowohl der Kinder mit Migrationshintergrund als auch derjenigen mit eher bildungsferner Sozialisation eingehen konnte (wobei sich die beiden hier erwähnten Gruppen durchaus überschneiden)<sup>24</sup>.

Bereits im Rahmen des Erprobungsstufenkonzepts, aber auch im Zuge diverser weiterer Einzelaktivitäten, ließ sich erkennen, dass, wollte man „den Kindern Orientierungshilfen“ (Diel 1991, S. 36) geben, mehr erforderlich war als lediglich die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Regelunterricht sicher zu stellen. Das hatte zur Folge, dass immer wieder, meist in Form von Fortbildungen, konzeptionelle Möglichkeiten gesucht wurden, wie man intensiver auf

---

<sup>24</sup> Eine Darstellung des Erprobungsstufenkonzepts samt seiner kritischen Würdigung findet sich bei Diel (1991).

„die besonderen Sozialisationsdefizite“ und auf die Probleme, die sich aus der „multikulturellen Zusammensetzung der Clauberg-Schülerschaft“ (ebda.) ergeben, reagieren könne.

Die Schülerschaft hatte sich bis zur Formulierung des Erprobungsstufen-Konzepts dahin entwickelt, dass der Anteil der türkischen und kurdischen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 1990/91 auf 37,4% gestiegen war, während der Ausländeranteil an den benachbarten Schulen deutlich darunter lag (Abtei-Gymnasium: 4,1%; Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium: 20,6%). Gleichzeitig betrug der Anteil der Bewohner mit Migrationshintergrund im Stadtteil 19,2%). Es liegt bislang keine Erhebung darüber vor, weshalb insbesondere türkische und kurdische Familien das Clauberg-Gymnasium frequentierten; es darf aber gemutmaßt werden, dass es sich herum sprach, dass die Schule sich mit ihrer Konzeption „auf die Schüler zu“ bewegte und somit einen für ein Gymnasium eher untypischen Weg einschlug.

Insbesondere aufgrund der Erfahrungen mit dem Erprobungsstufenkonzept, das sich in einem wesentlichen Teil auf den Freiarbeitsgedanken stützt, vermuteten die damalige Schulleitung und ein nennenswerter Teil des Kollegiums, dass eine (weitere) Stärkung der Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler unter Beachtung kompensatorischer Aspekte sowohl in schulischer wie in sozialisatorischer Hinsicht erforderlich sei. Der Freiarbeitsaspekt im Rahmen des Erprobungsstufen-Konzepts fußte unter anderem auf Gedanken Maria Montessoris (vgl. Montessori 1987). Mehrere Kolleginnen und Kollegen besuchten eine einjährige Fortbildung zu diesem pädagogischen Ansatz, die von der Bezirksregierung angeboten wurde.

Im Zuge der dann folgenden Arbeit mit so genannten „Underachievern“ oder „Minderleistern“, Schülern also, die unter ihren schulischen Möglichkeiten bleiben, umriss einer der Autoren dieser Schrift das auf individualisierende Methoden ausgelegte Konzept der E-Projekte<sup>25</sup> für „besonders begabte“ Schülerinnen und Schüler (vgl. Lischewski 2004a).

Neben der Tatsache allerdings, dass zwar in der Hochzeit der E-Projekte 28 Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines so genannten Drehtürmodells<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Lies: Erweiterungsprojekte

<sup>26</sup> Im Drehtürmodell verlassen Schüler einzelne, vorher verabredete Unterrichtsstunden ihrer Klasse, um an einem weiter führenden Projekt zu arbeiten oder am Unterricht einer höheren Jahrgangsstufe teilzunehmen.

individualisiert lernen konnten und teilweise erstaunliche Projektergebnisse zeitigten, blieben mehrere Fragen nicht oder nur unbefriedigend beantwortet. So war kaum zu rechtfertigen, dass mit höchstens 28 Schülerinnen und Schülern ein Anteil von allenfalls 5% der Schülerschaft eine deutlich überdurchschnittliche Förderung erfuhr, deren personelle Ressourcen zudem schwierig oder unter Erbiten von Mehrarbeit zu rekrutieren waren. Des Weiteren wurde schnell auffällig, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Zahl der Projektler insgesamt verschwindend gering war (vgl. Lischewski 2004a). Die entscheidende Kritik aber wurde angestoßen durch die Schülerinnen und Schüler, die sich als Publikum – großenteils erstaunt bis begeistert – die Produkte der Projekte an einem Präsentationstag betrachteten und in Gesprächen mehrfach die Frage nach einer Verbreiterung des Angebotes aufwarfen (vgl. Lischewski 2004b).

Die kritischen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler fanden ihre Entsprechung in der theoretischen Auseinandersetzung der Autoren der vorliegenden Arbeit mit dem Begabungskonstrukt, das dem so genannten ECHA-Diploms (European Advanced Diploma in Educating the Gifted, ausgestellt durch den European Council for High Ability (ECHA)) am internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) der Universität Münster zu Grunde liegt; die Auseinandersetzung mündete im Rahmen der vorzulegenden Diplomarbeit (vgl. Lischewski/Müller 2004) einerseits in eine kritische Würdigung des durch das ICBF vertretenen Ansatzes und – in konsequenter Umsetzung der kritischen Ansätze – in die Formulierung eines Konzeptes individualisierender Lernarrangements für *alle* Schülerinnen und Schüler (vgl. ebda.).

## **6.2. Das aktuelle Umfeld**

Das als Ganztagschule geführte Clauberg-Gymnasium in Duisburg-Hamborn wird derzeit (Schuljahr 2005/2006) von 570 Schülerinnen und Schülern besucht, die aus Deutschland, der Türkei, Italien, Bulgarien, Kroatien, Mazedonien, Bosnien-Herzegowina, Polen, Russland, der Ukraine, Kasachstan, Afghanistan, Korea, Sri Lanka, Vietnam, Marokko und Tunesien stammen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegt bei etwa 70%, das größte Kontingent stellen Schülerinnen und Schüler mit türkischem und kurdischem Hintergrund.

Der Einzugsbereich der Schule kann als größtenteils bildungsfern beschrieben werden. Dies bedeutet, dass ein durchaus nennenswerter Anteil der Schülerpopulation einer anreicherungspooren Sozialisation ausgesetzt ist. Eine weitere Schwierigkeit stellt die sprachliche Sozialisation dar, im Verlaufe derer häufig Deutsch als Zweitsprache gelernt wurde mit einem Ergebnis, das oft nicht per se mit den Anforderungen schulischer Formalsprache kompatibel ist.

Des Weiteren muss in die Betrachtungen einbezogen werden, dass es kaum zu schulischen Erfolgen beitragen kann, wenn mit einem kompakten Lehrplan und mit instruktiven Methoden einer Schülerschaft begegnet wird, deren Mitglieder ausgesprochen heterogene kulturelle Hintergründe mitbringen, die jeweils zu verschiedenen „Überlebensstrategien“ im schulischen Alltag führen; diese äußern sich bei einem türkischen Jugendlichen der dritten Generation anders als bei einem jungen Ukrainer, einer kroatischen Schülerin oder einem Schüler aus Marokko. Anders formuliert kann man die Erfordernisse einer derartig ungleich sozialisierten Schülerschaft nicht mit einem methodisch-didaktischen *Passepartout* beantworten.

Die also unter unterschiedlichen Blickwinkeln ausgesprochen heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft hatte bereits in der Vergangenheit dazu geführt, dass einzelne Kolleginnen und Kollegen sowie kleinere Gruppen diverse pädagogische Ansätze auf den Weg brachten, mit zum Teil unterschiedlichen Graden an Erfolg bzw. Zufriedenheit.

Die Anregung Prof. Dr. Werner Habels (Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik, Universität Duisburg/Essen, Campus Duisburg) anlässlich eines *Pädagogischen Tages* am Clauberg-Gymnasium Anfang April 2003, die Arbeit zu systematisieren sowie die bis dato jeweils isolierten Bemühungen aufeinander zu beziehen, indem man ein Modell „Individualisiertes Lernen“ auf den Weg brächte, fand bei einigen Kolleginnen und Kollegen großen Anklang, so dass sich eine Gruppe bildete, die in intensiven Diskussionen eine Grundlinie entwarf und erste Skizzen eines Konzepts im Laufe von 1 ½ Jahren mehrfach dem Kollegium zur Kritik vorlegte.

Das Konzept war von Beginn an getragen von der Überzeugung, dass die schulische respektive pädagogische (Teil-)Aufgabe der Individualisierung im aktuellen Schulsystem unterrepräsentiert ist, und dass letztlich Lernen ohne den Lernentschluss und die Mitarbeit des Lerners nicht oder nur unzureichend zu

initiieren ist, sondern dass der Lerner in seiner (Lern-)Biografie und seiner (Lern-)Entscheidung zu respektieren ist. Das Konzept möchte Schülerinnen und Schüler auf dem Weg begleiten, diejenigen Anteile ihrer Persönlichkeit, die mit Lernen zu tun haben, zu entdecken und zu reflektieren. Es versucht mithin, eher kurzschlüssige, lediglich auf Methoden angelegte Verbesserungen zu überwinden.

### **6.3. Die I-Projekte**

Beginnend mit dem 7. Jahrgang des Schuljahres 2004/2005 (der Pilotjahrgang befindet sich derzeit in der 8. Jahrgangsstufe) wird sukzessive aufbauend für alle Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe im Rahmen von acht Wochenstunden die Möglichkeit individualisierten Lernens anhand von selbst gewählten Projekten organisiert. Die Projekte sind nahezu jeder didaktischen Vorstrukturierung entkleidet. In der Diskussion mit dem Kollegium zeigte es sich lediglich als erforderlich, im Zuge einer Kompromisslinie sogenannte Quartalsprojekte einzuführen, die von den Schülerinnen und Schülern verlangen, im Laufe des Schuljahres je ein Projekt in den Bereichen *Mathematik*, *Naturwissenschaften*, *Sprache* und *Gesellschaft* zu fertigen (vgl. weiter unten). Umfang und Reihenfolge der Projekte bleiben den Schülern überlassen. Diese Rahmenbedingungen sollen gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler sich einer eigenen Lernproblematik zuwenden können.

Die Lehrerrolle wird in Form von Beratung respektive Begleitung ausgestaltet, was im ersten Schritt bedeutet, dass die „vorauswissende“ Frage des Lehrers zugunsten der „antwortsuchenden“ zurück gedrängt wird (vgl. Kapitel 3); allgemein formuliert soll der Dialog zwischen Lehrern und Schülern auf der Lehrerseite tendenziell seine Herrschaftsaspekte verlieren. Zu diesem Zweck ist die mehrfach erwähnte begleitende Fortbildung auf eine Gesprächsführung & zentuiert, die „keinen Beteiligten als Verlierer hinterlässt“ (Dr. Kern).

Die Projektergebnisse werden nicht benotet. Diese Entscheidung folgt den im 3. und 4. Kapitel dargelegten Grundannahmen, dass Schulnoten in ihrer Eigenschaft als von außen gesetzter Bewertung der Projektergebnisse das Interesse der Schülerinnen und Schüler auf diesen nicht sachadäquaten Aspekt und damit vom Lerngegenstand weg lenken. Des Weiteren wird die Herrschaftssituation zwischen Lehrern und Schülern durch die Abwesenheit der auch als Herr-



schaftsinstrument zu begreifenden Zensur (vgl. Kapitel 4) flacher als üblich gestaltet.

Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren in ihren Lerntagebüchern ihren Lernprozess, indem sie dort gemachte Fortschritte, erledigte Arbeiten, aber auch Schwierigkeiten festhalten. Dies erwies sich als ein besonders prekäres Moment des Projektkonzeptes, weil das Lerntagebuch von den Schülern oft als lästig empfunden wird (vgl. Umfrage der Schüler, Frage 24 und 25). 10 bzw. 8 Schülerinnen und Schüler geben im Rahmen der frei zu formulierenden Bemerkungen auf dem Fragebogen an, dass sie das Lerntagebuch für überflüssig halten bzw. seine Führung, das Ausfüllen etc. als ärgerlich betrachten

Noch schwieriger scheint es vor der Folie der gerade angedeuteten Überlegungen zur Abflachung von Herrschaftssituationen zu sein, den Umgang mit den Lerntagebüchern von seiner Kontrollfunktion zu befreien und der Interpretation dieser Form von Aufzeichnungen als den Lernprozess unterstützende Dokumentation Geltung zu verschaffen. Wie sich bereits in den ersten Monaten zeigte, war dies auf beiden Seiten (bei Schülern *und* Lehrern) ein schwieriges Unterfangen, das gleichwohl alternativlos ist, soll dem Lerner sukzessive das Verfahren bewusst werden, wie er sich sozusagen „seinem“ Thema nähern und seine Lernprozesse nachhaltiger gestalten kann.

Es ist die ausgewiesene Intention der I-Projekte, die für die Entwicklung von *Selbstständigkeit* der Schülerinnen und Schüler notwendige Mischung der Komponenten *Selbsttätigkeit*, *Sozialität* und *Reflexivität* im schulischen Organisationsrahmen in ein möglichst ausgewogenes Verhältnis zu bringen (vgl. Habel 2005b, S. 53). Auf diese Weise soll das bislang unterbelichtete Teilziel von Schule, die Individualisierung, tendenziell gestärkt werden.

Eine Grundannahme dabei ist, dass sich positive Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der I-Projekte auch positiv auf ihre Erfolge im instruktiven Unterricht auswirken. Es wird erwartet, dass sie ihre Rolle dahin ändern können, ihre Lehrer mehr zu fordern, indem sie beispielsweise auch im instruktiven Unterricht mehr Lern- und Förderberatung einfordern. Auch sollen Schülerinnen und Schüler in der Einschätzung der Qualität ihrer eigenen Arbeit gestärkt werden, um gegebenenfalls mit ihren Lehrern in eine sinnvoll begründete Diskussion über die Bewertung ihrer Leistung eintreten zu können. Hierdurch soll das bereits im 4. Kapitel aufgewiesene Ziel angestrebt werden, den

Schülerinnen und Schülern im Zuge ihrer je individuellen Lernbiografie eine Distanz zur durch soziale Konkurrenz bestimmten Fremdbewertung der eigenen Leistung aufzubauen und sie in ihrer Selbsteinschätzungsfähigkeit zu unterstützen und zu trainieren.

Die Begleitung und Fortschreibung des Konzepts der I-Projekte erfolgt im schulischen Rahmen auf verschiedenen Ebenen durch den Koordinator unter Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern.

Die wissenschaftliche Begleitung ist so ausgestaltet, dass Aufbau, Weiterentwicklung und kritische Betrachtung der I-Projekte von Prof. Habel wissenschaftlich formativ begleitet werden, der die Arbeit der Begleitlehrer unterstützt sowie der kritischen Entwicklung und Diskussion des Konzepts durch einen Koordinationsausschuss (Schüler, Lehrer, Eltern) zur Seite steht. Unter anderem konzentriert sich die Begleitung auf die Verschränkung von Kernlehrplänen der einzelnen Fächer zum Projekt.

Weiter wird die im Zuge der Projektarbeit dringend erforderliche Entwicklung der Lehrerrolle unterstützt durch Dr. Bernd Kern (Psychologie, Universität Duisburg/Essen, Campus Duisburg) sowie Frau Prof. Dr. Böger (Entwicklungspsychologie, Uni Duisburg/Essen, Campus Duisburg); dies geschieht im Rahmen von regelmäßigen, angeleiteten interkollegialen Fallberatungen. Methodisch wird dabei auf das Modell einer Konfliktberatung in Form eines personenzentrierten Beratungskonzepts zurückgegriffen. Es nehmen alle an den I-Projekten beteiligten Kolleginnen und Kollegen teil.

Auf diese Weise wird u. a. der begleitenden Evaluation der Konzeption zugearbeitet.

Die erste Projektphase ist geplant bis einschließlich der 10. Jahrgangsstufe des Pilotjahrgangs (Schuljahr 2007/2008), um dann einer Evaluation und Kritik unterzogen zu werden, damit entschieden werden kann, in welcher Form die I-Projekte weiter laufen.

## **6.4 Die konkreten Rahmenbedingungen**

### **6.4.1 Die Studentafel**

Aus der beigelegten Tabelle (Anlage 1) erhellt, dass, beginnend mit dem Jahrgang 7, je Jahrgangsstufe acht Wochenstunden in den sogenannten Individualisierungspool gemäß Runderlass des MSJK (23. 10. 03-524-6.08.06.11.02-35482, Abs. 2, 5. Spiegelstrich) umgewidmet werden. In diesen Stunden wird nicht instruktiv unterrichtet; die Schülerinnen und Schüler arbeiten an je von ihnen gewählten Projekten und werden von Kolleginnen und Kollegen beratend begleitet (vgl. 6.4.2.). Die Individualisierungsstunden sind im Plan der Schülerinnen und Schüler fest ausgewiesen, wo immer möglich in Doppelstunden geblockt.

Der konkreten Ausgestaltung der Umwidmung von Stunden diverser Fächer zu Projektstunden war eine intensive Debatte über den Effekt von instruktivem Unterricht voran gegangen, die sich in ihrem Kern mit der Kritik an der überkommenen Vorstellung beschäftigte, dass die Menge des unterrichtlichen Inputs positiv korreliere mit einem Output an Leistung auf der Schülerseite. Mit der Vorlage von entsprechenden Forschungsergebnissen (vgl. etwa Helmke 2004), die nachgerade das Gegenteil belegen, konnte diese Debatte im Sinne einer inhaltlichen Veränderung der Lernsituation beigelegt werden.

### **6.4.2 Lehrerteams**

In den I-Projekt-Klassen bilden sich jeweils Teams aus vier Kolleginnen und Kollegen, die jeweils etwa sieben bis acht Schülerinnen und Schüler bei ihren Arbeiten begleiten. Während der in ihrem Plan fest ausgewiesenen „I-Stunden“ halten sie sich mit der Klasse in einem der Fachbereichsräume (vgl. 6.4.4.) auf, beraten die Schülerinnen und Schüler, deren Arbeit sie begleiten, und beaufsichtigen die übrigen, die ja auch jeweils an ihren Projekten arbeiten.

Es ist dafür Sorge zu tragen, dass alle beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sowie alle Schülerinnen und Schüler sich strikt an einige Grundregeln halten; so ist es etwa notwendig, die Materialnutzung, die Lernbegleitmaßnahmen („Lerntagebuch“) und die Kommunikationsmöglichkeiten („Büchereiruhe“) zu vereinheitlichen und einzuüben.

Die Teams sollen sich ständig (z.B. wöchentlich) über ihre Arbeit in der jeweiligen Klasse austauschen. Etwa alle vier bis sechs Wochen findet eine gemein-

same Sitzung aller Teams im jeweiligen Jahrgang statt, in der aktuelle Probleme angesprochen und offene Fragen geklärt werden.

Im zweiten Schulhalbjahr werden diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die im folgenden Schuljahr neu in die I-Projekte einsteigen, im Rahmen mehrerer Sitzungen in die Arbeit eingeführt.

### **6.4.3 Materielle Ausstattung**

In der Schule sind drei I-Projekt-Räume eingerichtet worden, in denen die Projekt-Stunden stattfinden. In den Räumen stehen Rechner mit Internetanschluss; es wird Material der diversen Fachbereiche vorgehalten und im Laufe der Zeit sukzessive erweitert werden. Die Fachkonferenzen sind aufgefordert, laufend Materiallisten zu formulieren. Zunächst besteht der Kern der Ausstattung aus altersgerechten Fachbüchern, Nachschlagewerken und etlichen Zeitschriftensammlungen.

Die anfänglich in den vorbereitenden Diskussionen vorgetragenen Befürchtungen, es müsse eine möglichst umfangreiche Informationssammlung eingerichtet werden, weil die Schüler sonst in Schwierigkeiten kämen, da sie einerseits Probleme mit der Themenfindung bekommen würden, andererseits zu wenig Informationen über ein einmal gewähltes Thema finden könnten, erwiesen sich bald als irrelevant, weil bereits im ersten Jahr der I-Projekte sichtbar wurde, dass die Schüler so gut wie nie Probleme hatten, Themen zu benennen, die sie bearbeiten wollten. Darüber hinaus werden bereits zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe Recherchetechniken geübt: Die Schüler erhalten einen sogenannten Lehrgang im Umgang mit der Stadtteilbücherei, ein weiterer setzt sie in den Stand, im Internet zu recherchieren.

Die Finanzierung der Erstausrüstung übernahm z. T. der Förderverein. Im Frühsommer 2005 fand ein Sponsorenlauf statt, der weitere finanzielle Mittel erschloss.

### **6.4.4 Fachkonferenzen**

Die Fachkonferenzen sind mit der Durchsicht und Umstrukturierung der Fachcurricula beauftragt und führen diese Arbeit derzeit bereits durch respektive haben sie schon erledigt; es geht in diesem Zusammenhang darum, konsistente Kernlernpläne zu erstellen, deren Inhalte im instruktiven Unterricht vermittelt werden sollen. Zugleich muss sicher gestellt werden, dass die I-Projekte nicht

im „luftleeren“ Raum stattfinden, will sagen, dass sie im schulischen Ablauf verzahnt sind. Dies soll dadurch gewährleistet werden, dass geklärt wird, die Vermittlung welcher Methoden zum Beispiel Aufgabe der I-Projekte ist (denkbar etwa: Strukturierung eines Vortrags) und welche in den Bereich des jeweiligen Fachunterrichts fallen (beispielsweise der Umgang mit dem *dictionary* im Fach Englisch).

Darüber hinaus erzwingt das reduzierte Stundendeputat eine gründliche Revision der methodisch-didaktischen Vorgehensweise im jeweils betroffenen Fach. Werden I-Projekte und instruktiver Unterricht miteinander verzahnt, ist es zwingend erforderlich, mehr Gewicht auf selbstständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu legen. In diesem Sinne würden die Grundannahmen der Individualisierung, wie sie oben entfaltet wurden, auch einen nachhaltigen Effekt auf eher traditionell angelegte Lehrarrangements zeitigen.

#### **6.4.5 Lehrgänge, Scheine**

Im Zuge der Projektarbeit werden den Schülerinnen und Schülern im Rahmen sogenannter „Lehrgänge“ (etwa alle sechs Wochen) diverse Techniken resp. Methoden systematisch nahe gebracht. Inhalte der Lehrgänge sind z.B.: Umgang mit der Bücherei; verschiedene Aspekte von Präsentation; Zeitmanagement; Umgang mit dem Computer (Textverarbeitung, Excel, Powerpoint) u. ä. m. Die Inhalte der Lehrgänge werden ständig ergänzt. Sie werden zu festgelegten Zeiten durchgeführt; die Kollegen werden gebeten, in der Beratung der Schülerinnen und Schüler immer wieder auf der Beachtung der Lehrgangsinhalte zu insistieren. Für jeden Lehrgang erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Schein, den sie ins Lerntagebuch heften (vgl. Anlage).

Durch den sukzessiven Aufbau von an der Schule durch die Lehrgänge vereinheitlichten Methodenkenntnissen wird das Anforderungsniveau hinsichtlich der Ausgestaltung der Projektergebnisse schrittweise heraufgesetzt. So soll erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler systematisch mit Methoden ausgerüstet werden, die ihnen eine (selbst unmittelbar erfahrbare) Erweiterung ihrer Möglichkeiten und eine Steigerung ihrer Leistung ermöglichen.

Des Weiteren wird durch das systematische Vorgehen der Vermittlung von Methoden die Zufälligkeit entzogen, die immer entsteht, wenn schulische Organisation dies der Akzentsetzung durch einzelne Lehrerinnen oder Lehrer überlässt.

Dass ein Grundstock an methodischen Kenntnissen durch das Konzept vermittelt wird, der Erwerb seiner Kenntnis also nicht dem individuellen Schüler und damit einer erheblichen Zufälligkeit überlassen bleibt, widerspricht dem Grundansatz des Konzeptes nicht, da einmal eine gewisse Methodenkenntnis den Schüler aus einer gewissermaßen hilflosen Lage hinsichtlich der Lösung von Lernproblematiken entläßt, die im Zuge eines methodischen Laisser-faire entstünde; zum anderen ist die Auswahl der in den Lehrgängen vermittelten Methoden keinesfalls in dem Sinne als abschließend zu verstehen, dass der Schüler sich nicht anderer als der vorgestellten Methoden bedienen dürfte. Gleichzeitig bedeutet die Anbindung des Methodenerwerbs an konkrete thematische Erfordernisse, dass Schülerinnen und Schüler einen direkten Bezug von Inhalt und Methode erfahren. Bereits in einem der ersten Projektdurchläufe drehte zum Beispiel ein Schüler einen Film über Duisburg-Hamborn, den er auf DVD brannte und im Rahmen eines „Tags der Offenen Tür“ einem größeren Publikum vorstellte. Das Erstellen von Filmen war bis dato nicht Gegenstand eines Lehrgangs.

#### **6.4.6 Orientierungslinien, Lernbegleitung, Dokumentation**

Der Anlage 22 ist der geplante Verlauf zu entnehmen (Entwurf des Diagramms: Lischewski/Müller). Die I-Projekte beginnen im 7. Jahrgang mit einer *Orientierungsphase*, im Verlaufe derer die Schülerinnen und Schüler sich mit den Abläufen und Arbeitsweisen der Projektarbeit allgemein vertraut machen sollen. Der weitere Aufbau der Projektkonzeption wird unter 6.5. beschrieben.

Von Beginn an führen die Schülerinnen und Schüler ein Lerntagebuch (Anlage 4 - 17, Gestaltung der einzelnen Blätter: Lischewski/Müller). Schülerinnen und Schülern, aber auch Kolleginnen und Kollegen muss bewusst werden, dass das Lerntagebuch bei der Begleitung und Dokumentation von Lernprozessen eine zentrale Rolle spielt; es ist von daher darauf zu bestehen, dass es sorgfältig geführt wird.

Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernvoraussetzungen kennen lernen und Wege, wie etwaige Defizite ausgeglichen werden können. Auch in diesem Zusammenhang kommt dem Lerntagebuch eine zentrale Rolle zu. Es ist daran gedacht, die konkrete Ausgestaltung einerseits altersadäquat weiter zu entwickeln; zum anderen soll das Lerntagebuch einer ständigen kritischen Revision unterzogen werden, damit verhindert wird, dass

sich eine Art bürokratischer Selbstläufer aus dem Umgang mit der Dokumentation ergibt, das heißt, dass – etwa in den Augen von Unterrichtenden – dem Lerntagebuch eine „kontrollierende Eigendynamik“ (wie etwa beim Klassenbuch) zuwächst.

Die Praxis sieht im Ablauf, hier zunächst nur für den Pilotjahrgang beschrieben, wie folgt aus:

Die Schülerinnen und Schüler fertigen im Verlauf des Schuljahres (7. Jahrgang) vier Quartalsarbeiten an, die jeweils einem Fachbereich (Mathematik, Sprachen, Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften) thematisch zugeordnet werden können<sup>27</sup>; jede Arbeit soll ein weiteres Fachgebiet mit abdecken, also fachübergreifend angelegt sein.<sup>28</sup> Für jede der Quartalsarbeiten wird nach erfolgreicher Präsentation des Ergebnisses ein Schein ausgegeben. Schülerin oder Schüler sammeln diese Scheine (Anlage 7 – 10) in ihrem Lerntagebuch. Die Form der Quartalsarbeiten ist nicht auf die Form der schriftlichen Arbeit beschränkt; dies gilt auch für die weiteren Projekte.

Zwischen den Quartalsarbeiten können Schülerinnen und Schüler freie Projekte wählen und bearbeiten. Sie tun all dies in Abstimmung mit dem sie begleitenden Lehrer respektive mit der begleitenden Lehrerin. Diese wechseln nach jedem Projekt, weil die Schülerinnen und Schüler unter anderem den Umgang mit unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten erfahren sollen.

Die lernbegleitenden Maßnahmen gestalten sich wie folgt:

Zunächst erfolgt eine individuelle Lernertypenbestimmung. Hierzu führt der Begleitlehrer respektive die Begleitlehrerin ein Gespräch mit jedem Kind seiner oder ihrer Gruppe anhand der Gesprächsbögen 1 – 3 (vgl. Anlage 1 – 3). Die Gesprächsbögen wurden von den Verfassern unter thematischer Anlehnung an das Konzept des *autonomous learner* (Betts/Kercher 1999) konzipiert. Auf der Grundlage dieser Gespräche erstellen Schüler und Lehrer *gemeinsam* die Matrix „Lernertyp“ (Anlage 4).

---

<sup>27</sup> Es wird für alle Themenbereiche angeregt darauf zu achten, in wie weit mit dem jeweiligen Projekt auch Bezüge zur „UNESCO“ impliziert sind, da die Schule vor kurzem den Status „mitarbeitende UNESCO-Schule“ erhalten hat.

<sup>28</sup> So könnte etwa eine Arbeit über den Biber in Kanada je nach Schwerpunktsetzung die Fachbereiche Sprache (E) und NW (Biologie) abdecken, während eine Umfrage/Statistik über die Spielplätze im Duisburger Norden in den Fachbereichen Gesellschaftswissenschaften und Mathematik angesiedelt sein könnte.

Diese Gespräche sollen die ersten Schritte in die – im Vergleich des mengenmäßigen Aufkommens der diversen Fächer sehr umfangreichen – Projektarbeit erleichtern helfen, da Schülerinnen und Schülern gegebenenfalls klar wird, welche Fähigkeiten und Interessen sie haben, die bislang in schulischem Zusammenhang brach lagen, aber durchaus Gegenstand je individuell akzentuierter näherer Betrachtung sein könnten.

Als nächster Schritt wählt der Schüler oder die Schülerin ein Projektthema; das Thema, etwaige Verabredungen (Terminsetzungen u. ä. m.) sowie der Verlauf der Projektarbeit werden in der „Projektdokumentation“ (Anlage 5, Entwurf: Lischewski/Müller) festgehalten.

Schließlich ist nach Beendigung des Projekts ein Rückblick auf die Tätigkeit zu formulieren (Anlage 6), vermittels dessen (abermals: *gemeinsamer!*) Auswertung die Grundlage entsteht für die erneute Erstellung einer „Matrix Lernertyp“ (Anlage 4), die gegebenenfalls Fortschritte, aber auch Stagnation des individuellen Lernprozesses deutlich macht. Die bisherige Erfahrung (Oktober 2005) hat gezeigt, dass es sinnvoll ist, die Matrix nicht nach jedem Projekt neu zu erstellen.

Eine neue Lernschleife beginnt und wird wie oben beschrieben dokumentiert. Die Begleitdokumentation wird dem Lerntagebuch des Schülers oder der Schülerin beigeheftet. Das Schema der Lernschleifen (Entwurf: Lischewski/Müller) ist der Anlage 19 zu entnehmen.

Jedes Projekt schließt mit einer Präsentation ab; dies geschieht – in Abstimmung mit den Schülerinnen und Schülern – vor wechselnden Auditorien, wie Klassen, Elternabenden, Schülern anderer Jahrgangsstufen, Fachkonferenzen u. ä. m. Am Ende des Schuljahres stellen die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Ergebnisse in Form von Portfolios jeweils in Kurzform der Schulföffentlichkeit vor. Gegen Ende des letzten Schuljahres erfolgte dies in Form einer Ausstellung von Plakaten.

Schließlich bleibt die Lösung eines anderen, gravierenden Problems: Im traditionellen Unterricht, in dem „vom Lehrstoff aus“ gedacht wird, wird ein Thema behandelt und dann davon ausgegangen, dass es auch „gelernt“ sei. Im Zuge der Diskussion des Lehrlernkurzschlusses aber wurde erläutert, dass dies – und zwar systematisch – nicht oder nur unzureichend der Fall ist. Von daher ist in den I-Projekten eine Möglichkeit eingeplant, dass sich die Schülerinnen und



Schüler immer wieder (bei individuellem Bedarf) eine „Auffrischung“ der Kenntnisse über diverse Themen holen können. Dies soll im Rahmen sogenannter „Lernpakete“ erfolgen können.

Die in der Anlage 21 (Entwurf: Lischewski/Müller) aufgeführten „Lernpakete“ sind bislang noch in der Planungsphase. Es ist daran gedacht, dass regelmäßig Stunden angeboten werden, die lerngruppenübergreifend Inhalte erläutern und festigen, die von Fachkonferenzen als häufige Fehlerquellen ausgemacht worden sind („indirekte Rede“, „Dreieckskonstruktionen“). Des gleichen sollen Schülerinnen und Schüler aus ihrer Bedürfnislage Themenbereiche nennen können, die ihnen wichtig, aber nicht (mehr) geläufig sind.

Diese Angebote sollten von Schülerinnen und Schülern frequentiert werden, die für sich ein Problem beheben wollen oder die von Lehrern – etwa im Zusammenhang mit korrigierten schriftlichen Leistungsüberprüfungen – eine Empfehlung für einen solchen „Auffrischkurs“ erhalten. Die Stunden sollen von Kolleginnen und Kollegen regelmäßig angeboten und durchaus von wechselnden Schülergruppen genutzt werden.

#### **6.4.7 Lehrerrolle, Schülerrolle, Fortbildung**

Bereits im Laufe des Pilotjahrgangs, immer deutlicher im Verlauf der weiteren Jahrgänge, muss im Zusammenhang mit der Projektarbeit das Verhältnis Lehrer – Schüler verändert werden zu einem Lerner – Moderator – Verhältnis, dessen Grundlage die autonome Entscheidungshaltung des Schülers oder der Schülerin im Hinblick auf seine oder ihre Lernsituation sein muss: Lehrer/innen sollen ihre Tätigkeit von einer (im instruktiven Unterricht vorherrschenden) „Belehrung“ weiterentwickeln, besser: zu verändern zu einer beratenden Begleitung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Die derart geänderten Lernarrangements erfordern konsequenter Weise Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrerschaft. Dem soll im vorgestellten Konzept auf zwei Ebenen Rechnung getragen werden:

Die Lehrerteams, die in jeder Klasse in den I-Projekten arbeiten, tauschen in regelmäßigen Sitzungen ihre Erfahrungen aus und dokumentieren diese in einem Teamtagebuch. Auf diese Weise ist es möglich, Fortschritte festzuhalten und Problemstellungen zu bündeln, um sie gegebenenfalls zu verallgemeinern und einer Lösung zuzuführen.

Diese Problemstellungen sind unter anderem Gegenstand der die Arbeit auf der unteren Ebene konzeptionell begleitenden Sitzungen der Jahrgangsstufenteams, d.h. aller in den I-Projekten arbeitenden Kolleginnen und Kollegen in der 7. Jahrgangsstufe (später dann auch der jeweils weiteren Jahrgangsstufen).

Des Weiteren begleitet ein Koordinationsausschuss (Schüler, Lehrer, Eltern) die Arbeit und die Fortschreibung des Konzepts. In diesem Gremium können Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ihre Erfahrungen, Anregungen und Kritik bündeln. Darüber hinaus wird hier die grundlegende konzeptionelle Ausgestaltung des Pilotjahrgangs diskutiert, vorbereitet und beschlossen.

Gleichzeitig sei erinnert an die bereits erwähnte Fortbildung („Personenzentrierte Konfliktberatung“) unter der Leitung von Herrn Dr. Bernd Kern und Frau Prof. Dr. Annette Böger.

Es ist geplant, bei der Bezirksregierung Düsseldorf zu beantragen, dass der nicht unerhebliche zeitliche Aufwand, den die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer investieren, zumindest zum Teil durch Entlastungsstunden vergütet wird.

#### **6.4.8 Wissenschaftliche Begleitung, Evaluation**

Aufbau, kritische Betrachtung und Weiterentwicklung der I-Projekte werden, wie oben erwähnt, wissenschaftlich formativ begleitet von Prof. Dr. Werner Habel, der die Arbeit der Begleitlehrer unterstützt sowie der kritischen Entwicklung und Diskussion des Konzepts durch den Koordinator (OStR Friedhelm Lischewski), die Jahrgangsstufenteams und den Koordinationsausschuss zur Seite steht. Unter anderem konzentriert sich die Begleitung auf den Bezug von Kernlehrplänen der einzelnen Fachkonferenzen zum Projekt. Weiter vermittelt Prof. Habel fallweise wissenschaftlichen Support außerhalb seines Fachbereichs durch die Hochschule; so wurde ein pädagogischer Tag des Kollegiums am 18. 2. 05 außer durch ihn auch durch Frau Prof. Dr. Annemarie Fritz-Stratmann (Psychologie, Uni Duisburg/Essen, Campus Essen) und Herrn Dr. Bernd Kern (vgl. oben) gestaltet.

Grundlagen der das Projekt begleitenden Evaluation sind die Protokolle der Teamsitzungen und der Sitzungen des Koordinationsausschusses sowie die Auswertung der Lerntagebücher; darüber hinaus haben bereits Befragungen der Schülerinnen und Schüler stattgefunden, weitere sind ebenso in Planung wie eine Befragung der Elternschaft.

## 6.5 Weiterer Aufbau der Konzeption in der S I

Wie bereits an anderer Stelle angesprochen, ist es verschiedenen Gegebenheiten geschuldet, wenn eine im theoretischen Rahmen als sinnvoll angesehene Konzeption nicht in vollem Umfang in den realen Alltag umgesetzt werden kann. Dies hat zu tun mit formalen Rahmenbedingungen, aber auch mit der Frage, wie groß der Schritt von den umsetzenden Lehrern empfunden wird, wie weit sie also bereit sind, ihr vertrautes Unterrichtsambiente zu verlassen respektive ihre vertraute Auffassung von Schule einer kritischen Revision zu unterziehen.

Insofern ist die schließlich umrissene Konzeptgestalt das Ergebnis langer Diskussionen, die Kompromisslinien ausloten mussten. Am Beispiel der Quartalsarbeiten lässt sich dies unschwer verdeutlichen: Eine in den Anfängen geplante konsequente didaktische Unstrukturiertheit der Projektarbeit wäre nicht konsensfähig gewesen

Stellt nun bereits die Konstruktion der I-Projekte im Rahmender 7. Jahrgangsstufe eine Art Kompromiss dar, so muss dies, wie nachfolgend zu sehen, in ähnlichem Umfang für die Planung der 9. und der 10. Jahrgangsstufe gelten. Von daher sei darauf hingewiesen, dass ein Konzept individualisierendes Lernens durchaus auch andere Gestalt annehmen kann; dies basiert jeweils auf den gegebenen Möglichkeiten und Voraussetzungen.

Der Koordinationsausschuss entwickelt die Detailspekte des Programms in den folgenden Schuljahren unter der Federführung des Koordinators anhand der kritischen Begleitung des Pilotjahrgangs weiter. Die durch die Entscheidungsgremien verabschiedete Rahmenplanung kann der Anlage 3 entnommen werden.

Zur Erläuterung:

Die Jahrgangsstufe 7 dient der allgemeinen Orientierung der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit individualisierten Lernarrangements und der sie flankierenden Begleitmaßnahmen. Die Schule fordert je Halbjahr zwei so genannte Quartalsarbeiten als Minimum. Außer dem Bezug zu den Fachbereichen erfolgt keine didaktische Vorstrukturierung.

In der Jahrgangsstufe 8 werden von den Schülerinnen und Schülern zwei vertiefende Projekte erwartet, die sich mit Aspekten von in der 7 vorgelegten Arbeiten befassen sollen; darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler frei in

der Auswahl weiterer Themen. Ein methodischer Schwerpunkt in den Lehrgängen ist die eigenständige Entwicklung von Problem- und Fragestellungen. Auch und gerade in diesem Zusammenhang wird deutlich, welches Gewicht auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer gelegt werden muss, wenn deren Rolle darin bestehen soll, den Schüler bei der Formulierung einer *eigenen* Problemstellung zu begleiten, ihn aber keinesfalls zu beeinflussen.

Für den 9. Jahrgang wird derzeit ein Sozialpraktikum vorbereitet. Die Schülerinnen und Schüler nehmen mit Unterstützung der Schule Kontakt zu einer sozialen Einrichtung (Kindergarten, Altenpflegeheim, u. ä.) auf. Das Konzept erwartet im ersten Schritt eine gründliche Recherche über Art, Zielsetzung, Trägerschaft etc. der Institution sowie die Formulierung einer individuellen Problemstellung. Im Rahmen der Projektstunden, die ein halbes Jahr lang (einen Tag pro Woche) in der Einrichtung verbracht werden sollen, sollen die Schülerinnen und Schüler ihre theoretischen Kenntnisse und ihre Fragestellungen/Hypothesen überprüfen und diesen Prozess dokumentieren. Das Praktikum soll in eine umfassende Gesamtdarstellung des Projekts einschließlich kritischer Würdigung der Vorausannahmen münden.

Es ist daran gedacht, wenn möglich einen Vormittag pro Klasse für die Projektarbeit vorzuhalten, damit der jeweilige Kontakt zwischen Schülerin oder Schüler und der jeweiligen sozialen Einrichtung organisatorisch reibungsloser verlaufen kann. Momentan kümmern sich insbesondere Eltern im Rahmen des Koordinationsausschusses um Kontakte zu den Institutionen. Das Projekt soll das erste Schulhalbjahr umfassen. Es soll mit einer Mappe abgeschlossen werden, in der deutlich wird, mit welcher Fragestellung der Schüler das Praktikum begonnen hat, und wie er die Fragestellung während der Praktikumszeit bearbeitet (gegebenenfalls verändert) hat. Das Ergebnis soll mit der Praktikumsstelle diskutiert werden.

Praktische Erfahrungen liegen naturgemäß noch nicht vor. Es ist geplant, direkt nach dem ersten Durchgang (etwa Februar 2007) eine kritische Würdigung durch alle Beteiligten (unter Einschluss von Vertretern der sozialen Institutionen) vorzunehmen, um allfällige Unebenheiten ausgleichen zu können.

Die 10. Jahrgangsstufe ist bislang erst grob geplant. Ausweislich der schematischen Darstellung (vgl. Anlage 22) ist daran gedacht, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines frei gewählten Projekts Gelegenheit zu geben, sich

selber eine Aufgabe zu stellen und in Lösung und Präsentation des Ergebnisses den sachgerechten Umgang mit Inhalten und Methoden unter Beweis zu stellen. Ein Ziel ist sicher, dass Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Arbeit Kriterien formulieren, an denen sie das Ergebnis ihrer jeweiligen Arbeit messen (lassen) wollen.

## 7. Evaluation der I-Projekte

*Unser Leben hängt davon ab, was wir aus dem machen,  
was aus uns gemacht wurde.*

*Jean-Paul Sartre*

Wenn Schulen im Rahmen ihrer Programmarbeit vor Entscheidungen stehen, erfordert dies verlässliche Grundlagen. Die Frage nach der „Qualität“ schulischer Arbeit und wie man sie sichern kann, führt vor dem Hintergrund schwacher Ergebnisse im internationalen Vergleich der Bildungssysteme zu Auseinandersetzungen im politischen Bereich.

Da Schulen in Deutschland über gewisse Gestaltungsspielräume verfügen, wird zwar die Vielfalt im Schulwesen größer, allerdings sucht die Bildungsverwaltung gleichzeitig nach Möglichkeiten, die Qualität schulischer Arbeit zu sichern. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise, wobei die Methode der Evaluation eine prominente Rolle spielt.

Mit dem Begriff der Evaluation wird seit einiger Zeit in den Sozialwissenschaften ein Konzept praktiziert, das eine wissenschaftliche Erfolgskontrolle unter Benutzung von empirischen Verfahren angesichts standardisierter Erwartungen oder Maßstäbe bezeichnet. In der aktuellen Diskussion über die Qualität von Schule bedeutet Evaluation zunächst allgemein, dass eine Schule „von innen“ oder „von außen“ vor allem unter der Frage beurteilt werden soll, ob ihre Arbeit und das von ihr Erreichte mit ihren eigenen Absichten, Vorhaben und Plänen oder mit den für Schulen der jeweiligen Schulform geltenden allgemeinen Vorgaben übereinstimmen.

Die Spannweite dieser Bedeutungsveränderung bzw. –erweiterung spiegelt sich in den Zielen, die mit dem Begriff der Evaluation verbunden werden. Christoph Wulf unterscheidet formative und summative Evaluation, die unterschiedliche Evaluationsfunktionen implizieren. „Evaluation, die sich unmittelbar auf den Reformprozeß und seine Ergebnisse bezieht, wird als *formative* bezeichnet, während Evaluation, die sich auf eine (vorläufige) abschließende Beschreibung und Bewertung des Reformprojekts richtet, sich als *summative* kennzeichnen läßt“ (Wulf 1976, S. 205). Entscheidend für die Unterscheidung ist der Zeitpunkt, zu dem die Evaluation einsetzt. In der Regel wird sich daraus

das Erkenntnisinteresse ergeben. Die im vorliegenden Fall zur Anwendung gelangende formative Evaluation findet während des Reformprozesses statt und dient dazu, den Beteiligten Informationen und Hinweise über etwaige Defizite und Korrekturbedürfnisse zu geben.

Michael Scriven unterscheidet zwischen intrinsischer und Ergebnisevaluation. Bei der Ergebnisevaluation werden mit Hilfe empirischer Instrumente Informationen gesammelt, die kurzfristig oder langfristig zur Verbesserung der Reformarbeit beitragen können (vgl. Scriven, 1972).

Bei der Durchführung von Evaluationsuntersuchungen bedarf es der Einschränkung der grundsätzlich in den einzelnen Bereichen möglichen Fragestellungen, da die personellen und finanziellen Mittel begrenzt sind. Deshalb sollte zuvor das Erkenntnisinteresse klar definiert sein. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass sich das Erkenntnisinteresse im Prozess der Untersuchung häufig verändert, da Faktoren wichtig werden, deren Bedeutung nicht vorhersehbar war.

Ziel einer jeden Schule sollte es sein, möglichst wirkungsvoll zu arbeiten, wobei es um die Ergebnisse der Lernbemühungen der Schülerinnen und Schüler genauso geht wie um den effektiven Einsatz von Lehrerkraft und aller Ressourcen, um die Zufriedenheit aller an Schule Beteiligten zu erhöhen und schließlich auch die Zustimmung und Unterstützung der „Abnehmer“, wie etwa der Arbeitgeber, der Universitäten etc., zu gewinnen. Eine wesentliche Fragestellung bezieht sich also darauf, ob das, was in Schulen gemacht wird, angemessen und wirkungsvoll, dem Auftrag entsprechend ist. Die Bemühungen, die eigene Arbeit kritischer zu sehen, um sie darauf hin zu verändern, auf dass sie noch wirkungsvoller wird, hilft Schulen in mehrerer Hinsicht. Schulen können so Rechenschaft über ihre Praxis geben, sie können mit den an sie gestellten Erwartungen von innen und außen selbstbewusst und produktiv umgehen, so dass sie schließlich zu handlungsfähigen Einheiten mit realistischen Selbstbildern werden können.

Die Evaluation, wie sie in diesem Kapitel beschrieben wird, ging von bestimmten Vorannahmen aus:

Ein besonderer Aspekt der vorgelegten Arbeit liegt im Aspekt der Selbstevaluation, da beide Verfasser in einer gewissen Nähe zum untersuchten Feld stehen: Beide Verfasser haben die Grundzüge des Konzepts entwickelt. Während

einer der Autoren an der betreffenden Schule arbeitet, federführend die Implementierung der I-Projekte betrieb und die Realisierung koordinierte, beobachtete die zweite Verfasserin die Entwicklung aus etwas größerer Distanz.

Es ist nicht die wichtigste Aufgabe der Evaluation, Missstände und ungelöste Probleme offen zu legen, sondern Momente bereits gelingender Praxis zu identifizieren und die Ursachen für dieses Gelingen besser zu verstehen.

Die Evaluation soll dazu dienen, dass Diskussionen über Vermutungen und über Entscheidungsalternativen in der Schule auf verlässlichen Grundlagen basieren. Die Resultate der Evaluation sollen an die Stelle von Vermutungen und Meinungen über die Ergebnisse der Arbeit (Lernerfolge, Effektivität, Akzeptanz etc.) und über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag, den „Erfolg“ der neuen Unterrichtsformen treten.

Evaluation sollte dazu führen, dass „neue“ Fragen entdeckt und in ihrer Bedeutsamkeit besser verstanden werden, „alte“ Fragen in übergeordneten Zusammenhängen gesehen werden und somit ein realistischer Umgang mit der eigenen Praxis gefördert wird.

Bei der Analyse, der Beurteilung und Bewertung der gewonnenen Daten sollten folgende Fragen eine Rolle spielen: Welche Komponenten haben entscheidenden Anteil am Gelingen oder Scheitern des jeweiligen Projekts und wie positionieren sich die Akteure in diesem Prozess, die Lehrer und Schüler.

## **7.1 Vorbemerkungen**

Die Evaluation der I-Projekte findet hauptsächlich auf der Grundlage verschiedener Verfahren der qualitativen Sozialforschung statt. Die Ergebnisse bilden die reflektierte Gesamtauswertung aus verschiedenen Evaluationszugriffen.

Die Erkenntnismethoden, die durch den Fragebogen an die Schülerinnen und Schüler sowie durch themenzentrierte Interviews der Lehrer realisiert wurden, sind im Sinne der qualitativen Forschung geeignet, über den Wirkungsgrad des didaktisch-methodischen Ansatzes der I-Projekte bei Lehrern und Schülern Auskunft zu geben.



### 7.1.1 Qualitative und quantitative Methoden

Grundlage der Evaluation der I-Projekte bildet die Integration verschiedener qualitativer Verfahren. Studien, Design, die sowohl die Erhebung von standardisierten Daten als auch Fallstudien oder Auswertung von offenen bzw. halb- offenen Interviews und Feldbeobachtungen umfassen, werden in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis immer häufiger angewandt. Im Folgenden werden die in der Literatur diskutierten Ansätze zur Methodenintegration kurz dargestellt:

- Das *Phasenmodell* der Methodenintegration (vgl. Barton/Lazarsfeld 1984) basiert auf der Grundüberlegung, dass die Validität qualitativer Ergebnisse grundsätzlich fragwürdiger ist als die quantitativer Ergebnisse. Qualitative Verfahren sollen den Autoren zufolge mehr zur Hypothesengenerierung eingesetzt werden, während quantitative Verfahren eher der Hypothesenüberprüfung dienen sollen. Die chronologische Verknüpfung bestünde dann darin, dass der qualitativen Vorstudie eine quantitative Untersuchung folgen müsste. Aus der Sicht von Barton und Lazarsfeld besitzen beide Ansätze bestimmte Schwächen und Stärken. Als Stärke der qualitativen Methoden sehen die Autoren, dass mit ihrer Hilfe die Exploration von bis dahin wenig erforschten gesellschaftlichen bzw. pädagogischen Bereichen möglich ist. Dadurch, dass man mit ihrer Hilfe überraschende Beobachtungen machen, Sachverhalte problematisieren und zu neuen Erklärungsmustern gelangen kann, können sie als Basis für die Entwicklung von Hypothesen, die anschließend einer Prüfung unterzogen werden, geeignet sein. „Qualitatives Datenmaterial eignet sich besonders für die exploratorische Phase eines Forschungsprojekts“ (ebda, S. 82).

In der quantitativ orientierten Methodenliteratur wird heute oftmals das Phasenmodell vertreten (vgl. Friedrichs 1980, S. 52ff.; Mayntz/Holm/Hübner 1969, S. 93). Die qualitativen Verfahren, die zur Hypothesenfindung verwendet werden, werden dabei allerdings oft nicht als ein regelgeleitetes, systematisches Vorgehen beschrieben, sondern als ein Verfahren, bei dem sich der Forscher „in mehr oder weniger impressionistischer Form“ durch „Ideen, Gespräche und Explora-

tionen, die helfen sollen, das Problem zu strukturieren“ (Friedrichs 1980, S. 52), einen Eindruck von dem Gegenstandsbereich macht.

- Mit dem *Konvergenzmodell* der *Triangulation* wird in der Regel versucht, qualitative und quantitative Methoden zu verknüpfen, indem sie zur gegenseitigen Validierung verwendet werden. Dabei werden beide Ansätze bezüglich ihrer Gültigkeit und ihrer Zuverlässigkeit der Ergebnisse als gleichwertig angesehen. Der Begriff der Triangulation stammt aus der Navigation und benennt dort die Bestimmung eines Ortes durch Messungen von zwei bekannten Punkten. In der Übertragung auf die Sozialwissenschaften bedeutet das, dass durch die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Methoden Lösungen in der Sozialforschung gefunden werden. Campbell und Fiske (1959) haben die Forderung aufgestellt, dass Messungen mit einem Messinstrument durch Messungen mit anderen Instrumenten ergänzt werden sollen. Ein solches Vorgehen trägt dazu bei, die Gültigkeit von Testergebnissen zu evaluieren. Das entscheidende Kriterium dabei ist die Konvergenz bzw. der Grad der Kongruenz: „Validation is typically convergent, a confirmation by independent measurement procedures“ (Campbell/Fiske 1959, S. 81).

Denzin hat die Verknüpfung verschiedener Methoden als Validierungsstrategie aufgegriffen und weiterentwickelt. Er unterscheidet dabei vier verschiedene Arten, die er in dem Ansatz zur multiplen Triangulation zusammenfasst (vgl. Denzin 1977, S. 301): Datentriangulation, Beobachtertriangulation, Theorietriangulation und Methodentriangulation. Die Methodentriangulation ist im vorliegenden Kontext wohl die wichtigste Form: Denzin differenziert hierbei innerhalb einer Methode („within-method“) und der Triangulation zwischen Methoden („across-methods“). Da jeder Methode spezifische Schwächen und Stärken innewohnen, führt nach Denzins Meinung die Kombination von Methoden zu einer gegenseitigen Stärkung und einer erhöhten Validität der Ergebnisse (vgl. Denzin, S. 308).

Im vorliegenden Zusammenhang werden verschiedene methodische Ansätze bemüht, die in Bezug auf die Fragestellung die relativ größten Stärken besitzen, um aus unterschiedlichen Zugriffen stammenden Daten aufeinander be-

ziehen zu können. In Anlehnung an das Konzept der Triangulation sollen sie sich gegenseitig so ergänzen, dass sie verschiedene Forschungsaspekte jeweils erfassen, die durch die Verwendung nur eines methodischen Zugriffs nicht erfasst werden könnten. Die oben dargestellten vielfältigen Möglichkeiten der verschiedenen Aspekte der Triangulation können auf Grund der relativ schmalen Datenlage allenfalls in Ansätzen realisiert werden.

- Das *Komplementaritätsmodell* betont, dass qualitative und quantitative Methoden sich auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen. Das bedeutet, dass die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Untersuchungen sich gegenseitig in besonderer Weise ergänzen. Die hier implizierte Kritik am Triangulationsmodell besagt, dass die Forschungsergebnisse aus qualitativ und quantitativ angelegten Untersuchungen sich nur bedingt zur gegenseitigen Validierung eignen, da sie sich hinsichtlich ihres Gegenstandsbereiches komplementär verhalten. Unterschiedliche Methoden erfassen verschiedene Aspekte der untersuchten Realität und ergeben „kein einheitliches, sondern ein kaleidoskopartiges Bild“ (Köcheis-Stangl 1980, S. 363). Flick fasst die verschiedenen Vorteile wie folgt zusammen: „Das Potential der Triangulation verschiedener qualitativer methodischer Zugänge kann darin liegen, solche unterschiedlichen Perspektiven zu verbinden und möglichst unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren. Dabei wird er sich in der Form „präsentieren“, in der ihn die jeweilige Methode mitkonstruiert“ (Flick et al. 1991, S.433).

Das hier ausgewählte und mit Hilfe eines qualitativen Methodendesigns realisierte Vorgehen dient der gegenseitigen Ergänzung der gewonnenen Untersuchungsergebnisse. So erfolgt die Evaluation der I-Projekte zum einen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler durch kurze schriftliche Befragungen; hierbei wurde ein Fragebogen, mit dem ein Schüler und eine Schülerin im Rahmen der I-Projekte Daten über die Akzeptanz des Konzepts im Pilotjahrgang erhoben hatten (vgl. Anlagen 24 und 25), von den Verfassern der vorgelegten Arbeit erweitert (vgl. Anlage 23) und den Klassen vorgelegt. Zum anderen wurde die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer durch vertiefende Interviews erhoben. Durch die Integration der verschiedenen Perspektiven wird wiederum

eine Vielzahl einzelner Aspekte angesprochen und so eine möglichst umfassende Evaluation der Projekte gewährleistet.

### **7.1.2 Kriterien eines subjektwissenschaftlichen Forschungsansatzes**

Die Evaluation der I-Projekte musste sich an verschiedenen Zielen bzw. Vorgaben orientieren.

Wie schon in Kapitel 3 dargestellt wurde, stellt menschliches Lernen sowohl einen wesentlichen Bestandteil des individuellen Vergesellschaftungsprozesses als auch Teilhabe der an der produktiven Gestaltung und Veränderung der Lebensbedingungen dar. Damit in enger Verbindung steht die kritisch-psychologische Subjektbegrifflichkeit. Wissenschaftliche Untersuchungen müssen demzufolge unzureichend bleiben, wenn sie von der menschlichen Subjektivität zu abstrahieren versuchen.

Im Folgenden werden kurz die methodologischen Implikationen dieser Subjektbegrifflichkeit diskutiert, bevor die gewählten Methoden dargestellt werden.

Ziel der Evaluation kann und soll es nicht sein, konkrete Lernerfolge zu überprüfen, da dies bei komplexen Lernformen und auf der Basis der Negierung von Reiz-Reaktions-Zusammenhängen im Kontext mit intentionalem Lernen wenig Sinn machen würde. Erkenntnisse sollen vielmehr auf der Basis qualitativer Forschung gewonnen werden, da diese eher dazu geeignet sind, Auskunft über Erfolge der Projektgestaltung auf verschiedenen Ebenen zu geben.

Da das Konzept der I-Projekte von einem Menschenbild ausgeht, das die Subjektseite in den Mittelpunkt der Konstruktionen und Bedeutungen des Lernens setzt, mussten Forschungsinstrumente gefunden werden, die „den Beforschten die Möglichkeit geben, über die Relevanz einzelner Aspekte für den Gesamtzusammenhang mit zu entscheiden und sie in den Prozess der Forschung mit einbeziehen“ (Behrens 2002, S. 56). Es wurden solche qualitativen Forschungsmethoden realisiert, die darauf abzielen, die Zusammenhänge in realen Lebensbezügen in ihrer Gänze im Forschungsprozess und seinen Ergebnissen abzubilden. Da sich das Datenmaterial qualitativ erhobener Daten der Normierung tendenziell entzieht, musste auf Standardisierung weitgehend verzichtet werden.

Behrens referiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Behrens 2002, S. 56 f.) und geht

dabei auf die Überlegungen von Götz-Hege ein, der zu folgendem Schluss gelangt: „Die Handlungsforschung betont die Geschichtsmächtigkeit menschlicher Subjektivität und greift die scheinbare Wertneutralität der traditionellen Wissenschaft mit ideologiekritischen Argumenten an. Hinter diesen Ansatz fällt die Biographie- und Einzelfallforschung zum Teil zurück, indem sie hinsichtlich ihres subjektwissenschaftlichen Vorgehens eine Standpunktlosigkeit erkennen lässt, die die Interessen aller am Forschungsprozess Beteiligten ignoriert und damit der Auffassung von der wertneutralen Wissenschaft wieder Geltung verschafft. Die Möglichkeit und Notwendigkeit, dass die Betroffenen als Subjekte im Rahmen eines subjektwissenschaftlichen Verfahrens auf der Seite der „Forschenden“, d.h. des Wissenschaftssubjekts stehen sollten, um den alten Gegensatz Forscher-Erforschte bzw. Subjekt-Objekt zu überwinden, sieht die Biographie- und Einzelfallforschung trotz aller Bemühungen, sich der Subjektseite zuzuwenden, nicht“ (Götz-Hege 2000, S. 127).

Um also den Subjektstandpunkt mit einzubeziehen, müssen die betroffenen Subjekte selbst als aktiv Mitwirkende in den Forschungsprozess einbezogen werden. Denkt man diesen Standpunkt konsequent weiter, so würde dies bedeuten, dass die „Beforschten“ nicht bloß als passive Datenlieferanten dienen, sondern ihre Themen und Fragestellungen in den Forschungsprozess mit einbringen, um ihn auf diese Weise aktiv mitzugestalten, „da niemand, der reale Problematiken zu überwinden und diesen zugrunde liegende Fragen zu klären versucht, an weniger als einer optimalen Lösung interessiert sein kann“ (ebda., S. 58).

Das dieserart umrissene Forschungsdesign allerdings war im gegebenen Zusammenhang nicht in seiner gesamten Bandbreite umsetzbar, da einige „reale“ Bedingungen dem entgegenstanden. So wurde die Konzeption der I-Projekte insbesondere hinsichtlich der geänderten Schülerrolle im Laufe ihrer Entwicklung stets auch von Bedenken auf Lehrerseite begleitet, so dass ein noch „radikalerer“ Umgang mit der Schülerrolle (vollständige Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in die Gestaltung des Designs) die Umsetzung des Projekts wohl mit größeren Widerständen besetzt hätte.

Auch wurde in der Vorbereitung durchaus die Auffassung vertreten, man solle die pragmatisch-praktische Seite der alltäglichen Umsetzung nicht aus den Augen verlieren. Ein Hintergrund hierfür war die Hoffnung, mit der Installation

der I-Projekte nicht nur pädagogisches Neuland zu betreten, sondern auch der immer wieder um ihre Existenz bangenden Schule mit der Konzeption eine höhere Attraktion zu verschaffen. Dies bedeutete, dass eine gründliche Vorbereitung mit einem hohen Tempo derselben zu versöhnen war.

Schließlich hätte die vollständige Umsetzung des oben beschriebenen Ansatzes tiefere Eingriffe in den organisatorischen Alltag bedeutet und wäre (dies ergaben einzelne Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern auch außerhalb der Interviews) als Störfaktor begriffen worden.

Nichtsdestoweniger würde das oben angesprochene Vorgehen bedeuten, dass der Forscher den wissenschaftlichen Außenstandpunkt verlässt. „Dieser ist allerdings in der Geschichte der modernen Wissenschaft so eng mit deren Selbstbedeutung verknüpft, dass es auch in kritischen Ansätzen nahezu unmöglich zu sein scheint, diesen Außenstandpunkt aufzugeben“ (ebda., S. 59). Lediglich die Subjektivität der Forschungspersonen selbst wird als mögliche Fehlerquelle angesehen und daher in Introspektions- und Supervisionsverfahren ergründet und in die Analyse einbezogen.

Während man Forschern diese Fähigkeit zur Distanz sehr wohl zutraut, erscheint sie bei den Beforschten als mögliche Fehlerquelle, die es auszuräumen gilt. Deshalb lässt man die Beforschten meist darüber im Unklaren, dass sie Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sind, welche Ziele die Untersuchung verfolgt etc. Bei qualitativen Verfahren hingegen, etwa bei Probleminterviews, sind die „Informanten“ in der Lage, relevante Aspekte einer Fragestellung selbst zu definieren.

Die Wahl der im vorliegenden Zusammenhang verwendeten Forschungsmethoden orientiert sich an unterschiedlichen Zielsetzungen:

Erstens soll ein Bild darüber gewonnen werden, welche Wirkungen die I-Projekte auf das Verhalten und die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler haben. Da in diesem Rahmen kaum Forschungsergebnisse vorliegen, mussten Instrumente eingesetzt werden, die Ergebnisse aus unterschiedlichen Dimensionen erfassen können. Mit Hilfe von Fragebögen, in denen die Schülerinnen und Schüler Auskunft über ihre Erfahrungen mit den I-Projekten geben, können Informationen über die Sicht der Lernenden gewonnen werden. Durch die Kombination der beiden Methoden, die aus unterschiedlichen Traditionen

stammen, sollte ein möglichst facettenreiches Bild über die Wirkung der I-Projekte entstehen.

Das zweite Ziel der Evaluation ist es, aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer auf das Konzept, die Durchführung und Wirkung der I-Projekte zu blicken, um mögliche Zusammenhänge zwischen Voreinstellungen, pädagogischen Konzepten und Reaktion auf die I-Projekte abzufragen. Andererseits sollten auch Wechselwirkungen zwischen Lehrereinstellungen und –verhalten und deren Reaktionen auf die I-Projekte in den Blick genommen werden. Deshalb wurden bestimmte Lehrertypen für die Interviews ausgewählt, die für spezielle pädagogische Orientierungen stehen.

Schließlich sollten auch Wechselwirkungen zwischen den I-Projekten und dem „normalen“ Unterricht aus den verschiedenen Perspektiven berücksichtigt werden.

## **7.2. Fragebogenerhebung**

Bezieht man quantitative Erhebungen und Auswertungen in das Untersuchungsdesign mit ein, so kann dieses Material dazu benutzt werden, um die Ausführungen der Gesprächspartner in den anschließenden Interviews auf bestimmte Aspekte hin zu fokussieren bzw. um sicher zu stellen, dass die in den Befragungen zutage getretenen Zusammenhänge während der Interviews nicht unberücksichtigt bleiben. Die Daten aus den Fragebögen dienen somit nicht nur direkt der Evaluation der I-Projekte, sondern auch als vorbereitende Grundlage für die themenzentrierten Interviews.

Die I-Projekte werden sowohl mit Hilfe qualitativer als auch quantitativer Verfahren evaluiert, von daher sind im Prinzip zwei verschiedene Resultate möglich: Entweder stimmen die Ergebnisse überein, dieser Umstand wird in der Regel als Beweis für ihre Richtigkeit und ihre Zuverlässigkeit angesehen oder sie widersprechen sich. In diesem Falle wird in der Regel eines der Ergebnisse verworfen.

### **7.2.1. Methodische Anlage**

Fragebogen werden nicht nur in wissenschaftlichen Zusammenhängen häufig eingesetzt. Diese Befragungsmethode hat entscheidende Vorteile. Die Daten werden ökonomisch relativ zuverlässig erfasst. Obgleich die Befragung der Schüler zu den I-Projekten anonym durchgeführt wurde, lassen sich Unter-

schiede hinsichtlich der drei verschiedenen Klassen feststellen. Die Anonymität der Befragung wurde gewählt, damit die Lernenden ihr Antwortverhalten nicht an den Erwartungen der Unterrichtenden orientieren und zum anderen, damit sie – ohne irgendwelche Sanktionen erwarten zu müssen – ehrliche, unverfälschte Auskünfte über ihre Leistungen und mögliche Motive geben.

Einige Nachteile mussten die Verfasser in Kauf nehmen:

- Man könnte vermuten, dass der oder die Befragte dazu tendiert, sozial erwünschte Antworten zu geben. Eine solche Verzerrung kann zu Mängeln in der Zuverlässigkeit führen. Dies kann durch die Anonymität der Angaben zu Teilen kompensiert werden, muss aber in die Auswertung der Ergebnisse mit einbezogen werden.
- Die Auswertung der Daten ist schwierig wie bei anderen Verfahren, da es eine Vielzahl möglicher Korrelationen gibt.

Zusätzlich zu den genannten Aspekten gibt es eine breite Diskussion über die Einbeziehung von Selbstaussagen in der psychologischen Forschung. In diesem Zusammenhang sollen zunächst die Fragebogenverfahren betrachtet werden, die sich auf Selbstaussagen beziehen. Die Befürworter solcher Verfahren sagen, dass nur durch die Einbeziehung solcher Aussagen wesentliche Aspekte menschlicher Lebenstätigkeit zugänglich werden, während die Kritiker vorbringen, dass den Selbstaussagen nicht zu trauen sei. Del Boca und Noll ziehen den Schluss, dass „self-report procedures can provide useful estimates (...) when conditions are designed to maximize response accuracy“ (Del Boca/Noll 2000, S. 347).

### **7.2.2 Befragung durch zwei Schüler**

Im vorliegenden Fall lag eine von einem Schüler und einer Schülerin in Eigeninitiative im Rahmen der I-Projektarbeit durchgeführte Befragung der Mitschülerinnen und Mitschüler vor (vgl., Güzel/Machharawi 2005, Anlagen 24 und 25). Der von den Schülern erstellte Fragebogen gab Anhaltspunkte für die Entwicklung eines weiteren, durch die Verfasser erstellten Fragebogens. Schon die Ergebnisse der Schülerbefragung wiesen nämlich erkennbar in eine bestimmte Richtung, die mit dem im Rahmen der Evaluation erstellten Fragebogen näher in den Blick genommen werden sollte.

Zunächst zeigt die Befragung durch die Schüler als solche, dass zumindest eine nennenswerte Anzahl Schüler großes Interesse an den I-Projekten haben, denn



die Befragung wurde nicht etwa auf Bestreben der Lehrer durchgeführt, sondern das Vorhaben entstand auf Grund einer Idee von zwei Schülern, die sich dieses Thema als Projekt ausgesucht hatten und dann den Entwurf des Fragebogens alleine entwickelten und die Befragung eigenständig durchführten.

Der von einem Schüler und einer Schülerin der 7b erstellte Fragebogen enthält zwei Fragen:

1. Was findet ihr an den I-Projekten gut / nicht gut?
2. Was würdet ihr an den I-Projekten verändern?

Der Fragebogen richtete sich an alle Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Umfrage an den I-Projekten beteiligt waren.

Die Auswertung dieser Befragung (vgl. Anlagen 24 und 25) ergibt, dass mit großem Abstand (43mal) als positiver Eindruck im Rahmen der I-Projekte genannt wird, dass die Schüler die Themen selbst auswählen bzw. eigenständig bearbeiten können. 14mal wird geäußert, dass man „besser“ bzw. „viel“ lernt. Andere Bereiche, wie etwa eine „umfangreichere Ausstattung“ der Räume oder „keine Noten“ werden 4- bzw. 5mal benannt. Weitere Aspekte, wie „Quartalsprojekte“, „viel Zeit“, „Lerntagebuch“, „habe Spaß“, „mein Deutsch hat sich verbessert“ und „weniger normaler Unterricht“, werden jeweils lediglich je 2- bis 3mal genannt.

In Bezug auf die empfundenen Nachteile der I-Projekte werden verschiedene Bereiche etwa gleich oft angesprochen: „Normale Stunden fallen aus“ und „Lerntagebuch“ erfuhren jeweils 10 Nennungen; „keine Noten“, „zu wenig Internetzugang“ und „oft zu laut“ jeweils zwischen 4 und 6 Nennungen. Andere Aspekte, wie etwa „Einschränkung durch Fachbereiche“, „Lehrer helfen nicht / zu wenig“, „zu wenig I-Stunden“ und „kein Drucker“ werden jeweils nur 3- respektive 2mal genannt.

Auf die Frage „Was würdest du verändern?“ antworten 22 Schüler: „Nichts“. 14 wünschen sich mehr, bessere, freundlichere Beratung durch die Lehrer. 9 bis 6mal werden folgende Verbesserungswünsche genannt: „Öfter ins Netz, mehr Computer“, „mehr Bücher“, „kein / weniger Lerntagebuch“, „mehr Ruhe“ und „weniger I-Stunden“. Nur 2mal wird der Wunsch „Abschaffen“ geäußert.

Aus der Befragung lässt sich insgesamt eine hohe Akzeptanz der I-Projekte bei den Schülerinnen und Schülern ablesen. Diese scheint vor allem auf zwei Mo-

tive zurückzugehen: die selbstständige Wahl von Themen sowie die eigenständige Bearbeitung und die intensiveren und vielfältigeren Lernmöglichkeiten. Zum anderen können geäußerte Kritikpunkte nach Auffassung der Verfasser auf der Basis ihrer Vorkenntnisse des Feldes möglicherweise in Zusammenhang gebracht werden mit folgenden Aspekten:

- die Beratung durch die Lehrer;
- das Lerntagebuch;
- der Wegfall von Regelunterricht auf Grund der I-Projekte;
- die Arbeitsbedingungen während der I-Projekte: zu wenig Ruhe und
- der Umgang mit Medienzugang / Internet.

Einige dieser Punkte werden auch in den durch die Autoren durchgeführten Interviews angesprochen. Insgesamt werden darin die Ergebnisse, die die beiden Schüler der Klasse 7 feststellten, durch die spätere Befragung bestätigt und in einigen Aspekten noch differenziert. Hier kann also der Zusammenhang zwischen Akzeptanz und weiteren Faktoren, die diese möglicherweise bewirken bzw. unterstützen, näher betrachtet und analysiert werden.

Die Problembereiche „Beratung“ und „Lerntagebuch“ spiegeln sich auch in den mit den Lehrern durchgeführten Interviews wider, da auch die Lehrer an dieser Stelle eigene Defizite benennen und daher noch Fortbildungsbedarf sehen.

### **7.2.3. Konstruktion des Fragebogens für Schüler**

Die Konstruktion des Fragebogens ging zunächst vom Erkenntnisinteresse der Verfasser aus, das sich auf die Erkundung der Auswirkungen der I-Projekte auf die Schülerinnen und Schüler bezog. Dabei waren den Verfassern nicht nur die Aussagen der Lernenden über ihre emotionale Haltung gegenüber dieser Form des Unterrichts und ihr Lernverhalten wichtig, sondern es erschien ebenso bedeutsam, die Selbsteinschätzung der Lernenden zu ihren Lernverhältnissen mit zu erfragen, da dies möglicherweise Aussagen über Selbstkonzepte bei den Schülern und Schülerinnen zulässt. Gleichzeitig konnten mit bestimmten Items, die sich – oberflächlich gesehen - auf das Lernverhalten richten, auch motivationale Hintergründe erschließen (Frage 3).

Die Auswertung der Befragung durch die Schüler zeigte, dass die Projekte sich einerseits einer hohen Akzeptanz erfreuten, es aber auch klare Hinweise auf Schwachpunkte gab. Diese Aspekte sollten in dem zweiten Fragebogen diffe-

renzierter erfasst werden, indem einzelne Teile (Beratung, Präsentation etc.) der I-Projekte angesprochen werden sollten.

Als Schwierigkeit zeigt sich dabei, die oben benannten Fragestellungen in eine derartige Form zu bringen, dass die Schülerinnen und Schüler sie verstehen und beantworten können.

Aus den genannten Überlegungen heraus wurden folgende inhaltliche Schwerpunkte der Befragung (vgl. Anlage 23) aller an den I-Projekten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler präferiert:

- Einschätzung und Beurteilung der Arbeit respektive der Ergebnisse in den I-Projekten (Frage, 1, 4, 6);
- Angaben über das eigene Verhalten in den Projekten (Fragen 3, 5, 6);
- Angaben über das Verhalten der Lehrer in den I-Projekten (Fragen 2, 8);
- Wünsche respektive Wertschätzungen in Bezug auf die Zukunft der Arbeit in den Projekten (Fragen 9, 10).

Außerdem hatten die Befragten die Möglichkeit, offen Angaben über das zu machen, was sie bei der Arbeit gelernt haben und warum ihnen diese Arbeit gefällt. Die Auswertung dieser Angaben ist schwierig, daher wurden die Möglichkeiten zu freier Äußerung eingeschränkt auf zwei Bereiche. Andererseits gibt diese Frageform jedoch Auskunft über den Schülern wesentlich erscheinende Aspekte ihrer Arbeit. Zumindest kann man aus vielfach genannten Antworten bestimmte Tendenzen erkennen. Darüber hinaus können zudem neue Aspekte zur Sprache kommen, die vorher nicht mitgedacht wurden.

In diesem offenen Frageteil wurden die Lernenden zudem dazu aufgefordert, mögliche Ursachenzuordnungen aus ihrer Sicht zu beschreiben, was weitere Auswertungsmöglichkeiten eröffnete.

Den Verfassern erschien es wichtig, Informationen über das subjektive Erleben der Lernenden zu erhalten, um möglicherweise zu einer Einschätzung zu gelangen, wie die I-Projekte auf das Verhalten, das emotionale Erleben und die Einstellungen wirken.

Den Verfassern war es dabei durchaus bewußt, dass die Art der Erhebung letztlich keine definitiven Rückschlüsse über mögliche Ursache-Wirkungs-Verhältnisse zulassen würde, sondern lediglich verschiedene Vermutungen nahe legen könnte.

Um die Nachhaltigkeit der Lernprozesse und deren Auswirkungen auf die Lernerpersönlichkeit nachzuweisen, hätte es umfangreicherer Studien bedurft. Es fehlt etwa die Befragung der Schüler vor und nach der Einführung der I-Projekte in Bezug auf den instruktiven Unterricht. Eine solche Untersuchung hätte auch Wechselwirkungen zwischen I-Projekten und instruktivem Unterricht offen legen können.

Um die Nachhaltigkeit der im vorliegenden Fragebogen gefundenen Prozesse zu erfassen, wäre es sinnvoll, diesen Fragebogen nach einiger Zeit nochmals den Lernern vorzulegen. Das würde nicht nur die Erfassung von Veränderungen bei den Befragten erlauben, sondern auf diese Weise könnte man auch die Aussagen des zweiten Jahrgangs, der mit den I-Projekten zu tun hat, mit denen des ersten vergleichen.

Um Rückschlüsse auf bestimmte Einflussgrößen ziehen zu können, wurde im Fragebogen auch die Klassenzugehörigkeit erfragt.

Macht man sich den Subjektstandpunkt des Lernenden zu eigen, so kann man die Fragen unter diesem Gesichtspunkt aufgliedern:

- emotionale Haltung gegenüber den Projekten (Frage 1, 9)
- Lernverhalten (3, 5)
- Erfahrungen mit Teilarbeitsbereichen (Frage 2, 6, 8)
- Selbsteinschätzung und Selbstkonzept (Frage 5, 4, 7, 10)

Der Grad der Ausprägung der jeweiligen Merkmale sollte es ermöglichen, Vermutungen über Zusammenhänge anzustellen.

Der Fragebogen lässt den Schülern vier Antwortmöglichkeiten, die sich von uneingeschränkter Zustimmung („trifft zu“) , über „trifft weniger zu“, „trifft kaum zu“ bis hin zu „trifft gar nicht zu“ erstrecken. Diese Anlage des Fragebogens korrespondiert mit der grafischen Darstellung der Ergebnisse (vgl. Abbildungen 2 bis 11). Der Fragebogen enthält keine Kategorie nach dem Muster „weiß nicht“, da zum Zeitpunkt der Befragung allen Schülerinnen und Schülern einschlägige Erfahrungen mit den I-Projekten gesammelt hatten.

#### **7.2.4. Auswertung der Befragung**

Die Auswertung der Fragebögen geschieht in drei aufeinander folgenden Schritten:

1. Zunächst werden die Ergebnisse in Bezug auf die Gesamtheit der Befragten betrachtet und analysiert.

2. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse im Hinblick auf die drei Klassen, die befragt wurden, differenziert und unter Berücksichtigung der Besonderheiten der verschiedenen Gruppen gewichtet. Die Kenntnisse über die Unterschiedlichkeit bzw. die Besonderheiten der Klassen (zum Beispiel unterschiedliche Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsstilen und –methoden) basieren auf der oben beschriebenen Nähe eines der Verfasser zum Feld.
3. Schließlich werden aufgetretene Korrelationen zwischen verschiedenen Merkmalen betrachtet und interpretiert. Auch dies geschieht unter Hinzunahme der Informationen, die den Verfassern über das Feld zur Verfügung standen.

Eine Schwierigkeit bei der Deutung der Ergebnisse liegt darin, dass die Aussagen in zweifacher Weise auszuwerten sind: Zum einen können die Aussagen die Realität an der Oberfläche relativ adäquat beschreiben und müssen entsprechend interpretiert werden. Zum anderen müssen sie als Aussagen über die subjektiv wahrgenommene Empfindungen oder Einschätzungen betrachtet werden, das heißt, sie dürfen nicht gleichgesetzt werden mit der objektiven Beschreibung von Realität.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass nicht sämtliche Ergebnisse der intensiven Betrachtung unterzogen werden, sondern nur diejenigen, die in Bezug auf die Evaluation der I-Projekte aussagekräftig erscheinen.

### **Allgemeine Ergebnisse der Befragung**

Befragt wurden 64 Schülerinnen und Schüler der Klassen 7a, 7b und 7c.

Es fällt zunächst auf, dass die Akzeptanz der I-Projekte (Frage 1) und die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit (Frage 4) bei der Gesamtheit der befragten Schülerinnen und Schüler recht hoch ist.

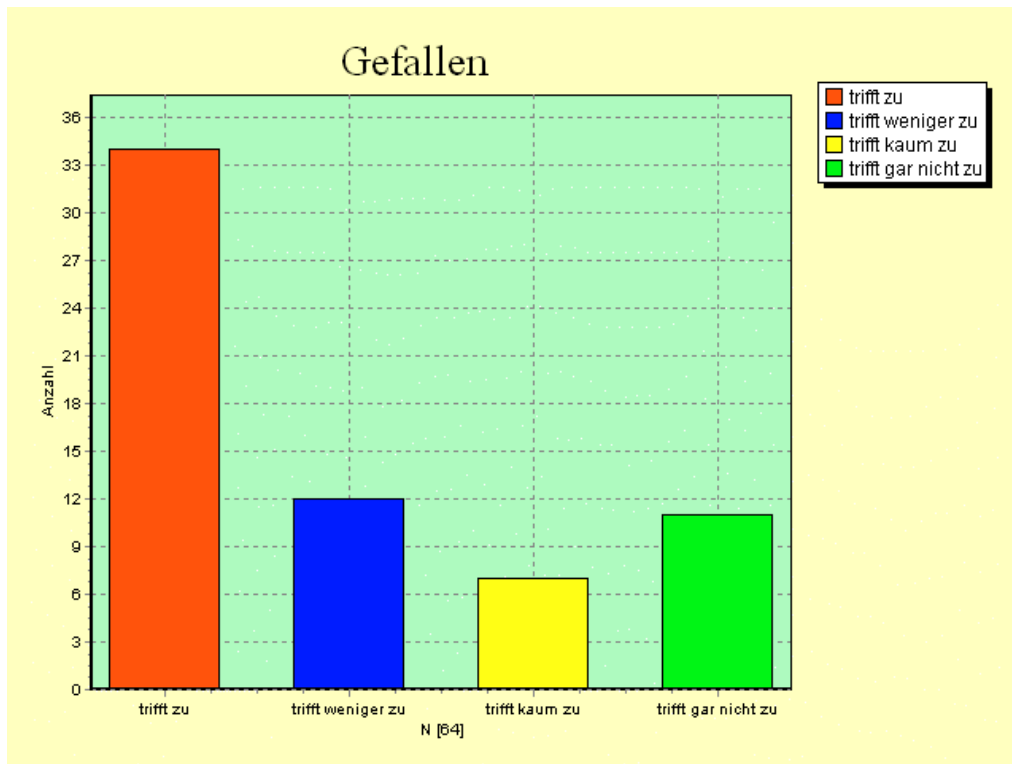


Abb 2 : Säulendiagramm „Mir gefallen die I-Projekte“ (Frage 1)

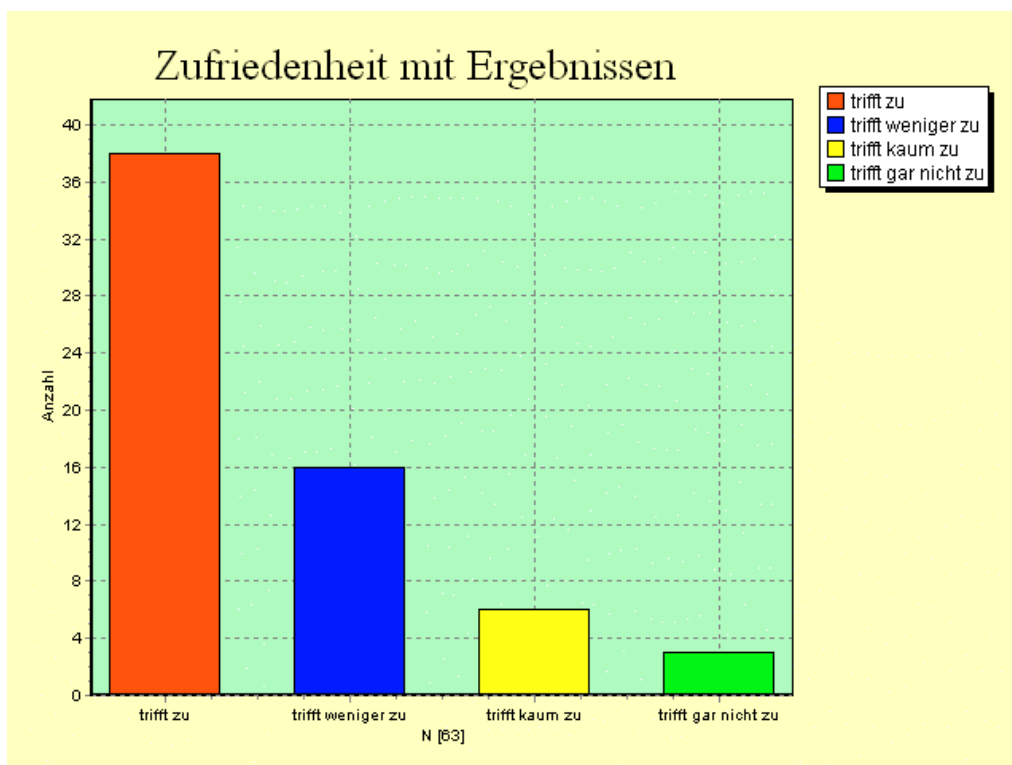


Abb. 3: Säulendiagramm „Ich bin mit meinen Ergebnissen zufrieden“ (Frage 4)

Jeweils sind es über die Hälfte der Schüler, die ein hohes Maß an Zufriedenheit und Gefallen zum Ausdruck bringen. Nimmt man die zweite, abgeschwächte Kategorie der Zustimmung hinzu, so zeigt sich, dass etwa bei einem Viertel der Befragten in diesen Bereichen Zweifel bzw. Ablehnung geäußert wird.

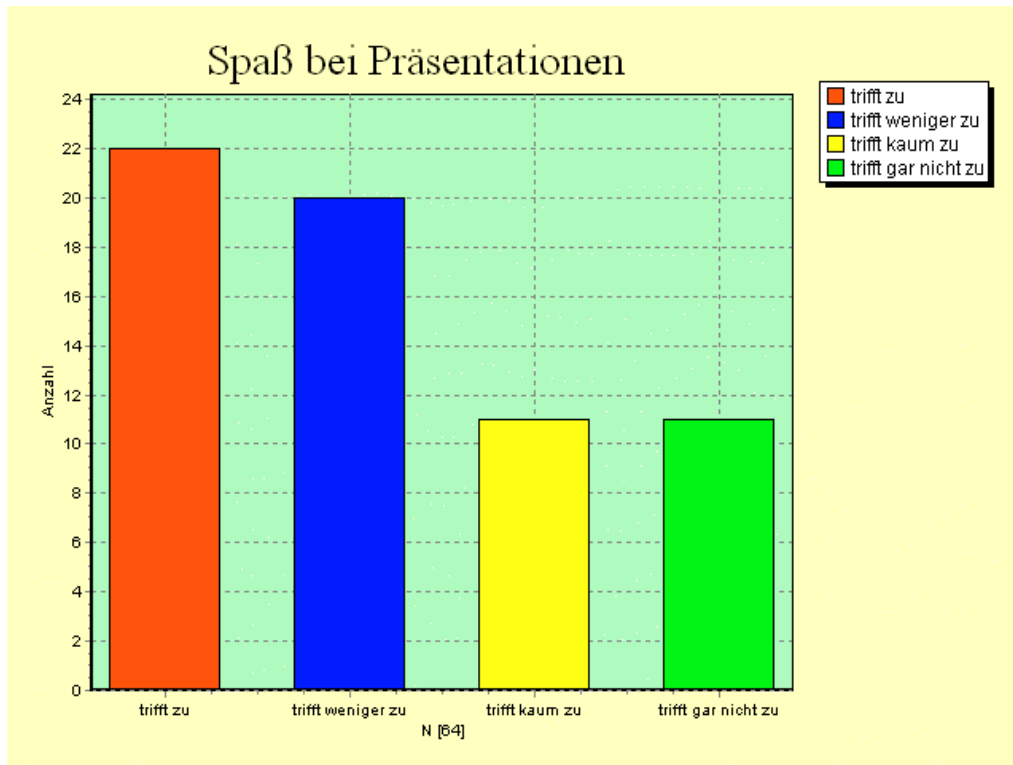


Abb. 4: Säulendiagramm „Die Präsentationen machen mir Spaß“ (Frage 6)

Mit einigen Abstrichen trifft dies auch für die Einschätzung der Akzeptanz der Präsentationen (Frage 6) zu; allerdings liegt die Zahl derer, die weniger bis keine Zustimmung äußern, ein wenig höher als bei der Einschätzung der Ergebnisse.

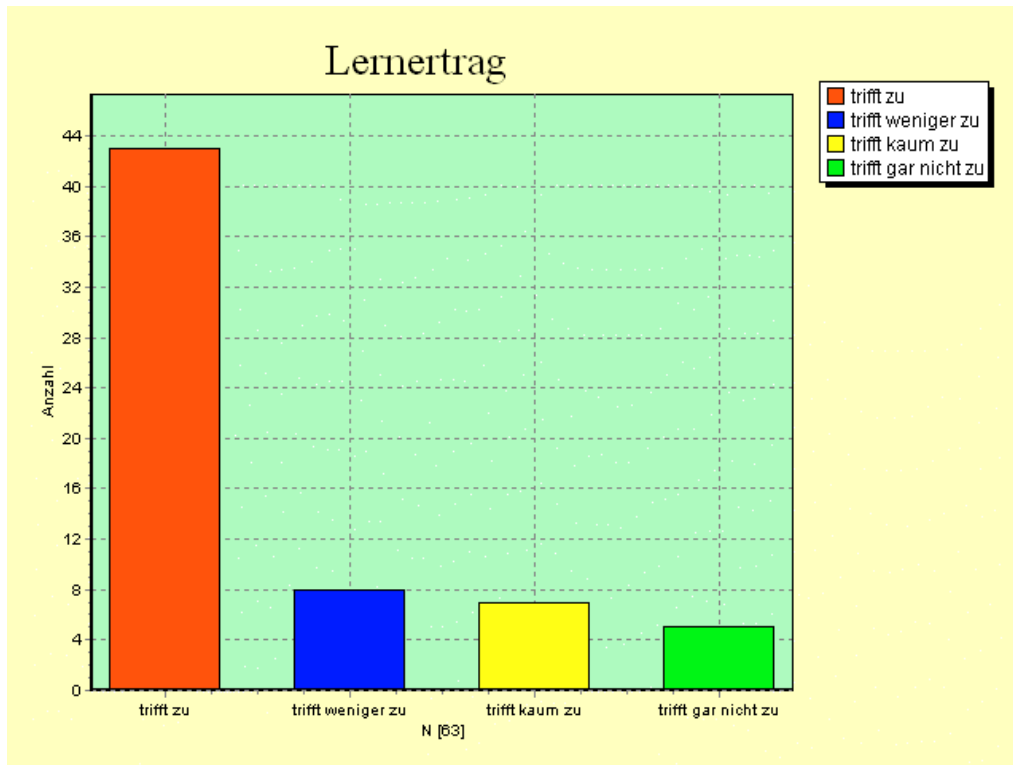


Abb. 5: Säulendiagramm „Ich habe in den I-Projekten bisher viel gelernt“ (Frage 5)

In Bezug auf die Beurteilung der eigenen Ergebnisse in den I-Projekten zeigt sich, dass der Lernertrag (Frage 5) von den meisten Schülern als hoch eingeschätzt wird. Nur etwa ein Fünftel der Befragten gibt an, dass sie nicht viel bzw. kaum etwas in den I-Projekten gelernt haben, während mehr als zwei Drittel angeben, dass sie ohne Einschränkungen viel gelernt haben.



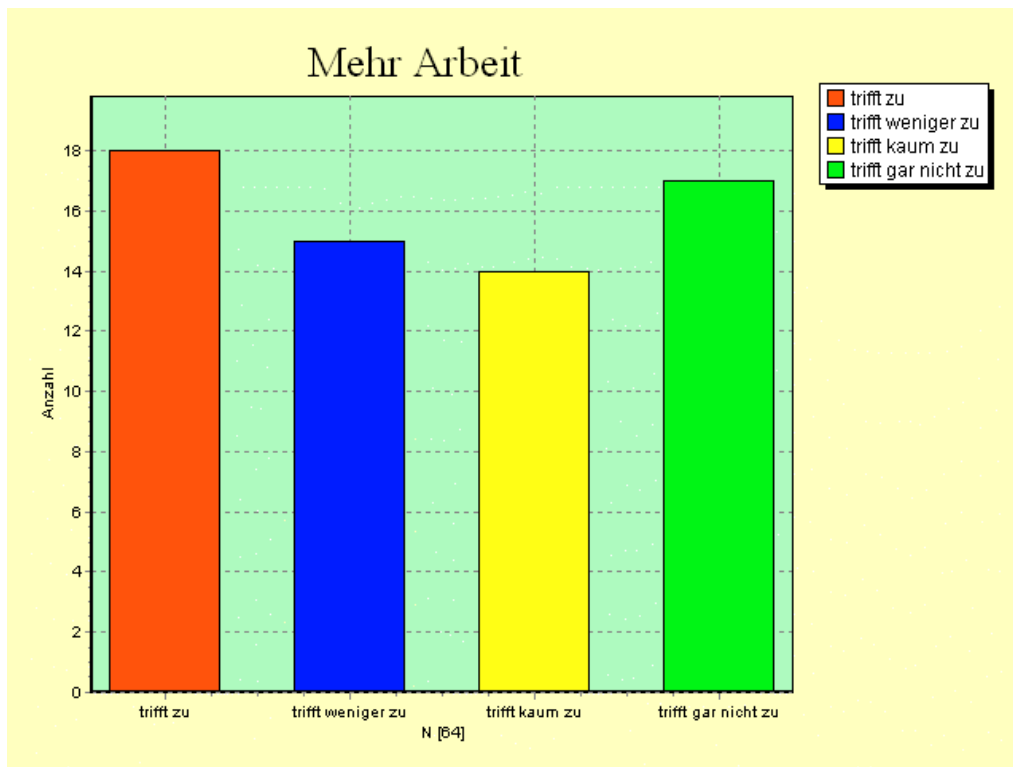


Abb. 6: Säulendiagramm „Ich arbeite für die I-Projekte mehr als für den sonstigen Unterricht“ (Frage 3)

Mehr als die Hälfte der Schüler gibt an, dass sie mehr für die I-Projekte arbeiten als für den sonstigen Unterricht (Frage 3).

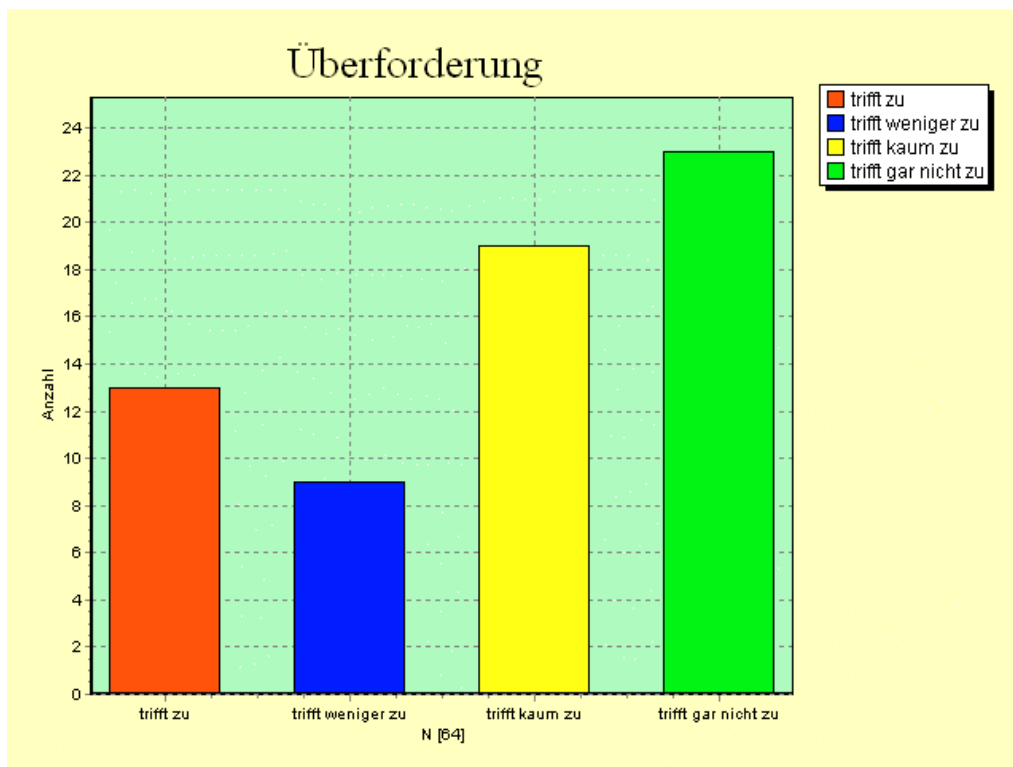


Abb. 7: Säulendiagramm „Ich fühle mich in den I-Projekten überfordert“ (Frage 7)

Der Großteil der Lernenden (weit über die Hälfte) fühlt sich kaum oder gar überfordert durch die I-Projekte (Frage 7), während nur ein Fünftel sich durch die I-Projekte belastet fühlt.

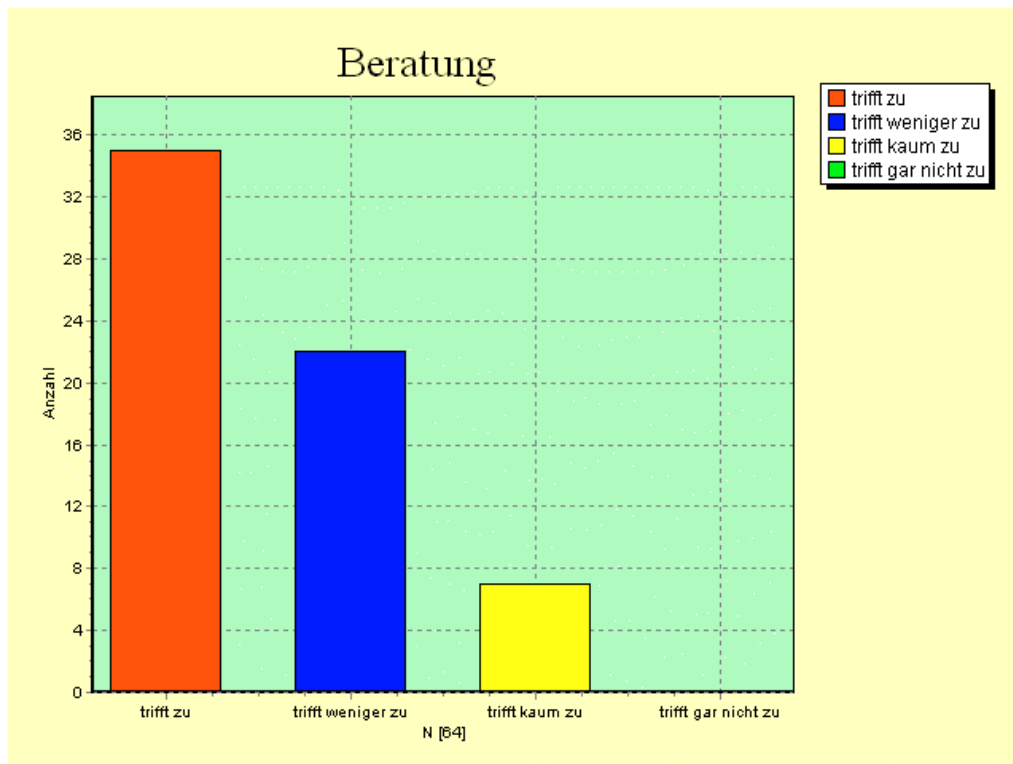


Abb. 8: Säulendiagramm „Die LehrerInnen beraten mich gut“ (Frage 2)

Auch die Beratungen scheinen nach Aussagen der Befragten insgesamt zufriedenstellend abzulaufen, da lediglich weniger als ein Zehntel der Schüler sagt, dass die Beratungen durch die Lehrerinnen und Lehrer nicht hilfreich seien (Frage 2).

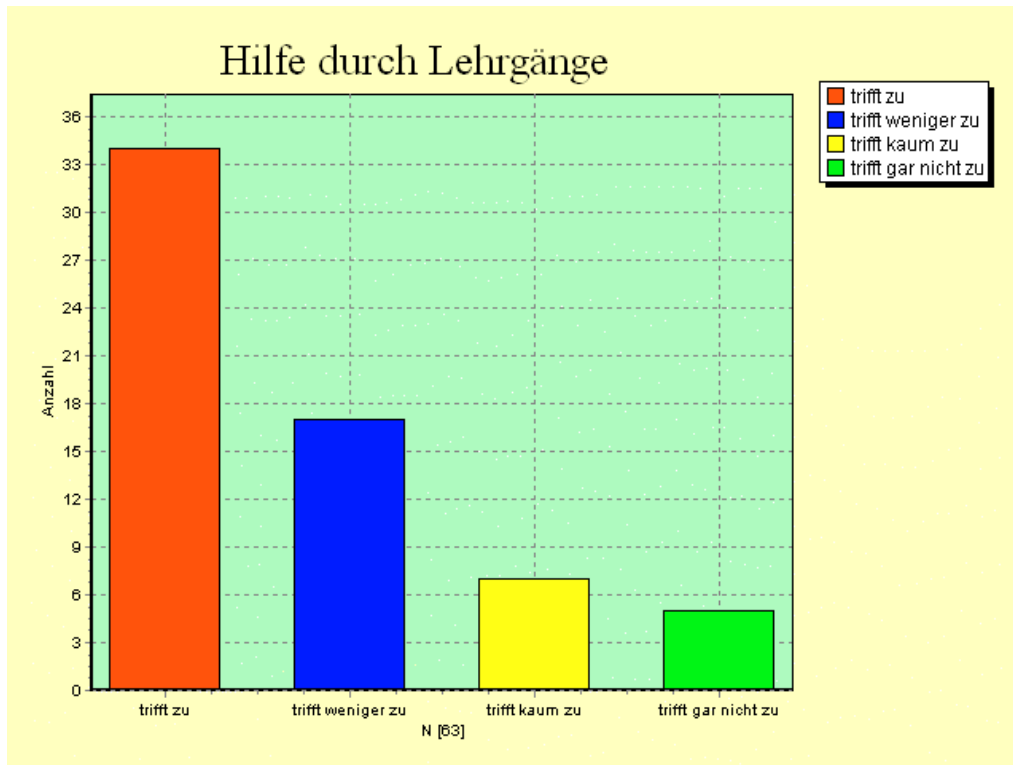


Abb. 9: Säulendiagramm „Die Lehrgänge helfen mir weiter“ (Frage 8)

Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf die Wirkung der Lehrgänge, wobei hier ein Viertel der Schülerinnen und Schüler nach eigener Aussage nicht oder nur mit Einschränkungen von ihnen profitieren kann (Frage 8).

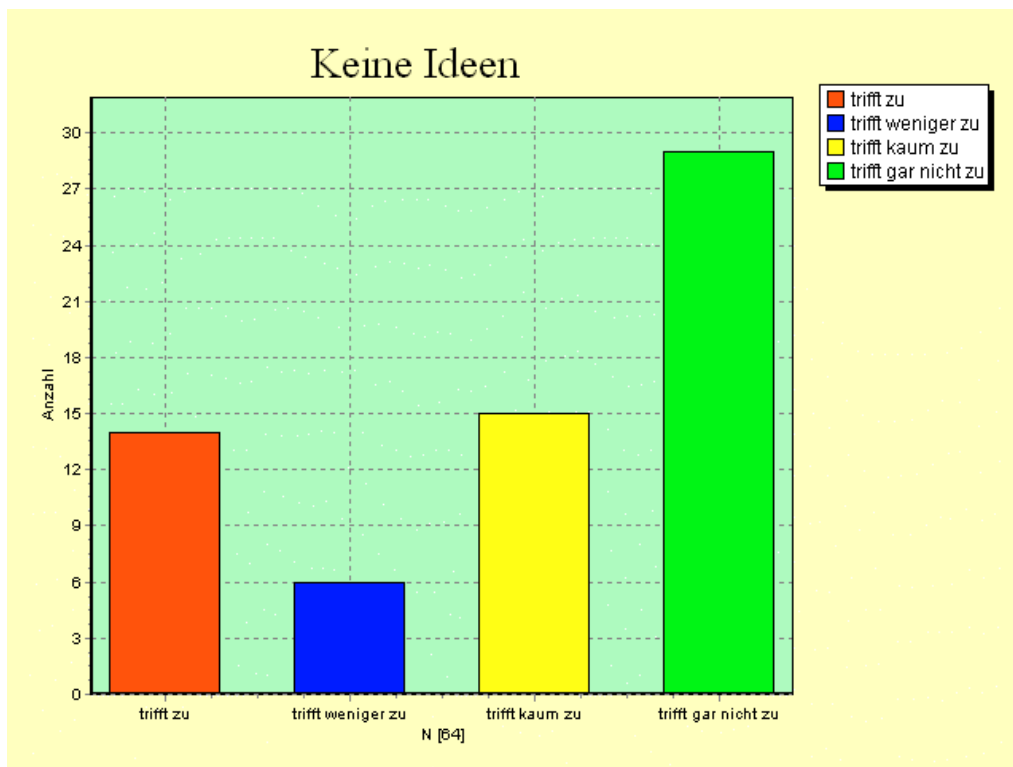


Abb. 10: Säulendiagramm „Ich habe keine Ideen mehr für Themen von I-Projekten“ (Frage 10)

Es wird deutlich, dass die Mehrzahl der befragten Schülerinnen und Schüler sich dahingehend äußert, dass es nicht noch mehr I-Projektstunden geben sollte: Während 36 Schülerinnen und Schüler eine Erweiterung ablehnen, sprechen sich nur 19 für eine Erweiterung aus.

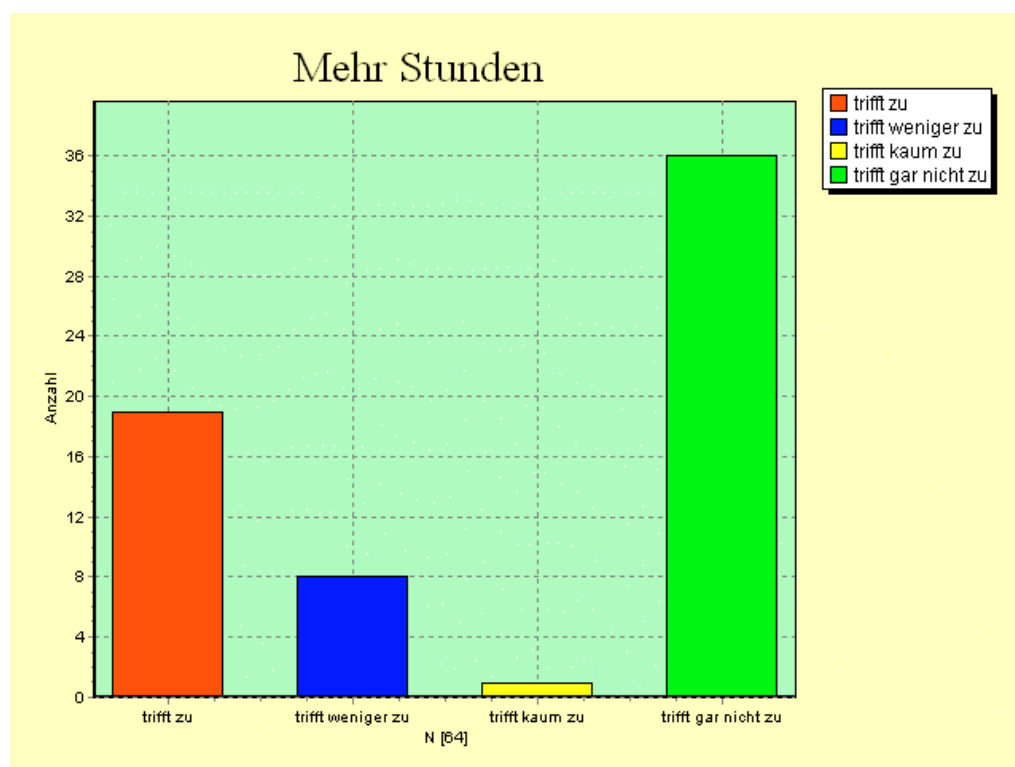


Abb. 11: Säulendiagramm „Es sollte mehr I-Projekt-Stunden geben“ (Frage 9)

Vor dem Hintergrund der erhobenen und oben dargestellten Ergebnisse lässt sich im nächsten Analyseschritt Folgendes festhalten:

In Bezug auf die Akzeptanz der I-Projekte geben die Antworten auf die Fragen 9 und 10 („Mehr I-Projekt-Stunden“; „Keine Ideen mehr“) Auskunft. In beiden Kategorien zeigt sich, dass ein nennenswerter Teil der Lernenden dieses Lernarrangement sehr schätzt und für die Zukunft noch viele Ideen hinsichtlich weiterer Projekte hat.

Auf die Frage nach dem, was sie in den I-Projekten gelernt haben, antwortete mit über einem Drittel der Schüler ein durchaus nennenswerter Anteil, dass sie selbstständiges bzw. eigenständiges Arbeiten und den entsprechenden Umgang mit der Zeit gelernt haben. Häufig werden außerdem die Beschaffung und Verarbeitung von Informationen, das Erstellen und Bearbeiten eigener Texte ge-

nannt. Dazu kommen Nennungen, die sich inhaltlich auf die verschiedenen Themen beziehen, zu denen die Schüler gearbeitet haben: Diese Schülerinnen und Schüler sehen es durchaus positiv, an ihren „Lieblingsthemen“ gearbeitet zu haben.

Als Begründung, warum ihnen die I-Projekte gefallen, geben die meisten Schüler an, dass dies daran liege, dass sie sich ihre eigenen Themen wählen können und zu den Bereichen etwas erfahren, die sie interessieren und über die sie im Unterricht sonst nichts erfahren. Einigen wird auch von den Befragten angeführt, dass sie es begrüßen, dass die I-Projekte nicht benotet werden, und dass dadurch ihre Selbsteinschätzung stärker gefördert wird.

Einige Schüler kritisieren, dass andere Unterrichtsfächer (genannt werden Physik und Chemie) zu Gunsten der I-Projekte wegfallen und sie lieber in den genannten Fächern traditionell unterrichtet würden.

Während einige Schüler die stressfreie Situation in den I-Projekten loben, klagen andere darüber, dass die I-Projekte bei ihnen Stress verursachen, da sie bestimmte Scheine bekommen müssen.

### **Ergebnisse der Befragung, differenziert nach Klassen**

Sieht man sich die Ergebnisse der Befragung differenzierter (z.B. nach Klassenzugehörigkeit sortiert) an, so fällt auf, dass die Ergebnisse in den drei Gruppen doch recht unterschiedlich ausfallen. Um diesem Erscheinungsbild analytisch gerecht zu werden, werden zunächst die Unterschiede zwischen den Klassen 7a, 7b und 7c beschrieben, soweit sie für eine Interpretation der Ergebnisse von Relevanz sind. Danach werden die einzelnen Merkmale in ihrer Verteilung in Bezug auf die je einzelnen Klassen dargestellt. Schließlich werden auf der Folie dieser Informationen Interpretationen der Ergebnisse vorgenommen und Fragen aufgeworfen.

Alle drei Klassen sind vom Leistungsbild etwa gleich, auch die Zusammensetzung auf Grund ethnischer, geschlechtsspezifischer und sozialer Merkmale unterscheidet sich nicht signifikant, da die Konstellation bei der Klassenbildung einerseits dem Zufallsprinzip unterliegt, während einige Aspekte (etwa die gleichmäßige Verteilung der Jungen und Mädchen auf die verschiedenen Klassen) eher schematisch erfolgt.

Unterschiedlich sind allerdings die Klassenlehrer bzw. die Lehrerteams, die in den einzelnen Klassen seit der fünften Jahrgangsstufe bzw. zum Untersuchungszeitraum unterrichteten.

Die Informationen, die im Folgenden dargestellt werden, wurden zusammengetragen aus ersten Kontakten mit dem Feld, hier insbesondere durch Gespräche mit den Klassenlehrern und –lehrerinnen und entsprechenden Koordinatoren.

Die 7a wurde von einem Kollegen geleitet, der zum einen schon vor Einführung der I-Projekte häufig offene bzw. schülerorientierte Unterrichtsformen realisierte, der aber zum anderen auch nach eigenen Aussagen hohe Leistungserwartungen an die Lernenden weitergegeben hat. Dieser Einfluss wurde durch eine Elternschaft verstärkt, die sich stark machte für die möglichst vollständige Erteilung des Unterrichts vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern, die zum Teil durch die I-Projekte zeitweise verdrängt wurden (vgl. Anlage 20). Einige Kolleginnen und Kollegen, die in der 7a unterrichteten, waren den I-Projekten gegenüber eher skeptisch eingestellt. Das Verhalten dieser Lerngruppe in den Projektstunden wurde von den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen als größtenteils diszipliniert beschrieben.

Die Schüler der 7b waren schon vor der Einführung der I-Projekte (seit dem fünften Schuljahr) an projektorientierten Unterricht gewöhnt und mit selbstgesteuerten Arbeitsformen vertraut. Die Schüler waren in der Präsentation von Arbeitsergebnissen trainiert und im Umgang mit solchen Präsentationen in Bezug auf Feedbackstrukturen (sowohl durch Mitschüler als auch durch Lehrer) geübt. Das Klassenteam der Lehrerinnen und Lehrer der 7b stand den I-Projekten positiv gegenüber, und diese Sichtweise spiegelte sich auch bei den meisten Eltern wider. Das Arbeitsverhalten der 7b während der Projektarbeit wurde von den beteiligten Kollegen als motiviert beschrieben.

Die Klasse 7c war vor der Einführung der I-Projekte kaum mit offenen, selbstgesteuerten Unterrichtsformen in Berührung gekommen. Die Lehrerschaft dieser Klasse orientierte sich stärker an instruktiven Mustern und stand der Einführung der I-Projekte zunächst zurückhaltend gegenüber. Das Verhalten der Klasse während der I-Projekt-Stunden wurde von den beteiligten Lehrern häufig als undiszipliniert und wenig leistungsorientiert beschrieben.

Die Ergebnisse der Befragung stellen sich, nach Klassen differenziert, wie folgt dar:

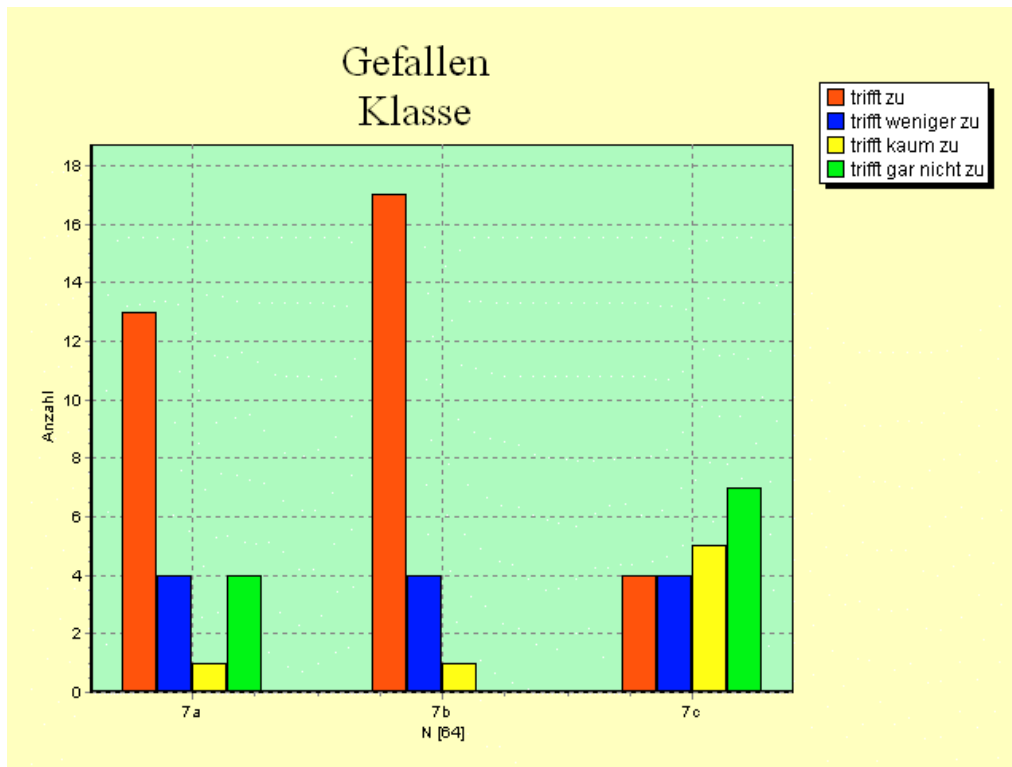


Abb. 12: Säulendiagramm „Mir gefallen die I-Projekte“ (Frage 1) nach Klassen

Hier wird deutlich, dass der Grad der Akzeptanz in den drei Gruppen sehr unterschiedlich ausfällt: Während in der 7b eine sehr hohe Akzeptanz sichtbar wird, die auch dadurch betont wird, dass kein Schüler die Antwort „trifft gar nicht zu“ gegeben hat, ist diese in der 7a schon etwas weniger stark und in der 7c deutlich eingeschränkt.

Die beobachtbaren Unterschiede lassen sich verschieden deuten:

Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Kollegen gegenüber den Projekten und der der Schüler, zumal man bedenken sollte, dass Befragte dazu neigen, solche Antworten zu geben, die ihrer Ansicht nach der Sicht der Fragenden - in diesem Fall die unterrichtenden Lehrer, da diese die Fragebögen austeilten – entsprechen. Das Antwortverhalten wäre in diesem Fall nur ein Spiegel der Erwartungen.

Andererseits könnte der höhere Grad der Akzeptanz auch korrelieren mit der längeren Erfahrung mit projektartigen Unterrichtsformen. Vielleicht spielt auch die Meinung der Eltern in diesem Zusammenhang eine nicht unbedeutende Rolle.

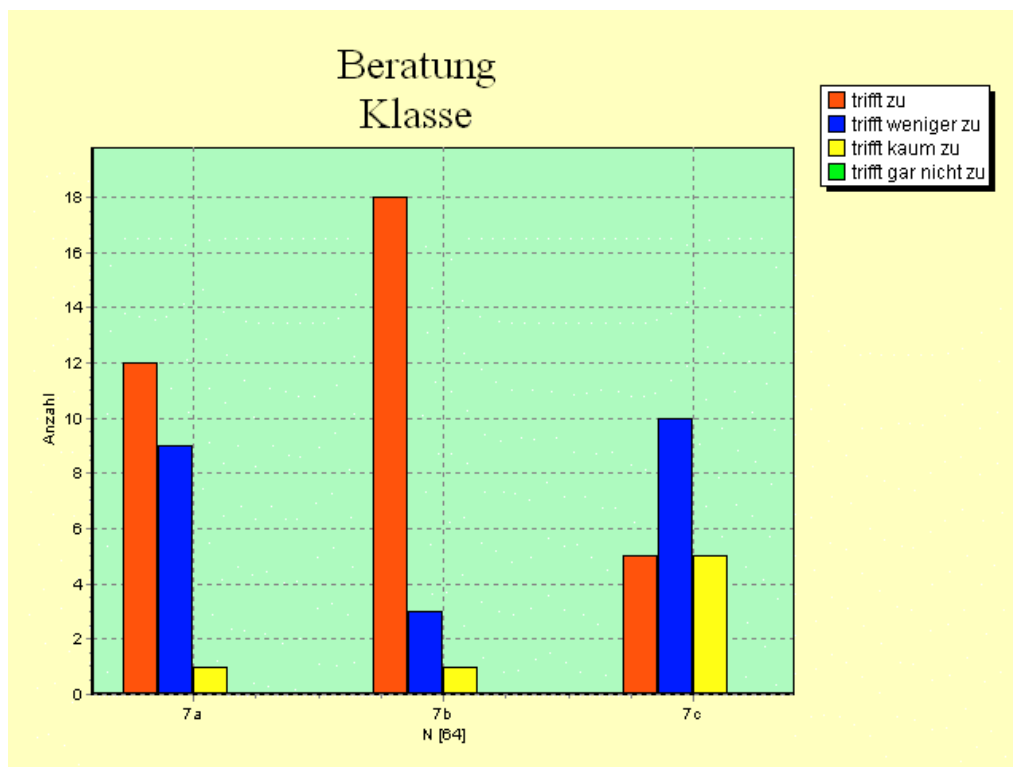


Abb. 13 Säulendiagramm „Die LehrerInnen beraten mich gut“ (Frage 2) nach Klassen

Auch bei der Einschätzung der Beratung treten erhebliche Unterschiede zu Tage: Während die Schüler 7b fast ausschließlich die Beratung als positiv bezeichnen, fällt die Einschätzung der Schüler der 7a in diesem Punkt weniger positiv aus. Die Schüler der 7c antworten zurückhaltend und schränken ihre positiven Bewertungen ein. Insgesamt fällt aber auf, dass kein Schüler die Kategorie „trifft gar nicht zu“ wählt.

Gerade hier zeigt sich, dass für alle Schüler die Beratung ein wichtiges Moment im Bereich dieser Art schulischen Lernens darstellt.

Offensichtlich scheint die Beratung von Kollegen, die mit dieser Unterrichtsform mehr Erfahrung haben und sie befürworten, von den Lernenden als hilfreicher erfahren zu werden als von – in diesem Zusammenhang – unerfahrenen Kollegen. Die Ergebnisse scheinen den Schluss nahe zu legen, dass mit Erfahrung und Akzeptanz auf Seiten der Kollegen auch die Qualität der Beratung aus Schülersicht zunimmt.

Andererseits könnten die Unterschiede aber auch auf die oben beschriebene Haltung der Befragten zurückgehen, indem sie mit ihren Antworten der Sicht des Fragenden entgegenkommen.



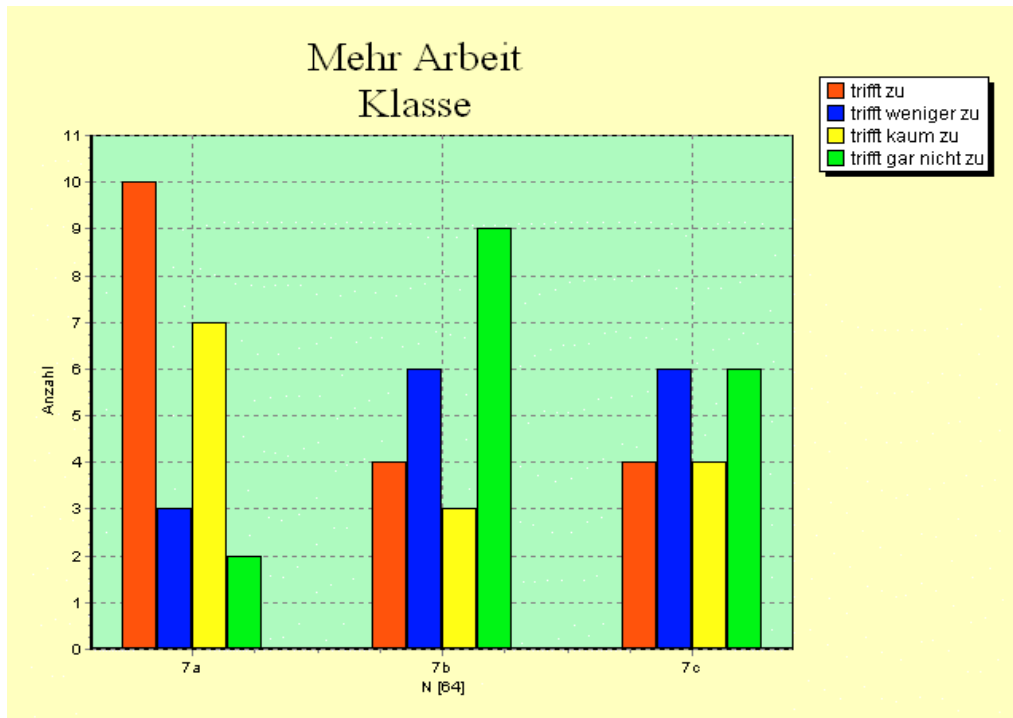


Abb. 14: Säulendiagramm „Ich arbeite für die I-Projekte mehr als für den sonstigen Unterricht“ (Frage 3) nach Klassen

Hier ist zu sehen, dass die Schüler der 7a nach eigenen Angaben am meisten Arbeit in die Projekte steckt, während die Aussagen der Schüler aus der 7b eher dahingehen, dass sie nicht derart reagieren bzw. dass nur einige Schüler mehr Arbeit in die I-Projekte stecken als in den übrigen Fachunterricht. Bei der 7c finden sich alle Antworttypen in gleichem Umfang.

Diese Auswertung deutet darauf hin, dass die leistungsorientiertere Gruppe (7a) mehr Arbeit in die Projekte steckt, um zu besseren Ergebnissen zu gelangen, während die mit solchen Arbeitsformen vertrautere Gruppe (7b) keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand treibt. Die 7c erscheint in diesem Kontext eher indifferent, da hier alle Variationen etwa gleich stark vertreten sind.

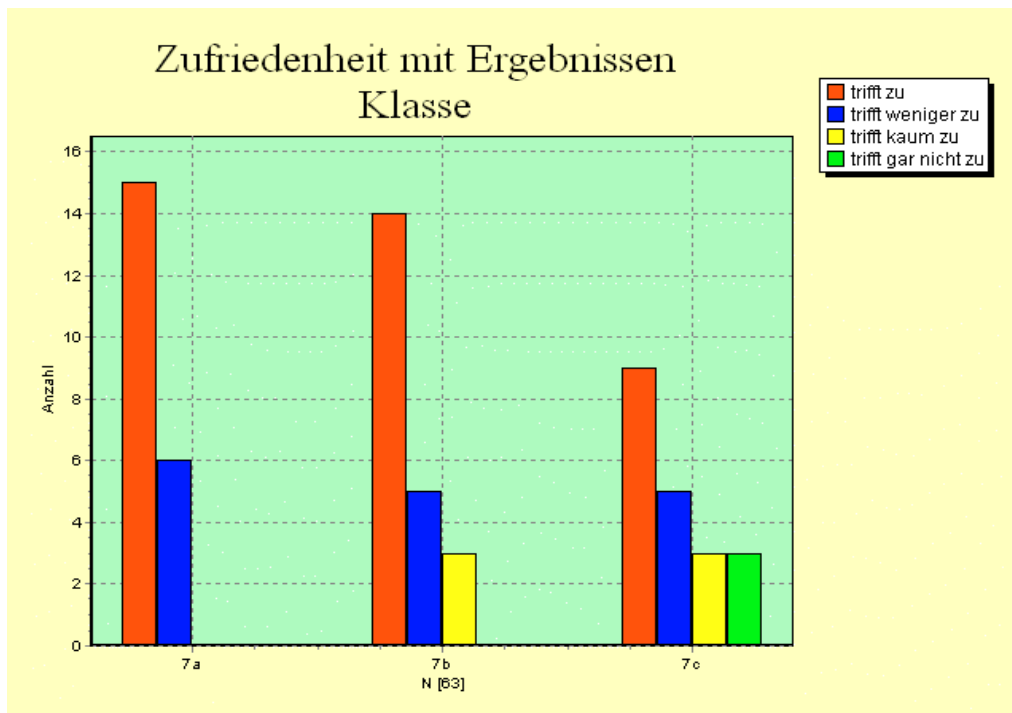


Abb. 15: Säulendiagramm „Ich bin mit meinen Ergebnissen zufrieden“ (Frage 4) nach Klassen

Diese Diagramme zeigen, dass in allen Gruppen die Zufriedenheit mit den Ergebnissen hoch ist. Die meisten Einschränkungen sind in der 7c sichtbar.

Diese Beobachtungen lassen sich dahingehend deuten, dass die Zufriedenheit offensichtlich mit dem Arbeitsaufwand steigt (7a), aber auch mit der Vertrautheit mit den geforderten Arbeitsformen (7b).

Auch in der 7c ist dieser Wert relativ hoch und zeigt damit, dass alle Schüler in diesem Bereich positive Erfahrungen machen, allerdings zeigen die Ergebnisse der 7c, dass hier noch größere Unsicherheiten bei den Schülern existieren.

Außerdem wäre es auch hilfreich zu wissen, ob der Grad der Zufriedenheit bestimmt wird durch die Rückmeldung von Seiten der Mitschüler, der beratenden Kollegen oder auf der eigenen Einschätzung beruht.

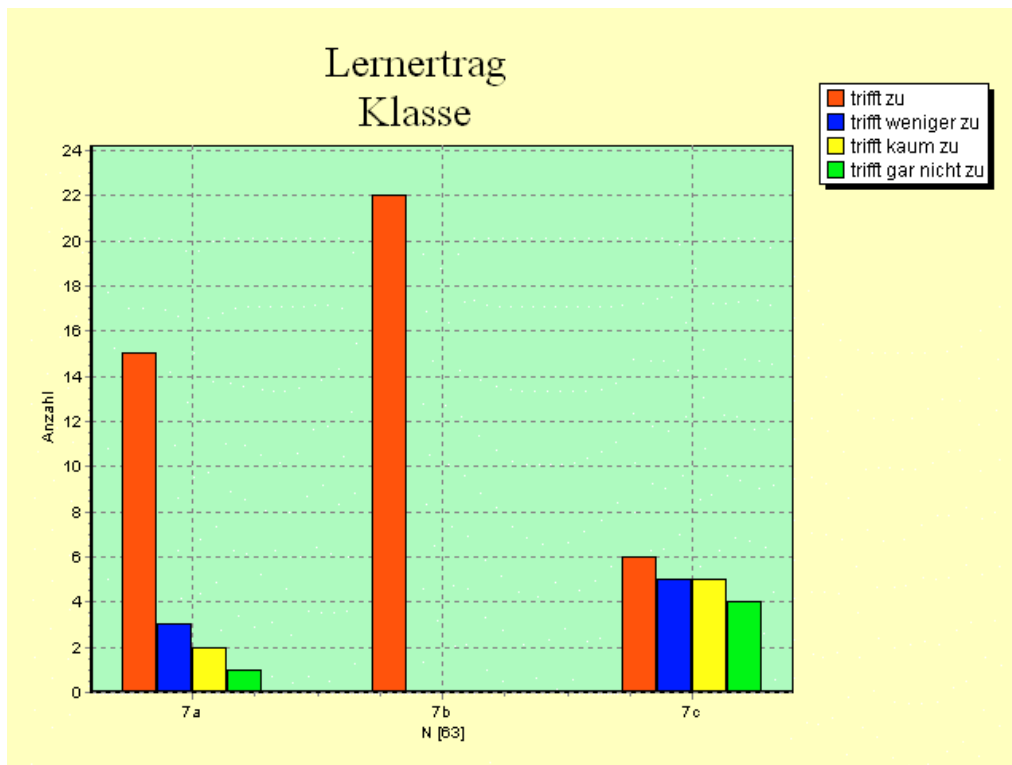


Abb. 16: Säulendiagramm „Ich habe in den I-Projekten bisher viel gelernt“ (Frage 5) nach Klassen

Es zeigt sich, dass die 7b in diesem Punkt zu 100% eindeutig positive Stimmen abgegeben hat, gefolgt von der 7a, deren Antworten fast ebenso positiv ausfallen. Auffällig sind die Einschränkungen bei den Antworten der 7c, die zeigen, dass der Lernertrag sehr unterschiedlich eingeschätzt wird, wobei positive Bewertung in dieser Gruppe etwa genau so häufig vorkommen wie negative. Auch hier könnte dies mit der Einstellung der unterrichtenden Lehrer und mit den Lernerfahrungen der Schüler in Zusammenhang gebracht werden.

Andererseits könnte dies aber auch darauf hinweisen, dass der Lernertrag in den drei Gruppen in der Tat unterschiedlich ist. Dies könnte auf unterschiedliche Vorerfahrungen, bereits erworbene Lernstrategien bei den Schülern zurückgeführt werden. Die Frage wäre dann, ob diese Tatsache wiederum auf unterschiedliche Unterrichtsmethoden und -formen der Lehrer zurückzuführen ist.

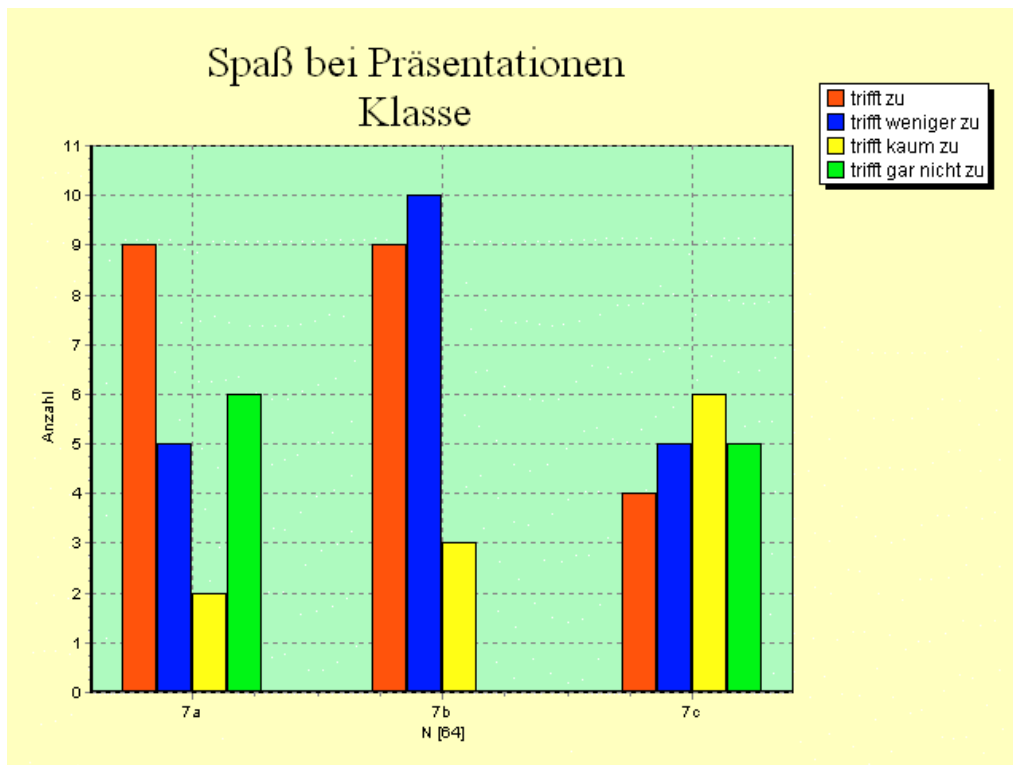


Abb. 17: Säulendiagramm „Die Präsentationen machen mir Spaß“ (Frage 6) nach Klassen

In den Gruppen 7a und 7b ist die Einschätzung hinsichtlich dieses Teilbereichs der I-Projekte ähnlich, wobei die 7b hier eher noch Unsicherheiten zeigt, allerdings ist auch auffällig, dass in dieser Klasse kein Schüler die Kategorie „trifft gar nicht zu“ ankreuzt. Die 7c präsentiert sich als Gruppe, deren Antworten sich gleichmäßig verteilen.

Die größere Akzeptanz in 7a und 7b könnte darauf schließen lassen, dass hier schon vorher Kompetenzen im Bereich von Präsentation erlernt und erbracht wurden, so da die Anforderungen für die Lernenden keine Überforderung darstellten. Zum anderen konnten diese Aussagen aber auch durch unterschiedlich motivierende Feedback-Strukturen in den Gruppen erklärt werden. Die Tatsache, dass in der 7b kein Schüler angab, dass er keinen Spaß hat, deutet vielleicht darauf hin, dass in dieser Gruppe auch leistungsschwächere Schüler durch die Rückmeldung in der Klasse gestützt und motiviert werden.

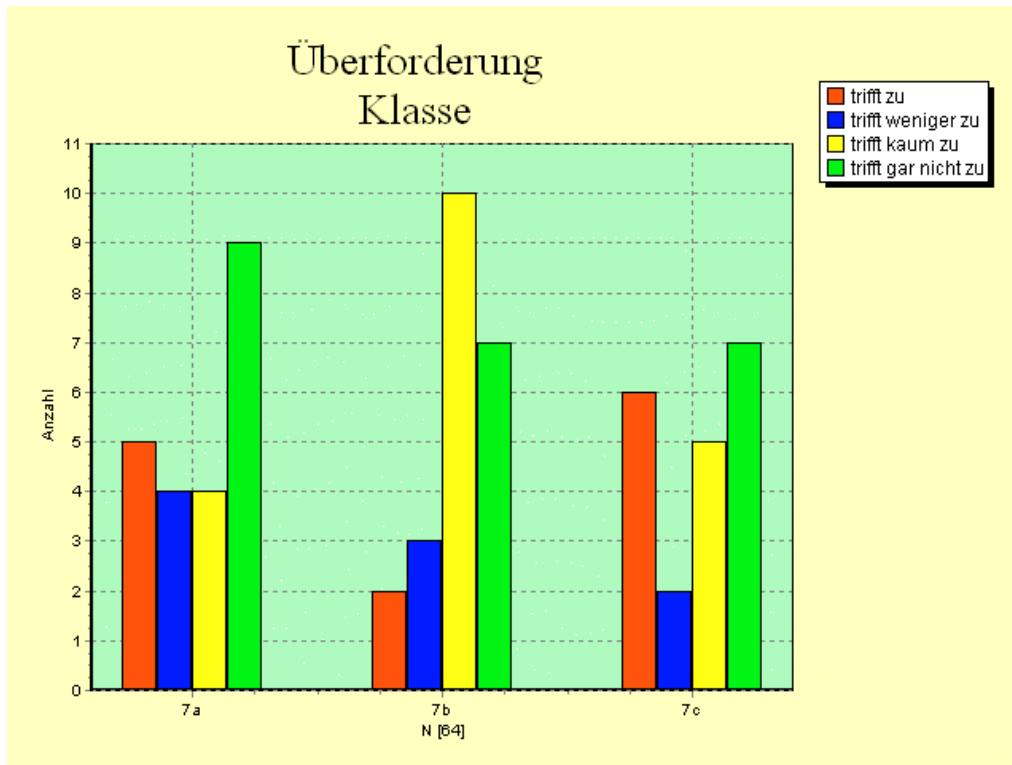


Abb. 18: Säulendiagramm „Ich fühle mich in den I-Projekten überfordert“ (Frage 7) nach Klassen

Die Auswertung zeigt, dass sich zwei Drittel der befragten Schüler kaum oder gar nicht durch die Projekte überfordert fühlen. Hierbei schneiden die Klassen a und b etwa gleich ab, wobei in der 7a mehr Schüler eine Überforderung ganz verneinen. Gleichzeitig ist die Zahl der Befragten, die sich überfordert fühlen, in der 7a höher als in der 7b. Die Ergebnisse in der 7c zeigen, dass die Zahl der Schüler, die sich als überfordert bezeichnet, unbedeutend geringer ist im Vergleich zu der Anzahl derjenigen, die sich nicht überfordert fühlt.

Insgesamt scheint es so zu sein, dass bei Schülergruppen, die mit derartigen Arbeitsformen weniger vertraut sind, die Unsicherheiten und damit die Gefahr der Überforderung insgesamt größer ist als bei in diesem Bereich erfahrenen Gruppen. Die Tatsache, dass in der 7b der im Vergleich geringste Teil der Schülerinnen und Schüler angibt „Ich fühle mich in den I-Projekten überfordert“, könnte darauf hinweisen, dass diese Schülerinnen und Schüler Projekte wählen, die anspruchsvoll sind und für sie eine Anforderung darstellen, die tendenziell über ihre Fähigkeiten hinausgehen. Ein solcher Grad der Anforderung wird häufig als ideal bezeichnet.

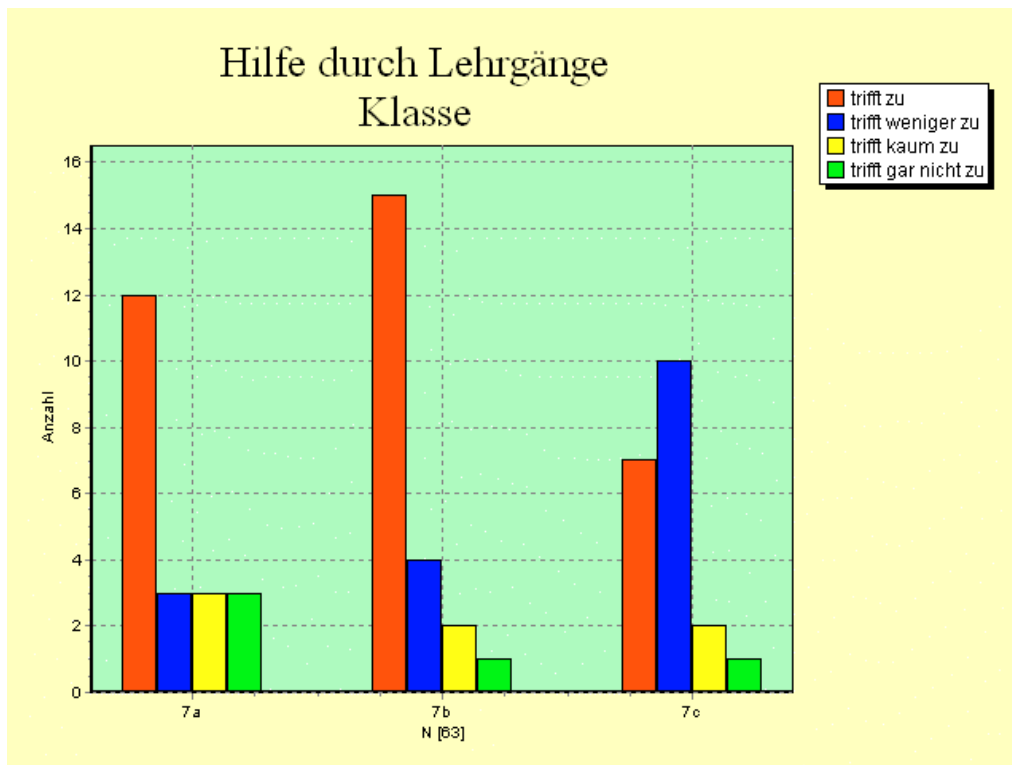


Abb. 19: „Die Lehrgänge helfen mir weiter“ (Frage 8) nach Klassen

Offensichtlich ist, dass alle Gruppen die Lehrgänge als sehr hilfreich bezeichnen, wobei die 7b und die 7a diese Einschätzung deutlich häufiger abgeben als die 7c.

Die Unterschiede in den Einschätzungen legen folgende Deutungen nahe:

Da die Lehrgänge für alle Gruppen von denselben Personen und in der gleichen Weise angeboten werden, liegt hier das Problem ganz offensichtlich in der Rezeption. Entweder werden die Lehrgänge als Teil der I-Projekte insgesamt von bestimmten Schülergruppen skeptischer und als weniger hilfreich betrachtet – wie dies schon vorher in Bezug auf andere Merkmale erwogen wurde.

Andererseits kann aber auch die Art der Vermittlung von Kenntnissen, wie sie in den Lehrgängen stattfindet, von dieser Schülergruppe (7c) nicht als derart hilfreich gesehen werden, da sie mit diesem Arbeitsstil nicht vertraut ist.

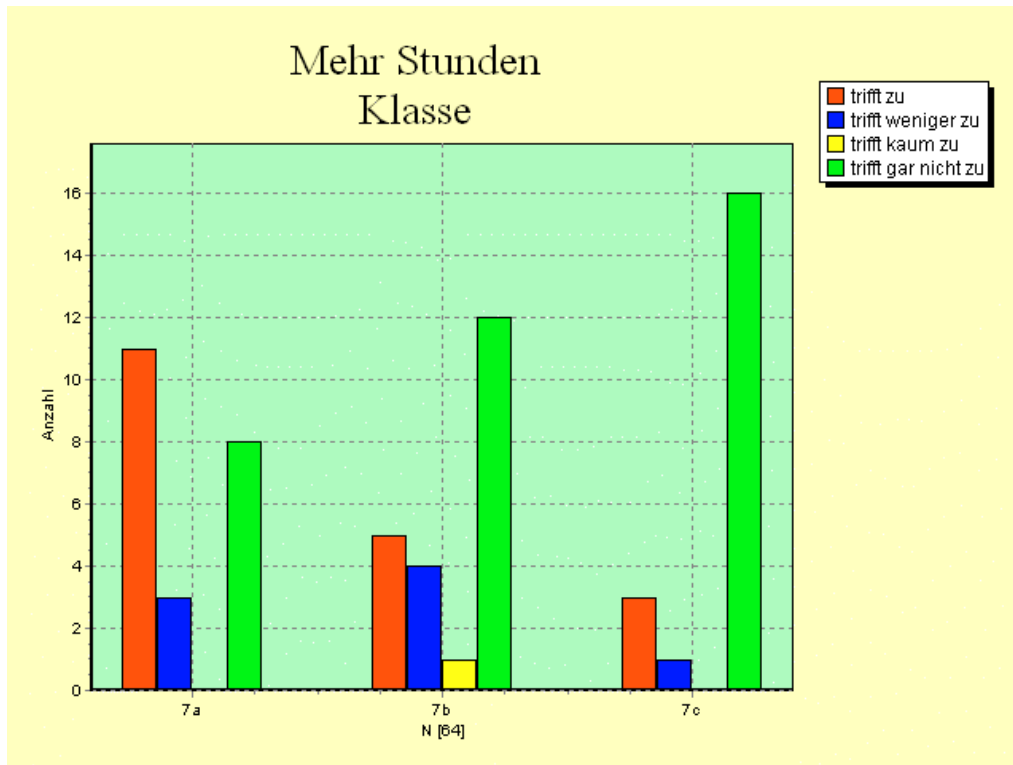


Abb. 20: Säulendiagramm „Es sollte mehr I-Projekt-Stunden geben“ (Frage 9) nach Klassen

Bei der Auswertung dieser Frage fällt auf, dass gerade eine Gruppe (7a) hier zu großen Teilen eindeutig positive Stimmen abgibt, während in der 7c und der 7b große Teile der Schüler auf keinen Fall eine Erweiterung dieser Arbeitsformen wünschen. In der 7a und der 7c wird die Kategorie „trifft kaum zu“ jeweils nicht gewählt.

Hier ließe sich unter Umständen wiederum ein Zusammenhang mit den Verhaltensweisen der Klassenteams herstellen. Letztlich kann diese Frage jedoch nur bis zu einem gewissen Grad interpretiert werden, da die Motive der Schüler nicht geklärt sind: Wünschen sie mehr I-Projektstunden, da diese ihrem Wunsch nach stressfreien „Ruhe-Zeiten“ in der Schule entgegen kommen oder weil diese ihr Bedürfnis nach selbstgesteuertem Lernen treffen. Eine genaue Interpretation lässt sich in diesem Fall nicht festlegen.

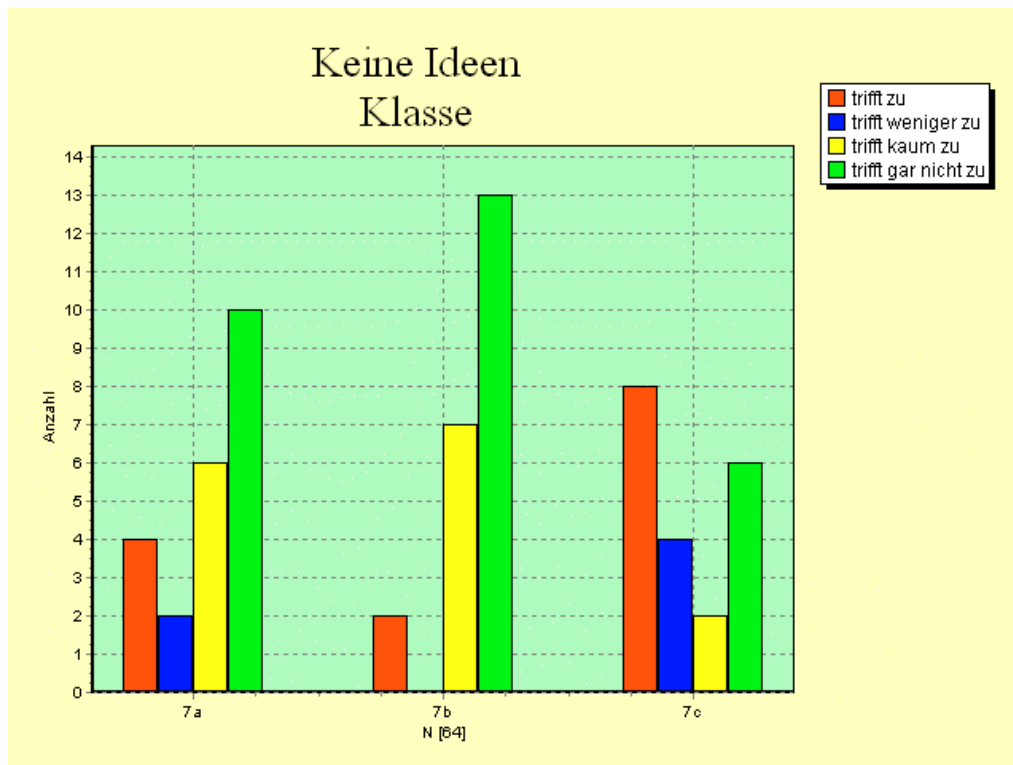


Abb. 21: Säulendiagramm „Ich habe keine Ideen mehr für Themen von I-Projekten“ (Frage 10) nach Klassen

Auch in diesem Bereich werden die Tendenzen, die schon hinsichtlich der anderen Merkmalen sichtbar wurden, bestätigt. Die Schüler der 7b sehen kaum Schwierigkeiten, weitere Themen zur Bearbeitung zu finden. Dies äußert sich darin, dass nur wenige die Kategorie „trifft zu“ wählen und kein Schüler die Kategorie „trifft weniger zu“. Es gibt hier nur zwei Befragte, die dies als Problem sehen. In der 7a sind es insgesamt 5 Befragte und in der 7c 12 Schüler, die hier Schwierigkeiten sehen.

Man könnte vermuten, dass hier Schwierigkeiten der Beratung deutlich werden oder dass hier die latente Ablehnung der I-Projekte sich bei einigen Schülern manifestiert.

Betrachtet man die freien Antworten, die die Schüler geben konnten, differenziert nach Klassen, so wird deutlich, dass in der 7b alle Befragten positiv gegenüber den Projekten eingestellt waren, in der 7a etwa fünf Schüler ihr Missfallen an den Projekten ausdrückten und in der 7c elf Befragte dies taten. Mögliche Gründe für diese Unterschiede sind schon oben erläutert worden. Es bleibt allerdings offen, ob die positive Einstellung zu den Projekten die bessere Einschätzung und die leistungsorientiertere Arbeitshaltung zur Folge hatten



oder ob das Kausalverhältnis umgekehrt ist. Es könnte durchaus auch sein, dass der kompetentere Umgang der Lehrpersonen mit dieser Unterrichtsform und der Beratung bewirkt haben, dass bei den Schülern ein positiveres Bild entstanden ist. Diese Frage kann auf Grund der vorliegenden Evaluation nicht endgültig beantwortet werden.

Es gibt viele mögliche Ansatzpunkte, die unterschiedlichen Merkmale auf die Klassen bezogen zu diskutieren und zu analysieren. Eine Interpretation der Ergebnisse mit Aussagen über Ursachen bestimmter Variationen lässt sich auf der Basis des erhobenen Materials nur bedingt vornehmen.

### Korrelationen zwischen verschiedenen Merkmalen

Mit der Aussage über Korrelationen, wie sie in der Auswertung zwischen verschiedenen Merkmalen hergestellt werden, können keine Ursache-Wirkungs-Verhältnisse beschrieben werden. Dazu wäre eine experimentelle Anordnung erforderlich. Das Auftreten von Korrelationen im Rahmen der vorliegenden Befragung lässt lediglich Aussagen über die Gleichzeitigkeit des Auftretens bestimmter Merkmale zu. Die Diskussion, ob und welcher kausale Bezug besteht, bleibt zwangsläufig Spekulationen. Allerdings könnten Fragen für weitere Untersuchungen aufgeworfen werden.

		Gefallen				
		Lernertrag				
		trifft zu	trifft weniger zu	trifft kaum zu	trifft gar nicht zu	
Gefallen	trifft zu	33	1	0	0	34
	trifft weniger zu	5	2	1	4	12
	trifft kaum zu	1	2	3	1	7
	trifft gar nicht zu	4	3	3	0	10
	Summe	43	8	7	5	63

Abb. 22: Kreuztabelle „Mir gefallen die I-Projekte“ (Frage 1) und „Ich habe in den I-Projekten bisher viel gelernt“ (Frage 5)

Hier zeigt sich eine hohe Korrelation, denn von 34 Befragten, denen die I-Projekte gefallen, sagen 33 Befragte, dass sie viel in den I-Projekten gelernt haben. Das zeigt, dass diese beiden Merkmale offensichtlich viel miteinander zu tun haben. Es bleibt jedoch offen, ob der hohe Grad an Akzeptanz sich positiv auf die Einschätzung des eigenen Lernertrags auswirkt oder ob der wahrgenommene Lernertrag einen positiven Effekt auf die Einschätzung hat.

Damit scheint ein häufig geäußelter Kritikpunkt zumindest teilweise widerlegt, nämlich dass die Schüler die I-Projekte schätzen, weil sie dort faulenzeln können und nichts zu lernen brauchen. Hier zeigt sich, dass die befragten Schüler sozusagen besser sind als ihr Ruf, da für sie Akzeptanz und hoher Lernertrag miteinander einher gehen. Die fünf Schüler, die angeben, dass sie nicht viel gelernt haben, verhalten sich in Bezug auf die Akzeptanz eher indifferent, indem sie die mittleren Kategorien ankreuzen.

**Zufriedenheit mit Ergebnissen**  
**Lernertrag**

Zufriedenheit mit Ergebnissen					
	trifft zu	trifft weniger zu	trifft kaum zu	trifft gar nicht zu	
trifft zu	30	4	2	2	38
trifft weniger zu	9	3	2	2	16
trifft kaum zu	4	1	1	0	6
trifft gar nicht zu	0	0	2	1	3
Summe	43	8	7	5	63

Abb. 23: Kreuztabelle „Ich bin mit meinen Ergebnissen zufrieden“ (Frage 4) und „Ich habe in den I-Projekten bisher viel gelernt“ (Frage 5)

Nach den oben diskutierten Ergebnissen ist es nicht weiter verwunderlich, dass zwischen der Zufriedenheit mit den Lernergebnissen und dem Lernertrag ähnlich hohe Korrelationen sichtbar werden. Verwunderlich erscheint es auf den

ersten Blick eher, dass von den fünf Befragten, die mit ihren Ergebnissen nicht zufrieden waren, vier angeben, dass sie viel oder einigermaßen viel in den I-Projekten gelernt haben. Dies deutet auf einen hohen Anspruch an die eigenen Leistungen hin.

Beratung  
Lernertrag

		Lernertrag				
		trifft zu	trifft weniger zu	trifft kaum zu	trifft gar nicht zu	
Beratung	trifft zu	27	2	2	3	34
	trifft weniger zu	12	4	5	1	22
	trifft kaum zu	4	2	0	1	7
	trifft gar nicht zu	0	0	0	0	0
	Summe	43	8	7	5	63

Abb. 24: Kreuztabelle „Die LehrerInnen beraten mich gut“ (Frage 2) und „Ich habe in den I-Projekten bisher viel gelernt“

Hier zeigt sich, dass auch die Beratung und der Lernertrag miteinander korrelieren: Von 34 Befragten, die sich gut beraten fühlen, sagen 27 aus, dass sie viel in den I-Projekten gelernt haben.

Dieses Ergebnis stützt die pädagogischen Überlegungen insofern, als dass es nahelegt, dass die Qualität der Begleitung die Lernergebnisse positiv fördert.

## Hilfe durch Lehrgänge Lernertrag

Hilfe durch Lehrgänge		trifft zu	trifft weniger zu	trifft kaum zu	trifft gar nicht zu	
trifft zu	30	1	1	1	33	
trifft weniger zu	6	3	5	3	17	
trifft kaum zu	4	2	1	0	7	
trifft gar nicht zu	2	2	0	1	5	
Summe	42	8	7	5	62	

Abb. 25: Kreuztabelle „Die Lehrgänge helfen mir weiter“ (Frage 8) und „Ich habe in den I-Projekten bisher viel gelernt“ (Frage 5)

Auch hier zeigt sich ein ähnlicher Zusammenhang: Die meisten Befragten, die die Lehrgänge als hilfreich bezeichnen, schätzen ihren Lernertrag als hoch ein. Die beiden zuletzt analysierten Zusammenhänge lassen verschiedene Schlussfolgerungen zu: Zum einen ist es möglich, dass die Schüler, die von den gebotenen Hilfen (Beratung und Lehrgänge) profitieren können, deshalb ihren Lernertrag steigern können und daher ihre Lernleistung zu Recht als hoch einschätzen. Zum anderen ist es auch denkbar, dass die Befragten, die ihre Lernleistung als hoch ansehen, positiv zu den I-Projekten eingestellt sind und daher auch die Beratung und die Lehrgänge als hilfreich betrachten bzw. auf Grund von anderen - hier nicht erfassten - Variablen eher von den angebotenen Hilfen profitieren können.

### **Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragung**

Insgesamt zeigt die Befragung die hohe Akzeptanz der I-Projekte in der befragten Jahrgangsstufe. Andererseits zeigt sich auch, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler in beträchtlichem Maß abhängig sein können von den Erfahrungen, die sie vor Beginn und während der Projektstunden machen. Hier scheint die Gewöhnung an offene, selbstgesteuerte Arbeitsformen eine große Rolle zu spielen. Außerdem deutet sich an, dass die Einstellung der Kollegen zu den I-Projekten und die daraus offensichtlich resultierenden Verhaltensweisen den Schülern gegenüber erheblichen Einfluss auf die Einschätzungen der Projekte bei den Schülern zeitigen.

Die aufgezeigten Korrelationen legen den Schluss nahe, dass die Schüler nicht – wie ihnen gerne nachgesagt wird – diese offenen Unterrichtsformen zum Entweichen aus disziplinierten Lernprozessen nutzen, sondern dass sie daran Gefallen finden, weil sie – orientiert an ihren eigenen Interessen – Lerngegenstände auswählen und diese in selbst gewählter Weise bearbeiten können. Gleichzeitig scheint sich hier auch anzudeuten, dass das Verhalten der Lehrer erheblichen Einfluss auf die Akzeptanz und die Einschätzung der Leistung hat. Offensichtlich ist es nicht ausreichend, die institutionellen Strukturen im Sinne individualisierten Lernens zu verändern und entsprechende Angebote an Lehrerkollegien zu machen, die Fortbildungsmöglichkeiten zur rein strukturellen Umsetzung beinhalten, sondern Einstellungen und Verhaltensweisen auf Lehrerseite müssen verändert werden, um die erfolgreiche Umsetzung derartiger Vorhaben zu unterstützen.

Die gefundenen Unterschiede zwischen den Klassen, die lediglich mit personellen Unterschieden in Bezug auf die unterrichtenden bzw. begleitenden Lehrer erklärt werden können, zeigen, dass die Anstrengungen in Bezug auf Lehreraus- und -fortbildung weiter zu entwickeln sind, um strukturellen Veränderungen den gewünschten Effekt zu verleihen.

### **7.3. Themenzentriertes Interview**

In Situationen, in denen die Untersucher von vorne herein keinen theoretisch begründeten Zugang zu dem jeweiligen Handlungsfeld haben, ist der Einsatz offener Datenerhebung und interpretativer Auswertung gegenüber quantitativen Verfahren gegenüber in gewisser Hinsicht überlegen. Der Einsatz qualitativer Verfahren ermöglicht in vielen Fällen, subjektive Sinnsetzungen etc. zu

erforschen. Qualitative Verfahren sind in diesen Zusammenhängen nicht durch standardisierte Vorgehensweisen zu ersetzen, weil sie der empirisch begründeten Entdeckung und nicht der Überprüfung von theoretischen Hypothesen dienen.

Im themenzentrierten Interview werden vor allem die individuellen und kollektiven Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster der Gesprächspartner angesprochen und greifbar gemacht, indem es verschiedene Interviewtechniken – etwa das offene Interview, die Fallanalyse u. a. - kombiniert.

Das Interview ist häufig gekennzeichnet durch einen standardisierten Interviewleitfaden; das bedeutet, dass alle Befragten mit den gleichen Fragen in gleicher Akzentuierung konfrontiert werden. Sie haben nicht die Möglichkeit, sich im Verlauf des Interviews zu Themen zu äußern, die außerhalb des Leitfadens liegen, die ihnen aber wichtig erscheinen.

Im Rahmen der hier dargestellten Evaluation wurden qualitative Interviews eingesetzt, da diese die Möglichkeit bieten, mehr über Bereiche zu erfahren wie etwa das berufliche Selbstkonzept von Lehrerinnen und Lehrern, ihr Bild von Schülern etc.

Zur Illustration der Unterschiede der verschiedenen Interviewtypen sei folgende Abbildung von Bauer et al. herangezogen. (Bauer/Kopka/Brindt 1999, S. 77):

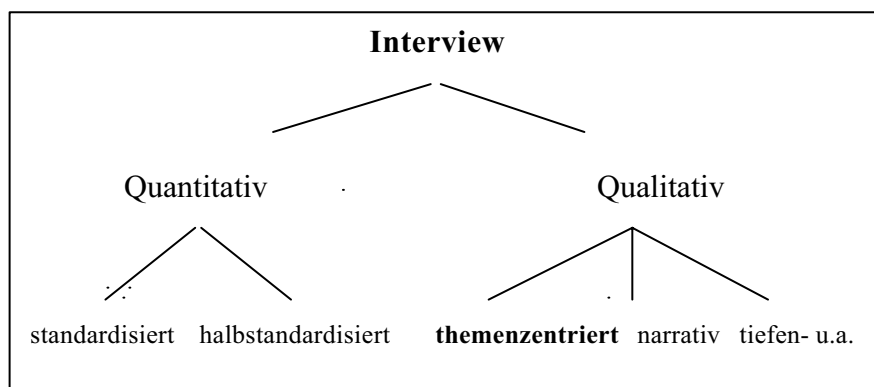


Abb. 26: Überblick über Interviewformen

Das qualitative Interview lässt den Befragten die Möglichkeit, den Verlauf des Gesprächs inhaltlich mitzugestalten. Der Interviewer muss allerdings beachten, dass ein roter Faden in dem Interview erhalten bleibt. Wichtig ist dabei, dass der Interviewer offen bleibt für unerwartete Informationen und flexibel auf die

Bedürfnisse des Befragten im Interview eingeht. In dem Interview sollen vor allem Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten zur Sprache kommen, die sich im Verlauf des Gespräches entwickeln.

In unserer Evaluation verwenden wir keine narrativen, sondern themenzentrierte Interviews. Es lag den Interviews ein vorbereiteter Leitfaden zu Grunde. Obwohl sich auch einige narrative Elemente in den Interviews finden lassen, orientierte sich das Gespräch am Konzept des themenzentrierten Interviews.

Das themenzentrierte Interview als qualitative Methode ist in diesem Fall quantitativen Methoden überlegen, da die offene Form der Datenerhebung und die interpretative Auswertung die Möglichkeit eröffnen, subjektive Sinnsetzungen, „Relevanzhorizonte“ und Handlungsorientierungen der Befragten zu ermitteln, über die bis dahin keine theoretisch begründeten Annahmen vorliegen, und die deshalb auch nicht bei der Entwicklung der Instrumente berücksichtigt werden konnten.

Das themenzentrierte Interview kann eine offene oder halbstrukturierte Form aufweisen. Der Interviewer lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, damit dieser in einem möglichst offenen Gespräch die Punkte besonders betonen oder auch solche Bereiche ansprechen kann, die ihm besonders wichtig erscheinen bzw. die ihn bewegen.

Gleichzeitig sollte der Interviewer darauf achten, dass bestimmte Themen abgearbeitet werden. Diese Themen werden vorher festgelegt auf der Basis der erfolgten Beobachtungen und der Erkenntnisinteressen der Forscher und dann in einem Interviewleitfaden zusammengestellt. Im Gespräch werden diese Bereiche dann vom Interviewer angesprochen.

Das Interview wird im Wesentlichen durch zwei verschiedene Arten von Fragen bestimmt: Zunächst wesentlich durch die Leitfragen, aber auch durch die ad-hoc-Fragen, die sich im Verlauf des konkreten Gesprächs ergeben, und die den Zweck haben, auf besondere Problemstellungen beim Interviewten einzugehen, die sich spontan ergeben; darüber hinaus sollen sie den Gesprächsfaden aufrecht erhalten.

Das Material muss festgehalten und dokumentiert werden, damit es interpretiert werden kann. Dies soll mit Hilfe von Tonbandaufnahmen geschehen. Man sollte allerdings beachten, dass die aufgezeichneten Äußerungen Ausschnitte der Realität sind. K.O. Bauer weist darauf hin, dass „im Interview (...) durch die

Lenkung des Gesprächs durch den Interviewer und die Präsenz des Aufnahme-gerätes eine künstliche Situation geschaffen (ist), wie sie im Alltagsleben so nicht vorkommt. Ein großer Vorteil ist es aber, dass der transkribierte Text etwas Greifbares ist, auf das der Forscher sich stützen kann“ (Bauer et al. 1999, S. 80).

Der Ablauf der themenzentrierten Interviews wurde in folgenden Arbeitsschritten durchgeführt:

1. *Fallanalyse*: Die Auswertung der bisher erhobenen Daten ist wichtig, um bestimmte Richtungen festzulegen, die im Interview angesprochen werden sollen.
2. *Leitfadenkonstruktion*: Im Interviewleitfaden werden die Themen festgehalten, die den Forscher interessieren. Um ein möglichst breites Spektrum von Daten zu erfassen, umfasst der Leitfaden vorgegebene Fragen und Leerstellen, die ein Erzählen des Interviewten möglich machen.
3. *Dokumentation und Auswertung der Transkripte*: Nach dem Interview werden die Kassetten auf Vollständigkeit hin überprüft und es werden schriftliche Transkripte angefertigt. Danach werden Schlüsselkategorien für die Auswertung entwickelt.

### **7.3.1 Fallanalysen**

Durch die oben beschriebenen Kontakte mit dem Feld war es den Verfassern möglich, verschiedene Reaktionstypen von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die I-Projekte zu unterscheiden:

Die Reaktionen variierten sowohl in Bezug auf Akzeptanz als auch in Bezug die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen in dieser neuen Situation. Die Vermutung liegt nahe, dass diese unterschiedlichen Reaktionen mit bestimmten Haltungen einher gehen, die sich auf Schule, Unterricht und Schüler beziehen. Aus unterschiedlichen Einstellungen bzw. Voreinstellungen scheinen auch ganz unterschiedliche Handlungsorientierungen und schließlich auch verschiedene Problem- und Kritikbereiche zu folgen. Diese Beobachtung sollte durch das Interview an einzelnen Beispielen differenziert werden.

Da nicht alle an den I-Projekten beteiligten Lehrerinnen und Lehrer interviewt werden konnten, musste eine sinnvolle Auswahl vorgenommen werden.

Schon erste Kontakte zeigten, dass die unterschiedlichen Zugänge zu den I-Projekten sich auf verschiedene Motivkomplexe beziehen: Zum einen geht es



um die theoretische Vertrautheit mit pädagogischen Fragestellungen, zum anderen um die unterschiedliche pädagogische Praxis der einzelnen Kolleginnen und Kollegen bzw. ihre Bewertung derselben. Es bestand die Vermutung, dass unterschiedliche individuelle pädagogische Konzepte zu unterschiedlichen Belastungsfaktoren und Einschätzungen der Projekte führen könnten. Die Auswahl wurde so getroffen, dass ganz unterschiedliche „Typen“ von Lehrern zur Sprache kommen sollten, damit Unterschiede in Bezug auf Einstellungs- und Handlungsmuster in Beziehung zu den verschiedenen Graden von Akzeptanz, von Kritik und Selbsteinschätzung sichtbar werden können.

Die vier Interviewpartner stellen somit verschiedene Lehrer-Typen dar, charakterisiert durch ihre unterschiedliche Nähe zu den Projekten bzw. Akzeptanz der Projekte und den Unterrichtsstil, den sie nach eigenen Aussagen bevorzugen.

Herr I. wurde ausgewählt als eher kritischer Beobachter der I-Projekte, dessen Alltag vorrangig durch lehrerzentrierte Unterrichtsformen geprägt ist, der aber auf der Basis seiner positiven Einschätzung von Freiarbeit durchaus offene Unterrichtsformen wertschätzt.

Herr L. ist mit schülerorientierten Methoden wenig vertraut, steht jedoch den I-Projekten grundsätzlich positiv gegenüber, wenngleich er häufig über erhebliche Probleme bei der Durchführung klagt.

Herr H. gehört zu den ausdrücklichen Befürwortern der I-Projekte; er setzte schon früher häufig schülerorientierte Unterrichtsmethoden ein.

Frau A. gehört zu den Initiatoren der I-Projekte am Clauberg-Gymnasium und steht für einen schülerzugewandten Unterricht.

Es wäre sicherlich auch sinnvoll gewesen, einen Gegner der I-Projekte zu interviewen. Leider ist es in der Praxis nicht gelungen, die Bereitschaft eines solchen Interviewpartners zu gewinnen. Trotzdem sollte es auf Grund der unterschiedlichen Nähe der Interviewpartner zu den Projekten möglich sein, die Hintergründe der Akzeptanz und weitere Aspekte differenzierter zu betrachten.

## **Interviewleitfaden**

Die Entwicklung des Interviewleitfadens geschah auf der Basis der bis dahin bestehenden Kontakte zum Feld und der Befragung.

### **Allgemeine Überlegungen**

„Der Leitfaden hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1989, S. 236). Der Gesprächsleitfaden dient also mehr als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen für den Interviewer denn als fester Fragenkatalog.

Die Aufgabe des Interviewers besteht unter anderem darin, die Problemstellung im Vorhinein zu analysieren, um dann die notwendigen Aspekte in dem Interviewleitfaden festzuhalten. Mögliche Schwierigkeiten bei der Auswertung im Sinne hermeneutischer Textinterpretationsverfahren sollen dadurch überwunden werden, dass der Untersuchende seinen Verständnisszuwachs mit Hilfe von Kommunikationsstrategien flexibel organisiert und nicht nach einem starren Konzept bestimmte Fragenkataloge abspult.

Die vorliegende Evaluation orientierte sich an dem bereits zitierten Witzel, der in diesem Zusammenhang drei Kriterien beschreibt:

- Die Problemzentrierung orientiert sich an gesellschaftlichen Problemstellungen, deren Aspekte der Forscher bereits im Vorfeld, also vor dem Interview, erarbeitet.
- Die Gegenstandsorientierung bezieht sich auf die konkrete Gestaltung des speziellen Gegenstandes und richtet sich gegen die Übernahme bereits vorhandener Instrumente.
- Die Prozessorientierung beinhaltet die „flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1982, S. 79).

Diese drei Kriterien finden sich als Grundforderungen auch bei Mayring (1993, S. 9) als Grundlagen qualitativen Denkens wieder. Er formuliert auf allgemeiner Ebene folgende fünf Grundsätze qualitativen Vorgehens: „die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und

der Interpretation der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess“ (Mayring 1993, S. 9). Mayring lässt diese Postulate einfließen in ein 13-Säulen-Modell, das sich auf die verschiedenen Ebenen des Forschungsprozesses bezieht:

### **Verallgemeinerungsprozess**

1. Argumentative Verallgemeinerung
2. Induktion
3. Regelbegriff
4. Quantifizierbarkeit

### **Subjekt**

5. Ganzheit
6. Historizität
7. Problemorientierung

### **Deskription**

8. Einzelfallbezogenheit
9. Offenheit

### **Interpretation**

11. Vorverständnis
12. Introspektion

10. Methodenkontrolle

13. Forscher-Gegenstands-Interaktion

Den ersten Schritt hinsichtlich der Formulierung des Interviewleitfadens bilden Darstellung und Analyse des Problems.

Bei der Durchführung der Interviews lässt sich eine dreigeteilte Vorgehensweise erkennen:

- Einstiegsfragen bilden die Basis für den Gesprächsbeginn und nehmen eine Hilfsfunktion im Rahmen der Methodenkombination ein. Diese Fragen führen zum Thema hin, das heißt, sie fördern eine erste Beschäftigung mit dem Thema „I-Projekte“, aktivieren bestimmte Gedächtnisinhalte und schaffen eine Fokussierung auf das zu untersuchende Problem.
- Die Leitfragen beziehen sich auf die zentralen Aspekte, die den einzelnen Lehrer in seiner Haltung gegenüber Schule, insbesondere den

I-Projekten, seiner Kritik und seinem Verhalten kennzeichnen. „Die innere Logik des Aufbaus der Themenfelder sowie die Reihenfolge der einzelnen, unter die jeweilige Thematik fallenden Fragerichtungen sind nur der „leitende“ Faden für die Problemzentrierung des Interviews“ (Witzel 1993, S. 236).

- An einigen Stellen der Interviews werden auch Fragen erörtert, die im Leitfaden nicht vorgesehen sind, sich aber aus dem Gesprächsverlauf ergeben. Auch sie können für die Sichtung des Problems und den weiteren Gesprächsverlauf von Bedeutung sein. Der Interviewer verfolgt also einerseits den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und die damit verbundenen immanenten Nachfragemöglichkeiten, andererseits muss er gleichzeitig Entscheidungen darüber treffen, an welchen Stellen des Interviewablaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problembezogenes Interesse in Form von direkten Fragen bzw. Nachfragen einbringen soll.

Das themenzentrierte Interview ist für eine theoriegeleitete Forschung geeignet, da es nicht nur einen explorativen Charakter hat, sondern auch die Problemanalyse in das Interview Eingang findet. Der zweite wesentliche Aspekt für die Wahl dieser Methode ist die teilweise Standardisierung durch den Interviewleitfaden, der die Vergleichbarkeit der geführten Interviews ermöglicht.

### **Konkrete Überlegungen zum Interviewleitfaden**

„Das qualitative Interview wird, im Gegensatz zum standardisierten Verfahren, von der sozialen Kompetenz des Interviewers beeinflusst, da er die Atmosphäre der Kommunikation mit dem Befragten maßgeblich mitgestaltet. Dabei sind Erfahrungen und Selbstreflexion des Interviewers wichtig. Der Interviewer muss z.B. in der Lage sein, eine lockere Atmosphäre zu schaffen und den Interviewpartner frei reden zu lassen. Gefühle und Emotionen von Seiten des Interviewpartners werden vom Interviewer beachtet und angemessen aufgefangen“ (Bauer et al. 1999, S. 86).

Folgende Themenkomplexe wurden in dem den Interviews zu Grunde liegenden Leitfaden festgehalten:

- Erwartungen an die I-Projekte vor der Einführung;
- Erfahrungen während der Einführung (z.B. mit Beratungssituationen);
- Beschreibung von Problemen, die sich bei der Durchführung ergaben;

- Einschätzung von Schülerleistungen auch im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht;
- Einschätzungen über Wechselwirkungen zwischen den I-Projekten und dem Regelunterricht in Bezug auf Schüler- und Lehrerverhalten;
- Einschätzungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen;
- Kritik an den I-Projekten;
- Wünsche hinsichtlich der Zukunft der Projekte.

Diese Themen sollten und konnten in den Gesprächen nicht immer in der gleichen Reihenfolge und im gleichen Umfang angesprochen und abgefragt werden. Einige Themen, die der Befragte als besonders relevant darstellt, sollten im Verlauf des Gesprächs vertieft werden können. Insgesamt zeigte sich, dass die Befragten locker, offen und kritisch mit den Fragen umgingen.

Die Fragen bezogen sich auf konkrete Beschreibungen von Abläufen während der I-Projektstunden bzw. in „normalen“ Unterrichtsstunden, so dass die Befragten ohne Verzögerung ihre Beobachtungen darstellen konnten. Aus den Darstellungen der Befragten lassen sich die dahinter stehenden Einstellungen – etwa zu den Lernenden - und die im Unterricht greifenden Handlungsmuster leicht ablesen. Direkte Fragen nach diesen Einstellungs- oder Handlungsmustern wurden nicht gestellt, da sie die Interviewpartner, die sich mit theoretischen Grundlagen auseinander gesetzt haben, in die Lage versetzt, diese zu beschreiben, ohne dass sie die Beschreibung ihrer Unterrichtsrealität geleistet hätten. Interviewpartner, deren theoretische Kenntnisse weniger ausgeprägt sind, wären durch solche Fragen womöglich irritiert worden, so dass sie versucht hätten, ihre Unkenntnis zu überspielen. Von der Fokussierung auf die Beschreibung von Erfahrungen und deren Deutung war ein weniger verfälschtes Bild der Einstellungs- und Handlungsmuster zu erwarten.

### **Durchführung der Interviews**

Ganz wesentlich bei Interviews ist die Offenheit bei der Durchführung. Daher war es ein Ziel, die Befragten dazu anzuregen, frei zu erzählen. Eine wichtige Voraussetzung ist es somit, den Interviewten Anonymität zuzusichern und ihre Zustimmung zur Auswertung des Materials einzuholen.

Im Rahmen der Evaluation des Projektes war es bedeutsam, eine Vertrauensbasis zwischen Forscher und Befragten herzustellen. Die Befragten sollten sich

nicht ausgehört, dafür aber ernst genommen fühlen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass der Interviewer den Befragten vor Beginn des Interviews „über Sinn, Zweck und vor allem Vertraulichkeit und Anonymität des Interviews aufklären, damit Ungewissheit aufgehoben wird und der Interviewpartner frei sprechen kann. Außerdem sollte der Interviewer sich mit dem Aufnahmegerät vertraut machen und das Instrument vorher nochmals überprüfen“ (Bauer et al. 1999, S. 85f.).

Die Reliabilität der Aussagen aus den themenzentrierten Interviews wurde schon weiter oben in Bezug auf die Aussagefähigkeit subjektiver Äußerungen und die generelle Zuverlässigkeit qualitativer Messverfahren diskutiert. Andererseits gibt es keine Verfahren, die völlig eindeutige, langfristig gültige und zweifelsfreie Aussagen über die soziale Wirklichkeit zu treffen in der Lage sind. Betrachtet man die qualitativen Methoden unter diesem Gesichtspunkt, so kann die Auswertung retrospektiver und introspektiver Daten nur dann als problematisch betrachtet werden, wenn man damit einen zu hohen Anspruch in Bezug auf Objektivität verbindet.

### **Dokumentation und Auswertung der Transkripte**

In Bezug auf die Auswertung der themenzentrierten Interviews kann man keine generelle Vorgehensweise bestimmen, da diese jeweils getragen wird von den konkreten Handlungsfeldern und den angestrebten Zielsetzungen. Richtziel der Auswertung im qualitativen Sinn ist dabei, „nicht explizit gemachte, gleichsam unter der Oberfläche liegende Sinnstrukturen, Deutungsmuster und Handlungsregeln der Akteure aufzudecken“ (Köckeis-Stangl 1980, S. 359). Dabei muss allerdings eingeräumt werden, dass der Auswertungsaufwand entsprechend zeitlich-ökonomischer Rahmenbedingungen und der gegebenen Fragestellung eingegrenzt werden soll. Die Problembereiche werden entsprechend den Themenkomplexen im Interviewleitfaden zugeordnet und bearbeitet. Konkret bedeutet das, dass nicht jeder Satz der Transkription für die Auswertung herangezogen und dokumentiert wird. Nachträglich werden bestimmte analytische Kategorien auf das Datenmaterial bezogen.

Die qualitative Inhaltsanalyse bezieht sich auf das Strukturieren und die Fokussierung des Interviewinhalts. „Bei dieser Auswertungstechnik sind folgende Kriterien zu beachten:

- Was sagt der Befragte zu den einzelnen Themenkomplexen?

- Wie intensiv werden sie ausgeführt und besprochen?
- Werden Aspekte angesprochen, die nicht vorgesehen waren?
- Wo wird wenig oder ausweichend geantwortet?
- Was ist das Lieblingsthema des Befragten?

Die Aussagen werden von den Forschern getrennt analysiert und anschließend Kategorien gebildet. Die Kategorien sollen wieder zu Schlüsselkategorien geordnet werden“ (Bauer et al. 1999, S.89 f.).

Um die Interviews angemessen auszuwerten, ist es wichtig zu unterscheiden zwischen den Aussagen, die einen Zustand oder eine Situation beschreiben sollen, und solchen Anteilen, die ausdrücklich eine Einschätzung, eine Bewertung enthalten. Es ist wichtig, klar zu haben, dass beide Arten von Aussagen subjektiv geprägt sind und den Blickwinkel des Befragten spiegeln. Um also diese Aussagen deuten zu können, erschien es sinnvoll, die Position bzw. den Blickwinkel, aus dem heraus der einzelne Interviewpartner die I-Projekte bzw. Schule ganz allgemein betrachtet, zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund erschließt sich die Analyse der Aussagen bzw. der Motive, die diese Aussagen bewirken, im Hinblick auf die Beantwortung der Frage, welche Bedingungen in welcher Weise auf das Gelingen bzw. Scheitern der pädagogischen Neuerungen einwirken. Nach diesen Hintergründen wurde in dem Interview nicht explizit gefragt, sondern bei den Vorüberlegungen zum Interviewleitfaden wurde erwartet, dass sich diese Kategorien aus den Aussagen des jeweiligen Interviewpartners herausfiltern lassen würden. Eine explizite Frage nach derartigen Hintergründen hätte möglicher Weise - wie schon oben erläutert - zur Verunsicherung auf der Seite der befragten Lehrer und Lehrerinnen geführt, da sie sich etwa über die Frage nach ihrer pädagogischen Grundausrichtung bzw. ihrem Menschenbild möglicherweise nicht im Klaren sind bzw. sich diese Frage nie selbst gestellt haben und sie daher auf eine solche Frage mit Verunsicherung o. ä. reagieren könnten, was eine lockere Atmosphäre des Gesprächs stören würde. Zum anderen kann man davon ausgehen, dass Diskrepanzen zwischen den expliziten pädagogischen Auffassungen und den häufig unbewussten Normen, die das alltägliche erzieherische Handeln beeinflussen, bestehen. In den Interviews ging es eher um die Erfassung derjenigen Elemente, die unbewusst oder bewusst das Handeln des einzelnen steuern.

Diese unterschiedlichen Zugänge beziehen sich auf verschiedene Motivkomplexe: Zum einen geht es um die theoretische Vertrautheit mit pädagogischen Fragestellungen, zum anderen um die unterschiedliche pädagogische Praxis der einzelnen Kolleginnen und Kollegen bzw. ihre Bewertung derselben. Es bestand die Vermutung, dass unterschiedliche persönliche pädagogische Konzepte zu unterschiedlichen Belastungsfaktoren und Einschätzungen der Projekte führen könnten. Die Auswahl wurde so getroffen, dass ganz unterschiedliche „Typen“ von Lehrern zur Sprache kommen sollten, damit Unterschiede in Bezug auf Einstellungs- und Handlungsmuster in Beziehung zu den verschiedenen Graden von Akzeptanz, von Kritik und Selbsteinschätzung gesetzt werden können.

Die Auswertung geht also von dem Prinzip aus, dass zunächst die einzelnen Interviewpartner auf der Basis ihrer Aussagen typisiert werden, indem ihre pädagogische Ausrichtung auf charakteristische Merkmale hin überprüft wird. Dann wird auf dieser Basis analysiert, welche Perspektiven auf Unterricht, Schule und insbesondere auf I-Projekte und damit verbundene Problemstellungen mit diesen Grundeinstellungen einher gehen.

Es folgt die Analyse der einzelnen Interviewpartner mit Hilfe der beschriebenen Kriterien (vgl. Anlage 26).

### **Interview mit Herrn I. (Zeitdruck / Belastung als Hauptproblem)**

Herr I. zählt sich selbst zu der Gruppe, die den I-Projekten von Anfang an mit relativ großer Skepsis gegenüber gestanden hat, obwohl er sich im Interview zu denjenigen zählt, die „mit knapper Mehrheit das durchgesetzt“ haben. Seine insgesamt kritische Haltung begründet er damit, dass er Zweifel daran hatte, ob die Schüler „sich wirklich beschäftigen können in den 8 Wochenstunden, ... ob die jetzt Themen finden werden“. Er äußert, dass sich diese Befürchtungen nicht bestätigt haben (zumindest in Bezug auf die Schüler der Klasse, die er begleitet hat). Eine weitere Vorannahme, die sich aus seiner Sicht nicht bestätigt hat, war: „Wenn Kinder Freilauf haben, tun sie gar nichts mehr“.

Herr I. macht einerseits differenzierte Aussagen über unterschiedliche Reaktionen von Jungen und (vor allem türkischen) Mädchen auf die I-Projekte: Mädchen arbeiteten ordentlicher, Jungen waren dagegen eher „struppig in ihrer Arbeitsweise“.



Insgesamt bezeichnet er die Situation in den I-Projekten als entspannt, „weil man nicht mehr den Unterricht selbst strukturieren muss und die Dramaturgie nicht mehr so in den Händen halten muss, man kann loslassen“.

Als Negativbeispiel benennt Kollege Herr I. nur einen Schüler: Jonas, einen Wiederholer, der lange für seine Arbeit brauchte, obgleich er im Regelunterricht ganz gute Ergebnisse erzielte. Herr I. sagt, dass er die von Jonas vorgelegte sprachlich schwache Arbeit „verschlimmbesserte“, indem er eine Reihe von Anmerkungen machte. Herr I. interpretiert die Motive dieses Verhaltens folgendermaßen: „Dieses Freie verunsicherte ihn, oder er weiß damit nicht so recht etwas anzufangen“.

Als Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den I-Projekten beschreibt Herr I. drei verschiedene Problembereiche: 1. den Unruhefaktor in den Projektstunden, der sich störend auf die Beratung und Zeitökonomie auswirkte, 2. die fehlenden „Vorkenntnisse“ in Bezug auf die von den Schülern gewählten Themenbereiche und schließlich - 3. - den aus seiner Sicht gewichtigsten Kritikpunkt: „Engpässe“ im Hinblick auf den Regelunterricht, da durch die in die Projekte einfließenden Stunden im Fachunterricht eine Kürzung der Unterrichtsstunden entsteht, die aus der Sicht von Herrn I. zu Schwierigkeiten im Hinblick auf die zentralen Prüfungen in der 10. Klasse führen. Da viele Schüler nach seinen Beobachtungen in den I-Stunden „Gammelstunden“ einlegen, fordert er als Konsequenz eine Kürzung der I-Projektstunden auf 5 bis 6 Wochenstunden, was das Ganze „kompakter machen würde“. Seine Befürchtungen belegt er auf Nachfrage hin nicht, er bezeichnet sie selbst als „Vermutung“ und „diffuse Sorge“. Er sagt, dass die Schüler jetzt über etwas mehr Methodenkenntnisse etc. verfügen.

Herr I. gibt als Grund für die Vorbehalte vieler Kollegen gegenüber den Projekten die Probleme mit der Lehrerrolle an, sagt aber über sich selbst, dass er durch die Erfahrung mit der Freiarbeit „dieses Loslassen und Kinder-allein-arbeiten-lassen“ für ihn nicht fremd war.

Er bezeichnet etwa die Unterrichtssituation in den I-Projekten als „entspannt“. Bei der Beschreibung der Beratungssituationen wird allerdings deutlich, dass er sich als „ziellos“, „unsicher“ erlebt und in diesem Zusammenhang von „Grenzerfahrungen“ spricht. Andererseits verlangt er von sich selbst mehr Geduld und die Fähigkeit, „Schüler laufen zu lassen“, wenn sie aus den verschieden-

sten Gründen nicht in der Lage sind, konzentriert zu arbeiten. Er sieht sich fachlich überfordert durch die Projekte, die aus ihm nicht zugänglichen inhaltlichen Bereichen stammen.

Dies steht im Gegensatz zu dem Zeitdruck, dem sich Herr I. ausgesetzt sieht, der einerseits einen straffen ökonomischem Umgang mit Unterricht fordert, während er andererseits sehr wohl wahrnimmt, dass nicht jeder Schüler in jeder Situation in der Lage ist, sich dauernd zu konzentrieren und zu lernen.

Im Interview zeigt sich Herr I. sich als jemand, bei dem eine Diskrepanz zwischen der pädagogischen Einschätzung der Projekte und seiner persönlichen aktiven Kompetenz zum Umsetzen dieser Ideen vorliegt. Dies wird unter anderem deutlich bei der Beschreibung der Beratungssituationen.

Der Verlauf des Gesprächs insgesamt zeigt, dass dieser Einwand, es handele sich bei den I-Projektstunden teilweise um „Gammelstunden“ und ihre Zahl solle daher verringert werden, eher aus emotionalen Motiven („man macht uns Auflagen“), die auf Grund von empfundenen Belastungen entstehen, zu stammen scheint und seine Gesamteinschätzung erheblich bestimmt.

Das zeigt, dass hier die Beobachtungen der Akteure in den I-Projekten zunächst zu Veränderungen von Urteilen führen, dass aber trotzdem eher alltags-theoretische, nicht belegte Sichtweisen weiterhin die Einschätzung dieser Art von Unterricht sehr stark färben. Dieses Verhalten führt letztlich zu Aussagen, die zwar nicht durch Erfahrungen belegt sind, jedoch gleichzeitig auf der anderen Seite nicht durch gegenteilige Argumente bzw. Erfahrungswerte erreichbar sind. Vielmehr scheinen hier Ängste wirksam zu werden, die unter anderem durch Kontrollmechanismen, Erlasse und Vorschriften der Schulbürokratie ausgelöst werden.

Das Bild vom Schüler als einer Person, die Lern- und Anstrengungssituationen prinzipiell meidet, wird hier zwar negiert, jedoch wird der Lernende weiterhin als jemand gesehen, der „geführt“ werden muss von einer Person, die einen Wissensvorsprung hat, die überlegen ist.

Die oben schon erwähnte Äußerung über einen Schüler: „Dieses Freie verunsichert ihn oder er weiß damit nichts anzufangen.“ sagt in diesem Kontext vielleicht eher etwas über die Motive des Kollegen als über die des Schülers. Interpretiert man diese Äußerung im Sinne einer Projektion, offenbaren sich hier eher die Motive des Kollegen. Wenn es lediglich um Unsicherheiten auf der

Seite des Schülers ginge, könnte der Kollege zumindest versuchen, diese Ängste des Jungen aufzuarbeiten und ihn zu unterstützen.

Dieses Muster zeigt sich im Wunsch nach mehr „Vorkenntnissen“ auf Lehrerseite und nach mehr Fortbildung und „Coaching“ in Bezug auf Beratungstätigkeiten. Betrachtet man den Wunsch nach inhaltlichen Vorkenntnissen genauer, so wird deutlich, dass sich an dieser Stelle offenbart, dass die persönliche Ebene der Kommunikation mit dem einzelnen Schüler – etwa über seinen Zugang zum Thema, seine Art der Informationsbeschaffung und –aufbereitung etc. – nicht als entscheidend angesehen wird, sondern dass die Ebene der fachlichen bzw. inhaltlichen Beratung immer noch als Mittelpunkt der Lehrer-Schüler-Interaktion im Bewußtsein ist. Die durchgeführte Beratung zielt eher auf instruktive Elemente ab, das heißt, der Lehrer sagt, zeigt dem Schüler, was fachlich richtig ist, als dass sie in Richtung Lernberatung geht, was bedeuten würde, dass der Schüler auf seinen Wegen des Zugangs zu seinem Thema begleitet wird, etwa indem seine persönlichen Lernstrategien Gegenstand des Gesprächs sind.

Hier wird sichtbar, dass die Bearbeitung der Lehrerrolle wichtig ist, um Verunsicherungen abzubauen bzw. zu vermeiden.

Die inhaltliche Gleichsetzung der I-Projekte mit Begriffen wie „Freilauf“ oder Selbstbeschäftigung deutet auf ein massives Missverständnis der Zielrichtung der Projekte hin, da es im Zuge der Konzeption der I-Projekte respektive des ihnen zugrunde liegenden Lernbegriffs nicht darum geht, dass Lernende sich „irgendwie“ zu beschäftigen, dass sie ohne bestimmte Ausrichtung „Freilauf“ genießen, sondern darum, dass sie auf der Basis selbst gewählter Themen bestimmte Fähigkeiten erwerben bzw. ausbauen.

### **Interview mit Herrn L. (Angst als Hauptproblem)**

Herr L. spricht über seine Ängste vor der Einführung der I-Projekte, weil er „das für viel zu groß“ hält. Er sieht sich allerdings prinzipiell als Befürworter dieser Neuerung. Seine Ängste beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche:

- Zunächst benennt er organisatorische Probleme, die die I-Projekte mit sich bringen, und die noch nicht gelöst sind.
- Obgleich er die Projektarbeit in die Nähe von Arbeitstechniken stellt, die er selbst in seiner Jugend bevorzugt hat, fühlt er sich in vielen Situa-

tionen, die mit den I-Projekten zusammenhängen, überfordert und „allein gelassen“. Viele Aspekte sind aus seiner Sicht noch nicht geklärt.

- Der „Freiraum“, den die Schüler in den Projekten erhalten, birgt die „Gefahr“ in sich, „dass sie dieses missbrauchen (...). Es scheint so, dass man eine bestimmte Technik braucht, einerseits Schülern diesen Freiraum zu geben, (...) aber gleichzeitig trotzdem autoritär aufzutreten und denen gewisse Angst zu vermitteln, wenn du jetzt etwas anderes machst oder ausscherst, dann gibt es echten Ärger. Diese Balance herstellen und Freiheit gewähren, die fällt mir als Lehrer persönlich ein Stückchen schwer“.

Gleichzeitig äußert der Kollege Herr L. sich mit Einschränkungen positiv über die Leistungen der Schüler in den I-Projekten: Es gibt sehr engagierte Schüler, während andere dazu tendieren, „sich da ein bisschen herauszuziehen, nach Außen hin die Form wahren und ansonsten nicht so viel tun, die werden, glaube ich, eher nicht so viel lernen wie im normalen Klassenunterricht“.

Das Gespräch zeigt Herrn L. als einen Lehrer, der offensichtlich Schwierigkeiten hat, die Balance zwischen „Autorität“ und „Freiheit“ im Umgang mit den Schülern so herzustellen, dass die Situation sich für ihn als zufriedenstellend darstellt.

Die Einzelgespräche mit den Schülern – wenn sie denn nicht auf fachliche Zusammenhänge bezogen sind - verursachen bei ihm Unsicherheiten und Angst.

Die Erfahrung, dass fehlender Druck zu „Chaos“ führt und dies in irgendeiner Weise mit der „Lehrerpersönlichkeit“ zusammenhängt (dies zeigen seine Vergleiche in Bezug auf das Schülerverhalten, wenn andere Kollegen Aufsicht führen), erzeugt ein Gefühl der Hilflosigkeit, das in den massiven Vorwurf an die Schulleitung und das starke Bedürfnis nach Unterstützung durch Fortbildung und Supervision mündet.

Offensichtlich legen die I-Projekte hier ein Problem frei, das der Regelunterricht durch den immanenten und permanenten Notendruck verdeckt: Je „freier“ die Unterrichtssituation gestaltet ist, desto eher neigen die Schüler in Herrn L.s Erfahrung offensichtlich dazu, sich undiszipliniert und störend zu verhalten, da sie jetzt nicht unter dem Druck stehen, ein bestimmtes Verhalten zeigen zu müssen, „um eine gute Note zu erhalten. Dann neigt die Situation dazu, im Grunde genommen in eine Art Chaos auszubrechen“. Herr L. beschreibt, dass

diese Situation auch im Regelunterricht auftritt, jedoch geschieht dies seltener auf Grund des stärkeren Drucks.

Deutlich wird in diesen Ausführungen auch ein bestimmtes Bild der Schüler, das beinhaltet, dass sie – wenn sie sich „unbeobachtet fühlen“ – tun, „wozu sie gerade Lust haben“, d.h. sie meiden Anstrengungs- und Lernsituationen, wenn sie nicht von außen gezwungen werden. Damit verbunden ist die auferlegte Verpflichtung, die der Kollege für sich akzeptiert, in jeder Situation die Kontrolle über die in der Klasse ablaufenden Prozesse zu behalten, was sich offenbar als schwierig erweist.

Das zeigt wiederum deutlich das dahinter stehende Bild vom Schüler: Ohne äußeren Druck findet häufig kein ernst zu nehmender Lernprozess statt.

Die Reflexion der neuen Lehrerrolle findet in Ansätzen statt, wenn es heißt: „Sonst könnte man ja leicht sagen, der Herr L., der macht gar keinen Unterricht“. Dies zeigt sich auch in der Reaktion des Kollegen auf Defizite, die die Schüler in Bezug auf die Bearbeitung von selbst gewählten Themen aufwiesen. Er bot ihnen „Trainingsmöglichkeiten“ zum Methodenerwerb an, greift aber noch immer selbst mit Korrekturen von Schülerarbeiten und durch das Aushängen eines Regelpapiers in die Lernprozesse der Schüler ein, was dann aus seiner Sicht zu verbesserten Leistungen in diesem Bereich führt.

Die Grundstimmung ist jedoch immer wieder gekennzeichnet durch Momente der Angst, die sich auch auf die Reaktionen der vorgesetzten Behörde beziehen, deren positive Rückmeldung mit „Überraschung“ und Erleichterung aufgenommen wird.

Im gesamten Gespräch wird deutlich, dass der Kollege Herr L. sehr häufig auf die eigene Entwicklung, auf allgemeine Beschreibung seiner Lehrertätigkeit und auf die Darstellung der Haltung seiner Kollegen zu den I-Projekten eingeht, auch wenn er konkret nach dem Verhalten der Schüler gefragt wird. Diese Tendenz zeigt sich auch darin, dass er kaum Veränderungen bei den Schülern feststellt, die auf die I-Projekte zurückzuführen sind, allerdings bei sich selbst eine differenzierte Wahrnehmung und intensiveren Kontakt zu den Schülern beobachtet. Die Bezogenheit auf das eigene Verhalten bzw. die eigene Person wird zudem in der immer wiederkehrenden Forderung nach Fortbildung deutlich. Dies könnte ein Hinweis auf die starke emotionale Betroffenheit durch die behandelten Themen sein.

### **Interview mit Herrn H. (Schwierigkeiten mit der systematischen Aufarbeitung der Formblätter, schon mit ähnlicher Arbeitsweise vertraut)**

Herr H. bezeichnet sich selbst als einen Befürworter der I-Projekte, dessen Zweifel sich im Wesentlichen auf die organisatorische Machbarkeit des Vorhabens bezogen.

Er selbst beschreibt sich als seit Langem vertraut mit schülerzentriertem Unterricht, den er mit den I-Projekten gleichsetzt. Er beschreibt sich in einer Lehrerrolle, die schon sehr stark von Elementen geprägt ist, wie sie in den I-Projekten gefordert ist: „Ich habe auch schon gerne mal, wenn ich Schüler in der Oberstufe an Projekten arbeiten gelassen habe, mich als Moderator gesehen bzw. bezeichnet“. Die Umsetzung dieses Vorgehens auf den Unterricht in unteren Klassen sei neu gewesen und von daher auch schwerer gefallen.

Aus seiner Sicht waren die Leistungen der Schüler in den I-Projekten höher einzuschätzen als im Regelunterricht. Die Schüler haben sich intensiver mit von ihnen gewählten Themen auseinandergesetzt.

Herr H. äußert sehr differenzierte Beobachtungen in Bezug auf die unterschiedlichen Wechselwirkungen zwischen Regelunterricht und I-Projekten: Besonders in den mündlichen Fächern haben die Schüler Leistungen insgesamt verbessern können, da sie durch die Projekte gelernt haben, dass es neben den eingeführten Lehrbüchern noch weitere Informationsquellen und Arbeitsmaterialien gibt, dass noch andere Möglichkeiten der Informationsbeschaffung existieren. Das hat ihren Spaß an derartigen Themen erhöht.

Der Vergleich zwischen den I-Projekten und dem Regelunterricht fällt aus seiner Sicht günstig für die ersten aus: Die Schüler arbeiten insgesamt diszipliniert, weil sie „Lust dazu gehabt“ haben, nicht unter Notendruck standen. Der Druck, der hinter den Präsentationen liegt, ist der, dass die Schüler eine peinliche Situation in der Klasse vermeiden möchten und ihrem „persönlichen Anspruch“ genügen wollen.

Als Schwierigkeiten werden von Herrn H. die folgenden genannt:

- Die Beratungssituationen waren oft dadurch „von Störungen belastet“, dass mehrere Schüler gleichzeitig Fragen hatten. Ein weiteres Problem im Bereich der Beratung war, dass aus der Perspektive des Beratenden, die Beratung teilweise zu nicht greifbaren Ergebnissen geführt hat: „das habe ich mich selber hinterher gefragt, habe ich ihnen überhaupt weitergeholfen, oder sind wir nicht irgendwie „wischiwaschi“ verblieben“.

- Herr H. benennt zudem das Problem, dass die Präsentationen zu Beginn noch nicht so gelungen gewesen seien, da sie nicht von Beginn der Arbeit an im Bewusstsein der beteiligten Schüler und Lehrer präsent gewesen seien. Dies habe sich aber im Verlauf der Arbeit verbessert.
- Als weiteres Problem beschrieb Herr H. den Umgang mit „diesen ganzen Formblättern“. Er gab zu, dass er das Ausfüllen und Kontrollieren dieser Materialien häufig vergessen habe. Ihm sei die Bedeutung dieser Dokumente zwar bewusst, allerdings halte er eine schrittweise Einführung solcher Dokumentationsformen ab der 5. Klasse für sinnvoll, um eine systematische praktische Umsetzung zu gewährleisten.

Herr H. sagt über sich: „Ich habe mich auf die Projektstunden gefreut (...)“. Als positiv gibt er auch an, dass er einzelne Schüler in der neuen Arbeitssituation besser kennen lernen konnte.

Er beschreibt zudem, dass die Einschätzung durch die Elternhäuser die Einschätzung der Schüler in Bezug auf ihre Lernergebnisse sehr stark prägt. Obgleich etliche Möglichkeiten der Information für die Eltern gegeben waren, setzen sich vorher gefasste Einstellungen durch, etwa in dem Sinne, dass Projektunterricht nicht auf Kosten des Fachunterrichts stattfinden sollte.

Als schwierig sieht er allerdings die Einstellung des Kollegiums zu den I-Projekten. Hier zeige sich an vielen Stellen noch erhebliche Skepsis, die aus der Sicht von Herrn H. mit der neuen Lehrerrolle zu tun hat, mit Machtansprüchen und dem Selbstkonzept, das mit der veränderten Aufsichtssituation nicht übereinstimmt. Das könnte seiner Meinung nach auch durch Fortbildungsmaßnahmen nicht verändert werden.

Im Gespräch stellt sich Herr H. insgesamt als freundlich-distanzierter Gesprächspartner dar, der sich in überlegter Weise zu den Projekten äußert, indem er die hier realisierten Ideen nach seinen Angaben schon früher in seiner Unterrichtsplanung und –durchführung berücksichtigte. Daher waren die wesentlichen Ideen, die den I-Projekten zugrunde liegen, ihm schon vorher klar.

Bei Herrn H. kann man sehen, dass auf der Basis von Erfahrung mit ähnlichen Unterrichtsformen und der Erfahrung, dass Kinder in solchen Zusammenhängen engagiert arbeiten, die Einschätzung der Ergebnisse positiv ausfällt und auftretende Schwierigkeiten nicht an dem Projekt als solchem festgemacht

werden, sondern an eigenen Schwächen, die als durchaus veränderbar beschrieben werden.

Auf der anderen Seite wird aber auch deutlich, dass selbst bei „erfahrenen“ Lehrern „blinde Flecken“ in dem Sinne existieren, dass sie zu bestimmten Fehlurteilen kommen: Während Herr H. sich als kompetent in der Beratung bezüglich gesellschaftswissenschaftlicher Themen betrachtet, sieht er bei naturwissenschaftlichen Themen bei sich Schwächen. Auch hier wird deutlich, dass sowohl im grundsätzlichen Verständnis von Beratung Missverständnisse vorliegen als auch hinsichtlich der fachlichen Gewichtung.

Die Erfolgchancen von Fortbildung schätzt Herr H. als eher gering ein. Diese Meinung basiert möglicherweise auch auf der distanzierten Sichtweise von pädagogischen Themen.

### **Interview mit Frau A.**

Frau A. äußert sehr deutlich ihre positive Sicht der I-Projekte, die sie differenziert begründet mit den Effekten, die ein solcher Unterricht auf die Schüler und sie selber hat: „Dann habe ich die Erwartung gehabt, dass die Schüler selber einen viel besseren aktiveren Lernprozess für sich erkennen und die Chance darauf haben, also einmal systemisch und einmal auf Schülerebene. Und für mich habe ich die Erwartung gehabt, dass ich mich in meiner Lehrerrolle fortbewegen kann, weiterentwickeln kann, die noch mal verändern kann“. Sie beschreibt in diesem Kontext die negativen Wirkungen des Frontalunterrichtes, die den Schüler zum passiven Empfänger von Unterricht machen.

Ihre Erwartungen an die Projekte haben sich nach ihren Aussagen im Wesentlichen erfüllt: „Ich bin überzeugter denn je (...).“ Die Beratungsgespräche beschreibt sie als „sehr intensiv“, die Schüler haben ihre Lernprozesse begonnen zu reflektieren, haben erkannt, dass diese Form ihnen eine „Riesenchance“ bietet, „ihre Interessen und Fragen an die Welt beantwortet zu bekommen. Diese Erfahrung machen die Schüler auch. (...) Der zweite Punkt wäre ja, dass sie mitkriegen, wo sind eigentlich meine Stärken und wo sind meine Schwächen“. Das alles macht die I-Projekte aus ihrer Sicht gegenüber dem normalen Unterricht überlegen, da die Schüler hier „nicht so leicht entweichen können“. „Erst mal muss ich feststellen, dass viele Kinder in der Klasse gezwungen sind zu arbeiten, oder zumindest ist es für mich sichtbarer, wer arbeitet und wer nicht,



als in einer Klasse mit 27 Schülern. Dort kann ich es nicht so gut erkennen, dies ist jetzt ein Riesenvorteil“.

Auch die Behaltensleistung bei den Schülern hält sie in der Folge dieser Lernorganisation für signifikant größer.

Die Präsentationen beschreibt sie als Mittel, die Schüler in ihrem Selbstbild zu stärken, da sie hier positives Feedback für ihre Arbeit erhalten und „ganz gestärkt“ aus der Situation herausgehen. Dies belegt sie mit zwei konkreten Beispielen.

In Bezug auf die Wechselwirkungen stellt Frau A. fest, dass sie die Schüler „selbstbewusster erlebt, die ganz klar ihre Meinung sagen, die ganz klar Wege für sich erkennen, wie sie diese Meinung für sich durchsetzen können“.

Als Schwierigkeiten beschreibt Frau A. folgende Aspekte:

- Neben der „Masse an Arbeit“, die die I-Projekte mit gebracht haben, nennt sie die Widerstände, die von Seiten der Kollegen gegenüber dem Projekt aufgebaut wurden als Problem. Sie kosten sie „Energien“.
- Das Lerntagebuch haben die Schüler noch nicht als ein Mittel erkannt, „das sie entlastet, sondern haben dies als Belastung empfunden, als Fleißarbeit, als Strafarbeit womöglich“. Hier müsste noch gearbeitet werden, um den Schülern diese Materialien in ihrer Bedeutung zugänglich zu machen.
- Auch Frau A. nannte als Problem, dass sie mit der Vielzahl an begleitenden Materialien („Blätterwirtschaft“) nicht klar kommt in dem Sinne, dass sie nicht in der Lage ist, alles zu bearbeiten mit den Schülern bzw. alles zu kontrollieren. Sie regt an zu überlegen, welche der Formblätter unbedingt erforderlich sind.

Im Interview mit Frau A. wird deutlich, dass sie von inhaltlich fast uneingeschränkt positiven Erwartungen ausgegangen ist und diese auch in fast allen Bereichen bestätigt sieht. Sie hält die Schüler für fähig, selbstständig zu arbeiten, sich im Sinne und anhand der Projekte weiter zu entwickeln; sieht nur wenige Ausnahmen unter der Schülerschaft, die diesem Bild nicht entsprechen.

Wie Herr H. nimmt sie die Unterrichtssituation als entspannt wahr und sieht sich in der Lage, auf Schwierigkeiten, die spontan auftreten, mit Lösungen zu reagieren (Beispiel: Die Aufstellung des Computers führte zu Störungen, die

sie mit den Schülern zusammen durch ergänzende Regeln beseitigen konnte). Sie fasst die I-Projekte als Chance auf, um nicht nur für die Schüler, sondern auch für sich selbst in ihrer Rolle eine Möglichkeit der Weiterentwicklung zu schaffen. Ein solches Herangehen basiert auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Schwierigkeiten hat sie offensichtlich im Umgang mit einigen organisatorischen Formen, die die Projekte begleiten.

Sie macht im Gespräch auf einen Aspekt aufmerksam, der von Bedeutung in Bezug auf die weitere Umsetzung der Projekte ist: der stille Widerstand eines großen Teils des Kollegiums, der nicht offen in die sachliche Auseinandersetzung eintritt, der aber gegen diese Veränderungen ist und dies an verschiedenen Stellen auch deutlich macht. Dieser Widerstand, fürchtet Frau A., werde es möglicherweise erschweren, den Bestand der Projekte zu gewährleisten bzw. sie weiter auszubauen.

### **Allgemeine Auswertung der Interviews**

Es zeigt sich in den Interviews, dass die Voreinstellung des Lehrers oder der Lehrerin eine erhebliche Rolle für die abschließende Einschätzung der Projekte und für die Durchführung in der Praxis zu spielen scheint.

Unter dem Begriff „Voreinstellung“ sind hier zwei Komponenten zu fassen:

1. Das Bild, das der Lehrer vom Schüler allgemein hat: Muss dieser geführt, kontrolliert werden, oder ist er in der Lage, (zunehmend) selbstständig, seinen Lernprozess zu gestalten und zu reflektieren.
2. Die Einschätzung, die die befragten Lehrer ganz allgemein Innovationen im Schulalltag gegenüber haben: Sehen sie diese eher mit Skepsis oder sind sie offen für Neues.

Dabei wirken Erfahrungen, die der einzelne Kollege in seinem Unterricht macht, ganz unterschiedlich: Stimmen sie überein mit den Voreinstellungen, werden sie als Bestätigung angesehen; widersprechen sie diesen, werden sie zwar auch in Überlegungen einbezogen; es scheint allerdings, als ob abschließende Beurteilungen nicht unbedingt durch konkret gemachte Erfahrungen modifiziert werden.

Außerdem legen die Auswertungen eine weitere Richtung nahe, die noch näher zu betrachten wäre: Je stärker die Angst vor oder das Bewusstsein von Kontrolle durch Vorgesetzte oder von außen gesetzten, überschulischen Lernerfolgs-

überprüfungen ist, desto weniger ist der Kollege in der Lage, entspannt mit Unterrichtssituationen umzugehen, die nicht seiner direkten Kontrolle unterliegen. Wenn er sich stark von Machtstrukturen im politischen Raum beeinträchtigt sieht, neigt er dazu, diese auch im Verhältnis mit Schülern zu reproduzieren.

Einige Äußerungen in den Interviews scheinen zu belegen, dass die Situation in den I-Projektstunden Probleme offen legt, die im herkömmlichen Fachunterricht durch die Existenz von Notendruck überlagert und verdeckt werden, die Projekte also insofern im Sinne eines Katalysators wirken.

Die Schwierigkeiten, die einige Kollegen insbesondere mit den Beratungssituationen beschreiben, scheinen zunächst darauf zu beruhen, dass im Normalfall „die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (...) durch eine asymmetrische Interaktionsstruktur gekennzeichnet“ ist (vgl. Ulich 1991, zit. nach Wischer 2003, S. 131). Abweichungen von diesem Verhalten müssen offensichtlich durch Lehrende neu erlernt werden, und dies bedarf der Unterstützung von außen.

Außerdem zeigen die Interviews, dass es im Bereichs des Verständnisses der Beratung noch Klärungsbedarf gibt. Dass die fachliche Kompetenz in Bezug auf einzelne Themenbereiche keine hinreichende Voraussetzung für kompetente Beratung im Rahmen der Projekte ist, ist nicht allen Kollegen klar. Die Beratungsfähigkeit hinsichtlich der Lernorganisation, der Lernstrategien, der Methoden und lernbegleitenden Reflexivität scheint dagegen zu wenig im Bewußtsein der Lehrer verankert zu sein.

Ein letzter Punkt soll noch erwähnt werden: Je mehr ein Kollege sich als aktives, selbstgesteuert agierendes Element in der Schule wahrnimmt, desto eher sieht er offenbar Lösungsmöglichkeiten, um auf spontan auftretende Probleme zu reagieren und diese Lösungen zuzuführen.

#### **7.4 Schlussauswertung**

Bevor eine Gesamtauswertung der in der Evaluation gesammelten und analysierten Daten geschieht, ist es wichtig, den Hinweis in Erinnerung zu rufen, dass die vorliegende Auswertung bei Weiten nicht den Anspruch erheben kann, eine endgültige oder umfassende Bewertung der Praxis abgeben zu können. Dies liegt zum einen natürlich an der im Vergleich geringen Datenmenge, die zur Verfügung stand: Es geht um eine Gruppe von 64 Schülern und Schülerin-

nen, einen Beobachtungszeitraum von etwa 8 Monaten und um ca. 10 Lehrer und Lehrerinnen, die an den Projekten beteiligt waren. Zum anderen bezieht sich der Argumentationsrahmen der vorliegenden Arbeit zunächst auf die theoretischen Grundlagen des Konzeptes der I-Projekte; die Einschätzung der praktischen Umsetzungen kann hier nur in Ansätzen geschehen. Daher liegt auch der Schwerpunkt der Evaluation in dem Bereich der qualitativen Methoden (formative Evaluation).

Es sollen allerdings zum einen mögliche Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen angesprochen werden. Andererseits geht es darum, dass „Bruchstellen“, die beim Prozess der Umsetzung der theoretischen Überlegungen in praktische Modelle entstehen, möglicherweise aufgedeckt und in ihrer Problematik näher beschrieben werden. Dieses Vorgehen trägt die Hoffnung in sich, dass gegebenenfalls Lösungen in diesen Fällen gefunden bzw. ausprobiert werden können.

Betrachtet man die verschiedenen Gruppen, die mit dem Konzept der I-Projekte konfrontiert wurden, so zeigen sich Effekte, die die Einführung neuer, ungewohnter Strukturen in einem bestehenden System wohl meist begleiten: Die Akzeptanz der Innovationen wird gesteigert durch den Reiz des Neuen – diese Wirkungen treten vor allem bei den Schülern und Schülerinnen auf, die nach eigenen Angaben für Abwechslung in der ihnen bekannten Situation dankbar und empfänglich sind. Andererseits sind aber auch Ängste vor dem Neuen, Unbekannten zu erkennen, die diese noch ungewohnte Situation auf beiden Seiten begleiten.

Die zusammenfassende Darstellung beinhaltet die Ergebnisse der Methodenkombination aus Fragebogen und problemzentriertem Interview und deren Konsequenzen für die schulische Praxis bei der Einführung individualisierter Lernformen im Bereich der Sekundarstufe I. Die Gesamtergebnisse der verschiedenen Methodenzugriffe wurden analysiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Sie sind in ihrer Relevanz den verschiedenen Personengruppen zugeordnet, wobei zu beachten bleibt, dass hier nur Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen aufgezeigt werden.

Als klares Ergebnis der Evaluation tritt die Akzeptanz und die hohe Zufriedenheit mit dem eigenen Lernergebnis bei den Schülerinnen und Schülern und einem Teil der Kolleginnen und Kollegen auf. Aber schon in der Auswertung

der unterschiedlichen Klassen wird deutlich, dass die unterschiedlichen Reaktionsweisen von Kollegen offensichtlich in der Tendenz dazu führen, dass die Lernenden in Bezug auf Erfolgsmerkmale wie die Abwesenheit von Überforderung, Spaß bei Präsentationen, Zufriedenheit, Wunsch nach Erweiterung der Projekte etc. unterschiedliche Aussagen machen.

Nimmt man die Ergebnisse aus den Befragungen der Schüler und die Auswertung der Interviews der Lehrende zusammen, so lassen sich bestimmte Tendenzen ablesen:

- Ist der Unterrichtende unsicher und ungeübt in bezug auf nicht durch Notendruck und andere bekannte Kontrollmechanismen bestimmte Unterrichtssituationen, so führt das zu Verunsicherungen auf Seiten der Schüler.
- Diese Verunsicherungen zeigen sich in der geringeren Akzeptanz und unzureichenden Nutzung der angebotenen Hilfen (Beratung, Lehrgänge), was dann schließlich einher geht mit weniger wahrgenommenem Lernertrag im Bereich des selbstständigen, individuell ausgerichteten Lernens, weniger Spaß bei den Präsentationen und schließlich der Ablehnung der Erweiterung der Projektstunden.

Die Einführung der I-Projekte zeigt sich auf den verschiedenen Ebenen als erfolgreich, da die im Wesentlichen beteiligten Personenkreise sich positiv darüber äußern und diese Meinung auch belegen können. Die Argumente liegen im Bereich der angestrebten Veränderungen, etwa im Bereich der Vergrößerung des Lernzuwachses bei den Schülern. Bei einem großen Teil der Lernenden werden die begleitenden Maßnahmen, wie etwa die Beratungen, die Präsentationen und die Lehrgänge als hilfreich wahrgenommen. Auch die Abwesenheit von Notendruck scheint insgesamt nicht die üblicherweise erwarteten Auswirkungen nach sich zu ziehen: Die Lernenden arbeiten trotzdem intensiv, bezeichnen ihrerseits die „stressfreie“ Situation ohne Notendruck als sehr angenehm.

Inwieweit Nachhaltigkeit und Methodenkenntnisse durch die Projekte positiv beeinflusst wurden, lässt sich auf der Basis der gewonnenen Informationen noch nicht messen bzw. einschätzen.

Dass Veränderungen im Bereich schulischer Arbeit immer einher gehen müssen mit der Veränderung von Lehreraktivitäten, ist kaum als neue Weisheit

anzusehen. Die hier vorliegende Auswertung scheint diesen Zusammenhang wiederum zu bestätigen, indem sie darstellt, wie unterschiedlich verschiedene Gruppen auf die eingeführten Neuerungen reagieren. Auch aus der Perspektive der Lehrer ist dies zu unterstreichen: Die Interviews zeigen, dass die Erfahrungen mit den I-Projekten je nach Voreinstellungen und Verfügbarkeit bestimmter Kommunikationstechniken als unterschiedlich beschrieben werden.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Einführung struktureller Veränderungen dann ein geeignetes Mittel zur Erreichung sein kann, wenn sie einher geht mit der kommunikationstheoretischen Schulung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein weiterer Schwerpunkt der Fortbildung sollte in der Vermittlung von Kenntnissen zum Bereich „Lernen Lernen“ liegen, um die überfachliche Beratungskompetenz zu verbessern.

Inwieweit die Grundeinstellung von Lehrern Ursache oder Konsequenz im Kontext von Reaktionen auf die Einführung von selbstgesteuerten Lernformen ist, soll hier nicht diskutiert werden, muss aber Thema sein in Zusammenhang mit der Planung und Durchführung von entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen.

Die Auswertung der Interviews deutet noch eine weitere Dimension von Einflussbedingungen an: Die von außen, d.h. von Ministerium und vorgesetzten Behörden angesetzten Kontroll- und Teststandards führen zunächst offensichtlich nicht dazu, die umgesetzten Unterrichtsverfahren zu überdenken und zumindest teilweise zu revidieren, sondern setzen Lehrer häufig in der Form unter Druck, dass sie in ängstlicher Weise auf Altbekanntes zurückgreifen und eingeführte Innovationen noch kritischer betrachten als zuvor. In Situationen, die von Druck, Stress oder gar Angst geprägt sind, scheint es so, dass Lehrer in der Tendenz zu instruktiven Unterrichtsformen greifen, wie sie sie selber erfahren haben und seit langem praktizieren. Sind Unterrichtende in der Lage, sich als aktiv gestaltende Personen der Situation wahrzunehmen, so unterliegen sie eher nicht diesem Schema und setzen offene, schülerorientierte Arbeitsformen um.

## 8. Schlussbemerkung: Kann Individualisierung im schulischen Rahmen gelingen?

*Denken Sie zurück: Das Kleinkind hat noch keine Lernprobleme. Es ist neugierig, von allem fasziniert und will alles kennenlernen, verstehen, begreifen! ... Und jetzt denken Sie an einen Erwachsenen: Er hat seine Neugierde weitgehend verloren! Er leidet angeblich an einem schlechten Gedächtnis! Er findet Lernen schwer! ... Was ist passiert? Nun, dieser Mensch wurde durch unser Schul- und Ausbildungs-System geschleust. Dieses aber TÖTET die Lernfähigkeit ab, HEMMT die Kreativität sowie die Fähigkeit, intelligente und interessierte Fragen an die Umwelt zu richten! Das System VERHINDERT LERNEN und schafft somit den normalen Erwachsenen, wie wir ihn kennen: den Gehirn-Muffel! Der Gehirn-Muffel aber ist ein OPFER dieser Prozesse! Für die Vergangenheit kann er nichts, aber die Zukunft kann er verändern!*

*Vera F. Birkenbihl*

### 8.1 Vorbemerkung

Warum hat Nachhilfeunterricht eigentlich einen nennenswerten Erfolg? Er wird größtenteils von pädagogischen Laien durchgeführt, oft von Schülerinnen oder Schülern höherer Jahrgangsstufen; diese aber sind nicht als Lehrer ausgebildet, sie haben im Regelfall keine umfassenden Kenntnisse in fachdidaktischen Fragestellungen, ihre methodische Ausrüstung besteht zumeist in dem, was sie im Rahmen ihres Unterrichts als Schüler erlebt haben, ihnen steht der – gegebenenfalls - an der Schule vorhandene technische Apparat nicht zur Verfügung, und dennoch ist der Erfolg offenkundig.

Neben den Überlegungen, dass der einzelne Schüler sich während des Nachhilfeunterrichts in einem emotional günstigen Klima befindet (Er muss sich den Lehrer nicht mit weiteren 30 Schülern „teilen“) und dass ältere Schüler „näher am Problem“ sein mögen und ohne dies hier absichern zu können, sei die These gewagt, dass ein Großteil des Erfolges des Nachhilfeunterrichts darauf beruht, dass er in einer individualisierten Situation erfolgt.

Ließe sich diese These verifizieren, wäre der Erfolg des deutschen Schulsystems wesentlich deutlicher desavouiert als bislang: Abgesehen von der im zweiten Kapitel bereits angesprochenen ökonomischen Dimension (Eltern wenden in der BRD jährlich etwa 600.000.000 € für Nachhilfe auf (vgl. Bal-

lauf 1998, S. 6), um die Misserfolge des öffentlichen Schulwesens aufzufangen!) ließen sich womöglich Schlüsse ziehen über ein um die Kategorie der Individualisierung verkürztes Arrangement schulischen Lernens und – ebenso gravierend – über eine Lehrerausbildung, die aufwändig an einem, wenn nicht *dem* wesentlichen Aspekt des Lernens vorbei läuft, nämlich der Individualisierung von Lernprozessen.

## **8.2 Was ist? Ein Schlaglicht auf die herrschenden Verhältnisse**

Die Bestandsaufnahme des öffentlichen Schulsystems und seiner Leistungen, besser: Leistungsmöglichkeiten fällt - nimmt man die Perspektive der Subjektwissenschaft ein (verpflichtet sich mithin *wissenschaftlich* dem individuellen Lerner) - eher bescheiden aus. Wenngleich dies aus verschiedenen Gründen nicht die Thematik dieser Arbeit ist, legt bereits ein flüchtiger Blick auf die selbst (nämlich staatlicherseits) gesteckten Ziele der Schule bloß, dass diese trotz teilweise enormen Aufwands nicht annähernd in dem gewünschten Umfang erreicht werden; den in den jeweiligen Richtlinien formulierten Zielen stehen sowohl Klagen von Arbeitgebern und Hochschullehrern über den Kenntnisstand von Schulabsolventen gegenüber, als auch das eher mäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichstests.

Wie mehrfach betont, unterscheidet sich allerdings der Blickwinkel dieser Schrift sowohl von dem internationalen Konkurrenzgebarens, als auch von der Auffassung, Schule sei eine Zulieferagentur für Wirtschaftsbetriebe. Es wird jedoch bereits durch diesen eher oberflächlichen Zugang deutlich, dass, wenn Schule derart mit jungen Menschen verfährt wie im zweiten und vierten Kapitel dargelegt, eine Menge Lebens-(und damit in der Tat Lern-)zeit vergeudet wird.

Wenn man nun, wie in der vorgelegten Arbeit geschehen, der Problematik einer Schulorganisation nachspürt, die deutliche Akzente setzt auf die Sozialisierung der Heranwachsenden, allerdings in einem durch staatliche und wirtschaftliche Vorgaben verengten Sinn, sowie auf eine Selektion, die auf mögliche gesellschaftliche und ökonomische Gratifikationen zurichtet, die jedoch der Individualisierung so gut wie keinen Raum gibt, so wird der Befund noch weit weniger positiv.



Mit den hier verwendeten Instrumentarien lässt sich das Bild einer Schule herausarbeiten, die das Subjekt des Lernens, den Schüler, abkoppelt von der Verfügung über die Lerninhalte (vgl. Holzkamp 1995, S. 422). Dies wird schon bei der Lektüre des wortgleich allen Richtlinien voran gestellten allgemeinen Teils der Curricula in Nordrhein-Westfalen augenfällig. Der Text springt zwischen *Lehren* und *Lernen* ohne ersichtliche Problematisierung des angenommenen Zusammenhangs hin und her, setzt die Inhalte der beiden Begriffe sozusagen spiegelbildlich in eins und sitzt somit dem weiter oben explizierten Lehrlernkurzschluss auf (vgl. Kultusministerium 1993, S. 19).

Darüber hinaus wird wortreich ein Kontinuum konstruiert, das den Schüler, bezogen auf seine Lebensrealität, in eine Art Paralleluniversum zwingt, das von Kriterien und Anforderungen bestimmt ist, die nicht seine sind und dem er sich durch verschiedenste Verhaltensweisen und Einstellungen versucht zu entziehen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang im übrigen auch, dass die Richtlinien (und damit die Schule) das, was sie selbst einfordern, nicht einmal theoretisch einzulösen imstande sind. So wird etwa ausdrücklich erwartet, dass Schule Schülern nahe bringt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse steter Veränderung unterworfen sind: „Wissenschaftsorientierung heißt: Die Bildungsgänge sind durch Wissenschaft bedingt; Lerninhalte und Methoden sind aufgrund der wissenschaftlichen Entwicklung überholbar“ (ebda., S. 17). Ein Ergebnis dieser Erkenntnis sucht man in den Richtlinien aber vergeblich, wenn man sie auf neuere Erkenntnisse von Erziehungswissenschaft und Psychologie hin befragt. Lernen ist – wie dargelegt - ein geradezu intimer Vorgang, der bei dem sozialen Wesen Mensch der Begleitung bedarf, und dessen historisch-gesellschaftliche Implikationen berücksichtigt werden müssen, wenn es „erfolgreich“ *im Sinne des Individuums*<sup>29</sup> ablaufen soll. Sicher wird auch in einem durch komplexe Strukturen gekennzeichneten Gemeinwesen über eine Organisation des Lernens nachzudenken sein.

---

<sup>29</sup> Zur Verdeutlichung: Ein Lernarrangement, das in einem Herrschaftsinteresse organisiert ist, kann durchaus erfolgreich sein, allerdings auch ggf. gegen die Interessen des Individuums.

Wird jedoch die mit einem solchen Auftrag ausgestattete Institution so organisiert, dass sie in erheblichen Teilen gegen das Interesse, ja gegen die *Möglichkeiten* der ihr zugeführten Kinder und Jugendlichen operiert, kann man durchaus von der Inhumanität herrschender Pädagogik sprechen (vgl. Holzkamp 1983b, S. 21).

Nimmt man zudem die herrschenden Interessen in den Blick, die, wie ausgeführt, dem vorfindlichen Schulsystem unterlegt sind, und betrachtet mithin die auf der Ebene der *subplots* wirkenden Funktionen *Kontrolle* und *Bewertung* in ihrer auf Beherrschung angelegten Umsetzung, so ergibt sich die Frage nach einer „Entherrschung“ von Schülerinnen und Schülern zugunsten und vermittels eines Lern-Ambientes, das es ihnen ermöglicht, auf der Basis ihrer je vorhandenen Prämissen, ihrer je akkumulierten Lernbiografien zu lernen in dem Sinne, dass sie ihre Weltverfügung erweitern können. Es wurde gezeigt, dass dies nicht mit jahrgangshomogenen Klassen, identischen Lehrplänen für alle und kanonisierten Bildungsstandards einher gehen *kann*. Die weiter unten erwähnten Mindeststandards sind von solchen Überlegungen nicht berührt.

Diese Argumentation ist im übrigen gestützt auf das Wissen über die „Begrenztheit und Zufälligkeit des (je individuellen) Weltausschnittes“ (Holzkamp 2006, S. 27), also der durch die je eigenen Erfahrungen gekennzeichneten und umrissenen Segmente einer unbegrenzten und unbegrenzbaren Welt, die dem Individuum nur zugänglich sind.

Diese Segmente kann sich niemand aussuchen, jeder muss in ihnen leben, jeder in je seinem; man kann sie allerdings erweitern. Wird in Überlegungen zum schulischen Lernarrangement, vor dieser Folie betrachtet, eine „Ununterschiedenheit zwischen der ‚Welt für jeden einzelnen‘ und der ‚Welt für uns alle‘“ (ebda., S. 29) nicht überwunden, ist der Misserfolg vorprogrammiert. Erst über die Auffassung nämlich, allen sei zur gleichen Zeit dasselbe zugänglich (zu machen), begründet sich eine Pädagogik, die der Individualisierung zu wenig, meist jedoch gar keine Beachtung schenkt. In dieser alltagstheoretischen Versimplifizierung der Vorstellung, wie Lernen zu organisieren sei, liegt der letzte Grund für das Versagen des Schulsystems, wobei an dieser Stelle noch nicht die oben erwähnte Umsetzung von Herrschaftsinteressen mit gedacht ist.

### **8.3. Problem, Lösungsversuch, Emanzipation**

Ist die Argumentation einmal so weit entwickelt, wird augenfällig, dass den je gewählten Prämissen im Diskurs darüber, wie Lernen zu organisieren, in Gang zu setzen, respektive andererseits, wie Lernen zu begleiten sei, Überlegungen auf dem Fuße folgen, die einander großenteils diametral entgegen stehen: Entfaltet der im weitesten Sinne behavioristische Ansatz einerseits ein Arsenal von Kontroll-, Disziplinierungs-, Überwachungs- und Bewertungsmechanismen (und legt so auch die Rollen der im System operierenden Akteure an), hält der subjektwissenschaftliche Zugang andererseits diese Mechanismen für abträglich und fragt eher danach, welche Unterstützung der individuelle Schüler *aus seiner Sicht* auf seinem Weg zur Emanzipation braucht.

Anders formuliert weist der kritisch-psychologische Ansatz nach, dass Motivation nicht produziert werden kann (vgl. Holzkamp 1995, S. 423), „sondern nur aufgrund der Erfahrung des Zusammenhangs zwischen dem antizipierten Lernresultat und der Erweiterung meiner Verfügungs-/Lebensmöglichkeiten – also durch expansive Lerngründe zustande kommt“ (ebda.).

Im Lichte dieser Überlegungen sei darauf hingewiesen, dass auch ein Konstrukt wie „entdeckendes Lernen“ die aufgezeigte Problematik nicht überwindet, da sich dieses Angebot nicht löst aus der erziehungsförmigen Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung: Beim „entdeckenden Lernen“ ist ein (partieller) Informationsentzug integraler Bestandteil der Methode, die als Ziel hat, Schülerinnen und Schülern „problemlösendes Denken“ nahe zu bringen. Es bleibt demgegenüber festzuhalten, dass kritisches Denken nicht als verallgemeinerte Fähigkeit unterrichtet werden, sondern immer nur im Rahmen einer analytischen und kritischen Aneignung eines konkreten Gegenstandes oder einer Disziplin erworben werden kann.

### **8.4 Individualisierung überall ?**

Nähert man sich nach den skizzierten Vorüberlegungen dem Begriff Individualisierung (hier: in der Absicht, zumindest eine subjektwissenschaftlich begründete „Insel“ in den schulischen Alltag zu konstruieren), stellt man schnell fest, dass er ausgesprochen oft verwendet wird; allerdings korrespondiert die Häufigkeit seiner Verwendung nicht mit einer klaren Definition.

So widmet zum Beispiel die Bund-Länder-Kommission zwar in ihren „Empfehlungen“ unter dem Rubrum „Neue Lern- und Lehrkultur“ dem Stichwort „Individualisierung der Lernprozesse“ zwei Seiten, ohne jedoch ein Phänomen wie den Lehrlernkurzschluss auch nur im Ansatz zu sehen: „Eine neue Lern- und Lehrkultur muss die Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen. Das erfordert differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 111).

Bereits im hier verwendeten Begriff „Lernangebote“ wird sinnfällig, dass die Autoren sich der Problemstellung „Individualisierung“ mit einer unklaren Vorstellung nähern. Jedenfalls aber ist ihre Vorstellung dessen, was zu einer „neuen Lernkultur“ beitrage, geprägt von der traditionellen, erziehungsförmigen Vorstellung von Schule und Unterricht, mithin einer behavioristischen Idee von Lernen. Dieser Widerspruch wird einige Zeilen später noch offensichtlicher, wenn gefordert wird: „*Überkommene Lehrstrukturen* und –verfahren sind nach folgenden Kriterien neu zu orientieren:

- konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher *Lernvoraussetzungen*, wie z.B. Begabungen, Lernhaltungen, Unterschiedlichkeit der Lernumgebungen im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt“ (ebda., Hervorhebung durch Lischewski/Müller).

Abgesehen von der – hier nicht weiter thematisierten – Verwendung eines problematischen Konstrukts wie „Begabung“ wird sichtbar, dass weiterhin darauf gesetzt wird, dass nur methodisches Vorgehen und dem an die Seite gestelltes, „verfeinertes“ Material immer weiter ausdifferenziert werden müsse, um bessere Lernerfolge zu erzielen.

Die danach aufgeführten „Handlungsfelder“ sind ausschließlich als solche von Lehrern und Schulbürokratie begriffen, der Lerner kommt als Handelnder nicht vor (vgl. ebda., S.112f). Es soll im vorgelegten Zusammenhang nicht bestritten werden, dass sich als Ergebnis solcher Schritte kurzfristig Erfolge einstellen, die womöglich auf „dem Reiz des Neuen“ gründen, wohl aber, dass auf die umrissene Weise nachhaltige Lernerfolge (im Sinne emanzipatorisch-lebenslangen Lernens) bei Schülern zu zeitigen sind.

Auch Susanne Thurn bleibt eigentümlich verwaschen in ihren Äußerungen, die sie als „begriffliche Klärung“ ankündigt:

Sie (*viele Schulen*, Lischewski/Müller) haben damit begonnen, ihren Unterricht zu verändern – guten Unterricht zu inszenieren, der (...) auf sinnstiftender Kommunikation, auf Sinnkonferenzen, Lerntagebüchern, Reichtum an Inszenierungstechniken, individuellem Fördern, Geduld und Zeit, individuellen Lernstandsanalysen und entsprechenden Förderplänen, passgenauen Übungsaufträgen, gezielten Hilfestellungen und einer vorbereiteten Umgebung für selbst organisiertes Lernen beruht (...) – also auf Individualisierung zielt. Sie suchen danach, in den Mittelpunkt ihrer Arbeit ein wichtiges Problem, eine herausfordernde Aufgabe zu rücken *und dann jedem einzelnen Individuum zu vermitteln, dass er oder sie für die Lösung oder Bewältigung gefragt und wichtig ist* (Thurn 2006, S. 7, Hervorhebungen durch Lischewski/Müller).

Sieht man einmal davon ab, dass Thurn keine Definition, sondern eher ein Konglomerat methodischer Herangehensweisen vorlegt, und läßt man zudem außer Betracht, dass die mehrfache, ungeklärte Verwendung des Begriffs „Sinn“ wenig zur Präzision des Individualisierungsbegriffs beiträgt, bleibt festzuhalten, dass auch in ihrer Sicht dem Individuum etwas zu „vermitteln“ ist, über das die vermittelnde Instanz, die Schule, vorab Klarheit gewonnen haben will. Die behavioristisch angelegte Erziehungsförmigkeit dieser Konstruktion ist augenfällig.

Der Unterschied zwischen den hier noch einmal exemplarisch kritisierten Sichtweisen von individualisiertem Lernen und der in der vorliegenden Arbeit vertretenen Konzeption ist mithin offensichtlich.

### **8.5 Das pädagogische TINA-Syndrom**

Aus den dargestellten Überlegungen ergibt sich notwendig die Frage, ob und wie weit es innerhalb des vorfindlichen Schulrahmens gelingen kann, ein subjektwissenschaftlich begründetes, auf Individualisierung der Lernwege ausgelegtes Konzept zu installieren, ohne dass Einflüsse der traditionellen Schulorganisation die Lernmöglichkeiten kontaminieren, ob es also möglich ist, Schülerinnen und Schülern Lernzusammenhänge anzubieten, die es ihnen ermöglichen, ihre Interessen aufzufinden, zu formulieren, an Lösungen ihrer eigenen Fragestellungen zu arbeiten, ohne durch schulisch-behördliche Disziplinierungsmechanismen beherrscht zu werden. Anders formuliert stellt sich die Frage nach der Möglichkeit der oben erwähnten „Entherrschung“ der Schüler.

Bei der Implementierung des Konzepts konnte eine verblüffende Feststellung gemacht werden: Im Rahmen einer Lehrerteilkonferenz, die einen Teil der

Konzeption beriet, stufte die anwesende Vertreterin der zuständigen Bezirksregierung das Vorhaben am Clauberg-Gymnasium als „beispielhaft“ und „wegweisend“ ein. Die während der vorbereitenden Diskussionen in der Lehrerschaft mehrfach befürchtete, gegebenenfalls das Projekt ablehnende Haltung der Behörde existierte nicht, sondern das Konzept wurde – für viele Kolleginnen und Kollegen überraschend – beifällig aufgenommen, wenn auch nicht unterstützt. Diese Erfahrung belegt realiter Werner Habels eingangs zitierten Befund, dass „das didaktische Denken insbesondere der jüngeren Vergangenheit ... ein breites Spektrum an Begründungskontexten und Legitimationszusammenhängen für Individualisiertes Lernen (bietet), die für die Entwicklung entsprechender pragmatischer Modelle in der Regelschule herangezogen werden können“ (Habel 2005b, S. 49).

Um so schwerer wiegt von daher, dass auf Seiten des Kollegiums allerdings eine Reihe von Stimmen nicht verstummte, die die I-Projekte in den Bereich pädagogischer Schwärmerei verwiesen. Der Grund wird in den Interviews zum Teil sichtbar: Zum einen kann Herr L., wie er annimmt, nicht des Notendrucks als Machtmittel entraten, zum anderen kreist Herrn I.s Vorstellung von Unterricht immer noch und nahezu alternativlos um die Behandlung dessen, was das Lehrbuch vorgibt. In der Konsequenz liegt von daher betrachtet eine Form des TINA-Syndroms<sup>30</sup> vor: Es scheint, das wird in fast allen Diskussionen deutlich, einem nennenswerten Teil der Kolleginnen und Kollegen eine Pädagogik, die aus dem Interesse des Lernenden heraus formuliert und betrieben wird, nur schwer vorstellbar, ja: gar nicht möglich. Dies ist sicher unter anderem dem steigenden Druck geschuldet, der durch Maßnahmen der Schulpolitik und –verwaltung erzeugt wird, die dazu dienen sollen, die durch Schule produzierten Ergebnisse zu verbessern.

Augenfällig wird diese Interpretation von Alltagsbeobachtungen häufig für eine Art Naturgesetz gehalten. Dies wird unter anderem auch dann sichtbar, wenn man den Sinn der Notengebung anzweifelt. Im interkollegialen Gespräch ist dann häufig zu hören, ohne Zensuren würden die Schülerinnen und Schüler nicht arbeiten (vgl. Interview mit Herrn L.). Nicht selten fällt auch die Bemerkung, Schüler *wollten* schließlich Noten, man müsse sie nur befragen. Welches

---

<sup>30</sup> Das TINA-Syndrom bezeichnet in den Sozialwissenschaften die (zum ersten Mal durch Margret Thatcher geäußerte) Auffassung, dass es zum vorherrschenden, globalisierten Kapitalismus keine Alternative gebe (=There Is No Alternative). Vgl. Altwater 2006, S. 171

Gewicht diesem Lehrerargument beizumessen ist, wird deutlich, wenn man im Gedankenexperiment den Schüler fordern lässt, er wolle keinen Mathematik-Unterricht mehr.

In der Tat allerdings ist zu konstatieren, dass Schülerinnen und Schüler – wengleich im Kontext der I-Projekte keineswegs in nennenswertem Umfang – Noten einfordern (Im Zuge der durch die Schülerin und den Schüler durchgeführten Umfrage empfanden 5 von 63 Befragten die Abwesenheit von Noten als Mangel. In wenigstens dem gleichen Umfang äußern sich Schüler allerdings auch erleichtert über die Abwesenheit von Zensuren).

In einigen Fällen wird dieser Wunsch nach Noten dann auch von Schülern selbst mit einem „Sonst lerne ich doch nicht!“ – und damit dem TINA-Syndrom - begründet. Dies allerdings scheint allein der jahrelangen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Schullaufbahn geschuldet und keinesfalls einem „Konkurrenzgen“ oder der „Natur des Menschen“, wie vielfach behauptet. Die Herkunft der Konzentration auf die Noten ist weiter oben durch die Darlegung der Gleichheitsregulation erläutert (vgl. Kapitel 3).

Schließlich sei der im vorliegenden Argumentationsrahmen eher marginal erscheinenden Gruppe der Eltern eine Bemerkung gewidmet. Eltern sind hauptsächlich aus zweierlei Gründen dem TINA-Syndrom ausgeliefert:

Zum einen haben sie selbst eine Schule durchlaufen, die von einem behavioristischen Ansatz getragen war und können sich im Regelfall eine derart durchgreifende Alternative wie die Konzeption der I-Projekte kaum vorstellen.<sup>31</sup> Hinzu kommt, dass die Medien dazu neigen, eine eher konservative Sicht von Schule zu verbreiten und, wenn sie sich dem Versuch der Darstellung von Alternativen widmen, sich auf „Rezepte“ konzentrieren oder auf populärwissenschaftliche Darstellungen, etwa von Ergebnissen neurobiologischer Lernforschung (vgl. hierzu Kapitel 3).

Die Frage nun, wie gewichtig der Gegendruck durch das TINA-Syndrom ist bei der Implementierung des Konzepts der I-Projekte, muss differenziert beantwortet werden.

Zunächst ist – ausweislich beider vorliegender Umfragen – festzuhalten, dass die Hauptakteure, die Lerner, sich mit sehr wenig Vorbehalten in das Projekt

---

<sup>31</sup> Erinnert sei an Alice Miller, die nahelegt, dass man als Zögling „Erziehen“ lernt, dass also die Gefahr groß ist, dass ein erfahrener Erziehungsstil weiter tradiert wird, wenn nicht bewusst gemacht wird, dass man ihm ausgesetzt war (vgl. Miller 1980).

begaben; sie wurden tendenziell motivierter. Ein eher kleiner Anteil von Schülerinnen und Schülern verhielt in einer ablehnenden Haltung oder geriet in eine solche. Auf Nachfragen wurde dies in mehreren Fällen damit begründet, dass sich einige Lehrer im instruktiven Unterricht ablehnend bis abfällig über die I-Projekte äußerten.

Dieser Aspekt liefert den Übergang zum zweiten Personenkreis, den Lehrerinnen und Lehrern. Die Erfahrung mit der Einführungsphase der I-Projekte hat in der Tendenz gezeigt, dass die stärksten Beharrungskräfte gegen diese Form der Neuerung in der Tat im Kollegium zu verorten sind. So scheint es für eine gewisse Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern schwierig, über Schülerinnen und Schüler während der I-Projekte zeitweilig (etwa, weil ein Schüler in einem anderen Raum einen Internetzugang haben kann) *nicht* die Kontrolle ausüben zu können. Ein weiteres Problem scheint darin zu bestehen, dass sie die im weitesten Sinne behavioristischen Ansätze des eigenen Tuns kaum bereit sind zur Disposition zu stellen.

Des Weiteren wird immer wieder in Diskussionen die Befürchtung geäußert, man habe in den nach der „Abgabe“ einer Stunde an die I-Projekte verbleibenden Fachstunden zu wenig Zeit, man bekomme den Stoff nicht durch; von daher sei es problematisch, dass eine Stunde in einem Fach den I-Projekten zugeschlagen worden sei, wo man eher zwei Stunden mehr brauchen könne (vgl. Interview mit Herrn I.). Da dies ausweislich der Einlassung etlicher Schülerinnen und Schüler auch wiederholt im laufenden Unterricht geäußert wurde, lassen sich drei Linien festhalten:

Erstens ist es einigen Kolleginnen und Kollegen nicht gelungen, ihre widersprüchliche Haltung den I-Projekten gegenüber zu einer konsistenten Position zu verdichten, da in unterschiedlichen Situationen von demselben Kollegen bisweilen Unterschiedliches bis Konträres geäußert wird.

Zweitens wird auf die dargestellte Weise ein Teil der Auseinandersetzung um das Projektvorhaben auf eine schwer greifbare Ebene (nämlich in den Unterricht) verlagert, gleichwohl werden aber Aversionen wirksam. Dies ist ein Unterschied zu jeder möglichen Debatte um die Existenz oder den Umfang eines „etablierten“ Fachs und von daher ausgesprochen ernst zu nehmen.

Schließlich scheint in diesem Zusammenhang sichtbar zu werden, dass sich die im Rahmen des TINA-Syndroms bei einigen Schülern und einigen Lehrern



entwickelten Antipathien gegen die in Rede stehende Konzeption gegenseitig verstärken. Dies gilt in Sonderheit dann, wenn in I-Projekt-Stunden bestimmte Schülerinnen oder Schüler eine „erwartete“ (sic!) Leistung nicht zeigen und gerade damit eine Erwartungshaltung eines bestimmten Lehrers erfüllen; wobei der Lehrer sich darin dann bestätigt sieht, dass es zum traditionellen Unterricht keine Alternative gibt.

Umgekehrt wird ein Schüler, der im Umgang mit Schule bereits eine defensive Haltung entwickelt hat, wenn er in die I-Projekte hinein eher zögernd oder gar mit einer offen ablehnenden Haltung des Lehrers den Projekten gegenüber begleitet wird, seine defensive Grundeinstellung der Schule und dem Lernen gegenüber bestätigt finden und womöglich verfestigen.

Zum dritten Personenkreis, der mit Schule befasst ist, den Eltern, ist zu sagen, dass die überwältigende Mehrheit sich den Argumenten für die I-Projekte öffnete; gegenteilige Positionen wurden lediglich dann registriert, wenn Eltern den Eindruck hatten, es werde in Projektstunden zu wenig beraten, die Lerner würden unzureichend bei ihrer Arbeit begleitet. Dies korrespondiert im übrigen mit dem in der Schülerumfrage häufig formulierten Wunsch nach mehr und freundlicherer Beratung.

Es erscheint derzeit schwierig zu befinden, in wie weit es im Zuge des Projekts möglich sein wird, die dargestellten Äußerungen des pädagogischen TINA-Syndroms jeweils zu analysieren, auf ihren sachinadäquaten Begründungszusammenhang hin zu untersuchen und dadurch argumentativ zurück zu drängen<sup>32</sup>; dies aber ist eine *conditio sine qua non*, soll durch ein in Teilen der Schule realisiertes Projekt, das „vom Lerner aus“ schulische Vorgänge individualisiert organisiert, eine Entwicklung der Schüler hin zu autonomen Lernern ermöglicht werden.

Um den Befund im Rahmen dieses Kapitels abzurunden, ist es allerdings erforderlich darauf hinzuweisen, dass es ohne eine Vielzahl von für Veränderungen offenen Lehrerinnen und Lehrern nicht möglich gewesen wäre, das Konzept der I-Projekte an der Schule überhaupt zu implementieren.

Weit darüber hinaus jedoch geht die Akzeptanz in der Schülerschaft. Oberflächlich betrachtet liegen sicher Gründe dafür in der Motiviertheit durch das je

---

<sup>32</sup> Die meisten der in der vorliegenden Zusammenfassung konstatierten Problembereiche weisen über diese Schrift hinaus und wären also gegebenenfalls Gegenstand eigener Untersuchungen.

eigene Thema und im Stolz auf das Produkt. Darunter allerdings lassen sich Gründe durchaus im Bereich „Selbstkonzept“ orten: Erfährt der Lerner durch erfolgreich durchgeführte Projekte im Rahmen seiner Möglichkeiten, dass sich diese von einem gesicherten Boden aus erweitern lassen, erfährt der Lerner also Selbstwirksamkeit, sind Leistungen und damit Lernzuwächse beeindruckend.

Das Bewußtsein schließlich, „Herr des Verfahrens“ sein zu können, diese These sei gewagt, ist ein durchaus emanzipatives Element insofern, als der Schüler sich sukzessive aus der durch Schule produzierten und durch Lehrer transportierten Abhängigkeit heraus entwickeln kann. (Finge Schule ganz früh mit solchen Ansätzen an, wären Entwicklungen *in die Abhängigkeit hinein* nicht im analysierten Umfang zu konstatieren). Dies würde konkrete „Entherrschung“ des Individuums „Schüler“ bedeuten und eine Veränderung zum „autonomen Lerner“.

Vor dem Hintergrund der vorgelegten Konzeption und der Untersuchung des Versuchs ihrer Umsetzung in die vorfindliche schulische Landschaft lässt sich eine eindeutige Einschätzung, ob dieser (respektive ein solcher) Versuch gelingen kann (gegenwärtig (Januar 2006) befindet sich das Clauberg-Konzept im zweiten der vier projektierten Schuljahre der ersten Phase), nicht formulieren. Festzuhalten ist, dass ein solches Konzept – auch in dieser Radikalität – derzeit auf keinen nennenswerten Widerstand von Seiten der Schulbürokratie stößt, ja im vorliegenden Fall sogar positiv aufgenommen wurde.

Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zeigen sowohl im sachadäquaten Zugriff der Beurteilung ihrer Produkte respektive Projektergebnisse als auch unter einem affirmativen Blickwinkel, dass der Ansatz zukunftsweisend sein kann; das Bewusstsein von eigener Leistungsfähigkeit und die Möglichkeit, aus der Falle der ständigen Konkurrenz der Notengebung zumindest partiell entlassen zu sein, ruft nachweislich ein angenehmes Lernklima hervor.

Dass es durchaus Schülerinnen und Schüler gibt, die mit dem Konzept insofern zunächst überfordert sind, als sie offenbar gelernt haben, sich schulischen Angeboten zu entziehen, wo immer möglich, war zu erwarten. In der Mehrzahl dieser Fälle allerdings war beobachtbar, dass eine konsequente Verfolgung des subjektwissenschaftlichen Ansatzes es dem betroffenen Schüler ermöglichte, einen Zugang zu seinen Prämissen zu gewinnen. Die Konsequenz lag in einem

immer wieder vorgetragenen Gesprächsangebot, das jedoch auf jeden Versuch, den Schüler auszuholen oder ihm Vorschriften zu machen, verzichten musste. Die Gefahr, Vorschriften zu machen, liegt zu einem nicht unerheblichen Teil in dem vom Lehrer durch das System erwarteten „effektiven“ Umgang mit der Ressource „Zeit“.

Die vorliegende Untersuchung zeigt schließlich, dass ein gewichtiges Trägheitsmoment auf Seiten der Lehrerschaft in den Blick zu nehmen ist. Der Lehreralltag ist bestimmt durch objektive (Klassengrößen, Korrekturzahlen, bürokratische Tätigkeiten, unzureichende Ausstattung der Schulen u. v. a. m.) und subjektive (Überforderung, mangelnde Erfahrung von Selbstwirksamkeit u. ä. m.) Erschwernisse. Die Ausbildung scheint nach wie vor falsch oder nicht adäquat auf die Praxis vorzubereiten, und die Fortbildung der aktiven Lehrerinnen und Lehrer scheint allenfalls an Symptomen und Einzelaspekten zu kurieren.

Im vorliegenden Argumentationszusammenhang sei der Blick allerdings darauf konzentriert, dass Lehrerinnen und Lehrer dem im Rahmen der *subplots* zu Tage geförderten Auftrag von Schule in hohem Maße verhaftet sind, nämlich einen Schulalltag in Szene zu setzen, der umschrieben ist von Kontrolle, Bewertung und Disziplinierung der der Schule zugeführten jungen Menschen. Dieser Alltag ist durchsetzt von der Angst, den staatlicherseits formulierten Auftrag nicht oder nicht zureichend erfüllen zu können.

In den Rahmen dieser Beobachtungen gehört sicher auch Herbert Asselmeyers Befund, dass, wer eine traditionelle Schule durchlaufen hat, hauptsächlich das „Schülern“ gelernt hat, ein Verhalten, das weniger (oder gar nicht) auf expansives Lernen abzielt als auf erfolgreiches „Überleben“ in einer hierarchisch und nach behavioristischen Grundmustern ausgestalteten Lernumwelt; dieses Verhaltensmuster wird offenbar bei vielen Erwachsenen beibehalten (vgl. Asselmeyer 1996, S. 252). Es ist kein Grund ersichtlich, warum ein derartiger „Lernerfolg“ nicht auch im Lehrerberuf tradiert werden sollte.

Die beschriebene emotionale Gemengelage wird aufgeladen durch outputorientierte Vorgaben der Schulbürokratie (zentrale Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen im Jahrgang 10 und im Abitur), die offenbar weiteren Druck auf Lehrer erzeugen. Die Gefahr, dass dieser Druck an die Schülerinnen und Schüler weiter gereicht wird, ist offensichtlich. In wenig reflektier-

ten Zusammenhängen findet dieser Schritt seinen Niederschlag in höherem Lehrtempo, umfänglicheren Kontrollen, „konsequenterem“ (=schnellerem formaljuristischen) Umgang mit Unregelmäßigkeiten, wie „Schwänzen“ und Ähnlichem und also intensiveren Disziplinierungstätigkeiten. Der Blick auf den Vorgang „Lernen“ wird so weiter verstellt.

Nicht nur im Zuge der Interviews über die I-Projekte spielt das Thema „Angst“ eine zentrale Rolle. Als Interpretation von rational schwer nachvollziehbaren Antihaltungen im Verlaufe der vorbereitenden Diskussionen wurde immer wieder angeboten, Lehrerinnen und Lehrer entwickelten „Ängste“ vor „Neuerungen“. Indem nun aber Lehrerinnen und Lehrer beobachtbar beständig auf der Suche nach „neuen“ Methoden, Techniken, Lernhilfen usw. sind, scheinen diese Ängste auf einer tieferen Ebene angesiedelt zu sein. Holzkamp beschreibt einen in diesem Zusammenhang relevanten Vorgang, indem er darstellt, dass der „Widerstand der Kinder/Jugendlichen ... potentiell ein *emanzipatorisches Moment* (hat), da hier ... die durch Erziehung praktizierte Machtausübung in Weitergabe der herrschenden Unterdrückung an die Kinder deutlich werden könnte“ (Holzkamp 1997, S. 146). Wird dieser Widerstand gebrochen, „wird den Kindern zudem als allgemeiner Hintergrund ihrer Lebenstätigkeit die Erfahrung vermittelt, wer hier die Macht hat und was einem passiert, wenn man sich als einzelner dieser Macht entgegenstellen will: *Ohnmacht als unterschwellige Zentralthematik bürgerlichen Lebensgefühls*“ (ebda., S. 147, Hervorhebungen durch Lischewski/Müller).

Denkt man diesen Ansatz weiter (und schreibt eben auch und gerade Lehrern die dargestellte Erfahrung der Ohnmacht zu), so scheint es für die Betroffenen erforderlich, dieses Ohnmachtsgefühl zu kompensieren, in Sonderheit dann, wenn man, wie im Lehrerberuf, Repräsentant staatlicher Macht *ist*. Diese Kompensation erfolgt womöglich in der Konstruktion und Aufrechterhaltung eines Machtgefälles Lehrer – Schüler, das seinen Ausdruck z. B. in fachlicher Überlegenheit findet. Erst das Wissen darum, „wo es hingehet, und wie das Ziel zu erreichen ist“, nötigt dem Lehrer die Steuerung von Lernprozessen auf und in ihrem Gefolge den Zwang zur Kontrolle und zur Disziplinierung.

Folgt man dieser Logik, so bedeutet das im Umkehrschluss, dass, wer etwa im Rahmen der hier betrachteten Projektarbeit seinen fachlichen Vorsprung verliert, da dieser gewissermaßen bedeutungslos geworden ist, auch die Kontrolle

über die Abläufe verliert; er verliert in gleichem Maße eine bislang aus fachlicher Überlegenheit gespeiste Sicherheit im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.

Die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich auf die Denkstrukturen der Kinder und Jugendlichen einzulassen und Lernaktivitäten eher fragend-tastend zu begleiten denn präskriptiv (wenn auch häufig verkappt) zu strukturieren, muss offenbar mühevoll erworben werden. Von daher ist sicher ein Befund der Auseinandersetzung mit der Projektarbeit, dass es keinesfalls reicht, schulorganisatorische Änderungen zu installieren. Allein schon die weiter oben ausgeführten Bemerkungen zur Unschärfe des Individualisierungsbegriffs legen nahe, dass eine umfassende Beschäftigung mit dem Ausbildungsstand der aktiven Pädagogen und seiner Weiterentwicklung erforderlich ist; das gleiche gilt – trivial genug – entsprechend für die Ausbildung der Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen (vgl. hierzu Habel 2004).

Nichtsdestoweniger gelingt es immer wieder Lehrerinnen und Lehrern, den Lerner, so wie er ist, in den Blick zu nehmen und ihn im schulischen Ausschnitt seiner Entwicklung zu begleiten, ohne ihm eigene, allzu häufig jedoch übernommene Vorstellungen aufherrschen zu wollen. Wollte man, was im Lichte der dargestellten Überlegungen sicher sinnvoll wäre, Konzeptvorstellungen wie das der I-Projekte aus ihrem eher exotischen Nischendasein heraus helfen, sie gar zum Alltag machen, wäre es notwendig, den Lehrer dahin zu qualifizieren, dass er „meine Fragen so beantworten (könnte), daß ich (als Schülerin/Schüler) besser durchblicke, er könnte mir durch seine Fragen herausfinden helfen, wo ich was nicht kapiere und wie ich darüber hinwegkommen kann; er könnte mich durch die Art seiner Problematisierungen daran hindern, mir was vorzumachen, mir selber unwissentlich zu schaden, mich und andere zu täuschen (...); und er würde sich eher die Zunge abbeißen, als mich durch Besserwisserei anzuöden und durch Zensurierung meiner Lebensäußerungen zu beleidigen“ (Holzkamp 1995, S. 561). Eine der Fragen, die die vorliegende Arbeit aufwirft, ist sicher die, wie eine solche Sicht und eine daraus resultierende Praxis mehrheits-, ja im besten Sinne „gesellschaftsfähig“ zu machen ist.

Der im Rahmen der Beobachtung des hier diskutierten Projekts sich allgemein aufdrängende Eindruck ist letztlich der, dass die Installation der I-Projekte ein-

her ging mit einer gewissen Zentrifugalkraft im Rahmen der pädagogischen Debatte, weil sich schon in den Anfängen zeigte, dass Überlegungen notwendig wurden, die die I-Projekte umgebenden schulischen Strukturen sowie den traditionellen Unterricht zu überdenken. So wäre eine Revision der Arbeit in der Erprobungsstufe im Hinblick auf die Vorbereitung der I-Projekte ebenso erforderlich wie eine Überarbeitung der jeweiligen Fachcurricula und Fachmethoden (bezogen auf den instruktiven Unterricht) zum Zweck einer Verzahnung der verschiedenen angebotenen Lernorganisationsformen.

Die – schnell sichtbaren – Erfordernisse der Reformulierung der Lernarrangements unter dem Eindruck der I-Projekte erzeugte und erzeugt (unter anderem ausweislich der Interviews) erhebliche Zurückhaltung in Bezug auf die Übertragung solcher Überlegungen in die Praxis. Von daher scheint sich dem Projekt eine – um im Bild zu bleiben – Zentripetalkraft entgegen zu stellen, die dem Bestreben folgt, möglichst wenig organisatorische und pädagogisch-inhaltliche Veränderungen zuzulassen. Als Begründungen im Alltagsdiskurs sind häufig Argumentationsfiguren anzutreffen, wie die vorgebliche „Vergeudung von Zeitressourcen“ oder der offenbar schwer zu erschütternde Begabungsglaube („Unsere Schüler können das nicht“). Dies resultiert möglicherweise zum Teil aus der Haltung, die I-Projekte weniger dynamisch zu begreifen, das heißt: sie allenfalls als ein weiteres Additiv in den Schulalltag zu integrieren, ihnen jedoch genau dadurch eine isolierte Rolle zuzuweisen, statt sie als Ausgangspunkt für eine progressive Schulentwicklung zu nehmen.

### **8.6 Was müsste sein? Umriss einer Schullandschaft *für* den Lerner**

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Lernstandards, will man eine gesamtgesellschaftliche Kommunikation gewährleisten, unter gewissen Voraussetzungen eine vertretbare Forderung darstellen. Im Licht der hier vertretenen Argumentation allerdings muss gleichzeitig festgehalten werden, dass es nicht möglich ist, eine auch nur einigermaßen umfassende curriculare Kanonisierung von Kenntnissen zu umreißen, die erforderlich sind, in den nächsten Jahrzehnten adäquat individuell ein Leben bestreiten zu können (vgl. Fuld 2004).

Eine solche Forderung müsste zudem zwangsläufig in die atemlose Logik neoliberaler Verwertungsinteressen münden. Aus diesem Blickwinkel gelesen bedeutet die Formel vom „lebenslangen Lernen“ die bildungspolitische Verlängerung der Atomisierung der Gesellschaft in Einzelwesen zugunsten eines Indi-

vidualismus, der sich – im Rahmen neoliberaler Konkurrenz – nur und einzig ökonomischen Zwängen unterwirft.

Dies bedeutet, dass ein Schulsystem zu fordern ist, das die erwähnten Standards auf einem sinnvollen Level formuliert; schon die Ausgestaltung solcher Standards müsste wesentlich emanzipatorische Inhalte einweben, wie sie bereits Adorno forderte. Diese Standards (die nicht Gegenstand dieser Schrift sind) müssten bereits frühzeitig begleitet und ergänzt werden durch die Möglichkeit für die Lerner, ihre je individuellen Lernwege zu beschreiten. Auf diesen Wegen dürften „Lehrer“ so gut wie nicht mehr vorkommen; Lernbegleiter müssten unter Zurückschneidung der bislang hoch gehandelten Fachlichkeit in der Lehrerausbildung eine gründliche Ausbildung in Fragen der Lernbegleitung erfahren.

Es wurde ebenfalls bereits dargestellt, dass eine gegebenenfalls als Gegenargument angeführte Forderung nach einer „berufstauglichen“ schulischen Ausbildung der Grundlage entbehrt. Dies hat zwei Gründe.

Zunächst mag es eine Logik aus der Sicht „der Wirtschaft“ geben, einen Zusammenhang zwischen den Inhalten von Schulabschlüssen und deren Niveau und beruflichen Chancen zu konstruieren.

Wechselt man allerdings die Perspektive und betrachtet dieselbe Logik aus der Sicht derer, die aktuell die Schulen durchlaufen, löst sich dieser Zusammenhang tendenziell auf; ob ein Ursache-Wirkungsverhältnis „besserer Schulabschluss – bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt“ existiert, darf angezweifelt werden (vgl. Hartmann 2002; Schmidt 2002).

Rolf Dobischat erläutert in diesem Kontext die Widersprüchlichkeit der Forderung nach „lebenslangem Lernen“ vor der Folie unterschiedlicher Soziallagen:

Berufsbiografisch übersetzt heißt dies nichts anderes, als sich durch permanente Lernbereitschaft auf die Veränderung als die „relevante Planungskonstante“ einzustellen, so kurz und bündig die zentrale Begründungsfigur. Das „Wohlverhalten“ im Sinne eines „an sich selbst arbeiten“ durch dauerhaftes Anpassungslernen ist „subjektive Bringschuld“, die erst die notwendige Voraussetzung für eine Chance auf langfristige Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit (Employabilität) bietet. In diesem Kontext konstituiert sich eine „Qualifikationsparadoxie“, demnach die Investition von zeitlichen und monetären Ressourcen und die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung nicht mehr automatisch zur beruflichen Stabilität, Status- und Einkommensverbesserung und Karriere führt. (...) Lebenslanges Lernen in dieser Per-

spektive bedeutet dann zwar „gleiche Zumutung und sozialer Zwang für Alle“, real gesehen verfestigt sich die Ungleichheit der Subjekte weiter (Dobischat 2002, S. 5)

Zum anderen bedeutet die Konstruktion einer derartigen Logik und mit ihr, wie mehrfach betont, der Schule in der Rolle einer Zurüstungsagentur für kapitalistische Produktionserfordernisse, eine Unterwerfung unter kapitalistische Produktionszwänge und damit – zumindest – eine erhebliche Verkürzung der Lernoptionen der Individuen.

Aus diesen Gründen wird im vorliegenden Zusammenhang für eine Abkoppelung des allgemein als selbstverständlich erachteten, nichtsdestoweniger auf wissenschaftlicher Ebene schwer nachweisbaren Zusammenhangs von Schulausbildung und gesellschaftlich-ökonomischen Gratifikationen (Erfolg bei der Berufswahl, Erfolg im Beruf) plädiert.

Was im diskutierten Themenbereich zutage tritt, umreißt sozusagen den äußeren Rahmen dessen, was in der Schule an Emanzipation möglich ist: Das formale Postulat der Gleichheit wird manifestiert und administrativ hergestellt durch gleiche Ausgangsbedingungen in Prüfungen usw. Erst dadurch, dass diese auf Gleichheit und Vergleichbarkeit ausgerichteten Prüfungen gesamtgesellschaftlich akzeptiert werden, wird die Voraussetzung für die gesellschaftliche Akzeptanz von Ungleichheit geschaffen; dies im übrigen unter der Vorspiegelung der Nachhaltigkeit von Naturgesetzen: „Dies garantiere“, referiert Christina Kaindl Holzkamp, „die Akzeptanz der produzierten Ungleichheiten als *natürliche*, die vor dem Hintergrund gleicher Ausgangsbedingungen zum Tragen kämen“ (Kaindl 2006, S. 90, Hervorhebung durch Lischewski/Müller). Kaindl weist weiter darauf hin, dass im Zuge neoliberaler Bildungsreformen eine Uminterpretation pädagogischer Begrifflichkeit zu konstatieren ist; „ganzheitliches Lernen“, „Selbsttätigkeit“, „Praxisnähe“, „Erfahrungsorientierung“ etc. sind durchaus bereits durch den neoliberalen Diskurs besetzt.

Diese Praxis folgt nach Kaindl (wie auch nach dem oben zitierten Dobischat) der Logik des aktuellen kapitalistischen Entwicklungsschubs, indem etwa die Verknüpfung von „Employability“ und „Lebenslangem Lernen“ den Menschen anpasst an die Anforderungen deregulierter Arbeitsmärkte: Individuelle Flexibilität steht demnach auf dieser Agenda weit oben und letztlich individueller Emanzipation diametral entgegen (vgl. Kaindl 2006, S. 92).



Eine „Lernerschule“ anzustreben, die den Bedürfnissen und Erfordernissen des Lerners folgen soll, eine Schule mithin *für* das Kind, *für* den Jugendlichen zuungunsten aller Versatzstücke einer Schulorganisation, die Lernbedürfnisse einengen und gleichzeitig Lern- und Lebenshaltungen aufherrschen will, heißt also, sich mit deutlich mehr Problemstellungen auseinander zu setzen, als „nur“ ein konsistentes Konzept zu formulieren, „lediglich“ behördliche und erlassmäßige Vergaben zu berücksichtigen und „bloß“ die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer zu überzeugen. Auch diese Problemstellungen finden sich in der Analyse, wie hier angerissen, auf der Ebene von *subplots*.

Eine solche Schule muss – vor der dargelegten Folie – als *Schule permanenter Reform* angelegt werden. Mit anderen Worten: Auch und gerade ein schulisches Subkonzept wie das hier betrachtete muss ständig selbstkritisch in Bewegung bleiben, um den Erfordernissen der in ihm Lernenden gerecht werden zu können. Schule soll in dieser Logik durchaus ein Platz sein, an dem systematisch gelernt wird; dies bedingt naturgemäß eine durchaus geplante Struktur, allerdings eine, die sich schuldisziplinärer Vorgaben enthält, weil, wie gezeigt wurde, unter diesen Vorgaben intentionales Lernen verunmöglicht wird. Der Grund liegt schlicht darin, dass „die verplanten Subjekte dabei nicht ‚mitspielen‘“ (Holzkamp 1995, S. 557) dürfen. Eine Planung von Schule (und auch von schulischen Subsystemen wie dem dargestellten), die dies außer Acht lässt, erzeugt „notwendig das Gegenteil, Chaos und Unordnung“ (ebda).

Von daher ist der Fragenkomplex, der sich an die vorgelegte Arbeit anschließt, nicht eindeutig zu beantworten; im vorgelegten Zusammenhang kulminieren diese Problemstellungen in den Fragen, ob es möglich ist, einen Bereich zu eröffnen, der dem allfälligen Notendruck entsagt, in einer Institution, deren Bewertungsuniversalität für sie selbst konstituierend ist, und ob es möglich ist, eine „Beratergemeinschaft“ (vgl. Fink 1970) zu gründen in einer Schule, deren Zweck unter anderem, allerdings an exponierter Stelle, Selektion ist.

Das Projekt zeigt, dass es durchaus möglich ist, im aktuellen Schulsystem eine Nische zu finden, gegebenenfalls zu eröffnen, die Ansätze individualisierten Lernens im hier vertretenen Sinn zulässt. Gleichzeitig muss allerdings der Blick dafür geschärft werden, dass Schule als Agentur neoliberaler Tendenzen über ein in diesem Sinne hohes Maß an Beharrungsvermögen und Reaktionsmustern verfügt, die ein solches Projekt gefährden.

Stellt man zum Abschluss die Frage, warum eine Pädagogik, die dem Subjekt des Lernens den Vorrang einräumt, und die konsequent, ja radikal den Standpunkt des Lerners zur ihrem Standpunkt macht, nicht in aller Munde ist, sondern eher ein unterprivilegiertes Nischendasein führt, lässt sich mit David Gribble vermuten:

... der wichtigste Grund für den Widerstand der Öffentlichkeit (und der Medien, die ja Spiegel der öffentlichen Meinung sind) ist vielleicht dieser: Die Progressive Pädagogik, die so freundlich und sanft daherkommt, kann durchaus zur Gefahr für das Bestehende werden. Man muß sie daher entschieden bekämpfen, und zwar aus sehr ähnlichen Gründen, aus denen schon die Römer die Christen bekämpften. Sie stellt Wahrheit über Autorität, Überzeugung über Zwang, Nächstenliebe über Konformität. (...) Vielleicht hat der Abscheu, mit dem viele Menschen dem progressiven Ideal begegnen, seinen Grund darin, dass seine Implikationen weit über das Klassenzimmer hinausreichen. Wenn die progressiven Methoden richtig sind, ist vielleicht nicht nur die konservative Erziehung, sondern auch die Grundstruktur unserer Gesellschaft falsch. Nicht bereit, sich dieser Möglichkeit zu stellen, wendet man sich mit unbehaglichem Gefühl ab (Gribble 1991, S. 232).

Wenngleich Gribbles Ansatz nicht absolut kongruent ist mit dem hier vertretenen, ist dem nichts hinzuzufügen.

## 9. Verwendete Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main
- Altvater, E. (2005): Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kennen. Eine radikale Kapitalismuskritik. Münster
- Altvater, E. (2006): Das Ende des Kapitalismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2/06. S. 171 - 182
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn
- Asselmeyer, H. (1996): Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener. Frankfurt/Main et al.
- Balgo, R./Voß, R. (2002): Wenn das Lernen zum Problem gemacht wird. In: Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied
- Ballauf, H. (1998): Gekaufte Bildung. In: Erziehung und Wissenschaft, 11/98, S. 6 - 10
- Bandura, A. (1976): Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Bandura, A. (Hg.) (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart
- Barton, A. H./Lazarsfeld, P. F. (1984): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hg.) (1984): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, St. (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim & München
- Baumert, J./Klime, E./Neubrand, M./Prenzel, M./ Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Becker, G. (1991): Aufwachsen und Erwachsenwerden. Pädagogische Überlegungen zur Veränderung von Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, Folgerungen für die "innere" Schulreform. (Arbeitspapier für das hessische Kultusministerium Wiesbaden, vorgelegt im November 1991)
- Behrens, U. (2002): Das Rätsel Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens. Gießen

- Bernfeld, S. (<sup>8</sup>2000): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt
- Betts, G./Kercher, J. (1999): *The Autonomous Learner*. Greeley, Colorado
- Birkenbihl, V. F. (1985): *Stroh im Kopf?* Speyer
- Blankertz, H. (1982): *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar
- Bloch, E. (1973): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt/Main
- Bloch, E. (<sup>2</sup>1972): *Pädagogica*. Frankfurt/Main
- Bracht, U. (1978): *Bilder von der Schulbank. Kritzeleien aus deutschen Schulen*. München & Wien
- Braunmühl, E. v. (1986): *Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik*. Hamburg
- Brockmeier, J. (1983): *Marx' Affe. Zur anthropologischen Deutung der menschlichen Arbeit und ihrer Kritik aus anthropologischer Sicht*. In: *Forum Kritische Psychologie* 11 (1983), S. 170 – 196. Hamburg
- Brügelmann, H. (2002): *Rose 1 ist Rose 2 ist Rose 3 ist ... . Offene Bedeutungen durch geschlossenen Gehirne*. In: Voß, Reinhard (Hg.) (<sup>4</sup>2002): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik*. Neuwied
- Buytendijk, F.J.J. (1932): *Bildung der Jugend*. In: G. Schulz-Benesch (Hg.) (1970): *Montessori, Wege der Forschung*, Bd. 200, Darmstadt
- Campbell, D. T./Fiske, D. W. (1959): *Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix*. *Psychological Bulletin*, 56/1959/2, S. 81 - 105. O.O.
- CDU/FDP (2005): *Koalitionsvereinbarung von CDU und FDP zur Bildung einer neuen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, 20. Juni 2005. ([www.cdu-nrw.de/media/Koalitionsvereinbarung](http://www.cdu-nrw.de/media/Koalitionsvereinbarung), Zugriff 12. September 05)
- Del Boca, F. K./Noll, J. A. (2000): *Collecting valid data from community sources. Truth or consequences: The validity of self-report data in health services research on addictions*. In: *Addiction* 95; 2000 (Supplement 3), S. 347 – 360.
- Denzin, N. K. (1989): *Interpretative Interactionism*. London
- Dewey, J. (<sup>2</sup>1994): *Erziehung durch und für Erfahrung*. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart

- Diel, B. (1991): Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Kindern an einer Schule mit hohem Ausländeranteil, dargestellt am Erprobungsstufenkonzept eines Ganztagsgymnasiums (=Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung gemäß § 17 OVP – Vorbereitungsdienst 1989/91). Duisburg
- Dietrich, Th. (Hg.) (1973): Die Pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn
- Dobischat, R. (2002): Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen kurzfristigen ökonomischen Anforderungen und gesellschaftlicher Innovationsfähigkeit. Vortrag zur Tagung „Berufliche Weiterbildung. Zukunftsperspektiven und die Einflüsse der Arbeitsmarktpolitik am 27. 11. 2002 in Oldenburg
- Dürr, H.-P. (2004): Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Die neue Beziehung zwischen Religion und Naturwissenschaften. Freiburg, Basel & Wien
- Elias, N. (1987): Engagement und Distanzierung. Frankfurt/Main
- Elsner, H.(1994): Die Montessori-Pädagogik in der Schule von heute. In: Hellmich, A./ Teigeler, P. (Hg.) (1994): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Weinheim
- Engels, F. (1978): Der Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. In: Marx/Engels Werke, Bd. 20, S. 444 – 455. Berlin
- Feger, B./Prado, T. (1998): Hochbegabung. Darmstadt
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München
- Fink, E. (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg
- Flick, U. (1991): Triangulation. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, S. 432 – 424. München & Weinheim
- Foerster V. H. (1986): Abbau und Aufbau. In: Simon, F.B. (Hg.) (1986): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main
- Foucault, M. (2003): Die Abnormalen. Vorlesungen am College de France (1974-1975). Frankfurt/Main

- Friedrichs, I./Lüdtke, H. (1971): Teilnehmende Beobachtung. Zur Grundlegung einer sozialwissenschaftlichen Methode der empirischen Feldforschung. Weinheim & Basel
- Friedrichs, J. (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen
- Fuld, W. (2004): Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen. Berlin
- Funke, E./Rihm, Th. (Hg.) (2000): Subjektsein in der Schule? Bad Heilbrunn
- Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2002): GEW-Information, Heft 23. Allgemeine Dienstordnung (ADO) (mit Anmerkungen); Schulmitwirkungsgesetz (SchMG); Allgemeine Schulordnung (ASchO): Ratgeber. Essen
- Götz-Hege, J. (2000): Zur Wiederentdeckung des Subjekts in der Pädagogik. Neue Wege in der heilpädagogischen Betreuung lern- und entwicklungsbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Frankfurt/M.
- Gribble, D. (1991): Auf der Seite der Kinder. Welche Reform braucht die Schule? Weinheim & Basel
- Gribble, D. (2000): Schule im Aufbruch. Neue Wege des Lernens in der Praxis. Freiamt
- Gruschka, A. (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar
- Habel, W. (2004): Neue Wege in der Lehrerbildung. In: Essener Unikate. Berichte aus Forschung und Lehre: Bildungswissenschaften. Nr. 24, S. 29 – 35. Essen
- Habel, W. (2005a): "Individualisiertes Lernen und Standards – ein Widerspruch?" Thesenpapier zum "Forum Bildung", Kongress der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 18. – 19. 2. 2005. Bochum
- Habel, W. (2005b): Individualisiertes Lernen im Regelschulsystem (= Forschungs- und Entwicklungsbericht, Universität Duisburg-Essen). Duisburg
- Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Frankfurt/Main & New York
- Haug, W. F. (Hg.) (2004): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus (=HKWM), Band 6/II. Hamburg
- Heckel, H./Avenarius, H. (1986): Schulrechtskunde. Neuwied

- Held, J. (1997): Kooperatives Lernen – ein Neuanatz in der Lernforschung?  
In: Forum Kritische Psychologie 38 (1997): Lernen. Holzkamp-Colloquium, S. 4 – 17. Hamburg
- Heller, K. A. (Hg.) (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, Bern, Toronto & Seattle
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Großburgwedel
- Hempel, M. (Hg.) (2002): Lernwege der Kinder. Baltmannsweiler
- Hentig, H. v. (1991): Einleitung. In: Gribble, D. (1991): Auf der Seite der Kinder. Welche Reform braucht die Schule?, S. 9 – 46. Weinheim & Basel
- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. München & Wien
- Herz, O. (1982): Schulkonflikte lösbar machen. Kooperation von Schülern, Eltern, Lehrern. Essen
- Herzog, R. (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. In: Rutz, Michael (Hg) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik – Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München
- Hilbig, N./Titze, I. (1981): Kritzeleien auf der Schulbank. Eine qualitative Analyse von Tisch-Graffiti. Hildesheim
- Holzkamp, K. (1983a): Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik. Vortrag, gehalten auf der 1. Internationalen Fernuniversität Kritische Psychologie vom 7. – 12. März 1983 in Graz (25 Seiten). Veröffentlicht in: Braun, K.-H./Hollitscher, W./Holzkamp, K./Wetzel, K. (Hg.) (1983): Karl Marx und die Wissenschaft vom Individuum, S. 120 - 166. Marburg
- Holzkamp, K. (1983b): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main & New York
- Holzkamp, K. (1984): „Die Menschen sitzen nicht im Kapitalismus wie in einem Käfig“. In: Psychologie Heute, 11/1984, S. 29 - 37
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main
- Holzkamp, K. (1997): Schriften Bd. I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg
- Holzkamp, K. (2005): Schriften Bd. II: Theorie und Experiment in der Psychologie. Hamburg
- Holzkamp, K. (2006): Schriften Bd. III: Wissenschaft als Handlung. Hamburg

- Holzcamp-Osterkamp, U. (1975): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Bd. 1. Frankfurt & New York
- Huisken, F. (2001): Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten. Hamburg
- Huisken, F. (2002): z. B. Erfurt. Was das bürgerliche Bildungs- und Bildungswesen so alles anrichtet. Hamburg
- Huisken, F. (2005): Das grenzt ans Alberne. In: konkret 2/2005, S. 52f
- Hülshoff, R. (Hg.) (1977): Institutionalisierung von Erziehung. In: Groß, E. (Hg.) (1977): Dimensionen der Pädagogik, Bd. 10. Düsseldorf
- Humboldt, W. v. (1792): Über öffentliche Staatserziehung. In: Flitner, A. (Hg.) (1964): Humboldt. Anthropologie und Bildungslehre. S. 9 – 12. Düsseldorf und München
- Humboldt, W. v. (1793): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, A. (Hg.) (1964): Humboldt. Anthropologie und Bildungslehre. S. 7 – 31. Düsseldorf und München
- Huschke-Rhein, R. (2002): Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als “Lernsystem” und “Lernen fürs Leben” aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernsysteme. In: Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied
- Huser, J. (2001): Lichtblicke für helle Köpfe. Zürich
- Kaindl, Ch. (2006): Lernverhältnisse im Neoliberalismus II. In: Forum Kritische Psychologie 49 (2006). Hamburg
- Kardoff, E. v. (1991): Zum Biologismus und Organizismus in den Sozialwissenschaften. In: Heilmeier, J./Mangold, K./Marvakis, A./Pfister, Th. (Hg.) (1991): Gen-Ideologie. Biologie und Biologismus in den Sozialwissenschaften. Argument Sonderband, S. 53 – 79. Berlin und Hamburg
- Kleber, E. W. (2002): Gestaltung von Handlungssystemen. Die neue Lehrerrolle in der ökologisch-phänomenologischen Erziehungswissenschaft. In: Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied
- Klippert, H. (1999): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim & Basel



- Koch, F. (1997): Das wilde Kind. Hamburg
- Köckeis-Stangl, E. (1980): Methoden der Sozialforschung. In: Hurrelmann, K./Uhlich, D. (Hg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung, S. 321 - 370. Weinheim & Basel
- Köhler, W. (1973): Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Mit einem Anhang zur Psychologie des Schimpansen. Berlin/Heidelberg/New York
- Kohn, A. (1989): Mit vereinten Kräften. Weinheim und Basel
- Kornmann, R. (1992): Förderdiagnostische Ansätze. In: Hany, E. A./Nickel, H. (Hg.) (1992): Begabung und Hochbegabung. Bern et al
- Kösel, E. (2002): Die Modellierung von Lernwelten. Band I: Die Theorie der subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen. Bahling a.K.
- Kösel, E./Scherer, H. (2002): Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied
- Kramer, R. (1976): Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. München
- Krope, P. (1976): Zensur, Ausbildung und Gesellschaft. Zur Kritik und Alternative eines Bewertungsverfahrens. Essen
- Krumm, V. (2005): Vor lauter Angst total versagt. "Verhaltensauffällige Lehrer" – darüber redet man nicht gerne. In: Erziehung und Wissenschaft, 11/2005, S. 12 – 14.
- Krüssel, H. (2002): Unterricht als Konstruktion. In: Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1993): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen: Englisch. Frechen
- Kurz, R. (1999): Schwarzbuch Kapitalismus. Ein Abgesang auf die Marktwirtschaft. Frankfurt/Main
- Lambrecht, L./Tjaden, K. H./Tjaden-Steinhauer, M. (1998): Gesellschaft von Olduvai bis Uruk. Soziologische Exkursionen, Band I. Kassel
- Lischewski, F. (2004a): Probleme der Begabtenförderung bei Kindern mit Migrantenhintergrund. In: Praxis Schule 1/2004, S. 55 – 58

- Lischewski, F. (2004b): „Können wir das nicht auch?“ „E-Projekte“ – ein Beitrag zur Individualisierung von Lernprozessen. In: nds 7/2004, S. 22 - 24
- Lischewski, F./Müller, R. (2004): Lernbegleitung als Instrument der Förderung Autonomer Lerner (= Diplomarbeit im Rahmen der ECHA-Ausbildung zum „Specialist in Gifted Education“). Duisburg & Mülheim
- Mädche, F. (1995): Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire. München
- Malson, L. (1972): Die wilden Kinder. Frankfurt
- Markard, M. (2000): Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts (31 Absätze). In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (Online Journal), 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00markard-d.htm> (20. 7. 2005)
- Markard, M. (2003): We don't need no education! – Kann man zur Freiheit erzogen werden? Vortrag beim Verein „Gegenentwurf – für eine solidarische Gesellschaft e.V.“ in München am 21. 7. 2003
- Marx, K. (1969): Thesen über Feuerbach. In: Marx/Engels Werke, Bd. 3, S. 5 – 7. Berlin
- Marx, K. (1976): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Marx/Engels Werke, Bd. 1, S. 378 – 391. Berlin
- Marx, K./Engels, F. (1974): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Marx/Engels Werke, Bd. 4, S. 459 – 493. Berlin
- Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern
- Mayntz, R./Holm, K./Hübner, P. (1969): Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Köln
- Mayring, Ph. (1985): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Jüttemann, G. (Hg.) (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim
- Mietzel, G. (2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen, Bern, Toronto & Seattle
- Miller, A. (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/Main
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999): Richtlinien und

Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. Frechen

Mönks, F./Ypenburg, I. (2000): Unser Kind ist hochbegabt. München & Basel

Montessori, M. (1985): Die Freiheit muß aufgebaut werden. In: Montessori-Werkbrief 23/1985

Montessori, M. (1987): Kinder sind anders. München

Oelkers, J. (<sup>4</sup>2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim & München

Oelkers, J. (Hg.) (2000): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel

Oswald, P./ Schulz-Benesch, G. (1989): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg

Peters, W. (2003): „Hochbegabung und Testverfahren“. Vortrag am 19. 9. 2003 im Rahmen des ECHA-Kurses. Münster

Pongratz, L. A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim

Reich, K. (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, R. (Hg.) (<sup>4</sup>2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied

Rutschky, K. (Hg.) (<sup>8</sup>2001): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Pädagogik. München

Schäfer, A. (2004): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim, Basel & Berlin

Schaff, A. (1974): Sprache und Erkenntnis. Essays über die Philosophie der Sprache. Reinbek

Schmidt, G. (2002): „Es ist besser zu sterben als zu betteln“, so steht in der Bibel geschrieben. In: Frankfurter Rundschau, 24. 9. 2002

Schmitz, D./Ulmann, G. (2003): „In die Schule geh‘ ich nicht ...“ Schulabsentismus: Klassifikation und Verwaltung statt Schulreform? In: Forum Kritische Psychologie 46 (2003). Hamburg

Schultz, T. (2005): Der Staat schuldet Kindern eine bessere Bildung. Die Pisa-Studie offenbart einmal mehr: Wer reiche Eltern hat, bringt es in der Schule weiter. In: Süddeutsche Zeitung, 2. 11. 2005

- Scriven, M. (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Ch. (Hg.) (1972): Evaluation. München
- Scuola di Barbiana (1974): Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Berlin
- Seligman, M. (1992): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim
- Singer, W. (2001): „Was kann ein Mensch wann lernen?“ Vortrag am 12. 6. 2001 anlässlich des ersten Werkstattgespräches der Initiative *McKinsey bildet* in der Deutschen Bibliothek. Frankfurt/Main
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Heidelberg & Berlin
- Spranger, E. (1962): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg
- Stern, W. (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, W. (1916) (Hg.): Der Aufstieg der Begabten. Leipzig & Berlin
- Struck, Peter (1996): Die Schule der Zukunft. Darmstadt
- Swift, J. (1991): Bescheidener Vorschlag, wie man verhüten kann, daß die Kinder armer Leute in Irland ihren Eltern oder dem Lande zur Last fallen, und wie sie der Allgemeinheit nutzbar gemacht werden können. In: Ausgewählte Werke, Bd. 3. Berlin & Weimar
- Thurn, S. (2006): Individualisierung kann gelingen. Begriffliche Klärung, Erfahrungen, Gelingensbedingungen. In: Pädagogik 1/06, S. 6 - 9
- Ulmann, G. (1991): Angeboren – Anerzogen? Antworten auf eine falsch gestellte Frage. In: Heilmeier, J./ Mangold, K./ Marvakis, A./ Pfister, Th. (Hg.) (1991): Gen-Ideologie. Biologie und Biologismus in den Sozialwissenschaften. Argument Sonderband, S. 113 – 138. Berlin & Hamburg
- Ulmann, G. (1999): Über den Umgang mit Kindern. Orientierungshilfen für den Alltag. Hamburg
- Varela, F. (1982): Die Biologie der Freiheit. Das Psychologie-Heute-Gespräch mit Francisco Varela. In: Psychologie Heute 9/1982, S. 83 – 93.
- Watzlawik, P. (Hg.) (1985): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München
- Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie (Studienausgabe), besorgt von J. Winckelmann. Tübingen
- Weinert, F. E. (2000): „Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule“. Vortrag am 29. 3. 2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach

- Weinert, F. E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim & Basel
- Weingart, P./Kroll, J./Bayertz, K. (1988): Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassehygiene in Deutschland. Frankfurt/Main
- Werning, R. (2002): Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für (sonder-)pädagogisches Handeln. In: Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied
- Weskamp, R. (2001): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik – Amerikanistik. Berlin
- Wischer, B. (2003): Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen. Weinheim & München
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt/Main & New York
- Wulf, Ch. (1976): Evaluation. In: Wulf, Ch. (Hg.) (1976): Wörterbuch der Erziehung. München
- Ziegler, J. (2005): Das Imperium der Schande. Der Kampf gegen Armut und Unterdrückung. München

## **Anhang**

## Anlage 1: Gesprächsbogen 1

Name, Klasse: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### GESPRÄCHSBOGEN (1)

Welche Hobbys hast du? Was tust du am liebsten?

Tust du zu Hause viel für deine Hobbys? Für die Schule?

Wenn du dich für eine Sache interessierst, was tust du dann?

Hast du Freunde? Was unternimmt ihr gemeinsam?

Treibst du Sport? Welchen?

Würdest du sagen, dass du ausdauernd bist?

Hast du künstlerische Interessen?

Bist du gern draußen? Wo?

© F. Lischewski/R. Müller

## Anlage 2: Gesprächsbogen 2

Name, Klasse: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

### GESPRÄCHSBOGEN (2)

Gibt dir jemand Tipps oder Anregungen, für die du dich dann interessierst?

Kannst du gut mit anderen zusammenarbeiten?

Warum bist du für andere interessant?

Welche Spiele spielst du gern?

Denkst über Probleme nach? Welche?

Wenn du etwas in deinem Leben sofort ändern könntest, was würdest du ändern?

Liest du Bücher? Welche?

Hast du Erfolg mit dem, was du tust?



### Anlage 3: Gesprächsbogen 3

**Name, Klasse:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_

#### Gesprächsbogen (3)

**Welches sind deine Lieblingsfächer?**

**An welchem Thema würdest du gern allein arbeiten? Warum?**

**Was würdest du tun, wie würdest du vorgehen?**

**Was ist das Beste, was dir jemals passiert ist?**

**Was war der interessanteste Ort, an dem du jemals warst?**

**Worüber würdest du gern ein Buch schreiben oder einen Film drehen?**

#### Anlage 4: Matrix Lernertyp

Name, Klasse:

Datum: \_\_\_\_\_

#### Matrix: Lernertyp

<b>Bereich</b>	<b>Trifft zu</b>	<b>Weiß nicht</b>	<b>Trifft eher nicht zu</b>
Ich finde eigene Ziele			
Ich kann im Team arbeiten			
Ich arbeite beharrlich und ausdauernd			
Ich arbeite erfolgreich			
Ich finde eigene Wege			
Ich vertrete eigene Auffassungen			
Ich kann mich richtig einschätzen			
Ich bin kommunikativ, gesprächsbereit			
Ich bin engagiert			
Ich kann eigene Probleme meistens lösen			

© F. Lischewski/ R. Müller

## Anlage 5: Projektdokumentation

Name, Klasse:

### Projektdokumentation

<b>Projektthema:</b>		
<b>Geplante Fertigstellung:</b>		
<b>Geplante Präsentation:</b>		
<b>Begleitlehrer/in:</b>		
<b>Datum</b>	<b>Was habe ich getan?</b>	<b>Welche Probleme gibt es (Kenntnisse, Informationen, Material usw.?)</b>

**Anlage 6: Rückblick auf das Projekt**

**Name, Klasse:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_

**Rückblick auf das Projekt**

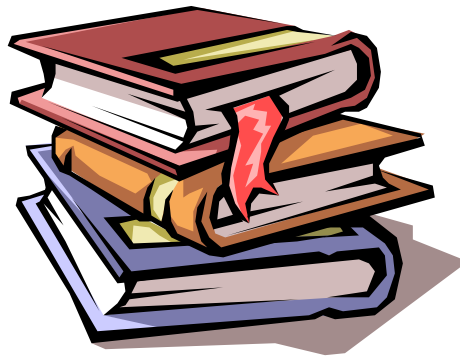
<b>Projektthema:</b>	
<b>Beginn und Ende des Projekts:</b>	
<b><u>Das habe ich gelernt</u></b>	<b><u>Das macht mir noch Schwierigkeiten (Gründe?)</u></b>

**Name, Klasse:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_

**Rückblick auf das Projekt**

<b>Projektthema:</b>	
<b>Beginn und Ende des Projekts:</b>	
<b><u>Das habe ich gelernt</u></b>	<b><u>Das macht mir noch Schwierigkeiten (Gründe?)</u></b>

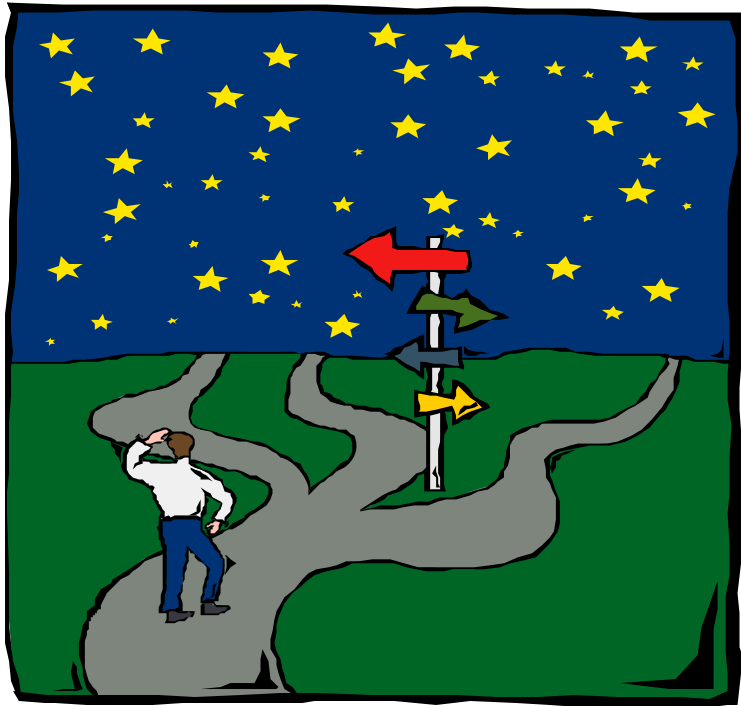
# BÜCHEREI- FÜHRERSCHEIN



---

**hat am Lehrgang  
Arbeit in der  
Bibliothek  
mit Erfolg teilgenommen**

# Internetrecherche



---

**hat am Lehrgang  
„Wie finde ich effektiv Informationen  
im Internet?“  
mit Erfolg teilgenommen**

# PRÄSENTATION I



---

**hat am Lehrgang  
„Collage, Mappe, Vortrag“  
mit Erfolg teilgenommen**

# PRÄSENTATION II



---

**hat am Lehrgang  
„Wie wird meine Präsentation spannender?“  
mit Erfolg teilgenommen**



# PRÄSENTATION III



---

**hat am Lehrgang  
„Powerpointpräsentation“  
mit Erfolg teilgenommen**



**QUARTALSARBEIT**  
**LERNBEREICH: Mathematik**

---

**hat ein Projekt mit dem Titel**

---

**erfolgreich abgeschlossen.**

Datum: \_\_\_\_\_

Begleitlehrer/in: \_\_\_\_\_

Anlage 13: Quartalsarbeit Naturwissenschaften



**QUARTALSARBEIT**  
**LERNBEREICH: Naturwissenschaften**

---

**hat ein Projekt mit dem Titel**

---

**erfolgreich abgeschlossen.**

Datum: \_\_\_\_\_ Begleitlehrer/in: \_\_\_\_\_



# QUARTALSARBEIT

## LERNBEREICH: **Gesellschaft**

---

**hat ein Projekt mit dem Titel**

---

**erfolgreich abgeschlossen.**

Datum: \_\_\_\_\_ Begleitlehrer/in: \_\_\_\_\_

Anlage 15: Quartalsarbeit Sprache



**QUARTALSARBEIT**  
**LERNBEREICH: Sprachen**

---

**hat ein Projekt mit dem Titel**

---

**erfolgreich abgeschlossen.**

Datum: \_\_\_\_\_ Begleitlehrer/in: \_\_\_\_\_

# ZEITMANAGEMENT



---

**hat am Lehrgang**  
***„Wie teile ich meine Zeit***  
***ein?“***  
**Mit Erfolg teilgenommen**

# TEXT- VERARBEITUNG



---

**hat am Lehrgang  
*„Wie wird mein Text schöner?“*  
mit Erfolg teilgenommen**

**Anlage 18: Überblick über die Projekte (7b)**

**I-Projekte Klasse 7b, Schuljahr 04/05**

**Stand 22. 2. 05**

Name	Projekte
E	Italien; Geheimschriften
T	Länder; Römer
B	Dinosaurier (Englisch); Fußball
A	Neandertaler; Naturheilkunde
D	Hamster; Meerschweinchen; Geheimschriften: Alyah
M	Krokodile; Drachen
Z	„Mein Leben“; Rauchen
R	Weltall; Albert Einstein; Zwergkaninchen
U	Titanic; Australien & Neuseeland; Fische; Aleviten; Griechenland
R	Atome; Ägypter; Politik & Umwelt
M	Elektroautos; Russland; Gehirn
S	Brücken; Türme; Länder; Elizabeth I; Regenwälder
H	Dinosaurier; muslimische Religionen; Palästina
S	Türkei; Hitler; Mathematiker
C	Hunde; Uhren; Blasrohre
H	Wale; Computer; Gedichte
A	Film über Duisburg-Hamborn; Computer; Hurricans
D	Tiere der Zukunft; Kurt Cobain
C	Osmanisches Reich; Piraten (Englisch); Pferde
J	Komodowarane; Tangram; Kelten
S	Beruf des Architekten (Fragebogen); Wölfe; Pferde; Tierheime
A	Architektur; Katzen; Quiz (Englisch)

71 Projekte, davon 13 im Bereich Erdkunde, 17 Biologie, 10 Geschichte, 2 Religion, 1 Sport, 6 Naturwissenschaften (außer Biologie), 2 Politik, 4 Literatur, 3 Mathematik, 8 Sonstige (einige Mehrfachwertungen).

Zwei Projekte: 8 Schüler/innen

Drei Projekte: 11 Schüler/innen

Vier Projekte: 3 Schüler/innen

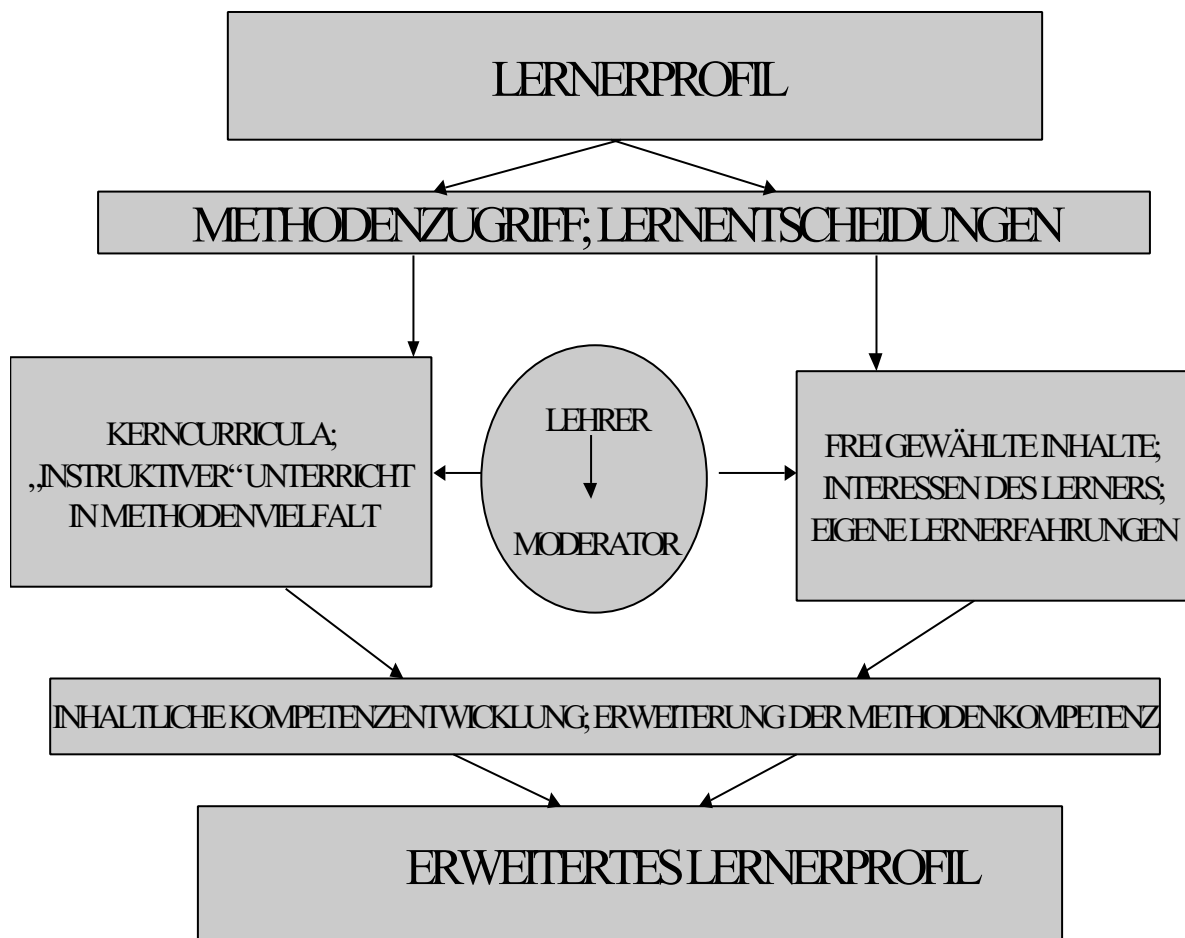
Fünf Projekte: 2 Schüler



## Anlage 19: Der autonome Lehrer im Prozess (Ablauf einer Lernschleife)

© F. Lischewski/R. Müller

### DER AUTONOME LERNER IM LERNPROZESS



## Anlage 20: Stundenpool

### STUNDENPOOL ZUR UMWIDMUNG IN INDIVIDUALISIERUNGSPROJEKTE

<b>Jahrgang</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>Summe</b>
<b>Fach</b>					
<b>D</b>	4 (-1)	4 (-1)	3 (-1)	3 (-1)	14 (-4)
<b>E</b>	4 (-1)	3 (-1)	3 (-1)	3 (-1)	13 (-4)
<b>M</b>	4 (-1)	3	3 (-1)	3 (-1)	13 (-3)
<b>Ph</b>		2 (-1)	2 (-1)	2	6 (-2)
<b>Ch</b>	2 (-2)		2	2	6 (-2)
<b>Bio</b>	1	2 (-1)	2		5 (-2)
<b>Ek</b>	2 (-1)	2 (-1)	2 (-1)		6 (-3)
<b>Ge</b>	2 (-1)		2 (-1)	2	6 (-2)
<b>Pol</b>		2 (-2)		2	4 (-2)
<b>Mu</b>	1		2	verlegt in Jgst. 9	3
<b>Ku</b>	2	2	verlegt in Jgst. 10	2 (-2)	6 (-2)
<b>Sp</b>	2	3	3	3	11
<b>L/F/T</b>	4	4	3	3 (-1)	14 (-1)
<b>WF</b>			3 (-1)	3 (-1)	6 (-2)
<b>Rel</b>	2 (-1)	2 (-1)	2 (-1)	2 (-1)	8 (-4)

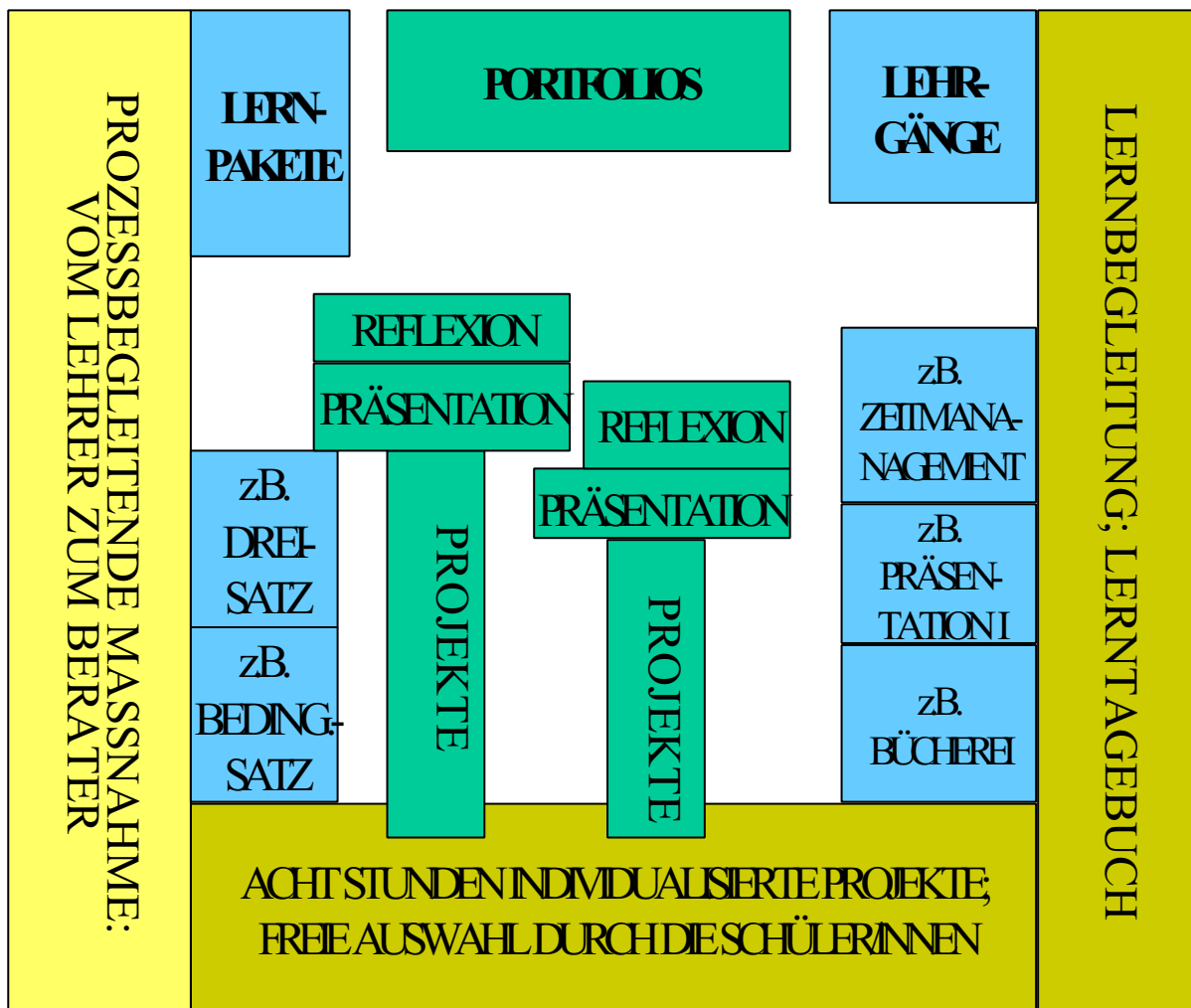
Zur Erläuterung:

Die Ziffern in den jeweiligen Zellen geben die laut Stundentafel eingesetzten Stunden je Fach und Jahrgang wieder. In Klammern finden sich die Stunden, die in den Pool für die I-Projekte gegeben werden. Die Tabelle wirft der Lesbarkeit halber nicht aus, dass in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 jeweils zusätzlich sechs Stunden für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch zur Verfügung stehen (Hausaufgabenbegleitung, Förderunterricht). Weiter ist den Fächern Latein, Französisch und Türkisch je Jahrgang eine Hausaufgabenstunde zugeschlagen.

Der Ausschuss empfiehlt, im Falle einstündiger Fächer Epochen einzurichten.

Für den Ausschuss: F. Lischewski

# PROJEKTE AM CLAUBERG-GYMNASIUM, 7. Jahrgang



**Anlage 22: Die I-Projekte am CG 2**

**I-PROJEKTE AM CLAUBERG-GYMNASIUM,  
JAHRGÄNGE 7 – 10,  
ABFOLGE DER SCHWERPUNKTE**

**JAHRGANG 10: POLYMEDIALES PROJEKT**

**JAHRGANG 9: SOZIALPRAKTIKUM**

**JAHRGANG 8: ZWEI VERTIEFUNGEN AUS  
EIGENEN PROJEKTEN DES 7. JAHRGANGS  
(„Fragen stellen“)**

**JAHRGANG 7: ORIENTIERUNG**

F. Lischewski/R. Müller

## Anlage 23: Fragebogen Schüler

### Fragebogen für die Schüler der I-Projekte

Klasse: .....

	Trifft zu	weniger	kaum	nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Mir gefallen die I-Projekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die LehrerInnen beraten mich gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich arbeite für die I-Projekte mehr als für den sonstigen Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin mit meinen Ergebnissen zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich habe in den I-Projekten bisher viel gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Präsentationen machen mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich fühle mich in den I-Projekten überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Lehrgänge helfen mir weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es sollte mehr I-Projekt-Stunden geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich habe keine Ideen mehr für Themen von I-Projekten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was hast du bisher in den I-Projekten gelernt?

---

---

---

Warum gefallen dir die I-Projekte?

---

---

---

## Anlage 24: Umfrage der Schüler

Umfrage zu den I-Projekten. Entworfen von Umut Güzel und Hanna Machharawi (7b), durchgeführt am 2. 3. und 4. 3. 05  
(1)

„Was findet ihr an den I-Projekten gut?“

Ausstattung	4
Können Themen selbst auswählen, eigenständig arbeiten	43
Lernen viel bzw. besser	14
Quartalsprojekte	2
Viel Zeit	3
Lerntagebuch	3
Habe Spaß	3
Mein Deutsch hat sich verbessert	2
Weniger normalen Unterricht	2
Keine Noten	5

Einzelnennungen:

Lehrer beraten gut; es gibt keinen Zeitdruck

„Was findet ihr nicht gut?“

Normale Stunden fallen aus	10
Keine Noten	5
Zu wenig Internetzugang	4
Oft zu laut	6
Lerntagebuch	10
Einschränkung durch Fachbereiche (Quartalsarbeiten)	3
Lehrer helfen nicht/zu wenig	3
Zu wenig I-Stunden	3
Kein Drucker	2

Einzelnennungen:

Manchmal funktionieren die Rechner nicht; wenig Information; wenig Büromaterial; I-Pro-Std. nachmittags; Schüler arbeiten oft nicht, wenn ein Lehrer nicht im Raum ist; man bleibt sitzen, wenn man nicht vier Scheine hat.

**Anlage 25: „Was würdest du ändern?“**

Umfrage zu den I-Projekten. Entworfen von Umut Güzel und  
Hanna Machharawi (7b), durchgeführt am 2. 3. und 4. 3. 05  
(2)

„Was würdest du verändern?“

Größere Räume, bessere Ausstattung	4
Öfter ins Netz, mehr Computer	9
Mehr Bücher	7
Mehr, bessere, freundlichere Beratung durch Lehrer	14
Keine Einschränkungen durch Fachbereiche	4
Kein/weniger Lerntagebuch	8
Keine „Nebenprojekte“, lieber weniger, aber große Projekte	2
nichts	22
Mehr I-Projekt-Stunden	3
Gruppenprojekte	2
Weniger I-Projekt-Stunden	6
I-Projekte abschaffen	2
Mehr Ruhe	6

Einzelnennungen: I-Projekte nur vormittags; mehr Mathematik-  
Themen

## **Anlage 26: Interview-Transkripte**

### **Interview mit Herrn I.:**

#### **Frau M.:**

Vor über einem Jahr sind die I-Projekte eingerichtet worden, was hast Du von dieser Einrichtung mitbekommen und welche Erwartungen hattest Du daran?

#### **Herr I.:**

Zunächst einmal hatte ich keinerlei Vorkenntnisse, als ich das erste Mal davon hörte, als die Vorplanungen anliefen, als Herr Lischewski dies zum ersten Mal vorstellte im Kollegium, als dann auch die Kollegin ... hinzukam, es war mir völlig unbekannt. Ich hatte aber insofern einen Anknüpfungspunkt, da ich mit Freiarbeit beschäftigt bin und den Bereich leite. Von daher sind mir die Zusammenhänge und der Hintergedanke, der Rahmen der I-Projekte geläufig.

Es ist quasi eine Fortführung selbständiger Arbeitsmethoden in die Mittelstufe hinein. Wir hatten das Problem, dass es nach der 6. Klasse alles quasi abbrach. 7, 8, 9 10 waren unterversorgt und das war so der Grundansatz, das war einsehbar, da klaffte eine Riesenlücke pädagogisch. Von daher war es eine sinnvolle Angelegenheit, obwohl ich persönlich da skeptisch war. Ich bin konservativ oder werde konservativ geprägt, weil ich immer im Hinterkopf habe, na ja, ob das der Bringer ist, ob wir wirklich soviel Stunden vom Regelunterricht abknapsen können, ohne dass wir inhaltlich in die Bredouille kommen, den Stoff durchzuziehen. Solche Gedanken schwirrten mir dann durch den Kopf, dies machte auch einen Gutteil meiner Skepsis aus. Auf der anderen Seite war ich auch immer jemand, der selbständiges Arbeiten befürwortet hat, in meinem Unterricht habe ich Miniprojekte, groß angelegte Projekte, Projektstage immer schon gemacht. Von daher hatte ich keine weiteren Hemmungen, mich darauf einzulassen. Zumal recht bald klar war, dass ich in der 7a als Fachlehrer Englisch dann auch im ersten Schwung dabei sein würde. Ich hatte das Gefühl, warum nicht, probieren wir es einfach, es ist auch eine Experimentalphase jetzt gewesen, die nun jetzt zu Ende geht, wo man eine Zwischenbilanz ziehen muss. Kurzum, ich hatte auch gewisse Ängste und dachte, ob die sich wirklich beschäftigen können in den 8 Wochenstunden, die jetzt da freigeblockt worden



sind, ob die jetzt Themen finden werden. Wir haben dann auch mit den Fachlehrern zusammengesessen: Wird das was? Müssen wir ihnen Themen an die Hand geben? - Was dann allerdings nicht im Sinne des Erfinders gewesen wäre. All diese Bedenken, ich kann jetzt nur für die 7a sprechen, haben sich sehr schnell zerstreut.

**Frau M.:**

Die Bedenken bezogen sich auf den Stoff, dass der durch die Verkürzung der Regelstundenzahl in den einzelnen Fächern, dass der Stoff nicht mehr bewältigt werden könnte und das Verhalten der Kinder in den I-Projekten, ob sie auf Themen kommen und sich beschäftigen können. Du sagtest gerade, die hätten sich zerschlagen, relativ bald sogar?

**Herr I.:**

Zumindest, was die Themenwahl und die Eigeninitiative der Kinder betrifft. Der erste Punkt würde ich sagen, es hat sich noch nicht zerschlagen, ich bin auch nicht skeptisch, ich bin nur ein bisschen in Sorge, dass durch den bald aufkommenden Druck der teilzentralen Prüfung in der 10. Klasse wir Engpässe produzieren. Dass wir tatsächlich feststellen müssen, dass uns da Auflagen gemacht werden, die der Regelunterricht in dem Zeitvolumen nicht mehr abarbeiten kann. Dass wird da unter Umständen nachkorrigieren müssen. Ich halte dieses 8-stündige Zeitbudget für die I-Projekte für äußerst üppig. Ich glaube nach meiner jetzigen Erfahrung kämen wir auch mit 5 bis 6 Wochenstunden aus. Viele der Kinder haben so Gammelstunden verbracht, dies ist noch im erträglichen Rahmen geblieben, aber wenn man das kompakter machen würde, könnte man dieselben positiven Ergebnisse erzielen, wie wir sie jetzt haben.

**Frau M.:**

Diese Befürchtung, dass Stoff in der Regelstundenzeit nicht durchgenommen werden kann, gibt es da konkrete Anhaltspunkte im Moment. Siehst Du konkret bei einer Klasse, die du hast, sonst war ich mit der 7 soweit - jetzt soweit?

**Herr I.:**

Das kann ich nicht konkret festmachen, dies ist eine diffuse Sorge, die sich vielleicht auch als überflüssig erweist. Wenn es dann so ist, ich kann es nicht beurteilen. Denn was vielleicht an inhaltlichem Stoff nicht bewältigt werden kann, wird andererseits durch eine verstärkte Methodenkenntnis der Kinder, die sie durch die I-Projekte gewonnen haben, vielleicht kompensiert und ausgeglichen. Das weiß man nicht. Dass effizienteres Arbeiten dann in den Regelstunden möglich ist mit Lerngruppen, weil die Kinder jetzt auch lernen, was Materialbeschaffung und Informationsbearbeitung betrifft, das wäre genauso gut denkbar.

**Frau M.:**

Konkrete Erfahrungen hast Du damit noch nicht gemacht, dies sind jetzt Vermutungen?

**Herr I.:**

Vermutungen genau.

**Frau M.:**

Welche Erfahrungen hast Du generell gemacht? Dies ist ja auch eine ganz andere Art des Unterrichtens und fordert auch den Lehrer in einer ganz anderen Art.

**Herr I.:**

Zunächst einmal ist es auf einer Seite anders und auch entspannter, weil man nicht mehr so den Unterricht selbst strukturieren muss und die Dramaturgie nicht mehr so in den Händen halten muss, man kann loslassen. In gewisser Weise war es ungewohnt, wie gesagt, ich hatte durch die Freiarbeit auch Erfahrung gehabt. Dieses Loslassen und Kinder-allein-arbeiten-lassen war mir ja nicht fremd. Was für mich dann allerdings auch beschwerlich hinzukam, war die Betreuungsarbeit, die Beratungsarbeit. Das finde ich gar nicht einfach, ich merke, hier habe ich noch Nachholbedarf, da könnte ich gut ein Training gebrauchen. Ich fand die Zeit sehr knapp, um die Teilgruppen von Kindern ( 7- 8 in einer Klasse), die man dann betreut, wirklich zu betreuen, um die dann in

jeder Woche auch einmal alle dann zu sehen, um mit ihnen den Stand der Arbeit zu begutachten und Tipps zu geben.

**Frau M.:**

In dieser Doppelstunde?

**Herr I.:**

Ich hatte nur eine Einzelstunde, dies erschwert die Sache. Donnerstag in der 9. Stunde war die einzige I-Projektstunde, die ich hatte. Eine Doppelstunde wäre sicherlich wesentlich entspannter gewesen. Es hat nicht zusammengepasst. Meistens war es so, dass ich um 15.15 Uhr noch nicht fertig war, meistens wurde es 15.20 Uhr / 15.30 Uhr und Kollege Klees war auch schon da und ich saß immer noch mit Schülern in meiner Gruppe zusammen, um was zu besprechen. Das fand ich schon anspruchsvoll, auch anstrengend auf eine neue Art.

**Frau M.:**

Die Beratungssituation, die du jetzt beschrieben hast, warum war die so anstrengend? War das eine fachliche Anstrengung oder was fordert den Beratungslehrer so sehr?

**Herr I.:**

Die Anstrengung bestand darin, was die Kinder eigentlich wollen, wohin sie mit der Arbeit wollen, mit den Kindern gemeinsam herauszupulen, was Thema der Arbeit sein soll, was der Aspektbezug sein soll, wohin die geistige Reise gehen soll. Dann im Fortlauf der Dinge zu gucken, wie ist das strukturiert, wie ist die Gliederung, stimmen die Überschriften, stimmen die Quellen, kann man das so machen, wie zitierst du. Ich habe gemerkt, ein Beratungsgespräch braucht Zeit, da sind locker 20 Minuten weg, wenn man sich intensiv mit einem Kind beschäftigt. Da kann man sich ausrechnen, dass ein Dreiviertelstündchen nicht ausreicht.

**Frau M.:**

Die Kinder, haben die so reagiert, wie du dass erwartest hast aus der Freiarbeit oder es war anders?

**Herr I.:**

Es war sehr typisch. Ein großer Wiedererkennungswert war dabei. Ein Arbeitsverhalten, das ich durchaus aus dem letzten, vorletzten Schuljahr kenne.

**Frau M.:**

Du hast vorhin gesagt, dass die Zeit ein Faktor war, der sehr wohl ein Problem in diesem Zusammenhang darstellte. Waren da noch andere Dinge, die die Beratungssituation negativ beeinflussten?

**Herr I.:**

Eine Sache sicherlich, der Unruhefaktor. Ich hatte meistens die Klasse in zwei Räumen verteilt, damit sich das etwas entzerrte. Was aber dann doch dazu führte, dass in dem Raum, in dem ich nicht anwesend war, dann Unruhe entstand. Gerade ein Tisch türkischer Jungs, der immer wieder andere störte.

Ein Ritual war, dass ich sie dann immer wieder auseinander gesetzt habe und zwei oder drei in meinen Raum gesetzt habe. Das war ein Störfaktor, dies hat mir Zeit weggenommen. Natürlich kommt es dann am Nachmittag zu solchen Situationen, dass Kinder übermüdet sind oder abhängen. Dies stört jedoch nicht die Beratungstätigkeit, oder die auch überdreht sind und über den Flur tanzen. Unser Kevin ist hypermotorisch, da weiß man schon, dass der nicht die ganzen I-Projekte so durchhalten wird. Aber das hat man im Normalfall auch.

**Frau M.:**

Also da ist kein Unterschied zwischen den I-Projektstunden und dem Regelunterricht?

**Herr I.:**

Nein, durchaus nicht.

Frau M.:

Wie sieht es mit den Leistungen aus, die die Kinder da erbracht haben. Wie würdest Du die beurteilen im Verhältnis zu den Leistungen im Regelunterricht?

**Herr I.:**

Ich war zum Teil, nun war das alles in Deutsch verfasst, von daher kann ich als Englischlehrer so gar nichts Fachliches dazu sagen, aber ich war doch angenehm überrascht in vielerlei Fällen, mit welcher Akribie und Hingabe die Projektarbeiten zum Teil gemacht worden sind. Es gab auch einen Stereotyp: Mädchen, die wesentlich ordentlicher alles anlegten (ordentliche Handschrift, ordentlicher Quellennachweis). Während die Jungs etwas struppiger waren in ihrer Arbeitsweise, sich auch leichter gegenseitig ablenkten. Da musste man dann stärker eingreifen und um Ruhe bitten, Büchereiruhe. Da hatte ich in der 7a durchweg positive erstaunlich gute Arbeit, auch praktische Sachen, die dort gebastelt worden waren, wie das Planetenmodell eines Jungen, welches wir dann zur Sicherheit in den Freiarbeitsraum gestellt haben, damit es nicht kaputt gemacht wurde. Wirklich doch erstaunliche Sachen, die im Regelunterricht gar nicht so entstanden wären.

**Frau M.:**

Aus welchen Gründen?

**Herr I.:**

Aus Zeitgründen, aus inhaltlichen Gründen auch. Das war schon eine positive Sache in der 7a. Aber nur wenig negative Beispiele. Heute noch habe ich das letzte I-Projekte von einem Jungen gelesen, es war über Indianer, das war allerdings sprachlich auch sehr schlecht. Ich hatte es durchgelesen, Anmerkungen gemacht, es quasi noch mal „verschlimmbessert“, es stimmte die Gliederung nicht. Das sind wenige Fälle, die sind dann im Regelunterricht besser, das sind Kinder, die durch eine straffe Führung besser lernen. Der Tim, um den es hier geht, hat sich sehr gemacht im Englischunterricht als Wiederholer, er musste es auch schaffen, dies war ihm bewusst. Er hat sich sehr bemüht, hat auch unter strenger Anleitung im Regelunterricht ordentliche Arbeiten abgelegt. Dieses Freie verunsicherte ihn oder er weiß damit nicht so recht, etwas anzufangen. Er hat unheimlich lange gebraucht, das fertig zu bekommen.

**Frau M.:**

Du sagtest vorhin, du hättest an bestimmten Stellen noch Fortbildungsbedarf. Kannst das genauer beschreiben, wo du den für dich sehen würdest ?

**Herr I:**

Eine Art Coaching. Im Sinne von Beratung, zielgenauer, effektiver Beratung. Wenn man mal genau guckt, verbringt man ja viel unnütze Zeit mit Bemerkungen und Rederein, die nicht nötig sind, die vom Zeitvolumen viel wegnehmen. Da könnte ich, was das betrifft, sachgenaue zielgenaue Beratung, sicherlich Fortbildung oder Supervision gebrauchen.

**Frau M.:**

Also auch eine Methode, die Feedbackstrukturen betreffend. Wie meldet man Schülern zurück, wie man ihre Arbeit sieht, ohne sie zu entmutigen?

**Herr I.:**

Das Problem an dieser Stelle für mich war, es war für mich auch ganz neu. Ich kann eigentlich gar nicht beurteilen, wie weit ein Schüler zu einem gegebenen Zeitpunkt wie weit mit seiner Arbeit sein muss. Ich kann es gar nicht wissen, wenn wir mal ganz ehrlich sind. Erst mal sind die Arbeiten total individuell und kaum miteinander vergleichbar. Genauso wenig wie die Menschen, die dahinter stehen. Zum anderen habe ich zu wenig Vorkenntnisse und Erfahrungen, Routine in diesem Bereich, dass ich sagen kann, so jetzt sind drei Wochen vergangen, jetzt müsstest du aber mal fertig sein. Nach drei Wochen kann man schon mal sagen, jetzt müsstest du die Gliederung fertig haben, die Struktur da sein. Insoweit kann ich auch dann Hilfestellung geben, also wenn du so weiterarbeitest, kommst du mit dem Viertel Jahr nicht hin.

**Frau M.:**

Wäre es einfacher, wenn man fachliche Vorkenntnisse hätte? Spielt das eine große Rolle oder gar keine Rolle?

**Herr I:**

Ich könnte mir vorstellen, dass es für mich von Vorteil wäre, die Vorkenntnisse. Dann frage ich mich, was heißt das schon, es werden ja zu allen möglichen Themen Arbeiten gemacht. Ich kann das ja gar nicht alles wissen. Der eine macht über schwierige Mathematik, über die Geometrie von Pyramiden, der nächste über Planetensysteme.

**Frau M.:**

Warum wäre das von Vorteil?

**Herr I.:**

Ja, um vielleicht auch Fehler früher zu erkennen, auch inhaltliche Fehler.

**Frau M.:**

Sackgassen?

**Herr I.:**

Ja, auch Sackgassen. Dass wir sagen können, in diese Richtung würde ich nicht weiterarbeiten. Guck mal, dass du den zweiten Teil anders strukturierst oder noch anderes Material dir besorgt. Dass man stärker Zwischenbilanzen setzen und strukturieren kann.

**Frau M.:**

Liegen da vielleicht auch Chancen drin, wenn man keine Ahnung von dem Thema hat, das ein Schüler bearbeitet ?

**Herr I.:**

Sicherlich. Insofern ist es von Vorteil, weil man offener für alles Mögliche ist, was da kommt, keine Standards im Kopf hat, die man unter Umständen, ohne es zu merken, aus einer jahrzehntelangen Routine den Kindern mit rüberbringt.

**Frau M.:**

Ich möchte jetzt noch mal auf die Erfahrung mit einzelnen Schülern eingehen. Hast Du Schüler anders erlebt in diesen Situationen. Also du unterrichtest die

Klasse ja normaler Weise in einem bestimmten Fach und jetzt hat du ja viele Schüler auch im Einzelgespräch erlebt. Hast Du einen anderen Blick auf die bekommen?

**Herr I.:**

Ich habe sie auch anders erlebt in ihrer Arbeitsweise, in ihrer Motivation. Ich hatte gerade den einen Fall des Tim beschrieben: der fühlt sich eigentlich wohler im Regelunterricht. In der Mehrzahl der Fälle, allerdings ist das Verhältnis umgekehrt proportional. Die weniger aktiven Kinder im Standardunterricht sind durch die I-Projekte motiviert worden, eigenständig zu arbeiten und selbständiger zu werden. Gerade bei einigen türkischen Mädchen aus der Klasse ist dies sehr deutlich zu bemerken, die sich im Standardunterricht sehr defensiv und zurückhaltend verhalten, gerade wenn es um Englischsprechen geht, dann aber aufgrund dieser neu gewonnenen Freiheit über das gewohnte Maß herausgewachsen sind, erstaunlicher Weise. Das war eigentlich die Mehrzahl. Dass es umgekehrt war wie bei Tim, das waren die geringeren Fälle.

**Frau M.:**

Hat es Wechselwirkungen gegeben zwischen dem, was du in den I-Projekten erlebt hast und dem Regelunterricht. Also Rückwirkungen auf den Regelunterricht. Oder sind das zwei Strukturen, die nebeneinander existieren?

**Herr I:**

Kann ich für meinen Englischunterricht noch nicht verifizieren, dass es Wechselwirkungen ergibt. Nein, ich mache doch streng ans Buch gebundenen Unterricht, solange wir das haben. Da sind auch nicht so viele Arbeitsphasen, wo man das klären könnte. Es sind natürlich immer mal so kleine Selbstarbeitsphasen dabei, dass Kinder Dialoge beispielsweise schreiben müssen, kreatives Schreiben. Es wäre jetzt aber verfrüht, ich kann es wirklich nicht sagen, dass da irgendwelche Spin-off begleitende Effekte sind.



**Frau M.:**

Gibt es andere Effekte durch diese Art der Arbeit, durch z.B. die Teamsitzung bezüglich der Zusammenarbeit der Kollegen oder hat das keine Auswirkungen?

**Herr I.:**

Das hat sicherlich positive Auswirkungen im Klassenteam. Einfach auch dass man sich regelmäßig zusammensetzt - auch wenn es nur alle 2 Wochen ist - und sich über gewisse Schüler abspricht. Das hat im Kollegium sicherlich eine intensivere Zusammenarbeit, Gott sei Dank, gebracht.

**Frau M.:**

Kannst du da konkrete Beispiele benennen?

**Herr I.:**

Zwischen der Kollegin X und dem Kollegen Y und mir, die Absprachen, die getroffen worden sind, die Organisation von Präsentationen beispielsweise wären so Berührungspunkte. Auch dass man sich gegenseitig auch mal einzelne I-Projektarbeiten zeigt und bestimmte Probleme bespricht. Die einfach dann auch auftauchen, die neu sind. Wenn ein Mädchen eine Arbeit in türkischer Sprache über den Islam abgegeben hat, diese konnten wir nicht gelten lassen. Dann hatten wir auch zu spät reagiert und sie erst mal in die Situation reinlaufen lassen. Wir haben hinterher festgestellt, dies können wir nicht einfach den türkischen Kollegen aufbrummen. Die Arbeit muss auf Deutsch verfasst sein, es kann immer noch kleinere Passagen oder eine Seite in einer fremden Sprache verfasst sein. Wie wir das in Englisch gemacht haben.

**Frau M.:**

Hättest Du noch Vorstellungen, wie man den organisatorischen Rahmen verändern könnte, auf der Basis der Erfahrungen, die du gemacht hast?

**Herr I.:**

Ich sagte dies schon in der Teamgruppe. Ich halte den Schreibkram, den formalen Aufwand für zu aufwendig, also die Formblätter, die wir da haben.

**Frau M.:**

Was wäre aus deiner Sicht da zu vernachlässigen oder wegzunehmen?

**Herr I.:**

Man müsste sehen, ob diese Erhebungsbögen wirklich sinnvoll sind, auch zur Reflektion zum Abschluss eines Projektes. Die Lerntagebücher haben sicherlich ihre Berechtigung, das andere Formblatt. Bin ich zum Beispiel noch gar nicht zu allem gekommen. Ich habe keine konkreten Vorschläge. Man sollte vielleicht auch ein Formblatt entwickeln zur Fixierung aller Quellen, die genutzt worden sind. Da haben wir festgestellt, dass die Kinder z.B. in der 7a noch nicht soweit sind, dass sie Quellen gut benutzen können bzw. gut benutzen schon, sie halten sie nicht fest, dokumentieren sie nicht, sie halten sie nicht fest, sie weisen sie nicht nach. Dass man dieses anhand eines Übungsblattes einfach übt, dass man dieses an die I-Projekte einfach anhängt.

**Frau M.:**

Das andere Formblatt, worauf bezog sich das, was du jetzt kritisiert hast.?

**Herr I.:**

Ich bin einfach zeitlich nicht dazu gekommen, das zu machen. Auch da müsste ich mich mit den Kindern zusammensetzen und sagen, komm, das gehen wir jetzt gemeinsam durch. Einige Kinder haben dies gemacht, aber bei so einem Fall wie Tim, der heute erst abgegeben hat, das geht nicht.

**Frau M.:**

Reflektieren die Kinder denn das, was sie da so tun, ihre Lernabläufe, dass sie anders sind in diesen I-Projekten als im Regelunterricht, oder nehmen sie das einfach so hin?

**Herr I.:**

Das ist eine schwierig zu beantwortende Frage. Zum Teil merkt man an den Eintragungen in den LTB, dass die das auch schon reflektieren und dann auch gewisse Eintragungen gemacht haben, wo Probleme waren, aber in der Mehr-

zahl aller Fälle läuft dies unkritisch ab. Das Hinführen auf Selbstevaluation ist noch sehr schwach.

**Frau M.:**

Gibt es denn da einen Fortschritt innerhalb der Projekte, dass man sagt, das Projekt war in gewisser Hinsicht besser als das erste oder machen die immer wieder die gleichen Fehler?

**Herr I.:**

Nein, das kann man nicht sagen. In manchen Fällen gibt es gerade bei den motivierten Kindern durchaus Fortschritte. Wo man dann auch sieht, die Rezitier-technik wird in der Folgearbeit dann auch angewendet. Da klafft die Spanne von äußerst liederlich, schlampig gemacht, wie ich es heute auch gesehen habe, bis sehr sauber, inhaltlich äußerst ausdifferenziert und im Detail wird es dann es auch besser, die Überschriften, die Einteilung auch das Layout zu berücksichtigen und sich Gedanken zu Präsentationen zu machen.

**Frau M.:**

Jetzt kommen wir noch mal zurück auf den Anfang des Ganzen. Da habe ich die nach Erwartungen gefragt, die am Anfang da waren. Du hast gesagt, dass gewisse Befürchtungen da sind. Haben sich diese Befürchtungen jetzt in diesem Jahr manifestieren können oder hast du einige dieser Befürchtungen eher zur Seite schieben können. Wie ist die Entwicklung gewesen?

**Herr I.:**

Meine persönlichen Befürchtungen haben sich Gott sei Dank nicht bestätigt, dass das nun eine hängige Partie würde. Dies ist jedoch ein klassisches Vorurteil, welches man hat, dass - wenn die Kinder Freilauf haben, tun sie erst mal nichts mehr. Das hat sich überhaupt nicht bestätigt. Da war eine große Motivation da. Insofern kann ich sagen, dass nach Ablauf des ersten Jahres, das war eine Sache, die sich gelohnt hat. Meine persönlichen Befürchtungen hin und her, die sind aber kein Kriterium. Da kann ich unterscheiden zwischen objektiver Realität und meinem Innenleben. Man kann sagen, wenn man die Präsen-

tationen sieht, dass das die Sache wert war und dies sicherlich kein Schuss in den Ofen war.

**Frau M.:**

Du würdest sagen, man müsste das wieder machen bzw. weiterführen, mit Abstrichen?

**Herr I.:**

Ich könnte mir vorstellen, dass man zeitlich durchaus Abstriche macht. Eine Synthese, einen Kompromiss findet, um spätestens in der 9./10. Klasse Anforderungen für diese allgemeinen Zehnerprüfungen, Zentralprüfungen abzudecken. Ich könnte mir auch vorstellen, dass die völlige Freiheit der Themenwahl zum Teil eingeschränkt wird, so dass bestimmte Inhalte, die in den Zehnerprüfungen abgefragt werden, durchaus in den I-Projekten abgehandelt werden. Es könnte ein zeitlicher, aber auch ein inhaltlicher Kompromiss sein.

**Frau M.:**

Es hat ja auch einige Widerstände gegeben gegen diese I-Projekte. Worauf berufen sich die. Kannst Du dazu etwas sagen?

**Herr I.:**

Was man so hört, ist ja eigentlich ziemlich sporadisch und ich denke, es ist auch nicht so repräsentativ. Ich könnte auch nicht sagen, dass ich viel mit Leuten geredet habe, die da skeptisch sind oder gar dem ganz ablehnend gegenüber gestanden haben. Das war ja damals eine Kampf Abstimmung. Wir haben ja nur mit knapper Mehrheit das durchgesetzt, 18:16, hauchdünn. Man hätte sich eine größere tragfähige Mehrheit für diese neue Sache gewünscht. Inwieweit diese Skepsis noch existiert, weiß ich nicht, kann ich nicht sagen. Ich habe mich auch darum wenig gekümmert. Weil ich das auch zum Teil nachvollziehen kann, dies ist immer so mit Ängsten, Vorbehalten, die man hat, die rühren vom Rollenkonflikt als Lehrer, in den man dann hineingerät mit der eigenen Lehrerrolle, die dann neu zu definieren ist. Von daher hänge ich das nicht so hoch.

**Frau M.:**

Einen Bereich haben wir noch nicht angesprochen: die Darbietungssituation, diese Präsentationssituation, die ist ja relativ neu in dem Ausmaß. Wie erlebst du die?

**Herr I.:**

Was ich bisher davon gesehen habe in der 7 a, war das klassenintern für die anwesenden Kinder eine sehr positive Erfahrung, das auch dann darzustellen. Wir hatten am Freitag einen sehr schönen Vortrag von einem Jungen, der zum Thema Chemie was gemacht hat. Das sind auf jeden Fall Präsentationsformen, die sollte man beibehalten. Ich könnte mir sogar vorstellen und würde mir wünschen, dies noch öffentlicher, noch schulöffentlicher zu machen. Wir könnten Dauerausstellungen machen, das sollte auch kontinuierlich präsent sein. Nicht nur für einen Tag, wenn Schnuppertag ist, dann hängt es mal da, dann kommt es wieder weg, sondern dass man dies irgendwie auch optisch stärker in den Raum stellt, zumindest teilweise.

**Frau M.:**

Sozusagen als Impuls für die anderen Schüler?

**Herr I.:**

Genau. Das Nach-Außergehen, wie zum Beispiel auch solche Sachen wie eine Schulabschlussfeier. Dort dann eine kleine Ausstellung machen, im Forum oder in der Aula.

**Frau M.:**

Wie erlebst du bei diesen Präsentationen die Schüler. Sind die ängstlich oder bewältigen dieses gut?

**Herr I.:**

Sehr heterogen. Die meisten sind sehr nervös und haben Lampenfieber, konfrontieren sich aber auch damit. Einige sind schon sehr selbstbewusst. Ihnen merkt man die Nervosität gar nicht an. Auf jeden Fall ist diese Situation eine

große Herausforderung für alle. Die nervös macht, die einen erst Mal unruhig macht, die aber auch von vielen als positiv erlebt wird.

Wobei da sich die Spreu vom Weizen trennt. Die stillen, die auch im Unterricht stiller sind, würden nicht so nach vorne treten.

Ein Robin, der sehr viel Zeit braucht, schafft diese Hürde noch nicht. Es ist ein sehr hoher Anspruch.

**Frau M.:**

Ist den ein Fortschritt bei den Präsentationen zu erkennen?

**Herr I.:**

Da ist sicherlich in Einzelfällen ein Fortschritt zu erkennen. Dieses Planetenmodell war schon im ersten Halbjahr sehr schön. Aber da würde ich sagen, da betrifft es nur eine Minderheit, wo man jetzt schon einen Fortschritt festmachen kann. An dem Punkt ist eine Hemmschwelle da, wo die meisten Kinder scheu werden. Es gibt auch zwei drei Mädchen, die sich schon selbstbewusster darstellen. Also schon Fortschritte im kleinen Detail.

**Frau M.:**

Ist eine Veränderung in Bezug auf dein eigenes Verhalten feststellbar?

**Herr I.:**

Zunächst mal das, aber ich habe auch insofern eine Veränderung bei mir festgestellt, weil ich so an die Schmerzgrenze der Beratung gestoßen bin. Ich habe auch eine gewisse Grenzerfahrung gemacht, da ist man nicht gut drauf. Man ist nicht in Schliddern gekommen, aber da bin ich ein bisschen ziellos gewesen. Wie in welche Richtung beraten oder unsicher gewesen.

**Frau M.:**

Fachlich oder eher methodisch?

**Herr I.:**

Ich will sie ja gar nicht irgendwo haben. Herauszufinden, wo die Schüler selbst hin wollen. Es ist, als wenn der Blinde den Blinden führt. Wir haben zum Teil auch im Nebel getappt und wo wollen wir eigentlich hin.

**Frau M.:**

Und diese Situation fandest du verunsichernd?

**Herr I.:**

Verunsichernd für mich erstmal. Es hat sich aber auch immer wieder etwas herauskristallisiert in 99 % aller Fälle, so dass ich denke, dass ich Geduld entwickeln muss.

**Frau M.:**

Kann ich daraus schließen, dass du mehr Sicherheit entwickelt hast. Dass du Mut zur Lücke eher akzeptiert hast, wenn Situationen so sind, die man nicht kennt und erst Mal neu damit umgehen muss?

**Herr I.:**

Auch Schüler laufen zu lassen. Er hängt jetzt ab, das Kind kann heute nichts machen. Es ist irgend etwas passiert oder hat manchmal keine Lust. Auch dann zu sagen, die Stunde hast du, spann dich aus oder geh mal nach draußen. Dies zu sagen, finde ich jetzt leichter, ich würde mir wünschen, wir hätten diesen 45 Minuten Takte nicht mehr. Das wäre, wenn ich Wünsche äußern darf, oben an. Dies würden wahrscheinlich die meisten sagen.

**Frau M.:**

Möchtest Du noch etwas hinzufügen, was dir wichtig ist, wonach ich nicht gefragt habe?

**Herr I.:**

Ich finde es wichtig, dass es Leute wie Friedhelm gibt, die so etwas angeleiert haben. Die sich so viel Mühe gemacht haben, es wird manchmal vergessen, wie viel Arbeit darin steckt. Ich bin eigentlich trotz aller anfänglichen Skepsis

sehr froh, dass wir das haben. Sicherlich auch für die Schule, Schulprofil, Außenwirkung. Bleiben wir beim Internen, man kann sagen es ist eine Bereicherung. Mir macht es Spaß, ich kann mir vorstellen, da wächst noch mehr draus. Ich bin gespannt auf das nächste Jahr, wenn das Präsentationsniveau höher wird.

**Frau M.:**

Vielen Dank für das Gespräch.



## **Interview mit Herrn L.**

### **Frau M.:**

Vor über einem Jahr sind ja erste Diskussionen hier geführt worden, I-Projekte hier zu installieren. Vielleicht erzählen Sie mal davon, als das alles noch Theorie war, wie ihr Eindruck war, was Sie daraufhin erwartet haben u.s.w.?

### **Herr L.:**

Mein Eindruck ging sicherlich über mehrere Stufen. Mein allererster Eindruck war zunächst einmal ein ungeheures Erschrecken. Angefangen hat es ja mit einer Fortbildungsveranstaltung, wo drei große Gruppen waren und eine wurde von Herrn Habel geleitet und da hat er die zugrunde liegende Theorie entwickelt und Überlegungen im Hinblick auf diese I-Projekte. und mein allererster Eindruck war: das ist viel zu groß.

Das ist zwar richtig, das ist ein gutes Anliegen, aber das ist nie leistbar und wird sofort, statt irgendwie klein anzufangen, Schritt für Schritt aufzubauen, wird ein großes System reingeschlagen und kann nie laufen. Ich habe mich dann im Verlaufe der nächsten Wochen innerlich so ein bisschen an dieses Gefühl gewöhnt, auch weil ich ganz häufig mit dabei war als Herr Lischewski dies dem einen Gremium und dem anderen Gremium erklärte. Natürlich von der Theorie, die dahinter steht, und von Überlegungen, warum das gut sein könnte, habe ich ganz viel mitbekommen, und ich bin, wenn man so viel hört, selber davon überzeugt worden. Aber ein bisschen schwang ganz lange das Gefühl, es liegt eine große Gefahr drin, möglicher Weise machen wir uns jetzt Arbeit und es wird gar nicht genehmigt.

Die Angst haben wir ganz, ganz lange mit uns mitgeschleppt auch im Hinblick auf Düsseldorf und wie die darauf reagieren, dass dann die Dezernentin Frau Risken derart positiv reagiert hat, war auch für Herrn Lischewski, wie auch für mich und viele andere eine große Überraschung. Hand in Hand ging das Ganze mit gewissen Auseinandersetzungen im Kollegium, da war ich immer auf der Seite derjenigen, die das Konzept ausdrücklich befürworten.

**Frau M.:**

Wenn Sie sagen, Sie haben einen Schrecken gekriegt, weil es zu groß ist. Worauf bezog sich diese Angst: vor dem organisatorischen Rahmen, vor der pädagogischen Veränderung oder wovon?

**Herr L.:**

Alles zusammen. Schule und Unterricht hat ja eine gewisse Struktur. Wenn Sie jetzt vier Jahrgangsstufen, das sind ja jeweils mindestens zwei Klassen, wenn nicht drei, nehmen und da 8 Stunden normalen Unterrichtes herauslösen, um I-Projekte mitzumachen, dann ist das einfach ein gewaltiges Unternehmen. Acht Stunden sind viel, 4 Jahrgangsstufen sind viel, es hat im Moment ja erst in einer angefangen, es wird ja derartige Ausmaße annehmen und dann ergeben sich einfach Probleme an tausend Stellen.

Organisatorisch, was beispielsweise Raumverteilung angeht, wie sieht das dann mit 4 Jahrgangsstufen, 8 Klassen oder mehr aus. Auch die Frage: 8 Stunden - lässt sich das überhaupt füllen. Was machen die Fächer, die dann weniger Stunden haben. Welche Probleme gibt es da, usw.?

**Frau M.:**

Diese Erwartungen, die Sie dann hatten, konkretisierten die sich dann auch, bevor das Projekt eingeführt wurde. Veränderte sich das im Laufe der Zeit, dieser Schrecken, wie Sie ihn nennen, oder blieb der eigentlich bis zur Einführung?

**Herr L.:**

Nein, der Schrecken, der ist eigentlich relativ schnell weg gewesen. Ich habe dann, es war damals eine Zeit, wo ich mit unserem damaligen Schulleiter eigentlich oft Kontakt hatte. Wir haben in dem Rahmen darüber gesprochen, er war bei der Fortbildung in dem Arbeitskreis nicht drin, sondern in einem anderen, so dass ich ihm einfach berichtet habe, kurze Zeit danach, was da berichtet worden ist. Wir haben uns gegenseitig ausgetauscht. Ich habe in diesem Gespräch dann ein ganz normales Verhältnis zu dieser Idee bekommen, wohl wissend, dass da manches an organisatorischen Schwierigkeiten noch auf uns zukommen wird, was wir zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht richtig abschätzen

konnten. Dieser erste große Schrecken hat vielleicht ein oder zwei Tage gedauert und der war dann ganz schnell weg.

**Frau M.:**

Welche Erwartungen hatten Sie, wenn das eingeführt würde, was sich verändern würde für Sie und für die Schüler?

**Her L.:**

Ein Ansatz von mir war im Grunde genommen immer so ein bisschen zu vergleichen mit mir und meiner eigenen Schulzeit.

Da habe ich häufig ja ähnliches gemacht, nur auf einem Halbtagsgymnasium, die ist ja die Normalform, nur für mich in meiner Freizeit. Ganz häufig, entweder habe ich mich mit mir zusammen mit einem Thema beschäftigt, aber häufig ist es auch so, dass ich von mir aus die Gelegenheit wahrgenommen habe und einen Lehrer gefragt habe, kann ich über dieses oder jedes Thema nicht ein Referat halten. Und ich hab mich dann intensiv damit beschäftigt. Die Möglichkeit, gerade in unserem Zusammenhang, wo wir nun mal auch Nachmittagsunterricht haben und von daher gesehen, den Tag die Schüler ganz erheblich in Anspruch nehmen, so eine Möglichkeit in der Schule anzubieten, ausdrückliche Zeiten dafür anzubieten und den Schülern dabei eine Hilfestellung zu geben, das war für mich ein faszinierender Gedanke. Und dann sprach auch meine Erfahrung, dass das eine andere Schülerschaft oder besser eine andere Elternschaft ist, als ich damals zu meinen gymnasialen Zeiten kennen gelernt habe. Wo die Schüler nicht so selbstverständlich an bestimmte Themen, etwas verallgemeinert, im kulturellen Bereich herangeführt werden, sondern wo die Schule im Grunde genommen Dinge leisten muss, die früher ganz, ganz stark die Eltern gemacht haben. Von daher haben wir eine gewisse Verantwortung. Die I-Projekte sind natürlich auch eine Möglichkeit, gerade in diesen Bereich hineinzustoßen. Dies ist von Anfang an für mich das Faszinierende gewesen, wenn Du früher so eine Schule gehabt hättest, die das macht, wärst du auch begeistert davon gewesen.

**Frau M.:**

Hat sich diese Einstellung im Verlauf der Praxis, die Sie ja jetzt erfahren haben seit fast einem Jahr, hat sich die verändert?

**Herr L.:**

Jein, also grundsätzlich verändert hat sich die Einstellung nicht, ich sehe das nach wie vor so. Ich merke nur als Lehrer, der darin ist, für mich sind ganz, ganz viele Dinge nicht geklärt, vieles nicht geübt, gerade was unser Verhalten als Lehrer angeht, auch was das Antrainieren bestimmter Regeln angeht. Hier kann ich selber nicht definieren, warum es mir schwerer fällt als Herrn Lischewski, die Klasse wirklich zum Arbeiten, zum Konzentrieren auf die Arbeit, zum Ruhigsein u.s.w. anzuhalten und dass es leider doch sehr viele Schüler gibt, die sich in irgendeiner Weise innerlich entziehen und die Zeit nicht so nutzen, wie es angebracht wäre. Sicherlich ist das Argument, das tun die ja im normalen Unterricht auch, und von daher passiert jetzt nicht irgend etwas Schlechteres, als was Schule sowieso bedeutet, mir völlig klar. Trotzdem, wenn ich in dieser Situation stehe, leide ich ein Stückchen darunter. Es ist halt so, dass seit Monaten der Bedarf angemeldet ist, irgendwelche Fortbildungen, Supervisionen usw. zu machen und irgendwie bekommt es die Schulleitung nicht hin, dies zu organisieren. Ich weiß nicht, was los ist. Jedenfalls fühle ich mich da auch ein bisschen allein gelassen und merke, wenn man da ganz genau hinsieht, wir haben ja auch Teamsitzungen, wir besprechen bestimmte Dinge, aber auch das ist so, dass bestimmte Maßnahmen in unterschiedlichen Klassen unterschiedlich wirken. Ich habe schon den Eindruck, dass es vielleicht gut war, einfach mal anzufangen, aber dass ganz vieles, was man vorher hätte klären können, nicht geklärt ist, und dass von daher Kollegen, die nicht so selbstverständlich in so einer Arbeitsform drin sind wie Herr Lischewski oder Frau Z. Schwierigkeiten haben. damit so umzugehen, dass es optimal durchführbar ist. Es ist sicherlich eine Schwäche, verändert jedoch nicht meine grundsätzliche Einstellung.

**Frau M.:**

Können Sie vielleicht noch mal etwas konkreter beschreiben, welche Techniken Ihnen fehlen in diesem Bereich der Arbeit, die vielleicht im normalen her-

kömmlichen Unterricht nicht so gefordert sind. Können Sie dies genauer eingrenzen oder ist dies schwierig?

**Herr L.:**

Das ist sehr schwierig, weil es auch im Bereich der Lehrerpersönlichkeit mit einfließt. Ich stelle fest, wenn ich das so vergleiche, dass auch so eine Klasse wie die 7b von Frau A., wo Herr Lischewski auch unterrichtet, erlebe ich, je nach dem, welche Lehrperson da gerade I-Projekt-Aufsicht macht, vom Verhalten völlig unterschiedlich. Die I-Projekte sind ja eine sehr freie und liberale Form, Schülern einen Raum zu eröffnen, um zu arbeiten. Mit der Gefahr, dass sie dieses missbrauchen und dies nicht tun. Es scheint so, dass man eine bestimmte Technik braucht, einerseits Schülern diesen Freiraum zu geben, also nicht zu viel zu tun, aber gleichzeitig trotzdem etwas autoritär aufzutreten und denen eine gewisse Angst zu vermitteln, wenn du jetzt etwas anderes machst oder ausschert, dann gibt es echten Ärger. Diese Balance zwischen Autorität herstellen und Freiheit gewähren, die fällt mir als Lehrer persönlich ein Stückchen schwer. Ich merke dann, dass ich in einer konkreten Situation entweder in die eine oder andere Richtung falle und im Grund genommen keine klare Linie fahre und dies merken die Schüler zumindest unterbewusst natürlich auch und reagieren dann in irgendeiner Art und Weise. Nicht, dass dann bei uns überhaupt nichts rauskäme, aber da wäre in der Zeit, die durch diese 8 Stunden qualifiziert ist, sehr, sehr viel mehr drin, als sich tatsächlich bei mir in der Klasse ergeben hat.

**Frau M.:**

Und diese Probleme treten aus Ihrer Sicht nicht im herkömmlichen Unterricht auf. Dort haben sie Rollenklarheit, da wissen Sie, wie sie aufzutreten haben?

**Herr L.:**

Die Probleme treten da auch manchmal auf. Dies wird mir wahrscheinlich nicht anders gehen als anderen Lehrern: erstens reagieren bestimmte Klassen auf einen bestimmten Lehrer sehr positiv, andere weniger.

Zweitens: auch in derselben Klasse läuft die eine Stunde mal ganz hervorragend, die andere nicht. Zum Teil können Sie nachher gar nicht genau sagen, woran es gelegen hat, dann war das Wetter, der Wochentag, irgendwelche Er-

eignisse vorher oder wie auch immer. Dies ist schon mal eine Erfahrung: je dichter so ein Arbeitsauftrag da ist, dass die Schüler wissen, in dem und dem Zeitraum muss ich das und das machen und wenn ich das nicht tue, wird mir das unmittelbar mit einer schlechten Note bestraft und der Lehrer schreibt sich das auf. Dass der Schüler auf so eine Situation anders, nämlich aufmerksamer konzentrierter antwortet, als wenn eine Unterrichtsphase sehr frei ist. Ich persönlich habe fast meine schlechtesten Erfahrungen als Lehrer, wenn ich mit der Klasse irgendwelche Fragen, die nicht mit dem Unterricht zu tun haben: Organisation von Klassenfahrten, Klassenangelegenheiten u. s. w. bespreche. Weil die Schüler sich dann nicht innerlich unter Druck gesetzt fühlen, ich muss mich jetzt so und so verhalten, um eine gute Note zu erhalten.

Dann neigt die Situation dazu, im Grund genommen in eine Art Chaos auszuweichen.

**Frau M.:**

Was Sie gerade beschreiben, bezieht sich ja mehr oder weniger auf die Aufsichtssituation. Ich möchte jetzt noch mal eine etwas andere Situation ansprechen, nämlich diese Beratungssituation. Die ist ja auch ganz zentral. Vielleicht sagen Sie einmal, wie Sie diese erleben?

**Herr L.:**

Das eine und das andere steht in einem sehr engen Zusammenhang. Ein Problem, das ich vor allem am Anfang dieses Schuljahres hatte, war, dass ich als Aufsichtsführender nicht beraten kann und umgekehrt. Je mehr ich damit beschäftigt bin, die Schüler ruhig zustellen, damit gearbeitet werden kann, um so weniger kann ich mich ja auf einzelne Schüler konzentrieren und beraten. Umgekehrt: je mehr ich mich auf den einzelnen Schüler konzentriere, fühlen sich die anderen unbeobachtet und tun, wozu sie gerade Lust haben. Da ist ein Dilemma, was inzwischen nicht mehr ganz so groß ist wie am Anfang, aber für mich nicht gelöst ist. Auch denke ich immer noch nicht so in die Richtung Ihrer Frage, ist aber im Zusammenhang eine ganz wichtige Geschichte, weil dadurch so ein bisschen wirklich die Praxis des Beratens gar nicht so in den Blick kommt oder nicht so eingeübt werden kann, wie das notwendig wäre. Und da ist es ganz sicherlich so, dass es im Vorfeld von uns allen Ansatzpunkt gewe-

sen ist zu sagen, man braucht für die Beratung eine völlig andere Technik, mit Schülern umzugehen: Im Grunde die Schüler kommen zu lassen, ihnen die Möglichkeit zu geben, etwas zu sagen, ihnen nicht in den Mund zu legen u.s.w.. Ich denke schon, dass ich diese Technik eigentlich so nicht habe. Dass es einfach ein gewisses Training erfordert, da ein bisschen weiter rein zukommen. Ich finde es jammerschade, wir haben jetzt praktisch ein Jahr lang diese Einrichtung und dieser Bereich der Fortbildung ist einfach nicht gelaufen.

**Frau M.:**

Vielleicht gehen wir noch mal auf eine konkrete Beratungssituation ein mit Schülern, die kommen dann zu Ihnen und wie sieht das aus. Können Sie mal so einen Vorgang beschreiben, was da passiert. Also die kommen ja und sagen Ihnen beispielsweise, ich möchte das und das Thema bearbeiten.

**Herr L.:**

Das kann durchaus auch viel elementarer sein. Ich brauche noch einen Schein in Mathematik oder noch in wo auch immer, was für ein Thema käme denn da in Frage. Nehmen wir erst einmal Ihr Beispiel, ich würde mir dann erzählen lassen, was für Gedanken sich die Schülerin, der Schüler dazu gemacht hat und versuche dann, durch Nachfragen das deutlich zu machen, wie konkret ist das eigentlich, sicherlich da und dort mal eine eigene Idee einzubringen, wenn notwendig ist, aber im Grunde genommen geht es mir in der Beratung darum, herauszufinden, ist das jetzt irgendeine Schnapsidee, wo nur ein Titel da ist, oder was meint der Schüler. Ein Fall war die Schülerin, die wollte schreiben, wie gesagt, es musste noch ein Matheschein her, über geometrische Grundbegriffe. Es war völlig unklar, sie hatte ein Buch und da wurden wohl in irgendeiner der Schülerin nicht ganz klaren Art und Weise verschiedenste Grundbegriffe erklärt und sie wollte jetzt dieses Buch als Grundlage nehmen und in eigenen Worten, so gut es geht, ausdrücken und so niederschreiben. Ich weiß auch nicht, ob es mir so ganz gelungen ist, d. h. ich glaube nachher schon anhand der fertigen Arbeit deutlich zu machen versucht, worum es mir eigentlich geht. Das scheint so ein Lernprozess zu sein, ich will mal optimistisch damit umgehen, dass so was im Laufe der Zeit einfach kommt, auch bei den Schülern, das geht jetzt nicht darum, über ein Thema irgendwas zu schreiben, son-

dem im Grunde genommen nehme ich mir ja vor,, irgend etwas zu lernen dabei. Also beispielsweise in meiner Schulzeit war eines der Themen, sich sehr intensiv mit den olympischen Spielen der Antike auseinander zusetzen.

Und dann wäre sozusagen ein interessanter Zusammenhang, wie sind eigentlich diese Wettbewerbe damals gewesen und wie unterscheidet sich das zu den Spielen heute. Sozusagen Kontinuität und Diskontinuität, dies habe ich als Schüler auch nicht so ausgedrückt, aber gemeint, entsprechend zu erkennen. Was hilft dies von daher einer Schülerin heute anhand der geometrischen Grundbegriffe. Eine solche Zugangsweise zu solchen Themen ist denen offensichtlich noch sehr unvertraut.

Vielleicht weil in der Tat viele von denen das bis heute noch nicht gemacht haben. Sie haben gesagt, ich möchte jetzt über dies und jenes was erfahren, jetzt nehme ich mir einfach Bücher aus der Stadtbibliothek und schau einfach nach.

**Frau M.:**

Dies ist ein ganz wichtiger Bereich, den sie jetzt gerade angesprochen haben. Sie haben ja vorher darüber gesprochen, was sie als Lehrer dazulernen wolle, und ich denke, es geht auch ganz wichtig darum, was Schüler dazu lernen. Sehen Sie denn dazu Veränderungen oder sehen Sie da Unterschiede zwischen Schülergruppen im Bereich, wie viel Erfahrung haben sie schon mit diesen Formen der Lernprozesse oder nicht?

**Herr L.:**

Beides ja. Zunächst einmal das Letztere: Unterschiede zwischen Schülergruppen sehe ich erheblich. Auch in der Bereitschaft, sich überhaupt auf die Situation einzulassen. Das habe ich ja eben schon benannt. Aber im erheblichen Maße auch in der Fähigkeit, das zu machen. Das wird sehr, sehr deutlich, dass es Schüler in meiner Klasse gibt, die sehr, sehr viel lesen und durchaus in der Lage sind, bestimmte Dinge einfach zu verarbeiten. Das ist dann mehr auch eine Frage von Konzentration und Fleiß, ob sie es genügend tun oder nicht. Aber jedenfalls ist die Fähigkeit da. Andere, die ganz elementare Dinge erst lernen mussten. Ich habe dann auch reagiert, indem ich dann während des Schuljahres in Deutsch eine Einheit gemacht habe, wo ich einfach das Zusam-



menfassen von gelesenen Sachtexten geübt habe mit völlig gemischten Themen. Hierbei habe ich aus Büchern, die nicht für Jugendliche geschrieben wurden, sondern für Erwachsene, Seiten kopiert und habe diese ihnen gegeben und gesagt, tut mal so, als wenn wir darüber jetzt eine Facharbeit schreiben und fasst das mal zusammen. Das habe ich dann auch mit einer Klassenarbeit abgeschlossen. Das war so etwas wie eine Trainingsmöglichkeit, übrigens auch von der Methode her individualisiert. Ich habe in der Zeit gar keinen normalen Klassenunterricht gemacht, sondern alle Übungen, die ich durchgeführt habe, mir von Schülern geben lassen. Und den Schülern dann mit einem Kommentar mit einer Note, bei den ersten Versuchen ganz großzügig, danach ein bisschen strenger wertend, wieder zurück gegeben mit dem Hinweis, das und das müsstest du beachten, damit das besser wird. Nach dem ersten Durchgang habe ich ein Regelpapier reingegeben, was zu beachten wäre und ich denke, dass zumindest ein großer Teil der Klasse da etwas gelernt hat, um überhaupt diese Voraussetzung mal zu haben. Weil die erste Neigung bei den I-Projekten schlicht und einfach abzuschreiben, was da steht relativ groß gewesen ist. Das ist auch keine befriedigende Leistung, wenn man vier Seiten schreibt und das wörtlich übereinstimmt oder fast wörtlich das ist, was im Buch steht.

**Frau M.:**

Das wäre jetzt eine fachliche Fähigkeit bei Schülern, ja im Grunde Zusammenfassung von Texten, die Sie da aufgegriffen haben. Sehen Sie noch andere Bereiche, in denen Schüler möglicherweise Defizite haben oder auch jetzt durch die I-Projekte weitergekommen sind in Ihrer Leistungsfähigkeit?

**Herr L.:**

Ganz viel, im Grunde genommen ist diese Art des Vorgehens sehr komplex. Weil ganz viele Fähigkeiten, die sonst im Unterricht nicht trainiert werden, da plötzlich reinkommen. Dies gilt beispielsweise für die Fähigkeit, sich die Zeit so einzuteilen, dass man auch vernünftig damit umgeht und bis man irgendwann zum fertigen Ergebnis kommt. Dies gilt für die Fähigkeit, welche formalen Ansätze muss ich an so ein fertiges Projekt heransetzen. Zum Teil habe ich ja in der Oberstufe noch erhebliche Schwierigkeiten, dass Schüler in Deutschklausuren beispielsweise falsch zitieren. Dies ist sicherlich ein Lern-

prozess, das kann ich auch nicht in einer Stunde ihnen zeigen und nachher machen die alles richtig. Wenn man das als kontinuierlichen Prozess nimmt, denke ich, lernen sie schon eine Menge dazu und können auch besser damit umgehen. Das gilt dann über den Bereich, hierüber haben wir noch nicht gesprochen, für Fragen der Präsentation solcher Arbeiten.

Dies gilt aber auch für die Ermittlung der Frage, was will ich eigentlich damit. Ich kann natürlich sagen, ich machen den I-Projekt-Schein, weil ich einen I-Projekt-Schein machen muss, dann bearbeite ich irgend etwas. Aber wenn ich mir sage, ich will etwas lernen, und mir die Frage im Hinterkopf stelle, was ist es nun eigentlich, was ich lernen will, dann wäre so die Frage der Reflexion über die eigene Motivation, das eigene Lerninteresse auch wichtig. Und ähnliches gilt über die Reflexion, wie man etwas gelernt hat. Wir haben Lerntagebücher und haben in allen drei Klassen erhebliche Schwierigkeiten mit der Formulierung, welche Schwierigkeiten oder Probleme hast du gehabt, weil die Schüler regelmäßig dahin schreiben, ich habe keine Probleme gehabt und es einfach sofort sichtbar ist, sie haben massenhaft Probleme. Die lügen aber nicht rum oder sagen, ich habe keine Lust, mir jetzt Gedanken zu machen und schmieren etwas dahin, sondern die sind wirklich überzeugt davon, keine Probleme gehabt zu haben, weil diese Fähigkeit sich noch mal außerhalb seines eigentlichen Lernprozesses noch mal hinzustellen und sich selber zu beobachten in der Tat eine Fähigkeit ist, die in der Stufe 7 nicht selbstverständlich ist, sondern im Laufe von Jahren entwickelt werden muss.

**Frau M.:**

Sehen Sie da Veränderungen, Fortschritte oder blieb das gleich schwierig innerhalb dieses Jahres?

**Herr L.:**

In diesem letzten Punkt, wenn dann nur ganz kleine Fortschritte und nur bei manchen Schülern, da hat sich schon was verändert, aber wenig.

**Frau M.:**

Wie beurteilen Sie generell das Leistungsverhalten der Schüler in den I-Projekten, verglichen mit dem sonstigen Unterricht. Leisten sie da qualitativ mehr?

**Herr L.:**

Das würde ich auch je nach Schüler völlig unterschiedlich angehen. Diejenigen, die sich da wirklich hineinknien und bewusst da etwas erarbeiten, da erheblich mehr lernen als im normalen Unterricht. Es ist ungeheuer problematisch, von dem normalen Unterricht zu reden. Es ist ein Stückchen Gehörtes, Theorie, nahe zu legen, dass Schüler im normalen Unterricht so gut wie nichts lernen, weil Lernen ja nun wirklich individuell nur geht und von daher ganz viele Stunden auch an I-Projekten da sein müssen, damit die Schüler hier etwas lernen, was andererseits mehr oder minder, gut dass möchte halt die Gesellschaft, dass wir noch ein paar Stunden Fachunterricht machen, aber da kommt nicht so schrecklich viel bei raus. Ich weiß, was er meint und kann es gut nachvollziehen, ich würde vorsichtig sagen, im anderen Unterricht wird auf andere Weise gelernt und ich begreife den Fachunterricht von daher auch als eine Art von Angebot, dass da Schüler unterschiedlich mit umgehen und der eine dann plötzlich einen Gedankenblitz hat und sagt, „booh“, das ist was für mich, der andere einfach dran vorbeigeht, ist völlig klar. Aber mindestens biete ich als Lehrer etwas an, dies kann eine gewisse Bedeutung haben. Die Gefahr ist darin, sie werden ja wissen, dass wir im Kollegium eine relativ unversöhnliche Front von I-Projekt-Befürwortern und I-Projekt-Gegner haben, und solche Aussagen, die nahe legen, ihr bringt den Schülern sowieso nichts bei. Wir können ja I-Projekte machen, dann lernen die wenigsten etwas, kommt ganz, ganz schlecht an. Noch mal, was gemeint ist, ist völlig klar, aber von daher ist dieser Begriff der normale Unterricht etwas Problematisches.

Jetzt bin ich aber etwas ausgewichen. Was Ihre Frage angeht, um daran anzuschließen. Ich würde einen Unterschied machen zwischen den Schülern, die sich da richtig reinhängen, das kann bei einzelnen natürlich auch sein, dass sie dies richtig engagiert tun, nur ein Projekt in diesem Jahr war schlecht, während andere möglicherweise dies gar nicht so interessiert gemacht haben und Schülern, die ich nun mal in der Klasse auch habe, die sich da ein bisschen heraus-

ziehen, nach Außen hin etwas die Form wahren und ansonsten nicht so viel tun, die werden glaube ich, eher nicht so viel lernen wie im normalen Klassenunterricht.

Es sei denn, sie kommen irgendwann mal zu dem Punkt, das eigene Verhalten zu reflektieren und sich deutlich zu machen, warum das schlecht ist und warum sie anders motiviert daran gehen sollen. Dies habe ich zumindest in diesem Schuljahr noch nicht festgestellt.

**Frau M.:**

Gibt es da irgendwelche Feedbackstrukturen, um Schülern dies zurückzumelden? Wie sehen Sie das?

**Herr L.:**

In den Beratungsgesprächen gibt es natürlich Feedbackstrukturen von der Klasse, was allgemeine Beobachtungen angeht. Das zweite bringt in der Regel nicht so viel, trotzdem muss man es da und dort doch kommentieren. Das erste in Beratungsgesprächen wirkt sicherlich bei manchen Schülern schon.

Um noch mein Beispiel anzuführen, das ist eine Arbeit, die ich kürzlich bekommen habe, mit den geometrischen Grundbegriffen. Dies fängt relativ einfach an, mit Punkt, Linie, Strecke und geht dann zum Kreis u. s. w.. Ich habe die Schülerin dann gefragt, wenn du jetzt deine eigene Arbeit, die fertig ist, überblickst, hast Du alles verstanden, bzw. was hast du nicht verstanden. Die hat nach ein bisschen Formulierungsversuchen, dies ist in Klasse 7 auch nicht einfach, mir relativ deutlich angeben können, das und das habe ich nicht verstanden und den Rest eben schon. Über diesen Umweg habe ich versucht, deutlich zu machen, worum es bei diesen I-Projekten eigentlich geht. Und dass ich von daher diese Arbeit als insgesamt gelungenen Versuch, daran zu arbeiten, betrachte. Aber dass mindestens an der Stelle etwas schief gegangen ist, denn es bräuchte ja nichts, Dinge, die man einfach nicht versteht, aufzuschreiben, nur damit sie da schriftlich stehen.

**Frau M.:**

Ich möchte jetzt noch einen Bereich ansprechen, den Bereich der Präsentation. Dies ist ja auch so in der Form etwas, das neu ist im Schulalltag.

Ich will jetzt keine konkreten Fragen stellen, sagen Sie einfach mal, wie Sie das erleben.

**Herr L.:**

Ob es neu im Schulalltag ist, weiß ich nicht. In der Massierung vielleicht, aber weil ja auch im Vorfeld der I-Projekte, die sind als solche natürlich neu im Schuljahr, aber haben sozusagen ihre Vorgänger gehabt, hat es Formen von Präsentation gegeben.

Wir haben in den letzten Jahren die so genannten Facharbeiten gehabt, eine Arbeit pro Jahr in den Klassen 7- 10, die etwa ein Quartal lang geschrieben wurde, meistens im Deutschunterricht in Kombination mit einem anderen Fach, meistens zwei Stunden in der Woche. Dies haben die Lehrer sehr unterschiedlich gehandhabt, aber häufig ist es in der Tat so gewesen, dass diese Facharbeiten auch präsentiert worden sind. Dies heißt, so eine Trainingsmöglichkeit gab es nicht in diesem Ausmaß, aber grundsätzlich gibt es diese bei uns schon seit Jahren. Mit Problemen, dies ist jetzt natürlich auch der Fall. Sowohl zum Teil, was eine bestimmte Schwierigkeit angeht, überhaupt an die Öffentlichkeit zu gehen, nach dem Motto: das habe ich jetzt geschrieben, das ist irgendwie für mich. Herr L. darf es natürlich auch lesen, jedenfalls ist es mir unangenehm, wenn andere Erwachsene kommen und sich dies anschauen oder anhören wollen und dann die in der 7 sicherlich noch nicht stark ausgebildete Fähigkeit, dies zu bewerkstelligen, wenn da präsentiert wird. Da hat Herr Lischewski in allen drei Klassen ja vor ein paar Wochen einen so genannten Lehrgang gemacht und das ein bisschen eingeübt, das ist sicherlich auch notwendig, dies in die Richtung zu machen.

**Frau M.:**

Haben Sie die Erfahrung gemacht, dass dies bei den Schülern etwas bewirkt hat?.

**Herr L.:**

Ich bin im Moment noch in der Phase, dass Präsentationen sozusagen unmittelbar bevorstehen, das heißt, das kann ich jetzt so nicht sagen. Ich denke zu-

nächst, das an Beispielen - da hat er sehr konkret gearbeitet - deutlich zu machen, wird in jeden Fall etwas bei ihnen bewirken.

Alleine schon, um eine oberflächliche Ebene aufzubrechen. Ich habe auch schon erlebt. Präsentationen gingen nach dem Motto: Ich habe mich zwei Monate lang mit dem Thema befasst und was dabei rausgekommen ist und bitte schauen Sie sich das an. Den Text haben sie sich dann schriftlich vorformuliert, um den vorlesen zu können, um ja keinen Fehler zu machen.

Ich denke, da ist auch erst mal das Gefühl notwendig, zu sehen, wie kann man so was angehen, was interessiert dann auch diejenigen, die sich das anhören. Dies sehe ich auch als längerfristigen Prozess, aber auch in dem Punkte, wenn man die Füße erst mal in der Türe hat, dann kann man weitere Teile des Körpers auch leichter reinstecken.

**Frau M.:**

Wir haben jetzt über die Schüler gesprochen, hat sich in der Zusammenarbeit mit den Kollegen während der I-Projekte etwas verändert?

**Herr L.:**

In der Art, wie die zusammen arbeiten, glaube ich insgesamt eher nicht. Das ist ein echtes Problem oder ich erlebe dies als Problem: wir haben alle einen derart engen Zeitplan und soviel anderes zu tun, dass wir zwar uns auf verschiedenen Ebenen hin und wieder treffen, um dann bestimmte Dinge zu besprechen, Vereinbarungen zu treffen usw., aber es wird eben als eine notwendige Veranstaltung, aber gleichzeitig im Grunde genommen als eine Art von Zumutung zeitlicher Art gesehen. Es ist zunehmender Zeitstress, der dann noch zu allem anderen dazukommt. Von daher ist es so, dass man sich das effektiver vorstellen kann.

Wen ich wirklich bewundere, ist Herr Lischewski, der immer wieder mit neuen Vorschlägen kommt, der sehr genau die Sitzungen vorbereitet. Während für uns Kollegen - und da schließe ich mich mit ein - das häufig so ist, dass wir einfach dorthin kommen und uns anhören, worum es geht und hier und da unsere Meinung dazu sagen. Uns auf irgendetwas einigen, dass dadurch die Zusammenarbeit zwischen den Kollegen intensiver geworden wäre, habe ich so nicht feststellen können. Auch wenn dies im Vorfeld einige als Intention ange-

geben haben. Ob sich das verbessert durch das Unternehmen Supervision, das, wie gesagt, bisher noch nicht angegangen worden ist, kann ich so nicht sagen. Das wäre wünschenswert.

**Frau M.:**

Und die Teamsitzungen, die stattfinden, bewirken dies noch nicht aus Ihrer Sicht?

**Herr L.:**

Das sehe ich nicht so, nein.

**Frau M.:**

Sie haben vorhin, vielleicht zu recht, kritisiert, dass der Begriff „normaler Unterricht“ schwierig ist in seiner Verwendung. Ich unterscheide jetzt einfach mal I-Projekt-Stunden und nicht I-Projekt-Stunden: Gibt es da Wechselwirkungen, was Sie selber betrifft und die Erfahrungen, so haben Sie vorhin schon gesagt, haben Sie aus den I-Projekten hinüber genommen in den Regelunterricht und haben gesagt, hier fehlt etwas, hier muss ich an einer Stelle eingreifen und den Schülern zusätzliche Methoden zur Verfügung stellen, mit ihnen einüben. Nicht nur, was Sie selber angeht sondern auch was die Schüler angeht: Gibt es da Wechselwirkungen?

**Herr L.:**

Das zweite: darüber müsste ich nachdenken, das schaffe ich jetzt in der kurzen Zeit nicht. Habe ich so nicht festgestellt. Vielleicht wenn ich jetzt ein paar Tage drüber schlafe, dass mir dann doch etwas einfällt. Aber würde spontan erst mal sagen: nein. Zumindest nicht deutlich spürbar.

Was mich angeht, wäre das, was ich hier gesagt habe, das deutlichste Beispiel, da gibt es punktuelle Wechselwirkungen. Da würde ich schon sagen, der Hauptteil des nicht I-Projektunterrichtes hat sich erst mal weitgehend nicht verändert. Aber dadurch, dass die Schüler Erfahrungen mit dieser etwas freieren Form, auch wenn das nicht immer gelingt, haben, besteht für mich die Möglichkeit, das hatte ich eben beschrieben, anhand dieser individualisierten Zusammenfassungen, dann solche freien Formen in den nicht I-Projekt-

Unterricht aufzunehmen, und da und dort mache ich das einfach. Das hat dann für mich eine gewisse Wertigkeit, weil ich dann die Möglichkeit habe, etwas gezielter auf jeden Schüler einzugehen, mindestens mit einem kurzen Kommentar, den ich dann drunter schreibe. Das habe ich nicht nur dort gemacht, sondern auch in der Übungsphase in der Grammatikeinheit, wo ich einfach Übungsblätter auf den Tisch gelegt habe und die Schüler, je nachdem, ob der eine schneller, der andere langsamer ein Blatt bearbeitet hatte, mir es gezeigt hatte und ich dann noch mal durchgesehen habe, ob alles richtig ist, durfte sich dann das nächste Blatt nehmen. Dies verlief völlig dezentralisiert, vielleicht ist es so, weil die Schüler dieses Verhalten etwas gewohnter sind, dass die dann auf so eine Möglichkeit eher eingehen. Sonst könnte man ja leicht sagen, der Herr L., der macht gar keinen Unterricht, der gibt uns Blätter, schaut kurz drauf und dann sagt er, macht mal das nächste.

**Frau M.:**

Sie haben gerade schon gesagt, dadurch dass man sich mit dem Schüler mehr einzeln befasst, da ist man ja gezwungen, durch die Beratungsgespräche, durch die Situation, dass jeder Schüler etwas anderes bearbeitet hat, Schüler anders zu sehen, hat sich da die Sicht auf einzelne Schüler verändert, oder sehen Sie da keine Unterschiede?

**Herr L.:**

Doch, aber auch das kann ich jetzt nicht in eine allgemeine Regel fassen. Zunächst einmal ist es so, dies habe ich noch nicht erwähnt, dass wir angefangen haben mit diesen Einzelinterviews und allein das ist schon eine sehr schöne Geschichte, weil durch diese Fragen natürlich bestimmte Schüler einfach noch mal auf eine bestimmte Ebene kennen gelernt werden, wo man sonst als Lehrer gar nicht so dran kommt. Allein dadurch schon, aber ich denke auch nicht bei jedem Projekt, wie bei vielen Projekten, dass man dann die Interessen der Schüler erkennt, das ist ein Punkt, da sieht sich die Schülerin, der Schüler gepackt, dass dies eine Möglichkeit ist, zu dem Schüler stärker Kontakt zu finden, jedenfalls zu wissen, worum es ihm geht.



**Frau M.:**

Dann kommen wir zu einer Abschlussfrage, Sie haben ja schon gesagt, dass Sie dem ganzen sehr positiv gegenüber stehen. Sie haben ja auch Wünsche geäußert, was die Fortbildung angeht. Hätten Sie dem noch etwas hinzuzufügen: Was die Wünsche an Organisation angeht, was vielleicht noch die Möglichkeiten angeht, Schwierigkeiten zu überwinden?

**Herr L.:**

Ich habe immer noch fast Bauchschmerzen bei dem Gedanken, was wir in einer Jahrgangsstufe gemacht haben, das multipliziert sich irgendwann noch mal mit 4. Ich vermute, dass da im Verlauf Fragen zum Teil auf uns zu kommen, die ich noch gar nicht abschätzen kann und dann durchaus noch erhebliche Schwierigkeiten beinhalten könnten. Da habe ich ein bisschen Angst davor, sage ich ganz ehrlich. Aber ich könnte jetzt im Vorhinein diese Fragen nicht definieren. Ansonsten alles andere, was ich mir wünsche und was ich haben möchte, lässt sich in die Forderung nach Fortbildung bzw. Supervision mit vereinnahmen, weil ich denke, bei der letzten Fortbildung in der Wolfsburg, wo ja im Grund genommen die Bereitschaft der Kollegen, sich fortzubilden, deutlich wurde, ist so die Frage nach dem Verhältnis von Standards einerseits und eben der Freiheit des Individuellen andererseits gestellt worden. Die Frage ist in mehrerlei Hinsicht so für mich noch nicht beantwortet und zwar jetzt weniger in der Theorie nicht beantwortet als in der Praxis und wie kann ich beides zusammenbringen. Da brauche ich, da bin ich sicherlich nicht der einzige, einen Kreis massiver Hilfe, darauf würde ich mich voll einlassen und ich denke, solange da nichts läuft, wird mir, was die I-Projekte angeht, mir immer noch ein ganz wichtiger Punkt fehlen.

**Frau M.:**

Vielen Dank für das Gespräch.

## **Interview mit Herrn H.**

### **Frau M.:**

Ich wollte jetzt chronologisch vorgehen, anfangen mit der Genese der I-Projekte und dann so die Erfahrungen, die du mit der Praxis gemacht hast, abfragen.

Vor über einem Jahr sind die Projekte eingeführt worden. Welche Erwartungen hast du gehabt daran, bevor die eingeführt wurden, kannst du dich daran erinnern?

### **Herr H:**

Ja, ich kann mich daran erinnern. Der Gedanke ist mir vertraut, dass Schüler schülerorientiert arbeiten. Mir war nur nicht klar, wie wir diese individualisierte Form in der Organisationsform unserer Schule betreiben können. Das war mir jetzt nicht so klar und ich war auch nicht so involviert in die ganze Vorplanung. Was mir seit über 20 Jahren vertraut ist, ist schülerzentrierter Unterricht, der eigentlich so bei der Literaturlage, die ich früher zur Hand hatte, auch nichts anderes gewesen ist. Nur in einer anderen Organisationsform, dass Schüler sich zu bestimmten Fachgebieten selber Themen geben und bearbeiten, die Lehrer nur noch Moderatorentätigkeit haben, das entsprach genauso meinen Erwartungen. Ich habe auch schon gerne mal, wenn ich Schüler in der Oberstufe an Projekten arbeiten lassen habe, mich als Moderator gesehen bzw. bezeichnet.

### **Frau M.:**

Du hattet also keine Schwierigkeiten mit diesem Rollenwechsel.

### **Herr H.:**

Bei der Klasse 7, die sind ja ein bisschen jünger, weil ich ja da auch Klassenlehrer war, musste ich mich schon umstellen. Dort habe ich schon in gewisser Weise eine dominierende Rolle in der Klasse gespielt. Also in der Oberstufe wäre es mir erheblich leichter gefallen, ich glaube, da spiele ich eine zum Beispiel ganz andere Rolle. Die entspricht mehr diesem Bild. Dass man sich so

trifft und jeder fängt an, an seinen Sachen zu arbeiten, führt Fachgespräche, je nachdem, wie sie sich ergeben.

Ich hab immer gedacht, gut wenn ich mal fachlich nicht beraten kann, was auch sogar häufig vorgekommen ist, habe ich immer die Kinder an einen Kollegen verwiesen, oder habe gesagt versuch noch mal, etwas anderes an Literatur zu finden. Oft ist es ja auch so, in Klasse 7, wenn man merkt man blickt fachlich selber nicht ganz durch, dann ist es auch für die Kinder zu schwer. Dann hat man eher die Idee zu sagen, ich glaube du hast dir etwas zu Kompliziertes für deinen Entwicklungsstand vorgenommen.

**Frau M.:**

Aus dieser Rolle würde sich ja ergeben, dass diese fachliche Dominanz, die man normaler Weise hat, dass die sogar im Weg ist, um zu beraten?

**Herr H.:**

Ja. Dann neigt man ja schnell dazu einfach das zu sagen, was man weiß, und es hilft ja dem Prozess nicht unbedingt weiter. Ich finde es gut, wenn man dann sagt, oh das weiß ich jetzt auch nicht, überlegen wir doch mal beide. Wie geht es weiter, oder geht es überhaupt weiter an dieser Stelle. Das passiert auch, gerade, wenn die sich so Themen nehmen im Bereich Naturwissenschaften und Mathematik, wo sie in der Klasse 7 überhaupt noch nicht so weit sind. Bei gesellschaftswissenschaftlichen Themen da haben die so mehr eine Erfahrung aus dem Sachunterricht von der Grundschule her usw. Das habe ich gemerkt, da kommen die viel besser klar. Es hakt an den Naturwissenschaften und Mathematikthemen, da nehmen sie sich oft etwas zu Schweres vor.

**Frau M.:**

Wir sind ja im Grunde schon bei der Besprechung der Praxis und du hast ja schon die Beratungssituationen beschrieben, die da auftreten, kannst du dazu noch etwas mehr sagen, was dir aufgefallen ist in diesen Beratungssituationen aus deiner Perspektive.

**Herr H.:**

Da hab ich gemerkt, dass ich jetzt nicht vom menschlichen Umgang her die Probleme sehe, sondern ich hab mich nicht immer so konzeptionell abgesichert, so nach einer bestimmten Methode: ich geh so und so vor. Sondern das hat sich immer so ergeben und oft war auch die Beratungssituation auch dann von Störungen belastet, dass andere was wollten, was gefragt haben. Das war auch in der 7a so. Wir haben uns zum Schluss mit drei Lehrern die gesamte Gruppe geteilt. Dass man dann 8 Kinder in der Beratungsgruppe hatte, das war dann so, dass man immer mal zu kurz war, zwischendurch noch vorgeschriebene Sachen korrigieren musste usw. Da habe ich dann auf meiner Seite noch eine Schwäche gesehen.

**Frau M.:**

Könntest Du dir da Hilfen vorstellen, oder meinst Du, dies ergibt sich aus der Praxis?

**Herr H.:**

Sagen wir mal so, ich habe versucht, naturbegabt zu beraten. Aber ich weiß gar nicht, ob ich da immer so gut beraten habe.

**Frau M.:**

Was ist für dich denn eine gute Beratung?

**Herr H.:**

Ja, dass die Kinder, wenn sie zu mir kommen und eine Fragestellung haben und beraten werden möchten, dass die hinterher mit einem Gefühl daraus gehen, ich bin weitergekommen, das hat mir jetzt was gebracht. Ich meine mich erinnern zu können, dass die manchmal auch ein bisschen „abgezuckelt“ sind, da habe ich mich selber hinterher gefragt, habe ich ihnen überhaupt weitergeholfen. Oder sind wir nicht irgendwie „wischwaschi“ verblieben.

**Frau M.:**

Das bedeutet im Grund ja, dass man noch mal Kriterien für Beratungen überlegt oder diskutiert. Wann ist eine Beratung gut, was steht am Anfang, was steht am Ende einer Beratung - sicherlich nicht, dass jedes Problem gelöst ist.

**Herr H.:**

Eigentlich schon, die Kinder müssten das Gefühl haben, das hat mich weitergebracht, fachlich, methodisch oder je nachdem.

**Frau M.:**

Die Beratung bezieht sich sicherlich nicht nur auf die Praxis der I-Projekte, sondern auch auf die Arbeitssituationen allgemein, auf das, was du mit den Kindern erlebst.

Wie empfindest du das?

**Herr H.:**

Das empfinde ich, da muss ich ehrlich sagen, das hat mich nicht überrascht, das habe ich in der Freiarbeit ja schon erlebt. Vor allem in Klasse 6, wenn eine Freiarbeit dreistündig läuft. Wenn man da die Rahmenbedingungen ändert, wenn man nicht alle in einen Raum einsperrt und es ist nicht wieder alles eng und laut, ich habe immer alle drei Räume benutzt, dann war das vom Verhalten her nie problematisch, die haben wirklich teilweise gesessen und super gearbeitet. Dann habe ich mit drei vier Leuten gesessen und geredet, die Probleme hatten, sich dieser neuen Arbeitsmethode anzupassen, das lief super.

**Frau M.:**

Wie würdest Du das Arbeitsverhalten der Schüler beurteilen im Vergleich zur normalen Unterrichtssituation?

**Herr H.:**

Die haben mehr gearbeitet. Ich habe dies auch als Feedback von Eltern ganz häufig erfahren, dass die Kinder nach diesen 8 Stunden, die ja viel sind, darüber hinaus noch unglaublich viel zu Hause gearbeitet haben, dass das schon auffiel, dass die eher an ihren Projekten gearbeitet haben als an ihren Hausauf-

gaben. Das haben die Kinder auch bestätigt, die haben einfach Lust dazu gehabt.

**Frau M.:**

Worauf führst du das zurück?

**Herr H.:**

Einmal führe ich es darauf zurück, dass sie sich die Themen selbst gewählt haben, vor allen Dingen die ersten zwei drei Themen. Hinterher wird es ein bisschen schwierig, wenn man sich das Mathethema aussuchen muss, weil dann es ja nicht mehr ganz so freiwillig ist. Bei den ersten Themen haben sie quasi ihr Hobby erfasst und als Thema genommen und total daran gearbeitet. Was ich auch gut fand, dadurch dass wir ja auch eine Präsentation verlangen, jeder auch versucht, etwas Vernünftiges zustande zu bringen, weil es sonst ja peinlich wäre. Die hatten auch einen hohen Anspruch an sich, weil es ihnen sonst peinlich gewesen wäre, etwas Niveauloses zu präsentieren. Ansonsten kannst du ja niveaulos vor dich hin dümpeln im normalen Unterricht und gibt man mal 'ne falsche Antwort und die ist irgendwann vergessen, aber leg' mal so eine völlig blöde oder kindliche Mappe vor, das trauen die sich nicht. Da ist der persönliche Anspruch viel höher, die Noten spielen da keine Rolle.

**Frau M.:**

Die Qualität, die am Ende herauskommt, würdest du die als höher betrachten, als die, die im normalen Regelunterricht an Leistungen zu betrachten ist?

**Herr H.:**

Im Schnitt ja, auch bei dem einzelnen im Schnitt ist es insgesamt eine höhere Qualitätsstufe. Wobei die Projektarbeiten sind die natürlich auch unterschiedlich gut. Da spielt ja auch die Begabung eine Rolle, wir sind ja nicht nur umweltgeprägt, dass wir alle zu den gleichen Bedingungen arbeiten. Genauso wie im Regelunterricht kommt dann eben unterschiedliche Qualität zustande. Aber im Schnitt, was die dann doch zustande bringen, auch die schwächeren, ist es dann qualitativ höherwertig.

**Frau M.:**

Wie ist die Qualität der Präsentationen?

**Herr H.:**

Die haben am Anfang ja alle nur diese Mappen gemacht und dann, wenn sie präsentieren mussten, darüber geredet, ich meine nach dem Lehrgang, wir haben ja erst einen Lehrgang zum Präsentieren gehabt, das sind sie zumindest schon auf andere Ideen gekommen. Dazu muss ich ehrlich sagen, das ist unterschiedlich, ich habe dazu wenig gemacht. Eine gute Mappe anzufertigen, da habe ich drauf geachtet, da habe ich auch viele neu machen lassen, da habe ich dann gesagt, die kann man so nicht vorzeigen und so, aber ich habe nicht so richtig gepuscht, das ich gesagt habe, bei der Themenwahl überlegt schon von Anfang an, wie wollt ihr präsentieren. Oft habe ich erst den Anstoß gegeben, wenn die fertig gearbeitet haben. Da hatten die ja nur die Mappe und wie sollten sie diese groß präsentieren. Ich würde sagen, zum Präsentieren waren wir Lehrer nicht so gut. Das haben wir nicht so im Kopf gehabt.

**Frau M.:**

Glaubst du denn, dass es Wechselwirkungen gibt zwischen den I-Projekten und was Lehrer da tun, was Schüler da tun, und dem normalen Regelunterricht gibt?

**Herr H.:**

Das glaube ich ganz klar. Da habe ich auch mit Kindern drüber gesprochen, das spielt sich vor allen Dingen weniger in den Kernfächern ab, in Deutsch, Englisch und Mathe die Wechselwirkung ist viel spektakulärer in den Nebenfächern. Plötzlich entdecken die, dass es nicht nur das Geschichts- oder Erdkundebuch zu dem Thema gibt, sondern zu den Ägyptern haben wir total super Materialien, warum sollen wir nur das lesen, was im Geschichtsbuch steht und dann lesen die das zusätzlich und in meiner Klasse war es so, die haben ihre Noten total verbessert in den so genannten Nebenfächern. Das ist einfach so und die Kinder haben das auch gesagt. Das macht mir jetzt viel mehr Spaß, ich hol mir auch im Internet jetzt zusätzliche Informationen. Auf die Idee sind die

vorher gar nicht gekommen, bei so einem Schulthema, sich privat Informationen zu holen.

**Frau M.:**

Gibt es diese Wechselwirkungen auch bei Lehrern, etwa bei dir selbst?

**Herr H.:**

Bei mir selbst schon. Ich muss schon sagen, dass ich im Deutschunterricht sage, denkt daran, wenn ich eine Aufgabe aufgegeben habe, „wie bei den I-Projekten“. Ihr kennt andere Möglichkeiten auch, was an Informationen zu besorgen und darauf achte ich jetzt auch mehr.

**Frau M.:**

Ist die Wahrnehmung der Schüler deinerseits auch eine andere geworden? Das ist ja doch eine andere Situation, ob man jetzt 25 Schüler vor sich hat oder mit einzelnen redet. Hat sich da was gewandelt?

**Herr H.:**

Ich habe teilweise Schüler auch anders kennen gelernt, das war ganz wichtig. Denjenigen, denen ich vorher nicht so viel zugetraut habe, in dieser anderen Arbeitssituation habe ich die dann auch anders gesehen. Ansonsten mein Verhältnis zu den Schülern, ich glaube, das ist schon sehr geprägt von Persönlichkeit und sehr locker eigentlich. Ich habe auch vorher im traditionellen Unterricht während einer Gruppenarbeit gesagt, beim Rollenspiel z.B., geht mal ins Treppenhaus. Dass sich die Klasse aufgeteilt hat, dies ist für mich nichts Besonderes. Die können sich jederzeit aufteilen, die müssen nicht immer alle am gleichen Ort sein.

**Frau M.:**

Es geht mir jetzt auch darum, was du am Anfang gesagt hast, um die Wahrnehmung der Fähigkeiten von Schüler, die dann doch schon anders ist, als wenn man Fragen oder Aufgaben stellt.



**Herr H.:**

Du kannst wirklich Schüler ganz anders arbeiten sehen, was du sonst nicht beachten, bemerken kannst. Das ist schon eine total angenehme Atmosphäre. Das macht unglaublich Spaß, du kannst dich zufrieden zurücklehnen, das hab ich jetzt hier mitbewirkt, dass die so friedfertig arbeiten können.

**Frau M.:**

Jetzt haben wir eine ganze Menge Positives. Gibt es aus deiner Sicht Schwierigkeiten oder Widerstände, oder Hinderungsgründe, die du benennen könntest, die die I-Projekte in ihrer Durchführbarkeit noch einschränken?

**Herr H.:**

Ich habe so drei oder vier Schüler, die gar nicht gemerkt haben, dass sie zum Teil sehr gut gearbeitet haben, die immer nur was gegen die I-Projekte hatten. Aber ich glaube, das lag an den Elternhäusern. Da wurde negativ darüber kommuniziert, dies war ganz offensichtlich. Das waren vor allem Kinder, die einen sehr starken konservativen naturwissenschaftlichen Touch hatten, die haben vielleicht auch ein bisschen recht, das war eine Klasse, die hatte bis dahin erst eine einzige Stunde Chemie und keine einzige Stunde normalen Physikunterricht, da wurden einige nervös. Ok, die haben dann natürlich im Bereich Naturwissenschaften zum Teil auch solche Themen behandelt, ohne vorher den Unterricht gehabt zu haben - komischerweise, bzw. ich erahne, weshalb es nicht komisch ist. Trotzdem waren da Widerstände und ich glaube, die sind auch nicht beigelegt worden. Das waren auch die Schüler, die das Gesamte, auch ihren eigenen Lernprozess als gering eingeschätzt haben. Wobei die Ergebnisse von denen eigentlich gut waren.

**Frau M.:**

Du sagst, du ahnst, warum die dies trotzdem gut machen konnten. Was ist deine Ahnung dabei?

**Herr H.:**

Eigentlich passte es. Aber dadurch, dass die Elternhäuser sich nicht in unserem Sinne damit auseinandergesetzt haben und sich vielleicht auch nicht die richti-

gen Informationen geholt haben, was da abläuft, haben die von vornherein eine negative Einstellung gehabt, welche sie nicht abstellen konnten. Ich meine, es sind Kinder, die sind natürlich beeinflussbar von ihren Eltern. Die haben im Grund nicht mehr wahrnehmen können, dass sie doch dabei etwas gelernt haben.

**Frau M.:**

Hast Du eine Idee, wie man das ausräumen könnte, oder kann man das nicht ausräumen?

**Herr H.:**

Das ist schwierig. Da sind ja Informationsveranstaltungen für die Eltern angeboten worden, die Möglichkeiten waren ja da. Ich habe einen zusätzlichen Elternabend dazu gemacht, da waren auch viele Eltern - aber gut - da dann was gegen den Lehrer zu sagen, der dafür ist, das bringen die dann meisten - gerade unsere Eltern - nicht. Man muss ja auch bedenken, dass wir da die totalen Unterschichteltern haben, auch die bildungsorientierten Eltern, das sind vor allem russischstämmige Elternhäuser, die mit dieser Methode Probleme haben. Das hängt auch mit der eigenen erfahrenen Schulwirklichkeit zusammen, die sind, gerade meine Russischstämmigen, die eigentlich zum Teil gut sind, die gute Projekte abgeliefert haben auf einem hohen Niveau, vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich, die waren dagegen, weil sie zu wenig Erfahrung im naturwissenschaftlichen Unterricht hatten.

**Frau M.:**

Gibt es noch andere Schwierigkeiten?

**Herr H.:**

Die Kinder und ich, ich weiß auch nicht, wie man das lösen sollte, wir haben Probleme mit diesen ganzen Formblättern. Die Kollegin Z. hat das nicht so gehabt, die kann das besser, das alles nach zu halten, ich kann das nicht gut. Ich gebe mir zwar Mühe, versuche, es auch durchzuziehen, scheitere aber dann immer wieder. Oder ich vergesse, meine Unterlagen auszufüllen. Wenn ich die Klasse nicht so gut gekannt hätte oder die das nicht so gerne machen würden,

was ich ihnen sage und abspreche, hätte es auch schwieriger werden können. Es hat sich nicht so negativ ausgewirkt, wir haben dann versucht, alles nachzutragen, aber wir haben diese Dokumentation zum großen Teil nicht geregelt gekriegt. Was habe ich jeden Tag gemacht, die Wochenpläne, Zeitmanagement. Es wurde ihnen hinterher immer bewusster, wie wichtig das ist, aber sie haben es nicht umsetzen können, weil ich auch nicht immer wusste, wie kann ich das bei den acht Leuten jedes Mal kontrollieren und darauf achten, dass die anderen mir auch alles ausfüllen.

**Frau M.:**

Da müsste man vielleicht noch mal weiterarbeiten, so in die Richtung, Rituale zu finden, damit man das in jeder Stunde in einer Form aufnimmt.

**Herr H.:**

Man müsste so was ab Klasse 5 gut vorbereiten.

**Frau M.:**

Hältst du diese Dokumentation für sinnvoll, oder braucht man das gar nicht unbedingt?

**Herr H.:**

Einiges ist mit Sicherheit völlig sinnvoll. Nur man müsste vielleicht noch mal neu überlegen, was man schrittweise einführen soll. Also zum Beispiel im Rahmen von Zeitmanagement einen gesamten Wochenplan für meinen gesamten Alltag, inklusive, was mache ich wann und dann noch mal eine Dokumentation meiner Projektarbeit. Wenn die das mit der Projektarbeit hingekriegt haben, haben die das mit dem anderen nicht mehr hingekriegt. Das vielleicht dies übergeordnet ist, dies sogar das Interessantere ist, den gesamten Tagesablauf einzuplanen.

**Frau M.:**

Wichtig wäre es ja schon, sich einen Überblick zu geben, was habe ich wann gemacht - auch um das für sich selber auszuwerten?

**Herr H.:**

Vielleicht sollten wir das noch mal überprüfen, dass wir das schon ab Klasse 7 so ausführlich machen.

**Frau M.:**

Wie siehst du die Zusammenarbeit mit Kollegen in diesem Zusammenhang?

**Herr H.:**

Die Kleinteamsitzungen haben gut funktioniert, wir haben wirklich oft getagt, regelmäßig und haben alle Punkte, die interessant waren, angesprochen, und gut über Schüler gesprochen. Auch die Großteamsitzungen fand ich erfolgreich, ich kann mich nicht erinnern, jemals in der Schule gearbeitet zu haben, an irgendwelchen Themen, wo man so regelmäßig Termine mit Kollegen zustande gekriegt hat.

**Frau M.:**

Wie war das inhaltlich mit den Gesprächen, die da gelaufen sind?

**Herr H.:**

Immer auf der Basis, dass wir das beschlossen haben, hier selbst der Kollege, den ich jetzt hier nicht nenne, der eigentlich zum Teil ja öfter dagegen war, war in diesen Gesprächen immer auf die Sache konzentriert. Wir haben auch so ein kleines Buch darüber geführt - über die Gespräche. Es war nicht immer ganz ausführlich, manchmal haben wir auch vergessen, was aufzuschreiben oder es schien nicht so bedeutsam zu sein. Wir haben uns immer getroffen und hatten alle das Gefühl, dass es notwendig ist, dass man sich trifft.

**Frau M.:**

Sind die Erwartungen in Bezug auf die Projekte im Wesentlichen eingetreten oder ist es anders?

**Herr H.:**

Sie sind eingetreten.

**Frau M.:**

Würdest du das für die Kollegen auch so sehen?

**Herr H.:**

Ich habe gedacht ja. Ich habe gedacht in der Phase, vor allem auch in den Großteamsitzungen ist mir auch aufgefallen, dass Kollegen plötzlich umschwenken. Ich dachte, die schwenken um in Richtung, ich finde das jetzt auch besser und jetzt, wo ich da mit drin bin, sympathisiere ich damit. Wir müssen abwarten, wie sich das demnächst äußert, ob das größeres Engagement und Zufriedenheit widerspiegelt. Bei mir war das so.

Ich habe mich auf die Projektstunden gefreut, die Kinder haben ja auch ein eindeutiges Votum abgegeben, sie wollen das auf jeden Fall weitermachen. Das war in meiner Klasse überwältigend und insgesamt auch in allen anderen Klassen.

Ich habe auch erst gedacht, von der einen Kollegin weiß ich es 100%ig, dass die das auch gut fand und wunderbar. Ein Problem könnte sein, das war mein Eindruck, dass sie sich mit der neuen Rolle unwohl fühlen. Dass ihnen das nicht liegt. Dies krieg ich öfters noch mit. Wenn andere I-Projektgruppen unterwegs sind und ich bin auch unterwegs, habe ich das Gefühl, sie wollen alle unter Aufsicht behalten - immer noch. Dieser Aufsichtscharakter spielt für viele eine zu große Rolle.

**Frau M.:**

Glaubst du, dass man da mit Fortbildung oder anderen Hilfen etwas tun könnte oder ist das unveränderbar? Es ist auch oft der Wunsch nach Fortbildung gekommen, nach Hilfen, wie gehe ich da mit Schülern um, wie gehe ich mit Disziplinproblemen im Bereich der Arbeitsstunden um. Ist dies aus deiner Sicht machbar?

**Herr H.:**

Ganz wichtig finde ich, den Kollegen müsste es bewiesen werden. Dies ist der bessere Weg und dass sie sich dem nicht mehr verschließen können. Solange wie immer noch ein Hintertürchen offen ist, zu sagen, das andere war besser. Dies entspricht dem Charakter von so vielen Menschen. Aus psychoanalyti-

scher Sicht von einer Lehrerrolle, der Lehrer lebt teilweise von der Machtposition und das ganze Selbstbild könnte zusammenbrechen und das können die Leute charakterlich im ganzen Selbstkonzept auch in Frage stellen.

Wenn sie plötzlich diese Rolle so nicht spielen können. Sagen wir mal so, bei Leuten, die Macht als angenehm empfinden, ist das eine störende Sache, da glaube ich auch nicht, dass man mit Fortbildung weiterkommt. Das einzige, wo dann noch mal die professionelle Berufsausbildung greift, die will ich denen ja nicht absprechen, dass man dann klare Beweise sucht. Seit wir die I-Projekte haben. Wenn wir die Ergebnisse vorlegen können, glaube ich, kann da eine Veränderung vorgenommen werden. Ob die da noch einen pädagogischen Experten, der dafür ist, hören, ich nehme das nicht ernst, ich glaube, das auch bestimmten Kollegen nicht mit dem Fortbildungsbedarf. Die haben den in Wirklichkeit nicht, dies heißt eigentlich nur, das dauert ja noch bis wir die kriegen, bis dahin kann ich ja noch meckern. So sehe ich das.

**Frau M.:**

Dann kann ich ja immer noch sagen, die Fortbildung hat mir nichts gebracht.

**Herr H.:**

So sehe ich das, genau.

**Frau M.:**

Vielen Dank für das Interview.

## **Interview mit Frau A:**

### **Frau M.:**

Ich würde zunächst gerne einige Informationen darüber haben, wie die I-Projekte überhaupt eingeführt worden sind. Kannst du dazu etwas berichten?

### **Frau A.:**

Wir haben im Schulprogrammausschuss eine Gruppe von Leuten gehabt, die angefangen haben zu überlegen, dass wir ein anderes Förderkonzept brauchen, welches mehr Schüler trifft und Friedhelm L. hat dieses Grundkonzept der E-Projekte, das ja schon Bestandteil des Schulprogramms war, bei uns an der Schule da in die Diskussion gebracht und wir haben angefangen, das weiter zu entwickeln auf alle Schüler. Erstmals in der Jahrgangsstufe 7, angedacht ist, dass wir mit diesem Jahrgang starten und der 7. Jahrgang das Ganze hochführt und die anderen Stufen dann nachrücken, jeweils ab der Stufe 7, wobei wir im Hinterkopf behalten, dass wir in der Oberstufe früher schon einsteigen wollen, also nicht erst, wenn meine 7 in die 11 geht, soll das in die Oberstufe gehen, sondern da überlegen wir, ich nehme an, innerhalb des nächsten Schuljahres, wie wir es in die Oberstufe bringen können.

### **Frau M.:**

Es geht mir jetzt auch darum, welche Erwartungen hast Du damit verbunden oder welche Förderkonzepte, welche Erwartungen hinsichtlich der Verbesserung von Schule?

### **Frau A.:**

Es sind ganz viele Ebenen. Also grundlegend gehe ich immer davon aus, dass dieses Schulsystem eigentlich ein verkehrtes System ist und das ist ein Teil, das dieses System mal aufbricht und in die, wie ich finde, richtige Richtung geht. Dann habe ich die Erwartung gehabt, dass die Schüler selber einen viel besseren aktiveren Lernprozess für sich erkennen und die Chance darauf haben, also einmal systemisch und einmal auf Schülerebene. Und für mich habe ich die Erwartung gehabt, dass ich mich in meiner Lehrerrolle fortbewegen kann, weiterentwickeln kann, die noch mal verändern kann.

**Frau M.:**

Vielleicht sagst Du noch mal etwas mehr zu diesen systemischen Veränderungen, von denen Du erwartest, dass sie passieren könnten?

**Frau A.:**

Also ich finde es total dramatisch, dass man davon ausgeht, dass man 30 Schüler im Schnitt hat und ich da vorne irgendeine Turnübung vormache und andere mir das scheinbar nachmachen und alle den gleichen Lerneffekt erzielen, das finde ich so offensichtlich falsch, dass ich mich immer wundere, warum so wenig in diesem Bildungsbereich passiert an neuen Ideen. Daher ist für mich die Antwort nur, dass wir individueller arbeiten müssen und individuell bei jedem Kind gucken müssen, was bringt es mit, in welchem Tempo kann es arbeiten, wie kann es sich selbst weiterentwickeln. Dies greift das Konzept sehr schön auf.

**Frau M.:**

Und in Bezug auf die Lehrerrolle, inwiefern hast Du gemeint, dass Du dich verändern würdest?

**Frau A.:**

Ich habe in meiner Ausbildung, tatsächlich sogar im Referendariat, das ist RAA typisch, Fachleiter gehabt, die mir oft nahe gebracht haben, dass ein Lehrer eigentlich nur ein Begleiter eines Lernprozesses sein kann und dass das Ganze vielmehr nur in die Moderatorenrolle gehen kann. Dies war mir direkt auch ganz einleuchtend und ganz logisch. Dann kam ich zu diesem Gymnasium und habe festgestellt, so ist das nicht. Nur das was ich im Referendariat an der Gesamtschule gesehen habe, dass sehr viele Methodensitter sind und versuchen, darüber sehr viel aufzufangen und als ich an diese Schule dann kam, ans Clauberg, habe ich gesehen, dass sogar diese Bereiche alle brach lagen und meine Klasse mir erzählt hat, sie machen Musikunterricht und lernen den Lebenslauf von Johann Sebastian Bach auswendig und schreiben darüber einen Test und die Kollegin steht vorne und macht Frontalunterricht und wundert sich, dass sie dann sagen, was ist den hier los?



Für mich habe ich dann nur bemerkt, dass ich erst mal mit einer Schülerschaft zu tun hatte, die all das gar nicht mitgebracht haben, was meine Gesamtschüler damals schon so auf der Pfanne hatten, was man so abfragen konnte an Eigenständigkeit, an Methodenbewusstsein, ja so einen Lernprozess selber zu reflektieren. Ich hatte so ganz stark, gerade in der Oberstufe, so Kurse, die haben erwartet, dass sie sich zurücklehnen 45 Minuten lang und dass ich sie bediene, und die waren dann total verwirrt, fanden alles viel zu anstrengend, was ich da mit ihnen machen würde und so. Da wusste ich, das kommt nicht hin, da komme ich mit den Schülern nie klar, die mit mir nie klar ‚zwangsläufig, und ich wollte auch nicht mich denen anpassen und überlegen, dass ich meine Lehrerrolle noch mal anders definiere, sondern ich würde mich viel lieber noch viel stärker auf den Weg machen, halt Begleiterin zu werden.

**Frau M.:**

Das waren jetzt so die Vorstellungen, die du hattest, bevor das eingeführt wurde. Vielleicht gehen wir jetzt mal chronologisch daran entlang. Wie waren den die ersten Eindrücke, als das eingeführt wurde. Welche Schwierigkeiten gab es da, welche Situationen gab es da, welche Erfahrungen hast du da gemacht. Vielleicht kannst du zunächst erst mal ungeordnet sagen, was dir dazu einfällt?

**Frau A.:**

Mir war klar, dass das eine Masse an Arbeit wird und mir war nicht klar, auf wie viele Widerstände man stoßen wird und das hat sich erfüllt mit der Arbeit; also es ist, jetzt gerade für Friedhelm noch viel mehr als für mich, aber auch für mich wahnsinnig viel an Konferenzarbeit, an Vorbereitung, Nacharbeitung und so was, das habe ich mir ungefähr so vorgestellt, dass es jedoch so viel ist, davon war ich überrascht. Was mich geschockt hat, war, dass das so anstrengend ist mit den Kollegen, dass so viel Widerstand kam, damit habe ich auch nicht gerechnet, also ich könnte es verstehen, wenn sie andere Alternativkonzepte bieten würden und sagen, guck mal hier, das ist doch viel besser und sinnvoller und in die Diskussion gehen würden, dann hätte ich nicht so ein Problem, aber so bin immer verwundert, da bin ich perplex und das kostet Energien.

Diese direkte Einführung bei den Schülern war zu Beginn sehr gut, also ich glaube, was wir uns da vorher rein theoretisch überlegt haben, das war in den

ersten Wochen so, dass wir gedacht haben, guck mal, das funktioniert, das läuft. Das war sehr überraschend am Anfang, da haben wir eigentlich früher damit gerechnet, dass sich Probleme aufgetan haben. Die kamen dann hinterher auch, damit haben wir auch gerechnet, das ist ja auch so, das ist ja auch richtig so. Weil wir das Konzept ja immer weiter entwickeln wollen und da aufpassen müssen, ganz eng am Ball bleiben müssen und dafür lohnt sich diese ganze Energie ja auch. Aber der Start war mit Schülern, eigentlich fand ich sehr stimmig, das passte, das war gut.

**Frau M.:**

Vielleicht sprechen wir noch mal die Widerstände an, auf die Du eingegangen bist. Kannst Du diese mal beschreiben, woran die sich manifestierten?

**Frau A.:**

Ja, wir haben ja an jeder Konferenz, seitdem wir im Schulprogrammausschuss darüber gesprochen haben, hatten wir in jeder Konferenz einen Punkt zum Thema I-Projekt, das heißt, wir haben versucht, soviel Transparenz, wie es uns möglich war, in die Diskussion zu bringen und es wurde über eineinhalb Jahre geschwiegen. Es gab nie eine Reaktion. Deshalb habe ich auch gedacht OK, wenn es soweit ist, dann werden noch ein/zwei übliche Verdächtige ihren Mund aufmachen, aber als wir es dann durchhatten und es verankert war und als Düsseldorf gesagt hat „Supersache“, sind sie irgendwie wach geworden und haben gedacht: Ja, hmm so`n Mist, wir wollen das gar nicht und haben dann auf ganz unterschiedlichen Ebenen versucht, was dagegen zu tun. Auch sehr müßig, weil sie eben so wenig informiert waren, so dass sie uns immer gezwungen haben, die auf den Wissenstand zu holen. Dieses Angebot hatten wir ihnen schon vorher gemacht, aber da hatten sie einfach abgeschaltet. Dieser Widerstand zeigte sich auf unterschiedlichen Ebenen. Mit der Wahl des Schulprogrammausschusses, dass Friedhelm und ich dort nicht reingewählt worden sind, ist - glaube ich - noch mal eine von diesen Baustellen, die da so geöffnet worden sind.

**Frau M.:**

Zurück zu den Erfahrungen mit den Schülern. Du hast gesagt, die waren am Anfang sehr gut, positiver als erwartet, oder so positiv, wie ihr sie erwartet habt. Kannst Du das noch mal etwa genauer beschreiben, was da passiert ist?

**Frau A.:**

Erst mal mussten wir ja selber verstehen, was wir von Ihnen wollen. Schließlich war es ja eine Riesenzeit, die die auf einmal für die I-Projekte bekommen haben. Dadurch dass sie in der Klasse 5 und 6 schon Projektarbeit gewöhnt waren, war für die der Übergang bestimmt einfacher. In anderen Klassen muss das schwerer gewesen sein. Aber die hatten schon eine Vorstellung von Projektarbeit und die konnten wir, so wie wir es überlegt hatten, Schritt für Schritt an die einzelnen Elemente heranzuführen, also Lerntagebuch war für die jetzt nicht so eine Riesen-Überraschung. Dass wir sie Listen führen lassen, was sie erledigen müssen, dass wir Ihnen zutrauen, eigenständig ihre Materialien zusammen zu suchen. Das lief am Anfang nicht so problembesetzt, wie es hätte sein können, wie wir uns es auch hätten vorstellen können. Bestimmt durch diese Vorerfahrung schon, bestimmt dadurch auch, dass wir sie Schritt für Schritt an alles herangeführt haben. Hinterher ist dann deutlicher geworden, so am Anfang waren sie auch total neugierig und gespannt wie ein Flitzbogen und wollten loslegen. Nach einer Zeit kamen dann häufiger mal Probleme auf, auf die wir reagieren mussten.

**Frau M.:**

Welche Probleme waren das denn?

**Frau A.:**

Dass das Lerntagebuch nicht konsequent geführt wurde, immer dann, wenn der Lehrer nicht konsequent das Lerntagebuch überprüft hat. Die Schüler für sich haben noch nicht erkannt, dass dies für sie ein Mittel ist, das sie entlastet, sondern haben dies als Belastung empfunden, als Fleißarbeit, als Strafarbeit womöglich, „Oh Gott jetzt muss ich auch noch das ausfüllen“, und so was zum Beispiel kam am Anfang nicht auf, da waren alle gespannt und haben das auch alle machen wollen. Solche Dinge haben sich dann mit der Zeit entwickelt.

**Frau M.:**

Ich möchte noch mal eingehen auf die Situationen, die jetzt neu entstehen durch die I-Projekte, z.B. diese Beratungssituationen. Diese sind ja anders als instruktiver Unterricht beispielsweise. Was ist da anders und was passiert in diesen Situationen?

**Frau A.:**

Das ist viel intensiver aus meiner Sicht. Weil man sehr nah am Schüler ist und der Schüler ist sehr nah in seiner Arbeit, weil er sich auch viel verantwortlicher dafür fühlt. Dies merkt man ihnen an. Man begleitet ja jemanden sehr direkt und ist im besten Fall als Begleiter ständig dabei. Die Beratungsgespräche sind sehr intensiv, weil man mit dem Schüler, das ist eigentlich vom Konzept her ganz gut, ich sehe ihn ja eine Doppelstunde lang und habe ihn dann 6 Stunden lang nicht. So ist man auch gezwungen, in dieser Doppelstunde ein Gespräch mit ihm darüber zu führen, was ist denn in den anderen 6 Stunden gewesen und der Schüler ist gezwungen, sich zu erinnern, seinen Prozess noch mal richtig darzustellen, sein Lerntagebuch zu nutzen, zu sagen, da muss ich noch mal eben gucken. Das finde ich spitze!

**Frau M.:**

Warum findest du das spitze?

**Frau A.:**

Weil das den Schüler zwingt, seinen Prozess richtig zu reflektieren. Also der muss sich dahin setzen und sagen, ja aber Freitag weiß ich auch nicht genau, da habe ich total wenig geschafft oder Montag, das war super, da hat sich die und die Frage ergeben, da habe ich immer noch keine Antwort drauf, was mache ich denn jetzt. Also da kann man nicht so leicht entweichen wie im normalen Unterricht, wo man sich einfach mit einem tückischen Gesichtsausdruck hinsetzt, aber auch genauso über die Weihnachtsgeschenke nachdenkt oder so.

**Frau M.:**

Diese Reflexion des eigenen Lernprozesses, wozu ist die deiner Meinung nach gut?

**Frau A.:**

Weil ich den Eindruck habe, dass Schüler überhaupt erst wieder die Erfahrung machen müssen, dass dieses Lernen für sie wichtig ist und nicht für den Lehrer, sondern dass sie Interessen haben und dass sie in dieser Institution die Riesenchance haben, ihre Interessen und Fragen an die Welt beantwortet zu bekommen. Diese Erfahrung machen die Schüler auch. Dies haben die Umfragen jetzt auch ergeben, dass die genau das wichtig finden, dass ihre Themen, die sonst nie eine Rolle spielen, auf einmal so wichtig sind, dass sie dafür Zeit haben. Dass sie dazu Ergebnisse präsentieren können und dass sie hierfür einen Schein bekommen.

**Frau M.:**

Da geht es um die Themen, also Interessengebiete.

**Frau A.:**

Es geht um die Themen, genau. Der zweite Punkt wäre ja, dass sie mitkriegen, wo sind eigentlich meine Stärken und wo sind meine Schwächen. Das finde ich total erstaunlich, wenn die Schüler das Abiturzeugnis in der Hand halten und am Ende sagen, ja, was weiß ich jetzt eigentlich, ich weiß eigentlich gar nichts und wofür habe ich jetzt eigentlich ein Abitur, ich habe nie eine Hausaufgabe gemacht. Die Schüler haben ganz wenige Ideen davon, was sie schon können. Egal, ob inhaltlich oder methodisch. Sie sind da sehr orientierungslos am Ende einer Schulzeit, und dies muss sich unbedingt ändern.

**Frau M.:**

Wie erlebst Du dich selbst in diesen Beratungssituationen?

**Frau A.:**

Das Problem dabei ist, dass man in diesen 90 Minuten wenig Zeit hat. Weil man so vieles nebenher machen muss: also, wir vergeben Scheine, wir lassen uns Ergebnisse präsentieren. Gerade jetzt am Ende sehe ich, es kommt viel zu viel zueinander und dann sind die ausgerechneten Zeiten, jeder hat 6 Schüler, die er betreut, doch nicht 15 oder 10 Minuten für jeden einzelnen. Diese Zeit

braucht man aber. Sonst kippt es irgendwo und du kontrollierst die Lerntagebücher nicht und dann fallen sie unter den Tisch.

**Frau M.:**

Aber die Situation, in der Du berätst, die ist so entspannt, dass du das in Ruhe tun kannst. Ich meine die Situation, wenn die anderen Schüler drumherum laut sind oder auch etwas fragen wollen. Wie würdest Du das beurteilen?

**Frau A.:**

Das ist trainiert, das läuft. Es ist Ruhe in der Klasse, wir haben Regeln aufgestellt. Das mit dem PC, als wir den angeschafft haben, war noch mal ein Unruhepunkt, da war eine Phase, das wir dann ein Kind mehr am Tisch stehen hatten, sie zwischendurch regeln sollten, ob sie jetzt an den PC können oder nicht. Das ist ganz schön an einem neuen Konzept, es gibt immer wieder neue Varianten, neue Probleme, neue Reaktionen, die was erfordern. Dann habe ich genug Ruhe, um mit denen Beratungsgespräche zu führen.

**Frau M.:**

Du hast jetzt gesprochen über die Methodenkenntnisse der Schüler, die sich erweitern, über Ihre Motivation, weil ihre Interessengebiete berücksichtigt werden. Ich würde jetzt gerne noch mal über einen klassischen Leistungsbereich sprechen, also das, was die Schüler jetzt an Leistung erbringen. Dies ist schwierig zu vergleichen, wenn Du dies mal vergleichst mit den Ergebnissen im traditionellen Unterricht. Kann man das vergleichen?

**Frau A.:**

Jetzt mal verglichen mit meinem Deutschunterricht: Erstmal muss ich feststellen, dass viel mehr Kinder in der Klasse gezwungen sind zu arbeiten. Oder zumindest ist es für mich sichtbarer, wer arbeitet und wer nicht, als in einer Klasse mit 27 Schüler. Dort kann ich es nicht so gut erkennen, dies ist jetzt ein Riesenvorteil. Der Arbeitsprozess ist intensiver. Man könnte ja jetzt sagen, es gehört nicht mehr in die Jahrgangsstufe 7, dass sich ein Kind mit Kaninchen beschäftigt, das ist Biologieunterrichtsstoff der Klasse 6. Erstens habe ich an den Präsentationen der Kinder gesehen, ich habe jetzt ein Referat über Wale

gehört, und dadurch dass sie selber mit Ihren Projekten durch diese Fragestellungen gehen, die erfahren irgend etwas über die Wale und stellen dann fest, das ist aber komisch, das verstehe ich nicht, da gucke ich mal weiter.

Die haben ein Wissen zum Beispiel jetzt über Wale sich angeeignet, was sie auch aus dem Bauch heraus erzählen können, ohne dass sie im Buch etwas ablesen oder für einen Test sich kurz reindonnern und es dann wieder vergessen haben. Dies finde ich viel überzeugender als z.B. ich habe Anfang des Schuljahres Aktiv/Passiv gemacht in meinen klassischen Deutschunterricht und am Ende haben wir jetzt noch mal eine Wiederholungsphase gehabt. Da breche ich hintenüber, wie wenige da noch was behalten haben.

**Frau M.:**

Also die Behaltensleistung ist geringer?

**Frau A.:**

Also die Behaltensleistung, würde ich jetzt einfach unterstellen, ist größer.

**Frau M.:**

Bei allen oder nur bei denen, die das Projekt selber erstellt haben?

**Frau A.:**

Bei denen, die das Projekt selber erstellt haben, würde ich jetzt erst mal als These in den Raum stellen, wir haben dazu ja noch keine Evaluation zu gemacht. Das finde ich einen Vorteil, ich finde, die leisten insofern viel mehr, als dass die eben viel mehr in viel mehr Bereichen viel fester werden. Ich finde, dass I-Projekt-Arbeiten für Schüler viel anstrengender sind als ein klassischer Unterricht. Dies liegt daran, dass die viel größere Eigenständigkeit beweisen müssen.

**Frau M.:**

Du hast gerade noch einen anderen Bereich angesprochen und zwar ist das die Präsentation, die ja immer damit verbunden sind. Kannst du zu deinen Erfahrungen dazu etwas sagen?

**Frau A.:**

Präsentation sind für mich superwichtige Bestandteile der I-Projekte, weil sie neben dem, dass sie eben lernen, wie man präsentiert, auch der Punkt ist, wo sie ganz viel Verantwortung für ihr Projekt übernehmen müssen. Die Schüler mit ihrem Gesicht hinter ihrem Projekt stehen und sagen, dafür habe ich gearbeitet und dafür stehe ich jetzt hier gerade. Sie sind die Person, die sich jetzt hier wichtig fühlen kann, und das tun sie auch. Die Präsentationen helfen ihnen wahnsinnig, sich selber wertzuschätzen für das, was sie getan haben, die gehen ganz gestärkt bisher aus jeder dieser Präsentationen raus, weil sie immer bisher ein positives Feedback bekommen haben. Jeder für sich. Damit können wir auch interessanter Weise sehr gut leben, dass der eine nicht auf dem gleichen Niveau präsentiert wie der andere, aber die genauso stolz sind, wenn sie für sich einen Fortschritt gemacht haben. Dies finde ich enorm und außerdem ist es, glaube ich, für Schüler ein Riesendruck, aber auch wichtig.

Die freuen sich immer auf die Präsentation, weil dann wieder ein Projekt abgeschlossen wird, sie können es präsentieren gleichzeitig haben sie auch eine Riesenaufregung. Dies zeigt z.B., keiner will, dass die Eltern eingeladen werden, weil sie sich dann genießen und sie sind total aufgeregt.

**Frau M.:**

Du hast gesagt, die kriegen eine Rückmeldung. Kannst Du über diese Feedbackstrukturen die dort existieren, mehr erzählen?

**Frau A.:**

Es hängt ein bisschen davon ab, welche Art von Präsentation gerade läuft. In der Regel haben wir die Präsentation vor der Klasse. Die Klasse ist darauf trainiert, die hat Feedbackregeln und jedes Kind bekommt am Ende ein Feedback. Es geht darum, dass wir sowohl Positives als auch Negatives sagen sollen, also was ist gut gemacht, was solltest du unbedingt beibehalten beim nächsten Mal und wo kannst Du dich verbessern. Da ist die Klasse mittlerweile hochprofessionell geworden, die haben einen guten Blick dafür, wo man ansetzen kann und wann die Präsentation ..., bei ganz wenigen gehen die richtig in die Hose, wenn das zuviel wäre, was da käme, konzentrieren wir uns immer auf zwei Punkte, die man sich dann ganz konkret fürs nächste Mal vornehmen kann und



verbessern sollte. Dies haben alle auch noch im Kopf und darauf wird dann beim nächsten Mal genau angesprochen.

Anders ist es, wenn eine Präsentation vor fremdem Publikum läuft. Wenn jemand eingeladen wird, gibt es eher ein allgemeineres Feedback. Dass die noch mal der Klasse was sagen und sich ggf. noch mal einzelne rausnehmen. Weil wir die eher schlecht trainieren können.

**Frau M.:**

Nun sind 8 Stunden ja eine ganz Menge in der Woche im Vergleich zu dem, was man sonst so tut in der Richtung. Aber es ist nur ein Teil des Unterrichtes. Hast Du Wechselwirkungen beobachtet? Du hast schon beschrieben, die Schüler haben sich verändert, macht sich das deutlich im Regelunterricht? Verändert sich Regelunterricht dadurch?

**Frau A.:**

Erst mal ich habe im Deutschunterricht seit der Klasse 5 immer eine Arbeit durch ein Projekt ersetzt. In der 7 habe ich gefragt, ob sie das machen möchten, weil sie eben 8 Stunden Projektarbeit ja sowieso pro Woche haben. Sie wollten das zur allergrößten Mehrheit. Ich glaube, ich hatte zwei Gegenstimmen, die eine klassische Arbeit schreiben wollen. Ist ja schon mal interessant. Das andere ist, dass ich meine Schüler als selbstbewusster erlebe, die ganz klar ihre Meinung sagen, die ganz klar Wege für sich erkennen, wie sie diese Meinung für sich auch durchsetzen können. Da könnte ich jetzt ganz viele interne Beispiele bringen.

**Frau M.:**

Kannst Du ruhig mal erzählen mit den Beispielen.

**Frau A.:**

Zum Beispiel im Lateinunterricht läuft total viel schief. Die erleben sich schon, ich glaube viele Klassen lehnen sich dann zurück und denken sich, sind drei geschenkte Stunden, wir können hier machen, was wir wollen. Es sind genau in dem Jahrgang die Schüler, die denken, ne Moment mal, ich habe Latein gewählt und das schon ab der Jahrgangsstufe 7. Ich habe Latein gewählt, um auch

etwas zu lernen, und hier lerne ich gar nichts. Jetzt gehe ich mit auf die Barrikaden. Dann überlegen sie sich ganz eigenständig, ohne mich anzusprechen oder sonst einen Lehrer aus der Klasse, was können wir denn tun.

Dann kann ich noch was erzählen, was mir klar war, was kommen würde und was sich jetzt sehr schnell umgesetzt hat. Wir haben jetzt Musik bei einer neuen Lehrerin bekommen und die hat nicht einen praktischen Ansatz in ihrem Unterricht, sondern lässt die Daten auswendig pauken, die Schüler gehen zu ihr hin und sagen ganz konkret, was sie für Vorstellungen haben, was sie lernen wollen in Musik und dass das völlig dem entgegen steht. Sie suchen da ein Gespräch. Sie werden nicht doof oder nicklig oder so, sondern sehr selbstbewusst und eigenständig mit klaren Vorstellungen, was will ich eigentlich hier und was kann mir geboten werden.

**Frau M.:**

Hast Du denn an dir selber auch Veränderungen festgestellt. Ich meine, es ist ja für dich auch eine andere Erfahrung gewesen als vorher? War das immer schon da oder ist es nur manifestiert worden? Hast Du dich verändert im Laufe dieses Jahres. Deine Lehrerrolle vielleicht noch mal überdacht oder verändert? Oder war das vorher schon so angelegt?

**Frau A.:**

Was mir ganz klar ist, ist, dass es ein sehr viel persönlicheres Arbeiten ist. Man ist sehr viel näher am Schüler dran. Dass mir das liegt und dass es mir wichtig ist, das ist mir noch mal klar geworden.

**Frau M.:**

Fühlst du dich denn genügend ausgebildet oder brauchst du selber noch Hilfe, dass du sagst, in den Bereichen bin ich unsicher oder weiß nicht, wie ich damit umgehen soll. Gibt es so was oder sagst du, es fehlen mehr strukturelle Dinge wie mehr Zeit?

**Frau A.:**

Hierzu fallen mir immer mal wieder unterschiedliche Sachen ein. Ganz klar, ich fühle mich überhaupt nicht wie der Oberprofi oder so. Sondern ich denke zwischendurch immer mal, hier müsste man mal, dort müsste man mal.

Was ich super finde, sind unsere Teamsitzungen, wo einfach Raum ist, um zu sagen, hier habe ich ein Problem, wie löst ihr das oder habt ihr eine Idee, wie man das lösen kann. Dort herrscht auch eine Atmosphäre, dass man das sagen kann, dies ist auch nicht immer so gegeben. Das finde ich spitzenmäßig. Ansonsten sehe ich immer wieder, ich bin nicht gut in Listen schreiben, Listen ausfüllen und das immer wieder so ritualisiert durchzuziehen. Das sehe ich bei anderen Kollegen, die sind da irgendwie konsequenter oder die können das besser. Dies muss man auch primär in diesem Job mitbringen, ich habe vorher nie irgendwelche Listen geführt. Da hakele ich immer dran.

**Frau M.:**

Gibt es sonst noch Schwierigkeiten, die du siehst, auf Seiten der Schüler, oder sagst du, die sind nicht da.

**Frau A.:**

Ich glaube, Schüler haben auch Schwierigkeiten.

**Frau M.:**

Welcher Art?

**Frau A.:**

Ganz unterschiedlich. Also der eine, der super weit ist, was z.B. Literaturrecherche angeht, Textverständnis angeht, der hat ein Riesenproblem beim Präsentieren. Man muss jeden Schüler auch anderes an die Hand nehmen.

Viele können mit der Eigenständigkeit nicht umgehen. Haben da ihre Probleme.

**Frau M.:**

Wie äußert sich dies?

**Frau A.:**

Dass die auch das 17. Mal ihr Buch vergessen, was sie doch bräuchten. Sie keinen Zettel schreiben und wenn er geschrieben worden ist, dann doch nicht dran denken.

**Frau M.:**

Gibt es denn auch diesen klassischen Schüler, der auch von Gegnern angeführt wird, der sich da um alles drückt und diese Freiräume, die eben angeboten werden, nicht in seinem Sinne nutzt?

**Frau A.:**

Ich kann jetzt nicht richtig ja sagen, es kann ihn nicht geben, wenn der Lehrer ihn richtig begleitet. Wir hatten allerdings jemanden, der ist jetzt gegangen, der sehr lange immer nur behauptet hat, ich kann das nicht und ich mach das nicht. Dann sind zum Beispiel, ich war beratende Lehrerin bei ihm, und dann sind diese 6 Stunden, die ich ihn nicht sehe, sehr haarig. Weil in den zwei Stunden, in denen ich ihn sehe, kann ich mit ihm ins Gespräch gehen, kann versuchen, ihn zu fördern und das kann ich verstehen, dass die Kollegen in den anderen Stunden, in denen sie sich um ihre Leute kümmern wollen, den dann auch zum Arbeiten zu bringen, sprengt das Ganze irgendwann.

**Frau M.:**

Kommen wir doch mal zurück auf das, was wir ganz am Anfang gehabt haben, nämlich die Erwartungen. Du hast ja schon gesagt, du hattest bestimmte Erwartungen. Bestimmte Erwartungen waren am Anfang da, hat sich das gewandelt. Haben die sich erfüllt?

**Frau A.:**

Größtenteils haben sich die Erwartungen erfüllt. Ich bin überzeugter denn je, also am Anfang war mehr so das Problem, das haben wir uns theoretisch am Schreibtisch ausgedacht und dann gedacht, ja könnte hinhauen, könnte klappen und dass es in der Praxis so umzusetzen ist und so gut läuft und wir so super Ergebnisse erzielt habe, finde ich richtig gut. Es bestärkt mich noch mehr darin, weiter so zu machen.

**Frau M.:**

Gibt es denn noch Schwachpunkte oder Knackpunkte aus Deiner Sicht, woran noch was getan werden müsste?

**Frau A.:**

Ich glaube, wir müssen unserer ganze, das würde mir entgegenkommen, unsere ganz Blätterwirtschaft, die wir Lehrer mittlerweile ausfüllen müssen, reduzieren. Das ist immer so, es gab ein Problem, wie können wir es lösen und ganz oft kann man es darüber lösen, dass wir selber uns Dinge zum Abhaken zur Unterstützung geschrieben haben. Dies ist mir zuviel geworden. Wenn ich das jetzt auch noch alles machen würde, das ist das Zeitproblem, was ich sehe.

**Frau M.:**

Gibt es andere strukturelle Dinge, die du anderes machen würdest, wenn du es noch mal einführen würdest?

**Frau A.:**

Ich halte es im Wesentlichen für sinnvoll.

**Frau M.:**

Welchen Bedarf gibt es aus deiner Sicht?

**Frau A.:**

Diese Frage würde ich gerne nach den Sommerferien beantworten, weil ich glaube, das muss sich erst einmal setzen. Wir sind irgendwie in einem Riesenrad und haben auf ganz vieles ganz schnell reagieren müssen. Ich glaube, dass nach den Sommerferien, wenn man sich mal in Ruhe noch mal alles durch den Kopf gehen lassen konnte, dann kann ich, glaube ich, eher sagen, was sich verändern sollte. Ich habe das Gefühl, bestimmt muss sich was verändern, oder vielleicht würde ich auch was anders machen, aber dies kann ich nicht aus der Hüfte schießen.

**Frau M.:**

Die Schwierigkeiten, die es da jetzt noch mit Kollegen gibt, kann man die deiner Meinung nach durch Fortbildung beseitigen oder irgendwie anders? Die wirken sich auch, wenn ich das richtig verstanden habe, indirekt auf deine Arbeit aus?

**Frau A.:**

Ja klar, die sind Energie raubend.

**Frau M.:**

Auch weil du vorhin beschrieben hast, in den zwei Stunden siehst du die Schüler und dann sind sie wieder für 6 Stunden bei anderen Kollegen und dann weißt du nicht genau, wie das dann läuft?

**Frau A.:**

Diese Probleme werden ja auf mehreren Ebenen ausgetragen. Als wir diesen Fortbildungstag hatten, war ich in einer Gruppe, in der alle eine Riesensbereitschaft zur Mitarbeit erklärten, in der alle überzeugt von der Arbeit der I-Projekte waren, in der es als ganz großartige Sache gehandelt wurde. Da kann man dann nicht greifen und fassen. Also danach hätte es eigentlich nur so nach vorne gehen müssen und wäre ja auch mit Unterstützung von allen Ebenen zu rechnen gewesen.

**Frau M.:**

Was glaubst Du denn, was den Kollegen die meisten Schwierigkeiten macht?

**Frau A.:**

Ich glaube, die meisten Schwierigkeiten macht den Kollegen, dass sie Angst haben, es gibt ja z. B. keine Noten, dass ihnen Druckmittel genommen werden. Ich glaube, ganz viele Kollegen glauben, nur darüber würden sie in einer sicheren Position sein. Ich glaube, ganz viele haben, dies klingt es als totale Unterstellung, die ist für mich eine Vermutung, dass eigentlich ein Gegeneinander ganz oft praktiziert wird, und in den I-Projekten ist es ein Miteinander. Ich glaube, das fürchten viele erst mal.

**Frau M.:**

Haben sie Recht mit Ihrer Befürchtung?

**Frau A.:**

Nee, gar nicht, im Gegenteil. Gerade die Kollegen, die sonst in ihrem klassischen Unterricht Probleme hatten, äußern, dass sie jetzt ja auch die Erfahrung mit den I-Projekten gemacht haben, dass sie dieses Gemeinsame als man arbeitet ja auch mit dem Schüler in der Beratung auf ein Ergebnis hin, dass sie das auch als total entlastend empfinden. Aber es ist schwierig, dies jemandem so zu sagen, trau dich doch mal und sag doch mal, vertrau doch einfach mal darauf. Es ist schwierig, wenn man vorher schon versteht, nein, auf keinen Fall.

**Frau M.:**

Gibt es denn da eine Entwicklung der Schule insgesamt?

**Frau A.:**

Ja, es gibt Kollegen, von denen ich es vorher nicht gedacht hätte, die genau solche Erfahrungen dann auch anerkennen.

**Frau M.:**

Also, ihr habt alle positive Erfahrungen?

Frau A.:

Ja. Es gibt Kollegen, die sagen, dass sie es gut finden. Es gibt ja auch genug Kollegen, die sagen, ich möchte nächstes Schuljahr unbedingt in die I-Projekte.

**Frau M.:**

Wie ist die Gesamteinschätzung?

**Frau A.:**

Ich finde das als Superkonzept, welches in jede Schule gehört. Ich würde mich freuen, wenn mehr Kollegen noch mit ins Boot steigen.

**Frau M.:**

Vielen Dank für das Gespräch.