

Der sogenannte Offene Unterricht
vor dem Hintergrund schultheoretischer,
curricularer und psychologischer Kriterien

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von
Dagmar Tews

Kiel, den 15. 5. 2000

Inhaltsverzeichnis:

1. Einführung	1
1.1 Die Intention der Arbeit	1
1.2 Methodische Hinweise	3
2. Die gesellschaftliche Situation als Rahmenbedingung von Schule	5
2.1 Die grundlegende Tendenz in der Gesellschaft heute	6
2.2 Der Wertewandel in der Gesellschaft	11
2.3 Der Wandel in der Arbeitswelt	16
2.4 Wandel in der Familie	32
2.5 Gewandeltes Freizeitverhalten	53
2.6 Abschließende Bemerkungen	74
3. Schultheoretischer Exkurs	77
3.1 Schultheoretische Grundlagen	77
3.2 Der Strukturfunktionalismus	80
3.3 Erste Hinweise zu den schulischen Funktionen heute	89
4. Der Offene Unterricht als zeitgemäße Antwort?	100
4.1 Die historischen Wurzeln des Offenen Unterrichts	100

4.1.1 Bewegungen und Vertreter in der Reformpädagogik	104
4.1.2 Die Wirksamkeit des Reformkonzeptes und Gegenbewegungen	114
4.1.3 Die ‚informal education‘	122
4.2 Der Offene Unterricht heute	128
4.2.1 Das grundlegende Prinzip des Offenen Unterrichts	131
4.2.2 Der politische Begründungszusammenhang des Offenen Unterrichts	134
4.2.3 Der (sozial-) pädagogische Begründungszusammenhang des Offenen Unterrichts	139
4.2.4 Der qualifikatorische Begründungszusammenhang des Offenen Unterrichts	144
4.2.5 Merkmale des Offenen Unterrichts	153
4.2.6 Zusammenfassung zum Offenen Unterricht	159
5. Die Bedürfnisse der Heranwachsenden und der Offene Unterricht	162
5.1 Einführende Überlegungen	162
5.2 Die Schule als Entwicklungsaufgabe für den Heranwachsenden und die damit verbundenen Auswirkungen auf seine gegenwärtige und zukünftige Situation	168
5.2.1 Der Eintritt in die Gleichaltrigengruppe als eine Entwicklungsaufgabe	170
5.2.2 Der schulische Unterricht als Entwicklungsaufgabe	181
5.2.3 Die schulische Beurteilungspraxis als Entwicklungsaufgabe	191
5.2.4 Die Übernahme der Schülerrolle in der Institution Schule als eine Entwicklungsaufgabe	207

5.3 Die intentionale Hinwendung zu den Heranwachsenden im Unterricht	229
5.3.1 Die Sozialpädagogisierung der Schule	230
5.3.2 Die Erziehung der Heranwachsenden in der Schule	239
5.4 Schlussbetrachtung	255
6. Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule und der Offene Unterricht	262
6.1 Qualifikation in der Schule	263
6.1.1 Einführung	263
6.1.2 Beiträge aus der empirischen Forschung zur Erziehungswissenschaft.....	267
6.1.2.1 Forschungsergebnisse zur Qualifikationsleistung von Schule aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum	269
6.1.2.2 Forschungsergebnisse zur Qualifikationsleistung von Schule aus dem deutschen Sprachraum	277
6.1.2.3 Interpretation der Befunde: der erfolgreich qualifizierende Unterricht	288
6.1.3 Beiträge aus der Lernpsychologie	295
6.1.3.1 Der traditionelle Unterricht	297
6.1.3.2 Anspruchsvolle Lernziele und der Offene Unterricht	302
6.1.3.3 Unterrichtspassung und Schülermotivation als Bedingungen erfolgreichen Unterrichts	316
6.1.3.4 Eine Bewertung des Offenen Unterrichts	324
6.1.4 Curriculumtheoretische Aspekte	328
6.1.4.1 Curriculumtheoretische Vorbemerkungen	328
6.1.4.2 Schülerorientierung statt Lernzielorientierung im Offenen Unterricht	332
6.1.4.3 Grenzen der Schülerorientierung im Unterricht	340

6.1.4.4 Erste Schlussfolgerungen	359
6.1.4.5 Die Frage der Inhaltsauswahl	362
6.1.5 Der Beitrag des Offenen Unterrichts zu der erfolgreichen Qualifizierung der Heranwachsenden in der Schule	365
6.2 Selektion in der Schule	370
6.2.1 Historische Entwicklung und aktuelle Problematik der Selektionsfunktion von Schule	371
6.2.2 Pädagogische Einwände gegen die Selektionsfunktion der Schule	389
6.2.3 Widerstand gegen die Selektionsfunktion im Offenen Unterricht	396
6.3 Integration in der Schule	404
6.3.1 Bedingungen und Mittel der schulischen Integration	404
6.3.2 Integrationsziele der heutigen Schule	410
6.3.2.1 Die traditionelle Integration	411
6.3.2.2 Integration in die plurale, demokratische Gesellschaft	421
6.3.3 Der Offene Unterricht und seine Integrationsleistung	436
6.3.4 Widersprüchliche Integrationsfunktion	473
7. Kritische Diskussion des Öffnungskonzeptes	481
7.1 Ein kurzer Rückblick auf die ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit	481
7.2 Die Beurteilung des Offenen Unterrichts nach den vorliegenden Befunden	487
7.2.1 Der Offene Unterricht in seinen positiven Aspekten	489
7.2.2 Kritische Anmerkungen zum Offenen Unterricht	508
7.3 Schultheoretische Reflexion	522

8. Abschließende Zusammenfassung in deutscher und in englischer Sprache	547
8.1 Kurze Zusammenfassung in deutscher Sprache	547
8.2 A Short Summary in English	551

Anhang

Literaturverzeichnis

1. Einführung

Der sogenannte Offene Unterricht ist ein populäres Phänomen, das zumindest in die Grundschulpraxis wesentlich eingegangen ist. Die Befürworter¹ des Offenen Unterrichts gehen davon aus, dass der Offene Unterricht auch in der Sekundarstufe erfolgversprechender ist als die traditionelle Unterrichtsform, jedoch liegen mit dem Offenen Unterricht in der Sekundarstufe bisher recht wenige Erfahrungen vor. Insgesamt stellt sich die Praxis des Offenen Unterrichts sehr inhomogen dar und es sind vielfältige Mischformen zu beobachten, wobei die Integration des Offenen Unterrichts in das traditionelle Schulsystem häufig als konflikthaft empfunden wird. Eine systematische, schultheoretische Aufarbeitung des Offenen Unterrichts, die sich von der häufig üblichen emotionalen Diskussion zum Thema abhebt, liegt bislang nicht vor und soll mit der vorliegenden Arbeit geleistet werden.

1.1 Die Intention der Arbeit

Unsere postmoderne Gesellschaft zeichnet sich, so wird vermutet, durch Pluralisierung und Individualisierung aus. Indem im Offenen Unterricht Pluralität zugelassen und das Individuum gefördert werden sollen, entspricht der Offene Unterricht dem gesellschaftlichen Trend und seine Vertreter meinen zugleich, mit ihrer Konzentration auf das Individuum auf die Anforderungen, welche heute an die Schule gestellt werden, eine angemessene Antwort geben zu können.

Um beurteilen zu können, ob diese Behauptung haltbar ist, muss zunächst herausgearbeitet werden, was von der Schule in der heutigen Gesellschaft überhaupt verlangt wird. Deshalb soll die vorliegende Arbeit mit einer Analyse der gesellschaftlichen Situation beginnen, um daraufhin erste schultheoretische Hinweise zu gewinnen, welche Anforderungen heute an die Schule herangetragen werden. Es ist zu vermuten, dass der Erziehungsauftrag der Schule ausgeweitet werden soll und sich der Qualifikationsbegriff in der flexiblen Informations- und Dienstleistungsgesellschaft wandelt. Vor diesem Hintergrund soll überprüft werden, welchen Beitrag der

¹ Da es unverhältnismäßig umständlich erscheint, jeweils sowohl das männliche als auch das weibliche Genus zu verwenden, soll es in der vorliegenden Arbeit genügen, das männliche Genus zu nennen. Es sei jedoch betont, dass die weibliche Form jeweils impliziert sein soll.

Offene Unterricht zu einem gelungenen und zeitgemäßen Unterricht leisten kann. Ziel der Arbeit ist es also, den Offenen Unterricht theoretisch zu erfassen und zu definieren, um daraufhin zu untersuchen, welche Leistungen von dem Offenen Unterricht in der gegebenen Gesellschaft zu erwarten sind.

Darin erschöpft sich das Anliegen der vorliegenden Arbeit jedoch noch nicht. Bei der Untersuchung des Offenen Unterrichts soll in Ansätzen das Bild eines gelungenen Unterrichts herausgearbeitet werden und eine grundsätzliche Position der Schule in der Gesellschaft sollte sich herauskristallisieren. Neben den genannten Zielsetzungen soll uns die Forschungsfrage leiten, ob sich eine Leistung der Schule auffinden lässt, welche über die einzelnen Funktionszuschreibungen der Schule hinausführt und relativ unabhängig zu den gesellschaftlichen Wandlungen besteht. So regt die schultheoretische Bearbeitung des praktischen Phänomens des Offenen Unterrichts dazu an, über die grundlegenden Fragen von Schule zu reflektieren und die Schultheorie dabei unter Umständen zu modifizieren. Dabei soll die vorliegende schultheoretische Arbeit nicht allein klärend wirken, sondern auch konstruktive Momente enthalten.

Um herausarbeiten zu können, wie der Offene Unterricht vor dem Hintergrund der heutigen Gesellschaftssituation zu beurteilen ist, muss nach der gesellschaftlichen Analyse (Kapitel 2) und ihrer schultheoretischen Aufarbeitung (Kapitel 3) der Offene Unterricht mit seiner historischen Entwicklung und seinen gegenwärtigen Ausprägungen zunächst vorgestellt werden, wobei der Versuch unternommen wird, den Offenen Unterricht zu definieren (Kapitel 4).

Daraufhin soll der Offene Unterricht ausführlich und differenziert untersucht werden. Die Untersuchung soll nach den Funktionen der Schule (Fend 1980) gegliedert werden, welche der Schule im Strukturfunktionalismus zugeschrieben werden. So soll hinterfragt werden, ob der Offene Unterricht die Bedürfnisse und Anforderungen der einzelnen Schüler besser erfüllen und seine Erziehungsaufgabe befriedigender wahrnehmen kann als der traditionelle Unterricht (personale Funktion der Schule, Kapitel 5), um danach zu hinterfragen, wie der Offene Unterricht zu den gesellschaftlichen Funktionen der Schule steht (Kapitel 6.1 bis 6.3). Überprüft werden soll der Unterricht hinsichtlich seines konkreten Unterrichtserfolges, also im

Zusammenhang mit der Qualifikationsfunktion. Es soll gefragt werden, wie die junge Generation mit ihm in die Gesellschaft eingeführt wird, womit die Integrationsfunktion der Schule berührt ist, und der Offene Unterricht soll im Zusammenhang mit dem Selektionsauftrag der Schule untersucht werden.

In den Kapiteln 5 bis 6.3 soll jeweils zugleich die Frage bearbeitet werden, wie die einzelnen Funktionen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels zu verstehen sind und ob die klassischen Funktionsbegriffe überhaupt noch greifen. Die Schultheorie ist hinsichtlich der systematischen Aufarbeitung der Funktionsbegriffe für die gegenwärtige Situation schemenhaft geblieben, obgleich eine solche Aufarbeitung für die Beantwortung der grundlegenden Fragen der Schule unverzichtbar erscheinen. Mit der vorliegenden Arbeit soll der Versuch unternommen werden, die Schultheorie in diesem Sinne ein Stück weiter zu entwickeln; schultheoretische Erkenntnisse sollen also anhand der Untersuchung der praktischen Bewegung des Offenen Unterrichts gewonnen werden.

1.2 Methodische Hinweise

Die vorliegende Arbeit trägt den Titel „Der sogenannte Offene Unterricht vor dem Hintergrund schultheoretischer, curricularer und psychologischer Kriterien“, womit sich bereits andeutet, dass die verschiedenen Disziplinen für die Bearbeitung der gestellten Fragen hinzugezogen werden. Eigene Forschungen sollen in der vorliegenden Literaturarbeit dagegen nicht angestellt werden, da dies für eine umfassende Beurteilung und schultheoretische Aufarbeitung des Offenen Unterrichts nicht zu leisten wäre. Eigene empirische beziehungsweise praktische Forschungen könnten sich im Rahmen einer Arbeit wie dieser aus Raumgründen immer nur auf einzelne Phänomene konzentrieren, während hier eine Gesamtschau der in Frage stehenden Unterrichtsform angestrebt ist. Statt dessen sollen Befunde aus den verschiedenen Disziplinen in hermeneutischer Verfahrensweise aufgearbeitet werden, um zu einer Beantwortung der aufgeworfenen Fragen zu kommen.

Während dabei für die Analyse der gesellschaftlichen Situation ausschließlich empirische Befunde aus der Soziologie herangezogen werden sollen, muss in

Kapitel 3 mit schultheoretischen Begriffen gearbeitet werden. Wird der Offene Unterricht im Zusammenhang mit der personalen Funktion der Schule hinterfragt, soll neben zahlreichen pädagogischen Beiträgen vor allem Material aus der Lern- und Entwicklungspsychologie verarbeitet werden. Daraufhin soll der Qualifizierungserfolg des Offenen Unterrichts untersucht werden, und in diesem Zusammenhang erscheint es ratsam, die empirische Schulqualitätsforschung und die Lernpsychologie ebenso zu befragen wie die Curriculumtheorie. Geht es hingegen um den Integrations- und Selektionsauftrag der Schule, rückt die Schultheorie neben den pädagogischen Beiträgen wieder in den Vordergrund, und auch in Kapitel 7, in dem die Befunde der Arbeit noch einmal aufgearbeitet werden, sollen schultheoretische Schlussfolgerungen gezogen werden.

Mit dem letzten Absatz deutet sich bereits an, dass die vorliegende Arbeit recht umfangreich ausfallen wird. Um den Offenen Unterricht so vollständig und umfassend wie möglich untersuchen zu können, müssen die verschiedenen Bereiche der Schultheorie einbezogen werden. Kaum ein Gesichtspunkt soll ausgelassen werden, was bedauerlicherweise zu einem entsprechenden Umfang der Arbeit führt. Dabei mag es von Zeit zu Zeit erscheinen, als würde sich die Verfasserin wiederholen, weil bestimmte Phänomene wie das Lernen in der Institution, die Rolle des Lehrers oder die Sozialpädagogisierung der Schule immer wieder aufgegriffen werden. Es ist unvermeidbar, bestimmte Phänomene sowie Merkmale des Offenen Unterrichts mehrfach zu bearbeiten, weil die Fragestellung in den Kapiteln 5 bis 6.3 jeweils anders lauten wird. Die verschiedenen Punkte müssen also unter den jeweiligen Aspekten immer wieder hinterfragt werden, und erst in Kapitel 7 kann daraufhin eine abschließende Gesamtbeurteilung folgen.

Nicht zu leisten wird es sein, die gewonnenen Befunde nach den Schularten und Fächern zu differenzieren, weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Eine solche Differenzierung erscheint allerdings notwendig, weil der Offene Unterricht je nach Schulart und Fach in anderer Weise umzusetzen ist. Bislang war vor allem die Grundschulpraxis im Gespräch; dort ist eine zum Teil recht weite Verbreitung des Offenen Unterrichts zu beobachten, womit die Grundschule ihre Anschlussfähigkeit an die Sekundarstufe zu verlieren droht. Die objektive Aufarbeitung des Offenen Unterrichts muss nicht nur für die Primarstufe, sondern für die verschiedenen

Schularten auch nach der vorliegenden Arbeit Desiderat bleiben. Ebenso können die gewonnenen Ergebnisse, welche das Bild eines erfolgreichen Unterrichts mit günstigen erzieherischen Wirkungen nahelegen, nicht im Einzelnen ausgeführt und je nach Alter und Entwicklungsstand der Schüler bzw. nach Fach, Unterrichtsgegenstand und Lernziel differenziert werden, so dass nur gefordert werden kann, dass an die hiermit vorliegenden Ergebnisse weitere methodisch-didaktische Arbeit angeschlossen werden sollte.

2. Die gesellschaftliche Situation als Rahmenbedingung von Schule

In dem folgenden Kapitel soll eine Analyse der gesellschaftlichen Situation vorgenommen werden, denn in Fragen der Schul- und Unterrichtsgestaltung erscheint die Kenntnis der gesellschaftlichen Ausgangslage unerlässlich (vgl. Hameyer in: Hameyer; Lauterbach; Wiechmann (Hg.) 1992, S. 13).

Die gesellschaftliche Analyse, die in diesem Kapitel vorgenommen wird, soll im Weiteren schultheoretisch aufgearbeitet werden. Dabei sollten sich einige Thesen herauskristallisieren, welche Erwartungen von Seiten der Gesellschaft an die Schule gestellt werden. Vor diesem Hintergrund soll daraufhin der Offene Unterricht untersucht werden, wobei wir uns an den Funktionen der Schule, wie sie in der Schultheorie beschrieben werden, orientieren wollen. Es soll die Frage beantwortet werden, ob man mit dem Offenen Unterricht die gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen kann und ob dies tatsächlich angestrebt wird. Bei dieser Vorgehensweise sollen zugleich die gesellschaftlichen Bedingungen und Erwartungen reflektiert werden. Die Funktionen der Schule sollen auf der Folie der gesellschaftlichen Analyse betrachtet werden und auf einer schultheoretischen Metaebene wollen wir zu einer vertretbaren Position der Schule gelangen, und zwar in der Gesellschaft, wie sie hier dargestellt werden soll.

Bis heute liegt eine solch systematische Darstellung und Aufarbeitung der gesellschaftlichen Situation für die Schule kaum vor. Zu nennen ist lediglich zum Beispiel H.-G. Rolff (1993), der seinen Ausführungen zum „Wandel durch Selbstorganisation“ eine Darstellung der außerschulischen Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen voranstellt. Doch fällt seine

Analyse im Gegensatz zu seinen nachfolgenden Überlegungen recht undifferenziert aus, so dass er an dieser Stelle nicht angeführt werden soll. Beiträge aus der Pädagogik sollen in dem vorliegenden Kapitel gänzlich unberücksichtigt bleiben, um die gesellschaftliche Situation statt dessen nach empirischen Befunden aus der Soziologie darzustellen. Eine solch systemimmanente Analyse der weiteren schultheoretischen und pädagogischen Arbeit voranzustellen, entspricht dem interdisziplinären Anspruch der vorliegenden Arbeit. Eine solche Analyse kann allerdings auch hier nur in Ansätzen vorgenommen werden, und auch die schultheoretische Aufarbeitung wird, dem Charakter des zeitgemäßen schultheoretischen Arbeitens entsprechend (vgl. Kapitel 7), mit keinen endgültigen Lösungen aufwarten können. Methodisch-didaktische Konsequenzen werden in der vorliegenden Arbeit nur sehr fragmentarisch gezogen werden können, wie in den methodischen Hinweisen bereits angemerkt wurde.

2.1 Die grundlegende Tendenz in der Gesellschaft heute

Gerät die heutige Gesellschaft in das Blickfeld, wird häufig nur noch eine schnelllebige Erlebnis- und Konsumgesellschaft wahrgenommen, in der die christliche Religion und traditionelle Werte verlorengehen. Es werden der Verfall der Familie und eine 'veränderte' Kindheit proklamiert, eine Medienkindheit, professionalisiert, kommerzialisiert. Stichworte in der aktuellen Diskussion sind: sinkende Arbeitsmoral bei steigender Arbeitslosigkeit, politisches Desinteresse, Orientierungslosigkeit, übersteigter Individualismus und Anonymität, zunehmende Gewaltbereitschaft. Darüber hinaus sollen die technischen Entwicklungen so weit fortgeschritten sein, dass deren Risiken für Mensch und Umwelt nicht mehr abzusehen seien. Die Angst vor dem Sterben der Umwelt, konkret zum Beispiel die Angst vor der atomaren Gefährdung, und zwar nicht nur in der friedlichen Nutzung, prägt, so wird behauptet, das Lebensgefühl der meisten, gerade jungen Menschen.

Aus diesem düsteren Zukunftsszenario spricht emotionale Verunsicherung in einer Zeit, die von tiefgreifenden Veränderungen und zunehmender Komplexität geprägt ist. Doch werden die aktuellen Entwicklungstendenzen in diesem kurz umrissenen Bild nur sehr einseitig und unzureichend dargestellt. In dem nun

folgenden Kapitel soll der Wandel, der die gesamte westliche Industriegesellschaft ergreift, differenzierter betrachtet werden. Dabei werden wir feststellen können, dass die aktuellen Entwicklungen zwar Risiken mit sich bringen, wie sie eben angedeutet wurden, dass sie aber auch gleichermaßen Chancen in einem nie gekanntem Maße eröffnen.

Chancen und Risiken, dies sind die zwei Seiten der Medaille unserer *Postmoderne* bzw. vergleichbar damit die zwei Seiten der „*reflexiven Moderne*“, wie sie Ulrich Beck 1986 in seinem Werk 'Risikogesellschaft' beschrieben hat. Der Begriff der Postmoderne² bestimmt sich zunächst negierend in Opposition zu dem theoretischen Konstrukt der „Moderne“, die Max Preglau mit den „neuzeitlichen Projekten“ der exakten Wissenschaft, der systematischen Weltbeherrschung und der wissenschaftlich-technischen Zivilisation als einem realen Zustand gleichsetzt (in: Morel et al. (Hg.) 1997, S. 265). Die Rede ist hier von der modernen Industriegesellschaft, in der die Erwerbsarbeit in Form eines „Systems standardisierter Vollbeschäftigung“ organisiert war - und zwar streng geschlechtsspezifisch: Der Frau war in der Regel die Rolle als Hausfrau und Mutter zugeordnet, während der Mann außer Haus für die ökonomische Versorgung der Familie zuständig war. Die Gesellschaft war über die Homogenität der Arbeitsbedingungen und -erfahrungen in Klassen strukturiert, und entsprechend diesen Klassen von Kapital und Arbeit konkurrierten die Großparteien in der Politik miteinander. Andere Bereiche wie Wissenschaft und Technologie galten dagegen als unpolitisch und wertneutral (ebd., S. 282 f.). Das Präfix 'post' drückt ein zeitliches und sachliches Jenseits dieses Zustandes aus, in dem die Gesetzmäßigkeiten und Normen der neuzeitlichen Kultur und Zivilisation nicht mehr greifen. Eine solche *postmoderne* Kultur und Zivilisation entzieht sich folglich auch den

² H.M. Griese macht in seinem Aufsatz „Jugend« in der »post-modernen Gesellschaft« - ein Widerspruch?“ (Kind Jugend Gesellschaft 1/97, S. 5 - 10) allerdings eindringlich darauf aufmerksam, dass es sich bei dem Begriff der Postmoderne lediglich um ein gedankliches und sprachliches Konstrukt handelt, das von einer ganz bestimmten Perspektive in Anspruch genommen wird. In dieser Arbeit soll das Konstrukt der Postmoderne zum Ausgangspunkt genommen werden, gerade weil es, wie Griese betont, derzeit die sozial- und erziehungswissenschaftliche Diskussion dominiert. Tatsächlich aber wäre das „Ganze« [...] eher die *Summe aller (denkbaren) Perspektiven* plus das die Gesamtheit bestimmende »Wesen« der Sache, das philosophisch zu bestimmen wäre (aber auch nur jeweils eine Perspektive darstellen kann - Wahrheitsansprüche auf Erkenntnis des Ganzen sind nicht zeit(geist)gemäß, nicht post-modern)“ (ebd., S. 6). Erst recht in dieser begrenzten Arbeit kann eine solch umfassende Annäherung an das „Ganze“, hier an die Gesellschaft, nicht geleistet werden, doch soll das Konstrukt der 'postmodernen Gesellschaft' in diesem Kapitel unter Bezugnahme auf verschiedene empirische Quellen kritisch hinterfragt und so zumindest eine Perspektiverweiterung angestrebt werden.

Erkenntnismöglichkeiten der exakten Wissenschaft und den Zugriffsversuchen der sozialen Herrschaft (ebd.).

Allerdings kann die Relativierung der exakten Wissenschaft, der systematischen Weltbeherrschung und der wissenschaftlich-technischen Zivilisation durch Wissensformen, Handlungsmuster und Lebensformen, welche die Normen und Gesetzmäßigkeiten der neuzeitlichen Projekte sprengen, im Begriff der Moderne mitgedacht werden, so dass es sich bei dem Übergang von der Moderne zur Postmoderne weniger um einen Bruch als vielmehr um eine Akzentverschiebung handelt. Max Preglau erwähnt in diesem Zusammenhang das Standardwerk des Philosophen Wolfgang Iser „Unsere postmoderne Moderne“ (1988_a), in dessen Titel sich diese Schwerpunktverlagerung innerhalb der Moderne ausdrückt.

Dem kann hinzugefügt werden, dass auch Ulrich Beck in seinem Werk „Risikogesellschaft - auf dem Weg in eine andere Moderne“ (1986) von einem Prozess *innerhalb* der Moderne spricht, wie schon der Titel seines Werkes vermuten lässt. Beck spricht von der „*reflexiven Moderne*“, die er als zweite Phase des Modernisierungsprozesses betrachtet. Nachdem sich die einfache Moderne durch die Industriegesellschaft nur halb verwirklicht habe, reagiere nun die Moderne in ihrer zweiten, reflexiven, „risikogesellschaftlichen“ Phase auf sich selbst und komme so erst wirklich zu sich selbst (Beck 1986, S. 14 ff., S. 251 ff.) In einer neueren Veröffentlichung (Beck 1993, S. 35 ff.) präzisiert Beck, dass in der ersten Phase der Modernisierung deren negative Folgen und Risiken noch nicht bewusst wahrgenommen bzw. für kontrollierbar gehalten worden seien und sich auch der Übergang in die zweite Phase unreflektiert und zwanghaft vollzogen habe. Davon unterscheide sich nun die zweite Phase, in der die Unkontrolliertheit und Risikobehaftung der Moderne öffentlich diskutiert werde und - um wieder mit Preglau zu sprechen - die Grenzen des „neuzeitlichen Projekts“ aufgezeigt würden, wodurch sich der Begriff der *reflexiven* Moderne begründe.³ Genau damit aber bezeichnet der Begriff der Postmoderne laut Preglau eben nicht mehr nur einen realen gesellschaftlichen Zustand, sondern auch einen neuen Denkansatz in Philosophie und Wissenschaft (vgl. Preglau in Morel et al. (Hg.) 1997, S. 266). Seien vorher die

³ In seinen jüngsten Veröffentlichungen spricht Beck von der „zweiten Moderne“, womit die These, dass innerhalb des Modernisierungsprozesses zwei Phasen aufeinanderfolgen, deutlich zum

„neuezeitlichen Projekte“ innerhalb des eigenen Horizonts mit hohem Wahrheits- und Vorbildlichkeitsanspruch entworfen und legitimiert worden, so werde der Horizont selbst nun in Frage gestellt.

Aus dem bisher Gesagten, dass nämlich die Normen und Gesetzmäßigkeiten der modernen Gesellschaft zum Teil gesprengt und die Grenzen dieser Moderne in Frage gestellt werden, resultiert ein Aufweichen bisher gültiger Ordnungen und Traditionen, was einer nie gekannten Pluralität Raum gibt. So definiert sich denn auch die Postmoderne *positiv* nach Wolfgang Welsch, den Max Pregelau wie folgt zitiert:

„Die Postmoderne läßt sich demnach kennzeichnen ‘... als Verfassung radikaler Pluralität’, in der ‘... das unüberschreitbare Recht hochgradig differenzierter Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster’ anerkannt und dementsprechend eine ‘antitotalitäre Option’ verfolgt wird“ (Welsch 1988a, S. 4f.; zit. n. ebd., S. 265 f.).

Entsprechend zielt der postmoderne Denkansatz nicht nur auf die Reflexion „neuezeitlicher Projekte“ und ihrer Grenzen, sondern auch auf die Reflexion jener „radikalen Pluralität“, die in unserem Alltag zunehmend spürbar wird.

Spürbar wird nach Wolfgang Bonss für jeden Einzelnen auch das Risikovolle in dieser Gesellschaft, und zwar nicht mehr nur, weil die Grenzen des „neuezeitlichen Projektes“ mit all seinen technischen Risiken nun allgemein bewusst wahrgenommen würden. Der Risikobegriff müsse sich von den engen Konnotationen mit Technik und Schadensbemessung ablösen, um gesellschaftstheoretische Relevanz zu erlangen. So kritisiert beispielsweise Wolfgang Bonss den Soziologen Ulrich Beck:

„Risiken werden bei Beck nicht in Begriffen sozialen Handelns gefaßt; sie erscheinen vielmehr in erster Linie als *technische* Gefährdungen, die gesellschaftlich nur in dem Maße relevant werden, wie sie mit sozialen Auswirkungen verknüpft sind“ (1995, S. 16, 17).

Nach Bonss erleben dagegen in unterschiedlichem Maße alle Mitglieder dieser von Kontingenz und Veränderung geprägten Gesellschaft Risiko konkret und individuell:

Ausdruck kommt (z.B. in: Beck (Hg.) 1997). Zu den Erläuterungen der zwei Phasen der Moderne bei Beck siehe auch E. Terhart (in: Helsper; Krüger; Wenzel (Hg.) 1996, S. 321, 322).

„Denn Risiken sind ein spezifisches, für die Moderne typisches Muster der Wahrnehmung und Verarbeitung von Ungewißheit, das sich von vorangegangenen Formen des Umgangs mit Unsicherheit und den dazugehörigen Sicherheitskonstruktionen signifikant unterscheidet“ (ebd., S. 18).

Was aber ist demnach für Bonss ein Risiko? Im Gegensatz zur Gefahr, welcher der Mensch ausgesetzt ist, könne das Risiko als eine weitere Form der Unsicherheit von dem Subjekt kontrolliert und gehandhabt werden. Der Risikoträger habe Entscheidungsgewalt und berücksichtige dabei die möglichen Chancen sowie die potentiellen negativen Folgen. Rückwirkend könne für die entstandenen Folgen (oftmals nur noch theoretisch) ein Verantwortlicher gefunden werden. So begründet Bonss, „daß die meisten Handlungszusammenhänge heutzutage als Abfolge von Entscheidungen unter Unsicherheit beschreibbar sind – eben dies rechtfertigt die Rede von der »Risikogesellschaft«“ (ebd., S. 64). Wobei Bonss an dieser Stelle einwendet, dass die Entscheidungen normalerweise eher auf Risikosysteme als auf Risikohandlungen verweisen. Zwar seien deshalb die Verantwortlichen für bestimmte Folgen nur noch schwer auszumachen, jedoch gäbe es nach wie vor einzelne Entscheider, welche die Unsicherheiten und Chancen abzuwägen hätten. Dieser bestimmte Umgang mit Unsicherheit sei typisch für unsere individualistische Gesellschaft, denn vorgegebene Lebensläufe und Traditionen engten den Handlungsspielraum des Einzelnen kaum noch ein. Der Lebenslauf gestalte sich eher als eine Aneinanderkettung größerer und kleinerer Entscheidungen (beispielsweise von der Berufswahl über den Lebensstil und der Entscheidung für die Ehe bis hin zur Entscheidung über die Aufrechterhaltung oder Scheidung der Ehe), welche der Einzelne relativ frei treffen könne, was ihm einerseits eine Fülle von Möglichkeiten und Chancen eröffne, was aber auch neue Zwänge und durchaus Entscheidungsüberforderung, Verunsicherung und den Verlust eines sinnstiftenden Kontextes mit sich bringen könne.

Wir können die oben gemachte Aussage, dass unsere heutige postmoderne Gesellschaft sowohl Chancen als auch Risiken mit sich bringt, nun also genauer fassen: Das Risiko als ein ambivalenter Begriff birgt sowohl die Gefahren und negativen Folgelasten als auch positiv antizipierte Folgen und die Chance bzw. den Zwang zur Entscheidung. Dieses „Muster der Wahrnehmung und Verarbeitung von Ungewißheit“ (s.o.) zieht sich wie ein roter Faden durch alle gesellschaftlichen Bereiche und erfasst selbstverständlich auch die Kindheit und Jugend. Dieser rote

Faden soll nun zunächst gesamtgesellschaftlich am Phänomen des sogenannten Wertwandels und daraufhin in den Bereichen Arbeit, Familie und Freizeit verfolgt werden, so dass die theoretischen Ausführungen über die Postmoderne an Farbe gewinnen werden. Anschließend soll im dann folgenden Kapitel nachgefragt werden, welche gesellschaftlichen Bedürfnisse sich aus dem Zustand unserer Gesellschaft ableiten lassen und in wie weit sie an die Schule zum Beispiel als „gesellschaftliche Reparaturstätte“ herangetragen werden.

2.2 Der Wertewandel in der Gesellschaft

Begriffsklärung

Tatsächlich scheint sich die Einstellung zu den Werten in der Gesellschaft zu wandeln, was zu tiefgreifenden Konsequenzen in den einzelnen Lebensbereichen führt. Bevor die eigentlichen Entwicklungen nun aber nachgezeichnet werden, muss eine begriffliche Definition erfolgen. W. Jaide versteht unter Werten, „die man auch Lebenswerte, Grundwerte, absolute Ideale oder Rechtsgüter nennt -

[...] symbolische Desiderata, absolute Teloï [sic! D.T.], transzendente Objekte oder apriorische Glaubensinhalte [...], die als überragend wichtig und wertvoll im Gewissen anerkannt werden. Sie eröffnen Sinntiefe und -erfüllung und beanspruchen Geltung, aber sie sind allgemein und abstrakt“ (Jaide 1983, S. 83).

Den Werten sollen personale oder gesellschaftliche Ziele neben- oder untergeordnet werden, welche in ihrer Wirkung überprüfbar, erreichbar und kontrollierbar seien, und diesen Zielen sollen wiederum Normen als konkrete Regeln, Methoden und Tugenden zugeordnet werden. Die Normen dienen der Zielerreichung und seien im Gegensatz zu Werten kontrollierbar und sanktionierbar (ebd., S. 86 ff.). Inglehart stellt zwei Hypothesen auf, warum sich bestimmte Werte in dem Einzelnen manifestieren:

1. „Die Mangelhypothese. Die Prioritäten eines Menschen reflektieren sein sozio-ökonomisches Umfeld: Den größten subjektiven Wert mißt man den Dingen zu, die relativ knapp sind.
2. Die Sozialisationshypothese. Wertprioritäten ergeben sich nicht unmittelbar aus dem sozio-ökonomischen Umfeld. Vielmehr kommt es zu einer erheblichen Zeitverschiebung, denn die grundlegenden

Wertvorstellungen eines Menschen spiegeln weithin die Bedingungen wider, die in seiner Jugendzeit vorherrschend waren“ (ebd., S. 92).

Wir können daraus schließen, dass der zunehmende Wohlstand in den westlichen Industrienationen zu einer veränderten Werteinstellung beigetragen haben muss und sich dieser Wandel langsam und generationsweise vollzieht (abgesehen von spontanen Anpassungen an veränderte Verhältnisse und von Variationen der Werteinstellungen, die auf den Lebenszyklus zurückzuführen sind). Bleibt zu fragen, wie sich die Werteinstellungen verändert haben.

Veränderte Werteinstellungen

H. Klages stellt eine Verschiebung von „Pflicht- und Akzeptanzwerten“ fest, wie es zum Beispiel Gehorsam und Unterordnung⁴ sind, hin zu „Selbstentfaltungswerten“, welche beispielsweise Selbstständigkeit und den freien Willen beinhalten. Die Graphik **A. 1** im Anhang belegt anhand von Erziehungszielen diese Wertverschiebung (Klages 1993, S.27), differenzierter werden die Erziehungsziele aber erst im Zusammenhang mit den Veränderungen im Rahmen der Familie betrachtet. An dieser Stelle schließen wir lediglich, dass sich der Mensch heute weniger an Werten, Normen und ‘ungeschriebenen Gesetzen’ orientiert, die von außen gesetzt sind, und dass Autoritäten in Frage gestellt werden. Diese Werte, Normen und Autoritäten hatten in der modernen Gesellschaft ihren Platz, doch sie verlieren auf dem Weg in die Postmoderne zunehmend an Verbindlichkeit. Heute werden die Grenzen der Moderne, wie bereits ausgeführt, reflektiert und in Frage gestellt, ein bindender Rahmen, Traditionen, Ordnungen und Normen verschwimmen. Dadurch aber ist der Lebensweg des Einzelnen nicht mehr vorgezeichnet, sondern der Lebensweg ist eher eine Aneinanderkettung von risikohaften und individuellen Entscheidungen; die Gesellschaft insgesamt ist von einem hohen Maß an Pluralität gekennzeichnet.

Entsprechend entwickelt der westliche Mensch ein ‘privates’ Wertesystem, er ist zunehmend innengeleitet, freie Entfaltung und Selbstbestimmtheit gewinnen bei der (Selbst-) Verwirklichung des eigenen Lebensweges an Bedeutung. So beobachten Klages und Gensicke einen „Übergang von der *nomozentrischen* zur *autozentrischen*

⁴ Nach der Definition Jaides stellen Unterordnung und Gehorsam nur Normen dar, die Werten untergeordnet sind. Die Bedeutungszunahme beispielsweise der Norm ‘Selbstständigkeit’ lässt allerdings auf eine Wertverschiebung schließen (s.o.; 1983).

Mentalität“ (Gensicke; Klages in: Seibert; Serve 1994, S. 681), und Inglehart stellt fest, dass „Lebensqualität und Selbstverwirklichung immer stärker betont [werden], während traditionelle politische, religiöse, moralische und soziale Normen an Bedeutung verlieren“ (Inglehart 1989, S. 90). Nach Ingleharts Ansicht sind der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit, Selbstverwirklichung oder der nach höherer Lebensqualität auf eine postmaterialistische Einstellung zurückzuführen, während die davor genannten Normen eine materialistische Einstellung repräsentieren. Die Verschiebung vom Materialismus zum Postmaterialismus führt Inglehart darauf zurück, dass die Grundbedürfnisse der Menschen nach Nahrung und Sicherheit in den ökonomisch und physisch sicheren Nachkriegsjahren in den Hintergrund getreten sind und statt dessen psychische Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Selbstverwirklichung in den Vordergrund gerückt sind (ebd., S. 90).⁵ Zwar ist die Entwicklung in Richtung Postmaterialismus nicht derart monokausal zu erklären, sondern sie ist vielmehr eingebettet in die übergeordnete Entwicklung zur Postmoderne, wie sie oben angedeutet wurde. Doch lässt sich dabei ein Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und dem Niedergang materialistischer Werte durchaus feststellen (A. 3, ebd., S.78).⁶ A. 4 macht darüber hinaus deutlich, dass mit dem Erstarken des Postmaterialismus auch ein steigendes Bildungsniveau zusammenhängt (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 60).

Die wirtschaftliche Lage und das Bildungsniveau führen uns wiederum zu dem Thema der sozialen Schichtungen, mit dem sich H. Meulemann beschäftigt hat. Ähnlich wie Klages stellt Meulemann in seiner Untersuchung fest, dass die Erziehung in Familie und Schule insgesamt in der alten Bundesrepublik zwischen 1954 und 1995 immer weniger Zielen der Konformität wie Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit, sondern immer mehr Zielen der Autonomie wie Urteilskraft, Persönlichkeit und Selbstständigkeit folgen. Jedoch gelte dieser Trend in manchen Zeitreihen stärker für die oberen Schichten, so dass die Unterschiede der Wertungen zwischen den

⁵ Diese These ist in Anlehnung an die Bedürfnishierarchie des humanistischen Psychologen Maslow von verschiedenen Soziologen ähnlich formuliert worden. Die Bedürfnishierarchie erscheint im Anhang unter A. 2 (Edelmann 1996, S. 373).

⁶ Allerdings betont W. Jaide, dass die postmaterialistischen Werte schon in der Vergangenheit, beispielsweise in der Französischen Revolution, eine Rolle spielten, um damit dem „Wert-Neuschöpfungs-Mythos“ vorzubeugen (1983, S. 115 ff.). Trotzdem nehmen die postmaterialistischen Werte gerade heute kontinuierlich an Bedeutung zu, die Wertestruktur verschiebt sich, wie auch die

sozialen Schichten nicht nur bestehen blieben, sondern sich die Distanz zu den unteren Schichten sogar zum Teil verstärkte. Meulemann zeigt sich überrascht über sein Ergebnis, wagt jedoch keine Erklärung dieser Verhältnisse (H. Meulemann in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 2/97, S. 12-22). Wir wollen es hier bei seiner bloßen Beobachtung belassen und uns nun der Frage zuwenden, wie die Einzelnen mit der risikvollen Pluralität unserer Gesellschaft umgehen.

Verschiedene „Wertetypen“

Nach Ansicht Klages' (1993, S. 33) kristallisieren sich innerhalb des beschriebenen Megatrends der Werteverstärkung fünf verschiedene „Wertetypen“ heraus, die hier auf das Konstrukt der Postmoderne bezogen werden. Klages unterscheidet den „nonkonformen Idealisten“, ein typischer Postmodernist mit stark ausgeprägten Selbstentfaltungswerten aber schwachen Pflicht- und Akzeptanzwerten. Umgekehrt dazu stehe der meist ältere „ordnungsliebende Konventionalist“ mit starken Pflicht- und Akzeptanzwerten und schwachen Selbstentfaltungswerten, der den Schritt in die Postmoderne noch nicht vollzogen haben soll und entsprechend von dieser „risikohaften“ Gesellschaft überfordert sein könne. Für die „perspektivlosen Resignierten“, bei denen nach Klages beide Wertseiten schwach entwickelt sind, überwiegen sicherlich die negativen Faktoren dieser Gesellschaft, die vor Entscheidungszwänge unter Gefahren stellt. Die „aktiven Realisten“, bei denen vermutlich eine „Wertsynthese“ stattgefunden habe, da sie sowohl starke Selbstentfaltungswerte als auch starke Pflicht- und Akzeptanzwerte aufwiesen, nutzten dagegen die Chancen dieser Gesellschaft pragmatisch und verantwortungsvoll. Daneben entdeckt Klages den hedonistischen Materialisten (= Hedomat), für den Lebensgenuss an erster Stelle steht und der zum Egoismus neigt. Die Chance der Individualisierung in unserer Gesellschaft ist die Möglichkeit (sowie negativ: der Zwang) zur Selbstverwirklichung, die Kehrseite davon aber ist eine 'Ent-Solidarisierung', die zur rücksichtslosen, ganz pragmatischen Durchsetzung eigener Interessen führen kann. So kombiniert der Hedomat laut Klages die hedonistischen Komponenten der Selbstentfaltungswerte mit einzelnen Teilen der Pflicht- und Akzeptanzwerte, um seine persönlichen Bedürfnisse zu erfüllen, und vereinige somit eine „kleine Wertsynthese“ (ebd., S. 33). Erfreulich sei, dass der „aktive Realist“ über 30% der Bevölkerung ausmache; zum Risiko für die Gesellschaft werde dagegen der

Hedomat, der wenig Interesse für die Gesellschaft zeige und mit bisher 15% der Bevölkerung immer häufiger aufträte.

Auch Anna Brake hat versucht, bestimmte Werttypen zu ermitteln, und zwar für Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 15 Jahren, was im Zusammenhang mit unserem Thema 'Schule und Unterricht' von besonderem Interesse ist (in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 77 ff.) In Anlehnung an Ingleharts These über die Verschiebung von materiellen Orientierungen hin zu postmaterialistischen Einstellungsmustern hat Anna Brake in ihrem Fragebogen Items aufgenommen, die nach der Bedeutung von Selbstverwirklichung, Kreativität, Prosozialität, Sicherheit und materiellen Werten fragen (ebd., S. 77). Letztlich ergeben sich bei Brake drei Typen, nämlich erstens ein sicherheitsorientierter, angepasster und materialistischer Typ, welcher Ähnlichkeiten zu Klages' „ordnungsliebendem Konventionalisten“ aufweist (11,9% der Gesamtstichprobe)⁷. Zweitens kristallisierte sich ein altruistischer, kreativer und tendenziell postmaterialistischer Typ heraus, dem 11,3% der Gesamtstichprobe angehörten. 22,3% der befragten Kinder und Jugendlichen sollen drittens einem individuellen, hedonistischen und eher materiell orientierten Typus angehören, der stark an Klages' „Hedomat“ erinnert. Da das Datenmaterial von Anna Brake jedoch insgesamt wenig nachvollziehbar erscheint (so fragt man sich, welche Werte die übrigen 54,5% der befragten Kinder und Jugendlichen vertreten), soll dieser Verweis auf die Untersuchung von Anna Brake genügen⁸.

1994, S. 60).

⁷ Brake weist darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit dieser Wertorientierung eine geringere emotionale Stabilität aufweisen und eher zu Gewaltbefürwortung und Ausländerressentiments neigen. Richard Stöss kommt in seiner Studie zu dem vergleichbaren Fazit, dass sich der Rechtsextremismus der achtziger Jahre vor allem mit traditionalistischen Orientierungen gegen postmaterialistische, demokratisch-emanzipatorische, supranationale und multikulturelle Modernisierungsprozesse richtet (1993, S. 85, zit. n. Wasmuth in: Leviathan 1/97, S. 115). Dabei würden die Integrationsprobleme für Zuwanderer genau in dem Maße steigen, wie die Desintegration der aufnehmenden Gesellschaft, die Vereinzelung und Anonymisierung zunehmen.

⁸ Auch die nach eigener Aussage „verworrenen“ Ergebnisse der Shell-Jugendstudie zu den Wertorientierungen der Kinder und Jugendlichen sollen an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Über alle Einzelbefunde hinweg am erstaunlichsten und zugleich am verwirrendsten war die Beobachtung, dass derjenige, der mit hohen Punkten die eine Wertorientierung vertrat, mit relativ großer Wahrscheinlichkeit auch auf der anderen Wertorientierungsskala einen hohen Wert erhielt. „Was also in der Theorie als ‚Entweder – Oder‘ gehandelt wird, bestätigt sich in der Empirie nicht“ (Münchmeier in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) 1997, S. 299). So greife beispielsweise die einfache Dichotomie von materiell vs. postmateriell kaum noch, was möglicherweise damit erklärt werden könne, dass Pluralität heute nicht allein ein Nebeneinander verschiedener praktizierter Muster bedeute, sondern „plural sind vielleicht auch die Orientierungen und Wertentscheidungen, die die Individuen ihrem Handeln ‚mal so – mal so‘ zugrunde legen“ (ebd., S. 301 f.). Damit wird jedoch nicht nahegelegt, dass die Wertorientierung der Jugendlichen von Beliebigkeit gekennzeichnet ist, sondern es wird auf die ambivalente, in sich äußerst plurale und widersprüchliche Lebenssituation der Jugendlichen verwiesen.

Nachdem somit die Verschiebung der Wertungen allgemein beschrieben worden ist, wollen wir uns nun den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen zuwenden. Beginnen wir mit dem Wandel der Arbeitswelt und der gewandelten Einstellung zur Arbeit.

2.3 Der Wandel in der Arbeitswelt

Neue Organisationskonzepte

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich auch in der Arbeitswelt die Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen der Postmoderne nachweisen lassen. Offensichtlich unterliegt auch der gesellschaftliche Bereich der Arbeit einem tiefgreifenden Wandel, denn innerhalb eines Berufes bestehen und verändern sich je nach Tätigkeitsfeld unterschiedliche Einstellungschancen, neue Arbeitsplätze entstehen, alte sterben aus, die Arbeitslosigkeit ist erheblich⁹. Immer wieder werden binnen kürzester Zeit neue Technologien entwickelt, und innerhalb der Organisation von Betrieben vollzieht sich ein struktureller Wandel, während der Dienstleistungssektor an Bedeutung zunimmt. Begleitet bzw. auch angetrieben wird diese Entwicklung durch die sogenannte 'Wissensexplosion', weshalb eine einmalige Qualifizierung für einen bestimmten Beruf oder Tätigkeitsbereich nicht mehr genügt. Lebenslanges Lernen des Einzelnen sowie innerbetriebliche Weiterbildung oder auch „Organisations-Lernen“ als „Schlüsselqualifikation fortschrittsfähiger Unternehmen“ (Schneider 1992, S. 32) werden in der sich rasch wandelnden Arbeitswelt unverzichtbar. Dass bei diesen Verhältnissen eine einfache und übergangslose Zuweisung der Schulabgänger zu angemessenen Berufen nicht mehr funktioniert, lässt sich schon an dieser Stelle vermuten. Zunächst stellt sich aber die Frage, wie sich der Wandel in der Arbeitswelt im Einzelnen gestaltet. Werfen wir zunächst einen Blick in die Organisationsstruktur heutiger Betriebe.

Arbeit war in der westlichen Industrienation bisher in einem Modell hocharbeitsteiliger Organisationsformen nach F. Taylor eingebettet, wonach der einzelne Mensch nur ein Rädchen in der Maschinerie des hierarchisch koordinierten und bürokratisch verwalteten Unternehmens darstellt. Entsprechend identifiziert sich

⁹ So verzeichnete das Statistische Bundesamt für das Jahr 1998 eine Arbeitslosenquote von 10,5% in den alten Bundesländern und von 19,5% in den neuen Bundesländern (Wiesbaden 1999, abzurufen im Internet).

der Einzelne kaum mit seinem Unternehmen und ist lediglich extrinsisch - über Status und Verdienst - motiviert, weshalb sein Potential nicht voll ausgeschöpft wird.

Neuerdings sind jedoch Veränderungen in der Arbeitswelt festzustellen. Impulse erhielt die Arbeitswelt durch das japanische Vorbild, das ein eher organismisches Modell verheißt. Während in der japanischen Praxis zum Teil Verhältnisse zu beobachten sind, die wenig nachahmungswürdig erscheinen, ist es doch positiv zu bewerten, dass die einzelnen Arbeitnehmer und Arbeitsgruppen nach dem Modell mit Organen verglichen werden, die eigenverantwortlich in dem „Organ“ Unternehmen arbeiten. Es erscheint empfehlenswert, dass unter den verschiedenen Organen ständige Rückkoppelungsprozesse stattfinden sollen, dass sich herkömmliche hierarchische Strukturen auflösen sollen, dass Verantwortung delegiert und die Arbeitsteilung nun der Funktionsintegration weichen soll (vgl. Affemann in (Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 1201-1203). Durch die neuen Technologien verlieren handwerkliche Tätigkeiten immer mehr an Bedeutung, wogegen heute vor allem selbstständiges, problemlösendes Arbeiten und bereichsübergreifende Kooperation in (post-) modernen Unternehmen gefragt sind. Arbeiten bedeutet dann nicht mehr nur, eine Tätigkeit auszuführen, sondern sie auch - gemeinsam mit anderen - zu planen und zu kontrollieren, weshalb also die Anforderungen an die Selbststeuerungs- und Abstimmungsfähigkeiten der Beschäftigten steigen. Auch stehen die Beschäftigten stärker in der Verantwortung, und zwar nicht mehr nur, wie im tayloristischen Modell vorgesehen, für den eigenen Arbeitsgang, sondern als Teil ihrer Arbeitsgruppe für ein größeres Aufgabengebiet, wie zum Beispiel für eine Produktfamilie.

Insgesamt lässt sich daraus schließen, dass sich die 'neuen' Beschäftigten nun mit ihrer ganzen Persönlichkeit individuell und kreativ in das Unternehmen einbringen *müssen*, also nach Heidenreich ein „Zwang zur Selbstverwirklichung“ (oder eben auch positiv: die Chance zur Selbstverwirklichung) besteht (M. Heidenreich in: Soziale Welt 1996, H. 1, S. 28). Andererseits müssen aber auch große Anpassungsleistungen in das Unternehmen und spezieller: in das Team, vorgenommen werden. Autoritäten und Regeln spielen in diesem kommunikativen Miteinander eine weniger große Rolle, denn während die klassischen Pflicht- und Akzeptanzwerte in den Hintergrund treten, wird der Erfolgreiche in einem

Unternehmen eher seine Selbstentfaltungswerte einbringen. Der Bereich der Arbeit ist also nicht isoliert von dem gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozess zu betrachten, sondern auch hier, in der subjektivierten Arbeit, kann der postmoderne Mensch eine ihm entsprechende Lebenswelt finden.

Warum es in Betrieben zu dem beschriebenen strukturellen Wandel kommt, lässt sich selbstverständlich nicht monokausal erklären, zumal die Handelnden ja auch von dem gesamtgesellschaftlichen Prozess getragen werden. Aber einige konkrete Überlegungen, die zu dem Wandel geführt haben, lassen sich doch nachvollziehen. Bisher wurde Rationalisierung ausschließlich über die Perfektion der technischen Abläufe gedacht und die lebendige Arbeit als Schranke der Produktion betrachtet, welche durch restriktive Arbeitsgestaltung möglichst weitgehend zu kanalisieren und zu kontrollieren war. Während der Spielraum für die technische Rationalisierung inzwischen immer enger geworden ist, wird nun an dem Arbeiter als Produktivkraft angesetzt, dessen Potential bisher bei weitem nicht ausgeschöpft wurde. Die Göttinger Industriesoziologen Horst Kern und Michael Schumann fassen den Paradigmenwechsel wie folgt zusammen:

„Das Credo der neuen Produktionskonzepte lautet: a) Autonomisierung des Produktionsprozesses gegenüber lebendiger Arbeit bringt nicht per se das wirtschaftliche Optimum. b) Der restringierende Zugriff auf Arbeitskraft verschenkt wichtige Produktivitätspotentiale. Im ganzheitlicheren Aufgabenzuschnitt liegen keine Gefahren, sondern Chancen; Qualifikationen und fachliche Souveränität auch der Arbeiter sind Produktivkräfte, die es verstärkt zu nutzen gilt“ (Kern; Schumann 1984, S. 19, zit. n. Witthaus in: Helsper; Krüger; Wenzel 1996, S. 407).

Im Rahmen der weiterreichenden These der Neoindustrialisierung argumentieren Kern und Schumann, dass Chancen für die ganzheitlicheren Nutzungsformen der Arbeitskraft weder aus der Entwicklungslogik der Automationstechnik noch aus der kapitalistischen Entwicklung der Produktivkräfte entspringen, sondern die in vielen Industriebereichen veränderte markt- und produktökonomische Konstellation entscheidender ist, die keine Rationalisierung nach tayloristischem Muster mehr trage. Kern und Schumann führen aus: „Kapitalverwertung selbst erfordert den Umbruch in der Nutzung von Arbeitskraft. Je mehr die Produktionskonzeptionen auf die Erzeugung hochkomplexer Qualitätsartikel der neuen Technologien abzielen, um so mehr bietet sich als optimales Arbeitseinsatzkonzept der ganzheitlichere

Aufgabenzuschnitt und die breitere Verwendung von Qualifikationen an“ (Kern; Schumann 1984, S. 323, zit. n. ebd., S. 408)¹⁰. Dass dabei auch zugleich die Motivation der Arbeiter steigt bzw. die Arbeiter eher intrinsisch motiviert sind, wenn sie sich mit ihrer Persönlichkeit und all ihren Qualifikationen in ein Team einbringen können und dadurch wiederum eine Effizienzsteigerung zu verzeichnen ist, liegt auf der Hand.

Bis hierher drehten sich die Überlegungen ausschließlich um den Produktionsbereich, doch spielt in dem sich wandelnden Bild von Arbeit gerade der Dienstleistungssektor eine entscheidende Rolle. In der Industriegesellschaft herrschen die Produktion, Verteilung und Konsumtion materieller Güter vor, wohingegen in der Dienstleistungsgesellschaft an die Stelle der materiellen die immateriellen Güter treten, die jedoch gleichermaßen Warencharakter haben. Von der Dienstleistungsgesellschaft bzw. der Informationsgesellschaft kann gesprochen werden, „wenn mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen in Informationsberufen arbeiten und wenn über die Hälfte des Volkseinkommens von solchen Berufen erwirtschaftet wird“, wie es in den USA schon seit Jahren der Fall ist (Klemm, Rolff, Tillmann 1985, S. 119).

Tatsächlich arbeiteten laut den neuesten Daten des Statistischen Bundesamtes in Deutschland in den alten Bundesländern nur 34,2% aller Erwerbstätiger im produzierenden Gewerbe (ohne Reparaturen) und 2,7% in der Land- und Forstwirtschaft und in der Fischerei. Hingegen arbeiteten 23% im Handel, im Gastgewerbe und Verkehr (einschließlich Reparaturen) und 40,1% in sonstigen Dienstleistungen. Ähnlich die Daten für die neuen Bundesländer: hier arbeiteten 32,4% aller Erwerbstätigen im produzierenden Gewerbe (ohne Reparaturen) und 3,6% in der Land- und Forstwirtschaft und der Fischerei, während 22,2% im Handel, Gastgewerbe und Verkehr (einschließlich Reparaturen) sowie 41,8% in sonstigen Dienstleistungen beschäftigt waren (Wiesbaden 1999). So können wir inzwischen

¹⁰ Das von Altmann u.a. (1986) vorgelegte Konzept der systemischen Rationalisierung, das als Gegenentwurf zu den neuen Produktionskonzepten verstanden werden kann, war weniger erfolgreich als dieses, weshalb es hier nur erwähnt werden soll. Zwar werden auch in diesem Konzept erweiterte Handlungsspielräume der Beschäftigten beobachtet, doch stünden diese nicht im Zentrum der Optimierungsversuche. Menschliche Arbeitskraft sichere „[...] nicht unmittelbar die Flexibilität der Produktion, sondern das Funktionieren der flexiblen Technik als der unverzichtbaren Basis der systemisch vernetzten Produktion. Human Resource Management ist daher eine abgeleitete Variable

auch in Deutschland von einer Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft sprechen.

Allerdings erscheint der Begriff der Dienstleistungsgesellschaft oder der „Informationsgesellschaft“ zu eng, da er hauptsächlich auf die zunehmende Bedeutung neuer, computergestützter Informations- und Kommunikationstechnologien abzielt. Geeigneter scheint der Begriff der ‘Kommunikationsgesellschaft’ zu sein, welcher die Zunahme ‘interaktiver’ Arbeitsaufgaben wie beispielsweise beratender, leitender, informierender oder organisierender Tätigkeiten impliziert.

Bei diesen dienstleistungsintensiven, flexibleren, qualitäts- und innovationszentrierten Arbeitsformen greift das tayloristische Modell selbstverständlich von vornherein nicht mehr. Hier ist ja gerade das Subjekt gefragt, das im Austausch mit anderen steht, Ideen im Team entwickelt, verwirklicht und verkauft. Bei diesen Tätigkeiten kommen wiederum die Selbstverwirklichungswerte zum Tragen, während Pflicht- und Akzeptanzwerte eine untergeordnete Rolle spielen beziehungsweise selbstverständlich sind. Analog dazu können wir beobachten, dass die (jüngeren) Beschäftigten im Dienstleistungsbereich weniger - sozusagen materialistisch - an einem angesehenen, sicheren, gut bezahlten Beruf, sondern - eher postmaterialistisch - an einer selbstständigen, verantwortungsvollen, interessanten und sinnvollen Tätigkeit interessiert sind (arbeitsinhaltliche Interessen; vgl. M. Heidenreich in: Soziale Welt 1/1996, S. 32 ff.). Damit also ist das zweite Standbein der Subjektivierung der Arbeit beschrieben; sie erfolgt nicht nur über die Umstrukturierung industrieller Produktions- und Organisationskonzepte, sondern auch über die stärkere Dienstleistungsorientierung fortgeschrittener Arbeitsgesellschaften (vgl. ebd., S. 30).

Bleibt zu fragen, wie es sich mit der quantitativen Bedeutung der neueren Organisationskonzepte verhält. Für die Industrie muss diese Frage zur Zeit noch äußerst zurückhaltend beantwortet werden, wie die folgenden Untersuchungsergebnisse belegen sollen. So liegt in dem Bochumer NIFA-Panel der Anteil der deutschen Maschinenbaubetriebe, die überhaupt irgendeine Art von Gruppenarbeit in der Fertigung eingeführt haben, bei ungefähr 40% (1991: 25%; 1992: 46%; 1993: 40%).

der auf technische Flexibilität orientierte Rationalisierungsstrategie“ (Altmann 1992, S. 85 in: ebd., S.

Allerdings liegt der Anteil der Unternehmen, die den Beschäftigten auch indirekte und dispositive Aufgaben übertragen, nur bei 10% (vgl. Saurwein 1993; zit. n. ebd., S. 29). Schumann u.a. (1994) schätzen den Anteil anspruchsvoller Systemregulierungstätigkeiten in der Automobilindustrie und im Werkzeugmaschinenbau ebenfalls nur auf 8 - 10%. Daraus folgern die Autoren noch recht zurückhaltend:

„Berufsinhaltliche, kommunikative und expressive - kurz: subjektbezogene - Ansprüche in und durch Arbeit realisieren zu können, dafür bieten die derzeitigen betrieblichen Organisationsmuster zwar noch nicht in jedem Fall optimale, aber in der Tendenz deutlich größer werdende Chancen“ (Schumann u.a. 1994, S. 38, zit. n. ebd., S. 29).

Die Industrie ist also keinesfalls ein Vorreiter bei der Subjektivierung der Arbeit, sondern zeichnet sich im Gegenteil durch eine gewisse Starrheit in ihren Organisationsstrukturen aus. Zugleich dokumentieren sich die neuen Arbeitsformen nur sehr langsam in veränderten Arbeitseinstellungen. So verliert zwar die Orientierung an gut bezahlten, sicheren Arbeitsplätzen für die Arbeiter an Gewicht, doch kann weder für die Industrie noch für die Fertigungsberufe oder für die Gruppe der Arbeiter von 1982 bis 1991 eine signifikante Zunahme arbeitsinhaltlicher Orientierungen festgestellt werden (ebd., S. 32 ff.).

Noch pessimistischer sehen Hirsch-Kreinsen u.a. die Entwicklung: Im Rahmen einer Studie des Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung über die Rationalisierungstrends im Werkzeugmaschinenbau beobachten sie zwar in knapp einem Fünftel ihrer untersuchten Unternehmen qualifiziert-kooperative Produktionsarbeit, wie sie oben beschrieben wurde. Jedoch registrieren sie gleichzeitig für fast zwei Fünftel der untersuchten Betriebe eine Strategie der Weiterentwicklung und Vertiefung der hierarchischen, funktionalen und fachlichen Arbeitsteilung, die in Richtung eines „computergestützten Neo-Taylorismus“ verläuft (1990, zit. n. Witthaus in: Helsper; Krüger; Wenzel 1996, S. 411). Insgesamt wurde in der Studie die Koexistenz verschiedener Rationalisierungsmuster bei gleichzeitiger Zunahme der Varianzen (also auch hier eine zunehmende Pluralität) festgestellt, was die These einer generellen Offenheit nach Lutz unterstützt, der keinen eindimensionalen Paradigmenwechsel von tayloristischen zu kooperativen Organisationsmustern annimmt, sondern die „*maximale Offenhaltung der disponiblen*

Rationalisierungsstrategien“ in einer immer weniger planbaren Zeit. „Dann sind die [...] beschriebenen ‘neuen Produktionskonzepte’ nur ein Moment in einem Prozeß des ‘trial and error’, mit dessen Hilfe kapitalistische Rationalisierung Neuland erkundet, dessen eigentliche Erschließung dann vielleicht mit ganz anderen Mitteln (...) geschehen wird“ (Lutz 1986, S. 242f., zit. n. ebd., S. 409).

Wie die Beobachtungen von qualifiziert-kooperativer Produktionsarbeit also zu bewerten sind, ob es sich hierbei um *einen* Versuch handelt, mit gewandelten ökonomischen, sozialen sowie technischen Bedingungen und Unsicherheiten umzugehen, oder um den Beginn eines grundsätzlichen Paradigmenwechsels in der Produktionsarbeit, scheint noch unklar zu sein. Obwohl es nicht möglich ist, eine eindeutige Entwicklungsrichtung aufzuzeigen, können wir aber doch festhalten, dass die Postmoderne mit Individualisierung bzw. Subjektivierung und Pluralität langsam Eingang in die Produktionsbetriebe findet, während die *ausschließlich* tayloristische Orientierung der Vergangenheit angehört.

In einem viel größeren Maße scheint sich die Subjektivierung der Arbeit jedoch durch die Zunahme anspruchsvoller Dienstleistungstätigkeiten durchzusetzen, in denen ein tayloristisches Modell von vornherein nicht greift, und die überwiegend von arbeitsinhaltlich orientierten, jüngeren Leuten ausgefüllt werden. Tatsächlich nimmt der Bereich der anspruchsvollen Dienstleistungen deutlich zu, wie wir ja schon **A.3** entnehmen konnten - und damit steigt auch die Subjektivierung der Arbeit als Ausdruck der Postmoderne ganz eindeutig.

Gewandelte Qualifikationsanforderungen

Mit dem beschriebenen Wandel der Arbeitsformen, der sich in der Industrie langsam abzeichnet und mit der zügigen Ausweitung des Dienstleistungssektors erheblich an Bedeutung zunimmt, verändern sich auch die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Pflicht- und Akzeptanzwerte wie Pflichtgefühl und Ordnungsliebe sowie damit assoziierte Normen wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit spielen auch heute noch durchaus eine Rolle, aber sie gelten inzwischen als selbstverständlich und treten damit in den Hintergrund. Entscheidend sind dagegen die Bereitschaft, sich in dieser technisch schnelllebigen Zeit ständig weiterzuqualifizieren, sowie die Fähigkeit, sich als ganze Persönlichkeit kreativ in ein Team einbringen zu können.

Kreativität und Phantasie, Innovationsfähigkeit sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit und Toleranz zeichnen die 'neuen' Beschäftigten aus, die mit großer Wahrscheinlichkeit eher arbeitsinhaltlich orientiert und von Selbstbestimmungswerten geleitet sind.

Dadurch, dass es in den qualitativ-kooperativen Produktionsbetrieben und modernen Dienstleistungsunternehmen stärker um die arbeitenden *Menschen* geht, können wir von einer begrüßenswerten Humanisierung der Arbeit sprechen. Jedoch darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Arbeit nun anspruchsvoller - nicht nur im Sinne von 'befriedigender' - geworden ist und dem Einzelnen eindeutig mehr Leistung abverlangt wird.

Zugleich darf nicht vergessen werden, dass es vielen Menschen nicht möglich sein wird, den dauernden Qualifikationsanforderungen, wie sie im Anschluss noch genauer ausgeführt werden, zu genügen, sie also nicht als 'Modernisierungsgewinner' an der Humanisierung der Arbeit teilhaben können. Zunehmend hängt es von der - gesellschaftlich geprägten - Persönlichkeit ab, wer zu den 'Modernisierungsgewinnern' und wer zu den Randbeschäftigten und der Masse der Arbeitslosen gehört, denn gerade die Ausbildung der persönlichen und sozialen Kompetenzen, die im Weiteren als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden, entscheiden über die persönliche Berufskarriere. Diese sind aber nach Bourdieu (1989, zit. n. Heidenreich in: Soziale Welt 1/1996, S. 39) sehr stark mit allgemeinen Schulabschlüssen zu assoziieren, welche wiederum in einem Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund des Schulabgängers zu betrachten sind, so dass die Subjektivierung der Arbeit keinesfalls zum Verschwinden des Phänomens der Chancenungleichheit führt. Zwar weichen starre Schichten, traditionelle Lebensbiographien und die eindeutige Allokation durch die Schule in der postmodernen Gesellschaft langsam auf, doch wäre es zynisch, von einer echten Wahlfreiheit der sozial schwächeren, weniger gebildeten Menschen hinsichtlich ihres Status' und Berufs zu sprechen. Diese 'Modernisierungsverlierer' sind eher an materialistischen Werten orientiert und füllen Arbeitsplätze aus, die wenig Raum für Selbstverwirklichung geben, sondern noch nach eher tayloristischem Modell organisiert sind. Die anspruchsloseren, mit wenig Status und Einkommen verknüpften Arbeitsplätze verlieren in der heutigen Gesellschaft immer mehr an

Bedeutung, so dass sich die Frage stellt, wo längerfristig kommunikationsärmere, weniger qualifizierte, flexible und reflexive Menschen ihren Platz in der Gesellschaft finden werden.

Ohne diese Problematik an dieser Stelle eingehender zu diskutieren, wollen wir nun die Wirtschaft selbst befragen, was sie denn von ihren Beschäftigten erwartet und wie die Schule nach Auffassung der Wirtschaft angemessen darauf vorbereiten kann.

Hilfreich ist bei der Aufarbeitung der Qualifikationsanforderungen das bereits erwähnte Konzept der Schlüsselqualifikationen, das an dieser Stelle nur kurz vorgestellt wird, aber in dem lernpsychologischen Kapitel kritisch diskutiert werden soll. Unter die sogenannten Schlüsselqualifikationen fallen unter anderem all die überfachlichen Qualifikationen wie zum Beispiel Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, die im Zusammenhang mit den gewandelten Arbeitsformen bereits angesprochen wurden, und sowohl die Wirtschaft bedient sich dieses Konzepts zur Erklärung ihrer Position als auch die Curriculumtheorie, wobei diese kritische Anmerkungen nicht vermissen lässt. Nach D. Mertens, der den Begriff der Schlüsselqualifikationen geprägt hat, verstehen wir darunter „a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens in: Keim; Wollenweber (Hg.) 1992, S. 332).

Wenn der Vorsitzende des Deutschen Industrie- und Handelstages W. Vetter nun in seinem Referat „Arbeitswelt von morgen, Anforderungen an das Bildungssystem“ die Anforderungen der Wirtschaft konkreter zusammenfasst, stellt er damit Fähigkeiten und Fertigkeiten vor, die seiner Ansicht nach, zum Teil als Schlüsselqualifikationen, in den verschiedensten Tätigkeitsbereichen der Wirtschaft unerlässlich sind. Nach Vetter benötigt die Arbeitswelt also

- ? „den letzten Stand der berufsbezogenen Technik
- ? die Beherrschung der Informationstechnologie
- ? gute, fachbezogene Fremdsprachenkenntnisse, wenigstens in einer Sprache, bei gehobenen Funktionen zwei Sprachen

- ? verständnis- und respektvolle Einsichten in die Kulturen unserer Nachbarländer, einschließlich der Arbeitsgegebenheiten
- ? eine gute Arbeitsmotivation, auf der Grundlage von Lernfähigkeit und Lernwilligkeit
- ? die notwendige Flexibilität zur Übernahme immer wieder neuer Funktionen in dem sich noch rascher wandelnden Umfeld
- ? und die Fähigkeit, mit den Grenzen der eigenen Persönlichkeit umgehen zu können“ (Vetter 1994, S. 2-3).

Vetter vernachlässigt dabei die beinahe selbstverständlich klingende Grundvoraussetzung, dass die Kulturtechniken Schreiben und Rechnen als wesentliche Schlüsselqualifikationen beherrscht werden müssen. Tatsächlich sollen hier aber erhebliche Defizite bestehen, wie das Schaubild **A.5** zeigt (Keim in: Keim; Wollenweber (Hg.) 1992, S. 102).

Bei der Diskussion der Schlüsselqualifikationen spielt vor allem der Begriff der Flexibilität immer wieder eine zentrale Rolle, da sich die Arbeitnehmer nur so den sich rasch ändernden Verhältnissen anpassen könnten. Hinzu komme, dass der Arbeitnehmer der Zukunft häufiger sowohl den Tätigkeitsbereich innerhalb seines Betriebes als auch seinen Arbeitgeber wird wechseln müssen, was wiederum Flexibilität erfordere (vgl. Vetter 1994, S. 12-13). Bei den Unternehmensentscheidungen scheint Flexibilität bisher jedoch keine ausschlaggebende Rolle zu spielen, wie wir aus dem Schaubild **A. 6** schließen können, welches den „idealen Auszubildenden“ hinsichtlich seiner Werte, Arbeitstugenden und Schlüsselqualifikationen beschreibt (Keim in: Keim; Wollenweber (Hg.) 1992, S. 106). Demnach spielt die Arbeitstugend „Fleiß“ eine verhältnismäßig große Rolle, während Begriffe wie Kooperation und Flexibilität nicht auftauchen. Dadurch bestätigt sich allerdings nur unsere Vermutung, dass mit Pflicht- und Akzeptanzwerten assoziierte Arbeitstugenden als Grundvoraussetzungen nach wie vor von großer Bedeutung sind, während neuerdings Fähigkeiten wie Kooperationsvermögen und Flexibilität hinzukommen. Die Bedeutung auch dieser Schlüsselqualifikationen kann inzwischen nicht mehr geleugnet werden, denn das Unternehmen Philips Medizin Systeme, die Siemens AG oder die Nürnberger Hypo-Bank, nur um einige Beispiele zu nennen, legen ausdrücklich Wert auf diese Schlüsselqualifikationen (vgl. Zedler in: Bitz; Wollenweber (Hg.) 1994, S. 76-77).

Auch im Zusammenhang mit der Öffnung des europäischen Marktes und weltweiter Wirtschaftsbeziehungen sollen Schlüsselqualifikationen von größter Bedeutung sein. In einer immer komplexer werdenden Welt, in der uns immer mehr Informationen zugänglich seien, bedeute wirtschaftliches Planen und Handeln zugleich weltweites Planen und Handeln. Um mit diesen Verhältnissen zurechtzukommen, stünden die Schlüsselqualifikationen 'Flexibilität' und 'Fähigkeit zu vernetztem Denken' an erster Stelle. Hinzu komme der Begriff der ‚Mobilität‘, denn Arbeitnehmer müssten bereit sein, über die Grenzen ihres Bundeslandes und Deutschlands hinaus tätig zu werden. Der europäische Markt ziehe seinerseits wiederum neue Entwicklungen nach sich, auf welche reagiert werden müsse. „Die Verwirklichung des Binnenmarktes beschleunigt die internationale Arbeitsteilung, den Strukturwandel in den Hochlohnländern, den Einsatz zukunftsweisender Technologien und den Bedeutungszuwachs der Dienstleistungstätigkeiten“ (Buttler; Stooß in: Schlaffke (Hg.) 1992, S. 39). Andererseits entwickle sich Deutschland selbst zu einem multikulturellen Land, weshalb hier neben der allgemeinen Bildung über die Kultur anderer Länder erneut Offenheit und Toleranz gefragt seien.

Eingangs wurde bereits betont, dass das lebenslange Lernen, innerbetriebliche Weiterbildung und Organisationslernen unerlässlich sind in der heutigen Arbeitswelt, die einem so raschen Wandel unterliegt. Die Schule ist nicht mehr in der Lage, ihre Schüler einmalig und endgültig in Spezialisierung auf die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten, in welche sie nach Abschluss der Schule eintreten werden. Die Wirtschaft selbst übernimmt die spezielle Qualifizierung ihrer Beschäftigten, und zwar fortlaufend, während sie von der Schule eine *allgemeine* Vermittlung von Wissen, Werten, Qualifikation und Handlungsorientierung erwartet¹¹. Ein Übermaß an Verwissenschaftlichung und Spezialisierung soll nach Ansicht verschiedener Wirtschaftsverbände entsprechend aufgegeben werden, während unabhängig von den Schularten eine breite und fundierte Grundbildung Ziel des Unterrichts sein soll.

¹¹ Die Anforderungen der Wirtschaft sind in erster Linie in dem Heft „Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung“ (Bundesverband der Deutschen Industrie u.a.(Hg.) 1993) entnommen, in welchem die Spitzenverbände der Wirtschaft gemeinsam äußerst klare Vorschläge zur Weiterentwicklung von Schule, Berufsbildung und Hochschule machen. Die Aussagen in dem Heft decken sich in weiten Teilen beispielsweise mit der Rede des Vorsitzenden des Bildungsausschusses des Deutschen Industrie- und Handelstages (Vetter 1994) und mit der des DIHT-Präsidenten (Stiehl 1994) zu diesem Thema, aber auch die Wirtschaftsvertreter Himmelreich, Beine u.a., die in dem Buch 'Realschule und moderne Arbeitswelt' (Keim; Wollenweber (Hg.) 1992) Stellungnahmen veröffentlicht haben, finden sich in dem Heft bestätigt. Für Ergänzungen, die nicht dem genannten Heft entstammen, werden die Quellen jeweils angegeben.

Dabei wird eine Straffung der Stofffülle an allen Schularten für sinnvoll erachtet. Ein Informationsblatt der Industrie- und Handelskammer fasst zusammen, was in allen Schulen vermittelt werden sollte, nämlich 1) „Elementares Grundwissen in den wichtigsten Lern- und Lebensbereichen - Fachliche Kompetenz“, 2) „Grundhaltungen und Werteinstellungen, die Jugendliche befähigen, den Anforderungen im Unternehmen gerecht zu werden - Persönliche Kompetenzen“ und 3) „soziale Einstellungen, die Zusammenarbeit in der Organisation Betrieb ermöglichen - Soziale Kompetenzen“. Dahinter verbirgt sich im Einzelnen:

- 1) „Grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift
Beherrschung einfacher Rechentechniken
Grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse
Hinführung zur Arbeitswelt - Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge
Grundkenntnisse in Englisch
Kenntnisse und Verständnis über die Grundlagen unserer Kultur
- 2) Zuverlässigkeit
Lern- und Leistungsbereitschaft
Ausdauer - Durchhaltevermögen - Belastbarkeit
Sorgfalt - Gewissenhaftigkeit
Konzentrationsfähigkeit
Verantwortungsbereitschaft - Selbständigkeit
Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik
Kreativität und Flexibilität
- 3) Kooperationsbereitschaft - Teamfähigkeit
Höflichkeit - Freundlichkeit
Konfliktfähigkeit
Toleranz“

Unter den Punkten zwei und drei werden jene Fähigkeiten angesprochen, die allgemein hin als Schlüsselqualifikationen betrachtet werden und welche in der Arbeitswelt neueren Zuschnitts unerlässlich sind. Um diese Ziele zu verwirklichen, müsse Unterricht ganzheitlicher, handlungsorientierter und praxisbezogener werden. In der Schule solle im Rahmen einer *allgemeinen* Bildung vor allem aber auch die Hinführung zur Arbeitswelt verstärkt werden. Dabei müsse neben dem theoretischen Unterricht über betriebliche und gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge (zum Beispiel in dem Fachbereich 'Arbeit - Wirtschaft - Technik') die Information aus eigener Anschauung stehen. Eine engere Kooperation von Schule und Wirtschaft, beispielsweise in Form von Betriebspraktika, sei also zu fördern. Zugleich sei es Aufgabe der Schule, ihre Schüler in demokratisches Denken und Handeln einzuführen, wobei diese Aufgabe auch im europäischen Kontext zu sehen sei: die

Schule solle Einblicke in die Kultur und Wirtschaft der europäischen Staaten geben. Im Zusammenhang damit steht die Forderung, dass ein allgemein- und später auch berufssprachlicher Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundschule vermittelt werden solle. Sinnvoll seien außerdem Schüler- und Lehreraustausch sowie Kooperationen von Schulen verschiedener Nationen.

Die Wirtschaftsverbände machen nicht nur Aussagen darüber, welche inhaltliche Schwerpunkte in der Schulen gewünscht werden, sondern fordern unter anderem auch, dass die Orientierung an Leistung und Begabung wieder stärker im Vordergrund stehen soll. Zensurenvergabe halten die Wirtschaftsverbände für unverzichtbar, wobei eine stärkere Vergleichbarkeit der Noten angestrebt wird. Ebenso wie die lernschwachen müssten die hochbegabten Schüler unbedingt gefördert werden, jedem Schüler solle ein möglichst angemessenes Bildungsangebot gemacht werden. Das bedeutet nach Meinung der Wirtschaftsvertreter, dass die Bildungsprofile der einzelnen Schularten wieder gestärkt und das dreigliedrige Schulsystem beibehalten werden müssen, während die Gesamtschule als „Einheitsschule“ abgelehnt wird. Bei der Wahl der angemessenen Schulart schätzten die Eltern allerdings die Begabungen und Neigungen ihrer Kinder nicht immer richtig ein, weshalb es ratsam sei, den Elternwillen etwas einzuschränken und den Empfehlungen der Schule mehr Verbindlichkeit zuzubilligen. Die Autonomie der Schule solle insgesamt gestärkt und die pädagogische Freiheit des Lehrers in Grenzen gefördert werden, wobei jedoch nicht alle administrativen Rechte Gremien übertragen werden dürften.

Erwartungen auf Seiten der Beschäftigten

Nachdem wir ausführlich die Bedingungen und Anforderungen auf Arbeitgeberseite vorgestellt haben, wollen wir uns nun der Beschäftigtenseite zuwenden. Die Frage ist, ob, analog zu dem beobachteten Wandel in den Arbeitsformen, postmoderne Entwicklungen in den Einstellungen und Erwartungen der Beschäftigten zu verzeichnen sind. Es soll der Frage nachgegangen werden, was dem (post-)modernen Menschen heute Arbeit und Leistung bedeuten. Verliert die Arbeit tatsächlich an subjektiver Bedeutung für ihn (vgl. Offe 1984, S. 28, zit. n. Heidenreich in: Soziale Welt 1/1996, S. 25), sinkt seine Leistungsbereitschaft?

Indem in diesen Ausgangsfragen Arbeit und Leistung praktisch gleichgesetzt werden, wird die allgemein übliche Verkürzung des Leistungsbegriffs auf den Bereich der Arbeitswelt schon deutlich. Dabei ist nach F. Schlie eine Leistung lediglich

„aus der Klasse aller möglichen Handlungen und Handlungsaspekte ein solches Handeln, dessen Ergebnis im Hinblick auf die Ziele des Handelns und/oder im Hinblick auf die dazu gemachten Anstrengungen (und eingesetzten Mittel) als gut oder erfolgreich [nach einem selbst- oder fremdgesetzten Maßstab, D.T.] bewertet wird“ (Schlie in: Hondrich u.a. 1988, S. 64-65).

Leistungen können also auch im Freizeitbereich oder in der Familie erbracht werden, ganz zu schweigen von den Leistungen ehrenamtlich Tätiger. Aber auch im Berufsleben selbst hat sich der Leistungsbegriff eindeutig gewandelt. War Leistung früher noch eindeutig an Autorität und fremdgesetzte Ziele gekoppelt, so gewinnt heute weitgehend selbstgesteuerte, intrinsisch motivierte Leistung immer mehr an Bedeutung, was durchaus den oben vorgestellten Theorien von der Entwicklung zum Postmaterialismus oder Autozentrismus entspricht.

Die Leistungsbereitschaft selbst ist keinesfalls gesunken, aber die Ziele des postmodernen Menschen haben sich verändert. Das arbeitsinhaltlich orientierte Individuum (Heidenreich, s.o.) sucht sich nämlich nun in die Arbeit einzubringen und sich selbst zu verwirklichen. Inglehart stellt in **A. 7** dar, dass es immer wichtiger wird, am Arbeitsplatz mit Menschen zusammenzuarbeiten, die man mag, und das Gefühl zu haben etwas zu leisten, während ein sicherer Arbeitsplatz und ein gutes Gehalt für die zunehmende Masse der Postmaterialisten eine vergleichsweise geringere Rolle spielen (vgl. Inglehart 1989, S. 218). In einer neueren Untersuchung differenziert Heidenreich allerdings, dass vor allem für Wissenschaftler, Techniker, Selbstständige, Beschäftigte im öffentlichen Dienst und in privaten Dienstleistungsunternehmen sowie für Befragte mit einer (Fach-) Hochschulreife interessante, verantwortliche und eigenständig wahrzunehmende Tätigkeiten wichtig sind, während für Hauptschulabsolventen, für die nicht erwerbstätigen Befragten und die Gruppe der Arbeiterschaft, der Beschäftigten in Fertigungsberufen und im produzierenden Gewerbe Sicherheit, ein hohes Einkommen und gesellschaftliche Anerkennung immer noch eine deutlich größere Rolle spielen (Heidenreich in: Soziale Welt 1/1996, S. 36).

Obgleich insgesamt aber eine Zunahme postmaterieller Wertungen festgestellt werden kann, bedeutet dies nicht, dass klassische Tugenden wie Disziplin und Ordnung aufgegeben werden. In der Bedeutungszunahme dieser Normen ist insgesamt eine Stagnation zu verzeichnen, während eben zum Beispiel Toleranz oder Kreativität an Bedeutung gewinnen (vgl. Heidenreich in: ebd., S. 38; Opaschowski in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 265). Auf der Beschäftigtenseite ist also eine Verschiebung der Wertestruktur und die Synthese materieller und postmaterieller Werte zu verzeichnen - ein Umstand, der eher Chancen mit sich bringt, als dass er besorgniserregend ist. Hier trifft nämlich die gewandelte Bereitschaft der Arbeitnehmer auf die gewandelten Forderungen der Arbeitgeber. Mit anderen Worten: Der idealtypische Arbeitsplatz der Zukunft erfordert neben klassischen Arbeitstugenden genau jene Qualifikationen, die der Arbeitnehmer von morgen einbringen möchte, nämlich seine sogenannten Schlüsselqualifikationen wie Kreativität und soziale Kompetenz.

Aus dem eben Gesagten können wir schließen, dass die Arbeit für den postmodernen Menschen nach wie vor einen sehr hohen Stellenwert hat, sofern sie ihm die Möglichkeit bietet, sich in die Arbeit einzubringen. Der arbeitsinhaltlich orientierte Postmaterialist ist schwerer zu motivieren als der Materialist, welcher der Arbeit selbst einen hohen Wert beimisst. Wird jenem aber Raum für eigenverantwortliches, kreatives Arbeiten gegeben, ist der intrinsisch motivierte Postmaterialist sehr viel leistungsbereiter und -fähiger. 1993 gaben schon 36% der Postmaterialisten an, dass der Beruf für sie wichtiger sei als die Freizeit (1984: 16%; 1988: 23%), so dass diese positive Einstellung zur Arbeit inzwischen sogar stärker ausgeprägt ist als bei den - lediglich extrinsisch motivierten - Materialisten (1988: 25%; 1993: 33%; Statistisches Bundesamt: Datenreport 6-1993/94, zit. n. Heidenreich in: Soziale Welt 1/1996, S. 26).

Inglehart hat allerdings einen Zusammenhang zwischen stagnierendem oder sogar sinkendem Wirtschaftswachstum (auf hohem Niveau) und zunehmendem Postmaterialismus festgestellt (A. 8, 1989, S. 79). Inglehart erklärt dieses Phänomen mit dem schwindenden Interesse der Postmaterialisten an wirtschaftlichen Fragen, was sich dadurch stützen lässt, dass der einzelne Postmaterialist, der normalerweise über eine höhere Bildung verfügt als der Materialist, doch nur ein kaum höheres

Einkommen hat als dieser (ebd., S. 219). Vermutlich wird diese Beobachtung allerdings nur so lange gelten, wie sich dem *arbeitsinhaltlich* interessierten Postmaterialisten kein angemessener Arbeitsplatz bietet. Bewegt sich die Unternehmensstruktur langsam auf ein organismisches Modell zu, wie wir es oben dargestellt haben, werden die Entfremdung des postmaterialistischen Beschäftigten von seiner Arbeit abgemildert und Leistungspotentiale freigesetzt.

Wie es um die Leistungsbereitschaft der Arbeitnehmer insgesamt steht, soll **A. 9** veranschaulichen (im Anhang auch die Erläuterung, wie der Begriff 'Leistungsbereitschaft' in der Erhebung definiert ist). Demnach zeigen 11.7% der Arbeitnehmer nur geringe Leistungsbereitschaft, 68.3% sind uneindeutig und 20.0% sind zu hoher Leistung bereit (Schlie; Stegbauer in: Hondrich u.a. 1988, S. 142). Das von Heidenreich vorgestellte Schaubild, in dieser Arbeit **A. 10**, bestätigt auch für 1991, dass die Arbeit einen recht hohen Stellenwert einnimmt (Heidenreich in: Soziale Welt 1/1996, S. 33).

Nach **A. 10** sind Familie und Kinder, Freizeit und Erholung jedoch von noch größerer Bedeutung, weshalb sich die Frage aufdrängt, inwieweit sich die berufliche Leistung mit dem Engagement in Freizeit und Familie verträgt. Es bleibt zu untersuchen, ob diese Bereiche Energien und Leistungsbereitschaft absorbieren. Diese Frage kann eindeutig mit 'nein' beantwortet werden, denn wer eine erfüllte Freizeit hat, leistet auch im Beruf mehr (siehe **A. 11**, zit. n. Schlie; Stegbauer in: Hondrich u.a. 1988, S. 142). Die Korrelation von beruflicher Leistungsbereitschaft und erfüllter Freizeit mag dadurch zu erklären sein, dass die Disposition Leistungsbereitschaft grundsätzlich vorhanden ist. Wer in der Freizeit aktiv und selbstständig handelt, wird im Beruf kaum ein völlig anderes Verhalten an den Tag legen. Zugleich ist aus der privaten Zufriedenheit heraus eine Leistungssteigerung im Beruf zu erwarten, was auch für den familiären Bereich gilt: nur 10,6% der Singles, aber 22,0% der Verheirateten zeigen hohe Leistungsbereitschaft im Beruf (Verwitwete und Geschiedene liegen allerdings noch höher, **A 12**, zit. n. ebd., S. 149). Das hohe Engagement Verheirateter ist selbstverständlich auch darauf zurückzuführen, dass die Leistungsbereitschaft um so höher liegt, je mehr Familienmitglieder versorgt werden müssen (**A. 13**, zit. n. ebd., S. 148). Bei den Verheirateten muss allerdings nicht unbedingt an die traditionelle Familienstruktur

gedacht werden, weil der einzelne Partner zwar weniger arbeitet, wenn beide berufstätig sind, sie aber als Paar auf eine höhere Arbeitsstundenzahl kommen (vgl. ebd., S. 129).

Rückblick

Abschließend können wir festhalten, dass sowohl auf der Arbeitgeberseite als auch auf der Arbeitnehmerseite trotz schichtspezifischer Differenzen im Großen und Ganzen eine Subjektivierung und damit eine Humanisierung der Arbeit eingesetzt hat, was durchaus als eine Chance der Postmoderne begriffen werden kann. Kehrseite der Medaille kann die Forderung an den Arbeitnehmer sein, mehr Arbeitseinsatz zu zeigen. Mehr Einsatz bedeutet vor allem mehr Zeit, Flexibilität und Mobilität, so dass lange, unregelmäßige Arbeitszeiten und die Bereitschaft zum häufigen Wohnortwechsel ein befriedigendes Beziehungs- und Familienleben fast unmöglich machen. Die negativen Konsequenzen werden aber vor allem diejenigen zu spüren bekommen, die dem gestiegenen Qualifizierungsdruck und dem „Zwang zur Selbstverwirklichung“ nicht genügen können. Da diese „Modernisierungsverlierer“ mit großer Wahrscheinlichkeit über eine nur geringe Schulbildung verfügen und dies nach wie vor mit einem sozial schwächeren familiären Hintergrund assoziiert wird, muss auch im Zeitalter der Postmoderne Chancenungleichheit ein Thema bleiben.

2.4 Wandel in der Familie

Nachdem der Wandel in der Arbeitswelt nachvollzogen wurde, wollen wir nun den Bereich der Familie näher betrachten, um postmoderne Entwicklungen auch hier zu verfolgen. Gerade bezüglich der Familie wird allgemein ein äußerst düster wahrgenommenes Bild gezeichnet, welches von ihrem Verfall zeugen soll, von vernachlässigten Scheidungskindern, alleinerziehenden, erwerbstätigen und überforderten Müttern, von zusammengewürfelten Lebensgemeinschaften mit oder ohne Trauschein, mit oder ohne eigenen oder mit dem neuen Partner hinzugekommenen Kindern, gegen- oder gleichgeschlechtlich. Solche Verhältnisse entsprächen einer zunehmenden Pluralität aufgrund individualisierter Lebensmuster,

wie es das Konzept der Postmoderne vorsieht¹². Doch muss erstens gefragt werden, ob die subjektiv in der Gesellschaft wahrgenommenen Veränderungen wie der 'Verfall der Familie' empirisch nachzuweisen sind und wenn ja, ob zweitens die Veränderungen tatsächlich so negativ zu bewerten sind. Um dies beantworten zu können, wollen wir uns bei der Untersuchung der Familie nicht nur auf den Wandel ihrer Formen konzentrieren, sondern auch Entwicklungen innerhalb der Familie festhalten.

Der Begriff Familie

Wenn wir von dem Verfall oder neutral: von der Pluralisierung der Familie sprechen, muss zunächst überlegt werden, was unser Ausgangspunkt sein soll. Wir sprechen von *der* Familie, die immer mehr an Bedeutung zu verlieren scheint, meinen aber eine ganz bestimmte Familienform, die sich seit der Industrialisierung entwickelt hat und in den 60er Jahren ihren Höhepunkt nahm. Die Rede ist von der typischen Klein- oder Kernfamilie, welche von Vater, Mutter und Kind(ern) gebildet wird und welche nach Parsons durch eine spezifische funktionale Binnendifferenzierung und bestimmte Interaktionsbeziehungen zu charakterisieren ist (zit. n. Nave-Herz 1994, S. 4). Während der Ehemann und Vater für die ökonomische Sicherheit der Familie zu sorgen hat und ein eher „instrumentelles“ Verhalten an den Tag legt, ist die Ehefrau und Mutter für den Haushalt sowie vor allem für die Erziehung und Pflege der Kinder zuständig, was sich durch ihr überwiegend „expressives“ Verhalten ausdrückt. Eine Erweiterung erfährt diese 'Normalfamilie' durch die Haushaltszugehörigkeit eines oder mehrerer Mitglieder aus der Großelterngeneration, so dass wir dann von der Mehr-Generationen-Familie sprechen. Denkbar sind jedoch zahlreiche weitere Familienformen, die Rosemarie Nave-Herz zu erfassen versucht. Ihrer Aufstellung der verschiedenen möglichen Familienformen stellt sie eine möglichst abstrakte Definition von Familie voran, d.h. gleichgültig welche historische oder regionale Ausprägung sie besitzt:

¹² Beispielsweise meint U. Beck diese Entwicklung nachvollziehen zu können, wie wir seinen recht pessimistischen Worten entnehmen können: „Da gibt es schockierende Entwicklungen: Wilde Ehen, Ehen ohne Trauschein, Zunahme der Ein-Personen-Haushalte im Quadrat, Alleinerziehende, Alleinnacherziehende, allein herumirrende Elternteile“ (1990, S. 43; zit. n. Nave-Herz 1994, S. 3). Wegen der hier verzeichneten Pluralisierung von Ehe-, Lebens- und Familienformen plädiert Beck dafür, den Begriff '*die* Familie' zugunsten eines Plurals von Familien aufzugeben. Insgesamt begrüßt Beck diese Pluralisierung trotz der zitierten, negativ gefärbten Worte als einen Zugewinn individueller Freiheit.

- „1. die biologisch-soziale Doppelnatur aufgrund der Übernahme der Reproduktions- und zumindest der Sozialisationsfunktion neben anderen, die kulturell variabel sind,
2. ein besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis; denn über die üblichen Gruppenmerkmale hinaus (wie z.B. gemeinsames Ziel, begrenzte Zahl, Struktur, Wir-Gefühl) wird in allen Gesellschaften der Familie eine ganz spezifische Rollenstruktur mit nur für sie geltenden Rollendefinitionen und Bezeichnungen (z.B. Vater/Mutter/Tochter/Sohn/Schwester usw.) zugewiesen (die Anzahl der Rollen und die Definition der Rollenerwartungen sind kulturabhängig),
3. die Generationsdifferenzierung. Es darf insofern hier nur die Generationsdifferenzierung (also das Eltern- bzw. Mutter- oder Vater-Kind-Verhältnis) und nicht auch die Geschlechtsdifferenzierung, also nicht das Ehesubsystem, als essentielles Kriterium gewählt werden, weil es zu allen Zeiten und in allen Kulturen auch Familien gab (und gibt), die nie auf einem Ehesubsystem beruht haben oder deren Ehesubsystem im Laufe der Familienbiographie durch Rollenausfall, infolge von Tod, Trennung oder Scheidung, entfallen ist. Damit bilden alleinerziehende Mütter und Väter sowie nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern auch Familiensysteme“ (ebd., S. 5, 6; zu der Definition ausführlicher Nave-Herz 1989_a, S. 3 ff.).

Nach Nave-Herz ergeben sich daraus die folgenden Variationen von Familie in unserer Gesellschaft, die alle prinzipiell gleichwertig neben der Kernfamilie stehen (ebd., S. 7):

Familienbildung durch:	Eltern-Familien		Ein-Eltern-Familien	
	mit formaler Eheschließung	nichteheliche Lebensgemeinschaften	Mutter-Familien	Vater-Familien
Geburt	†	†	†	
Adoption	†		†	†
Scheidung		†	†	†
Verwitwung		†	†	†
Wiederheirat	†			
Pflegeschaftsverhältnis	†			

Nave-Herz merkt an, dass darüber hinaus eine weitere Differenzierung hinsichtlich der beiden Strukturelemente „Stiefelternschaft“ und „Stiefgeschwisterschaft“ vorgenommen werden müsste, da es im Zeitablauf zu einem Wandel von einer Familienform in die andere kommen kann.

All diese Familienformen sind im Laufe der Geschichte bereits als Randerscheinungen oder sogar als eine 'Normalität' aufgetaucht. Zwar waren die Familienformen abgesehen von den Pflege- und Adoptionsfamilien vor allem in vorindustrieller Zeit in andere Lebensformen wie zum Beispiel in eine große Haushaltsfamilie eingebettet. Auch unterschieden sie sich in ihrem Gründungsanlass sowie in ihrer sozialen Bewertung nicht unerheblich von heutigen Familienformen (zum Beispiel Gründungsanlässe heute eher Trennung und Scheidung statt Verwitwung und Nicht-Ehelichkeit). Doch wenn wir von der Pluralität von Familienformen sprechen, denken wir keinesfalls an Neuschöpfungen verschiedener Formen (vgl. ebd., S. 12). Lenz und Tillmann führen in diesem Zusammenhang aus, dass bis in das 19. Jahrhundert hinein eine Heirat in Deutschland an das Bürgerrecht gebunden war, so dass nicht jede Partnerschaft in die Ehe mündete, sondern sich das Familienleben bunt und vielfältig gestaltete (in: Pädagogik 7-8/97, S. 14). Um die Pluralisierungsthese aufrechterhalten zu können, ist für uns die Frage entscheidend, ob mit den denkbaren Familienformen, die keine 'Erfindungen' der postmodernen Gesellschaft sind, heute lediglich Optionen oder soziale Realität beschrieben wird - und zwar in dieser Gesellschaft auf der Basis breiterer Akzeptanz.

Pluralisierung der Familienformen

Zwar haben die nichtehelichen Gemeinschaften wirklich zugenommen (von 1972 bis 1990 hat sich ihre Zahl in der alten Bundesrepublik mehr als versechsfacht, das heißt sie ist von 137000 auf 963000 gestiegen), doch nur 19% der nichtehelichen Lebensgemeinschaften hatten 1991 Kinder (1985 = 10%; Nave-Herz 1994, S. 8). Tatsächlich leben 87,5% aller Kinder unter 18 Jahren mit ihren Eltern zusammen, und die Eltern-Familie mit formaler Eheschließung ist quantitativ mit 83% die weit überwiegend dominante Familienform geblieben (ebd., S.13).

Kinder scheinen überhaupt der wichtigste Anlass für die Eheschließung zu sein, wie zahlreiche empirische Erhebungen belegen (Schulz et al. 1980, S. 12, Nave-Herz 1984_a, Pohl 1985, Tyrell 1985, Schneewind und Vascovics 1992; zit. n. ebd., S. 9). Die Ehe wird überwiegend wegen eines Kinderwunsches, einer Schwangerschaft oder vorhandener Kinder vollzogen¹³, weshalb wir von einer funktionalen

¹³ Allerdings ist auch der Anteil an Ehen ohne Kinder von 13% (zwischen 1958 und 1962) auf 20% (für Eheschließungen nach 1975; Lenz, Tillmann in: Pädagogik 7-8/97, S. 11) gestiegen, was jedoch nicht allein dahingehend interpretiert werden darf, dass Kinder an subjektiver Bedeutung verloren haben.

Spezialisierung von Ehe und Familie sprechen können: während eine partnerbezogene Emotionalität immer häufiger zu einer Gründung nichtehelicher Lebensgemeinschaften führt, mündet die emotionale kindorientierte Partnerbeziehung mit großer Wahrscheinlichkeit in die Ehe (ebd., S. 9). Eine Partnerschaft muss nicht mehr im Rahmen der Ehe gelebt werden, da weitere Funktionen der Ehe, wie die ökonomische Absicherung der Frau, weitgehend an Bedeutung verloren haben und im Zuge des sogenannten Wertwandels auch 'wilde Ehen' sozial akzeptiert sind.

Warum in einer emotionalen *kindorientierten* Partnerschaft hingegen die Ehe normalerweise als Lebensform gewählt wird, darüber können nur Vermutungen angestellt werden. Faktoren wie der höhere Verpflichtungscharakter und Institutionalisierungsgrad der Ehe, größere Sicherheit, materielle oder rechtliche Gründe mögen gleichermaßen eine Rolle spielen. Anders sah es in der DDR aus, wo mit Kindern häufig bewusst die nichteheliche Lebensgemeinschaft gewählt wurde, um die Vergünstigungen, welche die sozialpolitischen Maßnahmen alleinstehenden Müttern boten, in Anspruch nehmen zu können. Dennoch war die nichteheliche Lebensgemeinschaft auch dort nur eine 'Durchgangsphase', die später zur Auflösung oder Eheschließung führte, und heute scheint ein Angleichungsprozess hinsichtlich der Familienbildungsprozesse an den Westen eingesetzt zu haben (vgl. ebd., S. 10).

Da die meisten Bundesbürger mindestens zweimal in ihrem Leben in eine traditionelle Eltern-Familie eingebunden sind, und zwar als Kind und später als Erwachsener (ebd., S. 18), kann von einer Pluralisierung oder gar von einem Verfall der Familie hinsichtlich ihrer Form nicht die Rede sein. Eine eindeutige Pluralisierung ist aber in den Lebensformen zu verzeichnen, die der traditionellen Familie vor- und auch nachgeschaltet sind und in ihrer Zahl erheblich zugenommen haben. So sind die Ein-Personen-Haushalte von 19,4% (1950) auf 35,5% (1994) gestiegen, wobei zu

Die Untersuchungen von Nave-Herz belegen, dass zwar am Anfang vieler Ehe eine Phase bewusst gewählter Kinderlosigkeit steht, dass aber die *lebenslange* Kinderlosigkeit der untersuchten Ehen in den meisten Fällen unfreiwillig bestand (1994, S. 25). Lenz und Tillmann sehen auch in der finanziellen Benachteiligung von Familien gegenüber kinderlosen Ehen einen Grund für die Zunahme der Ehen ohne Kind, jedoch darf auch hier nicht allein geschlossen werden, dass materielle Güter für die kinderlosen Ehepartner einen höheren Wert besitzen als Kinder. Unten soll ausgeführt werden, dass gerade ein Zusammenhang zwischen der Wertschätzung von Kindern, einem hohen Verantwortungsgefühl für sie und der finanziellen Benachteiligung von Familien hergestellt werden kann, weil dieser Verantwortung möglicherweise nicht angemessen nachgekommen werden kann und deshalb teilweise oder sogar vollständigen auf Kinder verzichtet wird.

den Verwitweten, Geschiedenen und unfreiwillig Nichtverheirateten, welche diese Gruppe ausmachen, seit den 70er Jahren die sogenannten Singles hinzugekommen sind (Lenz, Tillmann in: Pädagogik 7-8/97, S. 11).

Diese vielfältigen Lebensformen ersetzen die traditionelle Familienehe nicht, wie wir gesehen haben, sondern werden vor allem in der ausgedehnten vorelterlichen Phase erprobt. Während noch vor wenigen Jahrzehnten die zügige Abfolge „Kennenlernen - Verlobung - Eheschließung - Geburt des Kindes“ galt, ist diese Phase nun wegen der zunehmenden Lebenserwartung der Menschen, verlässlicherer Geburtenkontrolle und der höheren Bildungsansprüche, vor allem der Frauen, vielfältiger und länger geworden. Man lebt nun in Wohngemeinschaften, allein oder in nichtehelichen Gemeinschaften und wechselt zwischen den verschiedenen Lebensformen. Auch homosexuelle Bindungen werden als eine Lebensform sehr viel eher akzeptiert als noch vor wenigen Jahren, doch homosexuelle Familiengründungen werden gesellschaftlich immer noch stark sanktioniert. Die Eheschließung bleibt homosexuellen Paaren fast in allen Ländern verwehrt, aber auch heterosexuelle Bindungen münden nicht mehr zwangsläufig in die Ehe.

Hat sich ein Paar für die Heirat entschlossen, setzt nach oder aber auch schon vor der Eheschließung die Elternphase gegebenenfalls ein. Diese Phase hat sich im Gegensatz zu der vorelterlichen Phase stark verkürzt und macht heute nur noch circa ein Viertel der Lebenszeit aus, was auf die geringere Kinderzahl pro Familie sowie auf die höhere Lebenserwartung zurückzuführen ist. Die verkürzte Elternphase hat Einfluss auf das Selbstverständnis der Frau, die sich wohl kaum nur auf die Mutterrolle festlegen lassen wird, welche sie nur ein Viertel ihres Lebens tatsächlich ausfüllt.

Die nachelterliche Phase hat sich wiederum verlängert, ohne dass jedoch Pluralisierungstendenzen in einem Maße wie in der vorelterlichen Phase beobachtet werden können (zu den zeitlichen Veränderungen der Lebensphasen Nave-Herz 1994, S. 15-19).

Insgesamt können wir schließen, dass die traditionelle Familie zwar in dem Sinne nicht an Bedeutung verloren hat, als dass sie für die meisten Menschen in unserer Gesellschaft zweimal im Laufe der Biographie als eine 'Normalität' gelebt wird, dass sie aber vor dem Hintergrund zahlreicher anderer Lebensformen quantitativ doch einen Bedeutungsverlust erlitten hat. Nur in 26% aller deutschen Haushalte lebten 1994 überhaupt noch Kinder unter 18 Jahren, womit die Zahl der Single-Haushalte (12.747.000) fast 1,5 mal so hoch war wie die Zahl der Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren (9.493.000; Lenz; Tillmann in: Pädagogik 7-8/97, S. 11). Gesamtgesellschaftlich kann also, wie bereits bemerkt, durchaus von einer Pluralisierung gesprochen werden.

Auch die hohe Scheidungsrate von über 30% (1990, dagegen 1960 9,4%; ebd., S. 12) ändert nichts an der Tatsache, dass die traditionelle Elternfamilie nach wie vor recht stabil ist, denn immerhin die Hälfte der Ehen, die geschieden werden, sind kinderlos (1994: 49%; ebd., S. 13). Außerdem werden recht viele Ehen in der verlängerten nachelterlichen Phase geschieden, welche ja nun gewissen Pluralisierungstendenzen ausgesetzt ist. Lenz und Tillmann errechnen, dass von den zu Beginn der 90er geborenen Kinder in Deutschland schätzungsweise 16% zu „Scheidungswaisen“ werden, bevor sie ihr 18. Lebensjahr erreichen (ebd., S. 13). Noch bleibt mehr als 80% der Kinder diese Erfahrung erspart, zu einem 'normalen' Kinderleben gehört nicht die Scheidung der Eltern. Doch nimmt die Rate der Scheidungen von Partnern mit Kind(ern) stetig zu und kommen heute schon praktisch alle Kinder in ihrem Umfeld mit dieser Problematik in Berührung.

Die subjektive Bewertung der traditionellen Eltern-Familie ist nach wie vor sehr hoch, was ihrer relativen Stabilität entspricht (vgl. Schulz et al. 1980; Köcher 1985; Schumacher 1988; Lüscher und Stein 1985; zit. n. Nave-Herz 1994, S. 14), doch selbst wenn sich Ehepartner in einer Eltern-Familie scheiden lassen, ist die Bedeutung der Familie nur bedingt in Frage zu stellen. Die traditionelle Kernfamilie löst sich zwar auf, und der Ehevertrag wird gekündigt, aber die Familie besteht in einer anderen Form weiter, und die Verantwortlichkeit für das Kind wird normalerweise nicht abgegeben. Wir können also nicht von einem Verfall, sondern höchstens von einer Pluralisierungstendenz der Familie sprechen, so dass sich eher

die Frage stellt, ob die hohe Scheidungsrate auf einen Bedeutungsverlust der Ehe hinweist.

Der Anstieg der Scheidungsrate ist auf eine Funktionsverschiebung der Ehe, aber keinesfalls auf ihren Bedeutungsverlust zurückzuführen. In vorindustrieller Zeit war die Ehe in erster Linie eine Versorgungseinheit, während Gefühle nur eine untergeordnete Rolle spielten. Heute hat der institutionelle Charakter der Ehe abgenommen, denn vor allem die Frau bezieht ihre ökonomische Sicherheit und ihr soziales Ansehen kaum mehr aus der Ehe. Der Verpflichtungs- und Verbindlichkeitscharakter scheint über die Zeit hinweg mit der allgemeinen Verschiebung von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungswerten abgenommen zu haben, ihr psychischer Wert ist dagegen aber gestiegen. Gerade weil ökonomische und soziale Funktionen der Ehe wegfallen und sich die Ehe heute fast ausschließlich über Emotionen (zumeist in Verbindung mit einem Kinderwunsch) legitimiert, sind die Ansprüche an den Partner äußerst hoch und somit auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Partnerschaft scheitert (vgl. ebd., S. 113 ff.; Helle in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 77). Zudem sind Korrelationen zwischen bestimmten Faktoren und der höheren Wahrscheinlichkeit einer Ehescheidung festgestellt worden. Überspitzt gesagt gilt: Bei kinderlosen, evangelischen oder konfessionell nicht gebundenen Paaren, die in einem frühen Alter geheiratet haben, und wenn die Frau außerdem erwerbstätig ist und über ein höheres Bildungsniveau als der Mann verfügt, ist die Wahrscheinlichkeit einer Ehescheidung statistisch am höchsten. Allerdings ist der Aussagewert dieses Ergebnisses begrenzt, denn es bleibt unklar, ob beispielsweise mit dem Faktor 'höhere Bildung' nach der ökonomischen Lage, der Qualität der schulischen Sozialisation oder anderem gefragt wird (Nave-Herz 1994, S. 116).

Eine Pluralisierung der Familie wird durch die Zunahme von Stieffamilien vermutet, was im Zusammenhang mit der steigenden Scheidungsrate gesehen wird. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass Stieffamilien sowie auch die Pflege- und Adoptionsfamilien wegen der geringeren Lebenserwartung vor allem der Frauen früher sehr viel stärker verbreitet waren als heute, wenn erstere auch zeitgeschichtlich etwas zugenommen haben. Heute wachsen in Deutschland rund 6% der Kinder mit einem leiblichen Elternteil und dessen Partner auf (ebd., S. 12),

wobei sich die moderne Stieffamilie dadurch unterscheidet, dass früher die Stiefmutterfamilie wegen der hohen Sterblichkeit im Kindbettfieber o.ä. überwog, während heute die Stiefvaterfamilien aufgrund einer Trennung oder Scheidung vorherrschend sind (ebd., S. 108 ff.). Die Beobachtung des Phänomens 'Stieffamilien' allein stützt die Pluralisierungsthese also nicht, allerdings mag ihre individuellere innere Gestaltung für eine Pluralisierung sprechen:

„Der familiensoziologische Fachjargon spricht von »patch-work-families« (geflickte Familien), wenn zum Beispiel zwei Geschiedene wieder heiraten, in einem Haushalt unter Umständen drei Typen von Kindern gemeinsam erzogen werden (dein Kind, mein Kind und unser Kind) und außerdem durchaus freundschaftliche Beziehungen zu den geschiedenen Partnern unterhalten werden, die ja für die Kinder abwesende Eltern sind. Was so entsteht, ist ein Netzwerk von Personen, deren Bindung nicht eigentlich auf Blutsbanden beruht, wie das in dem traditionellen Begriff der erweiterten Familie (oder Sippe) der Fall war, sondern es sind ehemalige Sexualbeziehungen (und, allerdings, gemeinsame Elternschaft), die Grundlage für eine Dauerbindung darstellen“ (Helle in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 101).

Die Zahl der Ein-Eltern-Familien steigt zwar kontinuierlich, aber auch diese sind laut neueren Untersuchungen von Lenz und Tillmann mit einem Anteil von 17,2% an allen Familienformen 1994 in der Bundesrepublik Deutschland noch eine Minorität (siehe Schaubild **A. 14**; Lenz, Tillmann in: Pädagogik 7-8/97, S. 13.). Der Anteil an ledigen und vor allem an geschiedenen Müttern (Frauen machen insgesamt 87% der Alleinerziehenden aus; ebd., S. 14) hat dabei deutlich zugenommen, während der Anteil verwitweter Mütter zurückging (Nave-Herz 1994, S. 92). Zu bedenken ist, dass unmittelbar nach dem Weltkrieg II der Anteil an Ein-Eltern-Familien sehr viel höher war. Verändert hat sich seitdem vor allem, dass diese Familienform heute auch dann allgemein sozial akzeptiert ist, wenn Anlass dieser Familienform nicht der Tod eines Elternteils ist, wohingegen die ledige Mutterschaft in früheren Jahren sozial geächtet war und Mutterfamilien aufgrund von Scheidung in unserem Kulturkreis praktisch nicht vorkamen. Eine zunehmende Pluralisierung und Toleranz hat hier also zumindest in den Köpfen der Menschen stattgefunden, von einer konkreten Gleichberechtigung dieser Familienform neben anderen kann allerdings noch nicht gesprochen werden. Gerade ledige Mütter, aber auch geschiedene Frauen mit Kind sind ökonomisch oftmals erheblich schlechter gestellt als Mütter in anderen Familienformen und sogar als Väter in einer vergleichbaren Situation.

Insgesamt können wir zwar eine deutliche Pluralisierung der *Lebensformen* feststellen, aber hinsichtlich der *Familienformen* scheint die Pluralisierung noch in ihren Anfängen zu stecken. Zwar steigt die Zahl der Ein-Eltern-Familie vor allem aufgrund der kontinuierlich steigenden Rate der Scheidungen von Partnern mit Kind(ern), während die Entwicklung der Stieffamilien noch uneindeutig ist, aber mit dem Anstieg der Scheidungsrate ebenfalls wieder mehr an Bedeutung gewinnen sollte. Doch wächst mit 87,5% der weitaus größte Teil aller Kinder unter 18 Jahren in Deutschland immer noch mit ihren beiden Elternteilen gemeinsam auf und entspricht die Kernfamilie nach wie vor der Norm. Oder müssen wir umgekehrt betonen, dass eben nur noch 87,5% aller Kinder mit beiden Elternteilen und alle anderen in alternativen Familienformen aufwachsen? Der sich hier abzeichnende Trend wird in der Gesellschaft äußerst besorgt verfolgt, doch müssen wir uns fragen, ob die angedeuteten Entwicklungen tatsächlich so negativ für das Aufwachsen von Kindern einzuschätzen sind. Hier soll nun also kurz diskutiert werden, wie der Wechsel von einer Familienform in die andere sowie das Leben in alternativen Familienformen für die Sozialisation des Kindes zu beurteilen sind.

Der Wechsel der Familienform

Der Wechsel von einer Familienform in eine andere, meist von der traditionellen Eltern-Familie durch Scheidung in die Ein-Eltern-Familie und möglicherweise durch erneute partnerschaftliche Bindung in eine Stieffamilie, sowie das Leben in alternativen Familienformen wird in der Gesellschaft fast durchweg als ungünstig für die Sozialisation des Kindes betrachtet. Dabei wird doch der zu beobachtende gesellschaftliche Wandel der Familienformen innerhalb der Familie je anders verarbeitet, so dass die Wirkungen nicht für alle betroffenen Familien gleichermaßen belastend sein können. Zwar ist die Scheidung der Eltern, wodurch heute am häufigsten der Wechsel von einer Familienform in die andere herbeigeführt wird¹⁴, für alle Kinder äußerst schmerzlich, doch muss die Ehescheidung der Eltern nicht zwangsläufig zu langfristig anhaltenden, negativen Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes führen.

Abhängig ist die Bewältigung der Scheidung u.a. davon, wie das Kind auf die Trennung vorbereitet wird, wie die Eltern selbst den Trennungsprozess verarbeiten,

wie alt das Kind ist und in welche weiteren zwischenmenschlichen Beziehungen das Kind eingebettet ist (ebd., S. 103). Erschwerend für den Bewältigungsprozess des Kindes kann sich bei einer Scheidung auch die Tatsache erweisen, dass die Familie heute zumeist sehr klein ist und beide Eltern darüber hinaus einen Exklusivitätsanspruch an das Kind herantragen. Das Kind kann sich nun kaum an andere Personen als an seine ebenfalls sehr belasteten Eltern wenden, wobei aber durch die Trennung die häufig enge emotionale Bindung zu einem Elternteil gelockert wird. Doch auch wenn der Trennungsprozess bei dem Kind nicht ohne Verletzungen und Narben vorübergeht, muss doch bedacht werden, dass vor allem die konfliktreiche Phase vor der Scheidung viel stärkere psychische Schäden bei den Kindern verursachen kann, so dass die Scheidung als ein möglicher Ausweg aus einer unerträglichen Situation von verantwortungsvollen Eltern sogar bewusst gesucht wird.

Mit der Scheidung ist automatisch der Wechsel in eine neue Familienform verbunden, zumeist in die Ein-Eltern-Familie, aber auch ledige Mutterschaft (unfreiwillig oder manchmal ganz bewusst) sowie seltener der Tod eines Partners ziehen diese Familienform nach sich, welche in ihrer Sozialisationswirkung für das Kind im Allgemeinen negativ beurteilt wird. Dabei betont Nave-Herz, dass ausgehend von einer Differenzierungsthese zunächst die Gleichwertigkeit von Familienformen im Hinblick auf ihre Sozialisationsleistung unterstellt und dann nach spezifischen Unterschieden gefragt werden sollte (ebd., S. 100). In einer Ein-Eltern-Familie *kann*, aber *muß nicht* mit spezifischen Persönlichkeitsstörungen für das Kind gerechnet werden, was unter anderem von dem Grund und der Länge der Vater- bzw. Mutterabwesenheit, dem Alter sowie dem Geschlecht des Kindes, der Zahl und dem Geschlecht der Geschwister, von der eigenen Stellung in der Geschwisterreihe sowie von dem Vorhandensein von Großeltern und ihrem Verhältnis zu den Kindern abhängt (ebd., S. 93). Zwar beobachten Brake und Büchner in ihrer Befragung von Kindern zwischen 10 und 15 Jahren, dass sich Kinder in Ein-Eltern-Familien leicht unwohler fühlen und das Familienklima etwas schlechter beurteilen als Kinder aus 'Normalfamilien'. Doch betonen die Autoren ganz im Sinne von Nave-Herz: „Da es jedoch auch innerhalb der einzelnen Familienformen beträchtliche Unterschiede (Streuung der Werte) für das kindliche Wohlbefinden im Familienalltag gibt, müssen

¹⁴ Nur 1,4% aller Kinder erleben bis zu ihrer Volljährigkeit den Tod eines Elternteils (Nave-Herz 1994,

wir von multifaktoriellen Einflüssen im gesamten familialen Lebenszusammenhang ausgehen, die auf die Lebensqualität von Kindern und deren Wohlbefinden zurückwirken“ (in: Büchner, Fuhs, Krüger (Hg.) 1996, S. 64).

Die Tatsache an sich, nur von einem Elternteil betreut zu werden, mag auf das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes keinen negativen Einfluss haben, belastend wirken sich aber eine Reihe von Faktoren aus, welche mit der Situation von Ein-Eltern-Familien verbunden sind. Vor allem die schlechtere sozioökonomische Lage der Ein-Eltern-Familie hat einen deutlich negativen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Lebensqualität und das Selbstbewusstsein des Kindes. Immerhin 24% aller Ein-Eltern-Familien (zumeist Mutterfamilien, welche finanziell schlechter gestellt sind als die nur selten vorkommenden Vater-Familien) beziehen Sozialhilfe, und zwei Drittel aller Alleinerziehenden verfügen über ein Nettoeinkommen von unter 2000 - DM (Niepel 1994, S. 61; zit. n. ebd., S. 48). Mit einem geringen Einkommen ist oftmals die Notwendigkeit verbunden, dass der Elternteil längere und ungünstigere Arbeitszeiten in Kauf nehmen muss, so dass weniger Zeit und weniger finanzielle Mittel für gemeinsame Freizeitaktivitäten bleiben. Auch die Betreuungsproblematik, die sich in Ein-Eltern-Familien besonders drängend stellt, könnte durch bessere materielle Ressourcen befriedigender gehandhabt werden. Ist die Nachmittagsbetreuung jedoch nicht gewährleistet, sinkt das Wohlbefinden des Kindes wiederum sowohl in der Familie als auch im Freundeskreis (über die beobachteten Zusammenhänge Bacher und Wilk in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 358 f.).

Wenn aber mögliche Trennungserlebnisse, die zur Gründung einer Ein-Eltern-Familie geführt haben können, weitgehend verarbeitet wurden und sich die finanzielle Situation etwas entspannt, können Kinder aus Ein-Eltern-Familien bestimmte Kompetenzen sogar eher erlernen als Kinder aus Zwei-Eltern-Familien, die im Übrigen nicht automatisch völlig unproblematisch sein muss. So sollen Kinder aus Ein-Eltern-Familien zum Beispiel früher selbstständig und psychisch reifer sein, und die stärkere Außenorientierung alleinerziehender Mütter soll sich positiv auf die Kontakterfahrungen der Kinder auswirken (Nave-Herz 1994, S. 94). Von der Ein-Eltern-Familie als Familienform per se können wir also kaum auf bestimmte positive

S. 106), weshalb die Sozialisationswirkungen dieses Sonderfalls hier vernachlässigt werden sollen.

oder negative Sozialisierungswirkungen schließen. Ausschlaggebend sind vielmehr die zahlreichen Begleitumstände, die in der Tat häufig eher belastend wirken.

Zu einem erneuten Wechsel der Familienformen kann es kommen, wenn sich der alleinerziehende Elternteil an einen neuen Partner bindet. Für das beteiligte Kind bedeutet dies ein Wechsel von der intimen Ein-Eltern-Familie in eine Stieffamilie, möglicherweise mit Stiefgeschwistern und mit Anschluss an ein neues Familiensystem. Dabei wird das Kind in der Regel nicht gefragt, ob es diesen Wechsel vollziehen möchte. Wenn sich die vorangehende Ein-Eltern-Familie nach der Scheidung der Eltern oder dem Tod eines Elternteils gebildet hat, wehrt sich das Kind oftmals gegen den Eintritt in eine Stieffamilie, da das Trennungserlebnis häufig erst jetzt in seiner Endgültigkeit begriffen wird. Außerdem steht das Kind nicht selten in einem Loyalitätskonflikt zu dem biologischen Elternteil, egal, ob er noch lebt oder nicht. Der neue Partner der Mutter oder des Vaters dagegen wird mit großer Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten haben, seine Rolle gegenüber dem Kind des Partners zu finden, die zwischen Freund, Verwandtem oder 'neuem' Elternteil angesiedelt sein kann.

Das Leben in einer Stieffamilie kann sich also durchaus sehr problematisch gestalten, was auch die Untersuchungsergebnisse von Brake und Büchner stützen. Ohne auf einzelne verursachende Faktoren eingehen zu können, kommen sie zu dem Schluss, dass sich Kinder aus Stieffamilien etwas unwohler in ihrer Familie fühlen und das Familienklima schlechter einschätzen als Kinder aus 'Normalfamilien' (in: Büchner, Fuhs, Krüger (Hg.) 1996, S 49). Trotzdem müssen daraus nicht langanhaltende negative Sozialisationsfolgen für das Kind resultieren, denn entscheidend ist auch hier wieder, wie die einzelne Familie mit den Belastungen, die mit 'ihrer' Familienform verbunden sein können, umgeht. Das bedeutet in diesem Fall, dass die Stieffamilie, die sich in ihrer Entstehung und Struktur von traditionellen Familien erheblich unterscheidet, diese Tatsache nicht verdrängen darf, sondern gemeinsam mit dem Kind die Schwierigkeiten und Unsicherheiten thematisieren muss. Unter anderem unterscheidet sich die Stieffamilie von der traditionellen Familie darin, dass sie eine *Systemerweiterung* erfahren hat, so dass es nur natürlich erscheint, dass das Kind alte verwandschaftliche Verbindungen und (bei Scheidung) die Beziehung zu dem getrennten Elternteil weiterhin pflegen darf. Wird die

Stieffamilie in ihrer Eigenheit und Vielfalt bewusst gelebt, ohne sich zwanghaft dem Bild der 'normalen' Familie unterzuordnen, kann sie möglicherweise sogar eine Bereicherung für das Kind bedeuten.

Für den Erwachsenen bedeutet die Pluralisierung der Familienformen einen Zugewinn an Freiheit, mit der er aber wohl kaum leichtfertig umgehen wird. Entscheidungen über die Wahl der Familienform sind mit zum Teil schmerzhaften persönlichen Auseinandersetzungen verbunden und können den Einzelnen auch durchaus überfordern. Für das Kind scheint die Familienform *an sich* kaum Unterschiede zu machen, d.h. von der Familienform kann keinesfalls eindimensional auf deren Sozialisationswirkung für das Kind geschlossen werden, wie wir zusammenfassend feststellen können. Trotzdem scheinen sich Kinder aus Ein-Eltern- oder Stieffamilien etwas unwohler in ihrer Familie zu fühlen, was jedoch eher auf belastende Bedingungen zurückzuführen ist, die nur zu einem geringen Teil in der Natur der Familienform liegen. Zum Beispiel die materiell benachteiligte Situation der alleinerziehenden Mutter oder die schlechte Betreuungssituation sind eher arbeits- und sozialpolitische Probleme. Wenn diese Probleme, die nur mittelbar mit den genannten Familienformen verknüpft sind, aus dem Weg geräumt werden können, besteht eher die Chance, sich den eigentlichen Belastungen der jeweiligen Familienformen zu stellen und zum Beispiel Trennungserlebnisse zu bewältigen oder gemeinsam an schwierigen Beziehungskonstellationen in Stieffamilien zu arbeiten. Ist diese Möglichkeit gegeben, kann die Pluralisierung der Familienformen für das Kind neben möglichen Verunsicherungen auch die Chance bergen, eine für das Kind und seine Familie angemessene Familienform jenseits von starren Konventionen zu finden, was der Entwicklung und Zufriedenheit der Kinder nur förderlich sein kann.

Veränderungen innerhalb der Familie

Verlassen wir nun die Ebene der Familienformen und werfen einen Blick in die Familien hinein, so scheint sich eine Homogenisierungstendenz zu zeigen, welche der Pluralitätsthese sogar eindeutig widersprechen würde. Es wird ein Entdifferenzierungsprozess zwischen den Familienformen vermutet, da unabhängig von der Familienform der Anteil an Ein- oder Zwei-Kinder-Familien in Deutschland

deutlich zugenommen hat, während sich der Anteil an Drei- oder Mehr-Kinder-Familien mehr als halbiert hat (Lenz, Tillmann in: Pädagogik 7-8/94, S. 12)¹⁵.

In diesem Zusammenhang wird häufiger über die Einzelkind*problematik* gesprochen, doch ist eine defizitäre Interpretation der Situation von Einzelkindern unzulässig, solange die gesamte Familienlage mit den verschiedenen Faktoren nicht einer genaueren Analyse unterzogen worden ist. Bislang kann nur festgehalten werden, dass Einzelkinder mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit intensiver elterlich betreut werden, dass ihnen aber auch bestimmte soziale Erfahrungen entgehen, wobei diese Erfahrung dem Sozialisationsprozess nicht zwangsläufig förderlich sein müssen (vgl. Nave-Herz 1994, S. 69, 70).

Zugleich erscheint es aber auch übertrieben, von der Einzelkind*problematik* zu sprechen, da tatsächlich nur ca. 31% aller Kinder ohne Geschwister aufwachsen, während etwa 46% der Kinder Teil eines Geschwisterpaars sind und etwa 23% mit mehreren Geschwistern zusammenleben (siehe Schaubild **A. 16**; Lenz, Tillmann in: Pädagogik 7-8/97, S. 12). Dabei bilden diese Prozentzahlen nur eine Momentaufnahme ab, denn zu einem späteren Zeitpunkt können bei einem befragten Kind noch weitere Geschwister hinzukommen. Lenz und Tillmann berücksichtigen in ihrer Untersuchung dieses Problem, indem sie hessische Schülerinnen und Schüler aus der 9./10. Klasse befragen. Demnach bleiben nur 14% der Jugendlichen endgültig Einzelkind, während 51% ein Geschwister haben, 21% zwei Geschwister und 14% drei oder mehr (siehe Schaubild **A. 17**; ebd., S. 12). Tatsächlich ähneln sich die familiären Geschwisterkonstellationen über die Generationen hinweg eher, als dass sie sich voneinander unterscheiden (vgl. Zinnecker 1985, S. 291; zit. n. ebd., S. 12, Ausnahmen bilden bestimmte städtische Ballungsräume, die einer besonderen Betrachtung bedürften), obgleich leichte Homogenisierungstendenzen in der Anzahl der Kinder pro Familie festzustellen sind.

Die verzeichneten leichten Homogenisierungstendenzen in der Kinderzahl pro Familie sind keinesfalls monokausal zu erklären, aber mit Sicherheit kann die niedrigere Kinderzahl pro Familie nur zu einem sehr kleinen Teil mit einer geringeren

¹⁵ Insgesamt ist sowohl die absolute Zahl von Kindern als auch ihr relativer Anteil an der Gesamtbevölkerung zwischen 1950 und 1994 deutlich gesunken, wie das Schaubild **A. 15** darstellt (Lenz, Tillmann in: Pädagogik 7-8/97, S. 11).

Wertschätzung von Kindern erklärt werden. Statt dessen muss diese Entwicklung mit zahlreichen ineinandergreifenden Gründen wie den verlässlicheren und besser zugänglichen Möglichkeiten der Geburtenkontrolle, der höheren Bildung und häufigeren Erwerbstätigkeit der Frau oder der finanziellen Benachteiligung von Familien, vor allem aber mit einem Funktionswandel von Kindern erklärt werden, welcher ganz im Gegenteil auf eine gestiegene Wertschätzung von Kindern hindeutet. Nave-Herz macht auf den Zusammenhang aufmerksam, dass der sozial-normative und materielle Wert eines Kindes (z.B. Statusgewinn und Altersversorgung) um so höher ist, je niedriger der technische Industrialisierungsgrad eines Landes ist. Dagegen steigt mit einem höheren technischen Industrialisierungsgrad eines Landes der immaterielle Wert des Kindes (1994, S. 22). Heute wird ein Kind eher um seiner selbst willen und als sinnstiftende Bereicherung im Selbstverwirklichungsprozess der Eltern gewünscht, womit wir wieder an die postmoderne Entwicklung zum Autozentrismus und der Orientierung an Selbstverwirklichungswerte erinnert sind (s.o.), so dass wir also auch die erstaunlich homogene Entwicklung des Geburtenrückgangs in den postmodernen Gesamtzusammenhang stellen können.

Warum nun die höhere persönliche Wertschätzung des Kindes zu einem Rückgang der Geburtenzahlen führt, versucht F. X. Kaufmann mit der Wirksamkeit des Normenkomplexes „verantworteter Elternschaft“ zu erklären (1988, S. 395; zit. n. ebd., 24): Mit dem hohen immateriellen Wert des Kindes für die Eltern steige deren Verantwortungsgefühl für das individuelle Kind. Daraus ergäbe sich, dass Kinder nur dann zur Welt gebracht werden, wenn man dieser Verantwortung auch wirklich nachkommen kann, was beispielsweise durch die ökonomische Benachteiligung kinderreicher Familien erschwert wird. So kann also eine bewusste und verantwortliche Bejahung von Kindern und Familie gerade dazu führen, die Kinderzahl stark einzuschränken.

Nur bei einer geringen Kinderzahl ist darüber hinaus ein kindorientiertes, partnerschaftliches und kommunikativ-verhandelndes Erziehungsverhalten zu realisieren, das an Selbstverwirklichungswerten orientierte Eltern anstreben¹⁶. Wie

¹⁶ Allerdings können hier keine eindeutigen Kausalitäten hergestellt werden, denn es gilt doch wohl beides, dass nämlich die kleinere Familiengröße erst den liberalen, kommunikativen Umgang und die

wir bereits an dem Schaubild **A. 1** sehen konnten, haben sich die Erziehungsziele von traditionellen Zielen wie Ordnungsliebe und Gehorsam zu Zielen wie Selbstständigkeit gewandelt bzw. verschoben, und entsprechend gestaltet sich nun das Erziehungsverhalten weniger autoritär.

H.-H.- Krüger kann diese Beobachtung nur bestätigen, wobei die Dominanz liberalerer Erziehungspraktiken für Ost und West gleichermaßen gilt (siehe Schaubild **A. 18**; in: Helsper; Krüger; Wenzel (Hg.) 1996, S. 267). Nach Untersuchungen von Büchner und Fuhs, welche Kinder zwischen 10 und 15 Jahren über das Erziehungsverhalten ihrer Eltern befragt haben, werden die kindlichen Interessen immerhin in 63% aller Familien in besonderer Weise respektiert, während bei 77% aller Familien elterliches Strafverhalten wie Fernsehverbot, Hausarrest oder Taschengeldentzug besonders deutlich abgelehnt wird. Doch selbst wenn elterliches Strafverhalten in der Familie noch vorkommt, spielen traditionelle Strafformen wie die Ohrfeige kaum noch eine Rolle (womit allerdings nicht die körperliche, und zunehmend auch psychische elterliche Gewaltanwendung verharmlost werden soll, die von den betroffenen Kindern aber kaum zugegeben wird). Die Kindorientierung im elterlichen Erziehungsverhalten hat also nach Büchner und Fuhs zugenommen, wobei sich die Kindorientierung aber häufig an dem Kinderschutzgedanken, an bestimmten, als kindgemäß eingestuften Normen orientiert und weniger an den tatsächlich geäußerten kindlichen Interessen in konkreten Handlungssituationen, so dass die Kindorientierung nicht unbedingt mit einer Verschiebung der Machtbalance zwischen Eltern und Kind zugunsten des Kindes verbunden sein muss. Insgesamt gestalten sich die Eltern-Kind-Beziehungen äußerst vielschichtig und zum Teil unerwartet, wenn sich zum Beispiel Kindorientierung und elterliches Strafverhalten oder Respektierung der kindlichen Interessen und Elternzentriertheit nicht ausschließen, wie man zunächst vermuten möchte (Büchner; Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 159-200).

Für das Kind und den Jugendlichen bedeutet das partnerschaftlichere Erziehungsverhalten der Eltern, das sich an den Interessen der Kinder orientiert, eine stärkere Entscheidungsmacht bzw. einen stärkeren Entscheidungszwang sowie größere Handlungsspielräume. Dabei muss allerdings einschränkend bemerkt

stärkere Kindorientierung hat entstehen lassen, aber auch, dass entsprechende Erziehungsnormen

werden, dass es sich auch bei Familien, in welchen sich die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten an Selbstverwirklichungswerten orientieren, doch nur in *den* Grenzen um einen Verhandlungshaushalt handelt, welche die Eltern nach wie vor autoritär definieren. Trotzdem stellen Büchner und Fuhs eindeutig fest, dass die Zufriedenheit der Kinder höher ist, wenn ihre Interessen respektiert werden, während ihre Zufriedenheit bei Elternzentriertheit und häufigerem elterlichem Strafverhalten sinkt (ebd., S. 1996). Für die Eltern ist ihre gewandelte Einstellung zu ihrem Kind, zur Erziehung und ihrer eigenen Rolle mit einem hohen Leistungsanspruch an sich selbst als Eltern verknüpft, und tatsächlich erfordert (und fördert) der neue Erziehungsstil in einem hohen Maße kommunikativ-reflexive und kognitive Kompetenzen.

Hinzu kommt, dass wegen des Geburtenrückgangs die Kinder weniger Spielkameraden in ihrer nächsten Umgebung finden, so dass sie in ihren ersten Jahren auf ihre Eltern angewiesen sind, Spielkontakte zu initiieren und Treffen zu ermöglichen (dazu mehr in dem Absatz 'Freizeit'). Da anders als zu früheren Zeiten kaum noch Verwandte oder Hausangestellte den Eltern in der Kindererziehung und -betreuung zur Seite stehen, sind die Kinder praktisch allein auf ihre Eltern angewiesen. Dies kann für die Kinder eine möglicherweise recht einseitige, überbehütete Sozialisation und eine große Abhängigkeit von den Eltern, aber auch eine intensive individuelle Zuwendung und Förderung durch sie bedeuten. Für die Eltern, vor allem für die Mutter, ist der elterliche Exklusivitätsanspruch mit einem großen Zeit- und Energieaufwand verbunden, zumal die Auflösung traditioneller Sinnzusammenhänge darüber hinaus zu Verunsicherung und Isolation führen kann. Schütze stellt aufgrund ihrer Analyse der Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit einprägsam fest, dass den „immer weniger Kindern immer mehr Aufmerksamkeit“ seitens der Eltern zuteil wird (zit. n. Nave-Herz 1994, S. 25), und zwar sowohl in emotionaler als auch in ökonomischer oder zeitlicher Hinsicht. Die schichtspezifischen Unterschiede in den Erziehungszielen und dem Erziehungsverhalten der Eltern mögen auf die erhöhten Anforderung an die sprachliche und kognitive Kompetenz sowie auf den höheren Zeit- und Energieaufwand in der an Selbstverwirklichungswerten orientierten Erziehung zurückzuführen sein (dazu auch Büchner, Fuhs in: Büchner, Fuhs, Krüger (Hg.)

seitens der Eltern zu der Notwendigkeit führen, die Kinderzahl klein zu halten.

1996, S. 175, 185). Aber natürlich sind auch Eltern aus sozial 'höher' gestellten Schichten häufig überfordert und werden ihren Ansprüchen nicht gerecht. Konfliktreich gestaltet sich für die Eltern der Gegensatz, dass ihr Kinderwunsch, ihre Ansprüche für ihr eigenes Leben und an sich selbst als Eltern sowie das Verhältnis zu ihrem Kind zwar häufig von Selbstverwirklichungswerten bestimmt sind, konkret die Elternrolle mit den entsprechenden Pflichten in unserer Gesellschaft aber nach wie vor stark durch Pflicht- und Akzeptanzwerte definiert ist (vgl. Nave-Herz 1994, S. 61). Dieser Wertkonflikt, die hohe psychische Bedeutung von Kind und Familie, idealisierte Vorstellungen von einem harmonischen Familienleben, erheblicher Leistungsdruck an die Eltern, von diesen selbst und von außen gesetzt, müssen beinahe zwangsläufig zu Überforderung und Frusterlebnissen der Eltern führen, was durchaus zu einer Gefährdung für den Sozialisationsprozess des Kindes werden kann.

Gerade die Mutter, welche normalerweise in ihrer Doppelorientierung von Mutterrolle und Erwerbstätigkeit unverhältnismäßig stark in Anspruch genommen ist¹⁷, fühlt sich von diesen idealisierten Vorstellungen verbunden mit einem hohen Leistungsdruck häufig überfordert. Auf ihre Situation wird in der Arbeitswelt keine Rücksicht genommen, und auch der Vater ist nach wie vor keine große Hilfe in dieser Doppelbelastung, denn es ist zwar eine erste Entdifferenzierung der traditionellen Rollen, am ehesten in der stärkeren Beteiligung der Väter an der Sozialisation der Kinder, zu beobachten. Doch trotzdem wird die Vaterrolle immer noch stark mit der Berufsrolle verbunden, während die Mutterrolle Vorrang vor der Berufsrolle hat - auch wenn die Realität häufig anders aussieht. Trotz der Erwerbstätigkeit von inzwischen jeder zweiten Mutter bleibt die unterschiedliche Belastung der Ehepartner mit hauswirtschaftlichen Tätigkeiten bestehen, wenn der Mann auch seit einigen Jahren eine geringfügig höhere Beteiligung an diesen Arbeiten zeigt (ebd., S. 43). Von einer Pluralisierung der Rollenmuster kann aber keineswegs schon gesprochen werden, weshalb für die Mutter zu ihrer traditionellen Rolle lediglich weitere Pflichten hinzugekommen sind.

¹⁷ Die Tabelle A. 19 Schaubild zeigt, wie die Erwerbstätigkeit der Mütter von 1950 bis 1991 angestiegen ist. Heute ist jede zweite Mutter berufstätig, wobei noch weiter nach Familienstand, Alter und Anzahl der Kinder differenziert werden kann (A. 20). Nicht erfasst sind dabei Frauen, die in 'geringfügigen Arbeitsverhältnissen' beschäftigt oder arbeitssuchend sind (Nave-Herz 1994, S. 31-33).

Als zusätzlich belastend für die erwerbstätigen Mütter erweist sich der häufig erhobene Vorwurf, sie seien egoistisch, weil sich ihre tägliche Abwesenheit schädlich auf die Sozialisation des Kindes auswirken könnte. Dabei ist die dieser Sichtweise zugrundeliegende Exklusivität der Mutter- (oder auch noch der Vater-) Bindung historisch ein völlig neuartiges Phänomen. Auswirkungen auf die Sozialisation hat nicht die tägliche Abwesenheit der Mutter an sich, sondern ihre Einstellung zum Arbeiten, die Frage, ob sie freiwillig zum Arbeiten außer Haus geht oder lieber bei ihren Kindern bliebe. Daneben spielen weitere Bedingungen wie die Betreuungssituation der Kinder, die Einstellung des Vaters zu der Arbeit der Mutter oder die Arbeitszeiten ihrer Arbeit u.a. eine Rolle. Ohne nach diesen Begleitumständen weiter zu differenzieren, haben Brake und Büchner herausgefunden, dass sich die befragten Kinder zwischen 10 und 15 Jahren von ganztags berufstätigen Müttern häufiger allein fühlen (39% gegenüber 56,3% der Kinder, deren Mütter nicht berufstätig sind), und dass sie sich von ihren Eltern weniger unterstützt fühlen, wenn sie sich etwas nicht zutrauen (47,2% gegenüber 57%). Andererseits hat sich gezeigt, dass das Familienklima im engeren Sinne (sich wohl fühlen, viel lachen, Ärger- und Streithäufigkeit) durch das Ausmaß der Berufstätigkeit der Eltern relativ unberührt bleibt (Brake; Büchner in: Büchner; Fuhs, Krüger (Hg.) 1996, S. 65). Und umgekehrt gilt selbstverständlich auch, dass eine Mutter, die sich der Kinder wegen an das Haus gefesselt fühlt, eine Vorwurfshaltung dem Kind gegenüber einnehmen kann, welche ebenfalls sozialisationsschädigend wirken kann (Nave-Herz 1994, S. 38, 39).

Rückblick

Wir können festhalten, dass aufgrund der hohen Ansprüche postmoderner Eltern an ihr Erziehungsverhalten und der gestiegenen Aufmerksamkeit, die sie ihrem Kind schenken, keinesfalls von einem Verfall der Familie gesprochen werden kann. Doch gerade die hohen Ansprüche und idealisierten Vorstellungen von Familie können das Kind und die Eltern gleichermaßen (vor allem aber die erwerbstätige Mutter) überfordern, durchaus sozialisationsschädigend auf das Kind wirken und letztlich zu einem Scheitern der traditionellen Kernfamilie führen. Andererseits - und in diesem 'Andererseits' liegt die Ambivalenz der Postmoderne - können die beschriebenen Entwicklungen eindeutig positive Effekte für das Kind haben, wie zum Beispiel die gestiegene Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes, die stärkere Orientierung an

kindlichen Interessen, die höhere Kommunikationsdichte in den Familien und insgesamt befriedigendere Beziehungen der Familienmitglieder untereinander.

Damit haben wir schon einige Chancen, aber auch negative Folgen, das Risikohafte in der postmodernen Entwicklung der Familie zusammengefasst. Auch hinsichtlich der Pluralisierung der Familienformen, die im Gegensatz zur Pluralisierung der *Lebensformen* zwar noch am Anfang steht, sich aber schon deutlich abzeichnet¹⁸, haben wir Vor- und Nachteile für die Sozialisation von Kindern bereits aufgezeigt. Anders als allgemein befürchtet, wirkt sich das Leben in alternativen Lebensformen für die Sozialisation der Kinder nicht ausschließlich negativ aus, sondern ist insgesamt eher neutral zu beurteilen. Und selbstverständlich kommt auch den Kindern - mittelbar - die Freiheit zugute, dass heute individuelle Familienzuschnitte jenseits von gesellschaftlichen Konventionen den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden können. Das strikte Festhalten an traditionellen Familienformen kann für Kinder und Eltern durchaus die falsche Alternative sein, wenn die persönlichen Beziehungen und/oder die festgeschriebenen Rollenmuster unbefriedigend und destruktiv für einige der Familienmitglieder sind.

Aber auch wenn die angedeuteten Negativfolgen der Pluralisierung, die keinesfalls unterschätzt oder verharmlost werden dürfen, für alle Beteiligten und vor allem für die Kinder sehr schmerzhaft sein können, ist es doch unmöglich, das Rad der Entwicklung wieder in Richtung Traditionalisierung und Homogenisierung zurückzudrehen (außer in dem widersprüchlichen Trend, dass in der Anzahl der Kinder pro Familie eine Homogenisierung zu verzeichnen ist). Dieser Rückschritt würde eindeutig auf Kosten der Frauen gehen, da doch ihre höhere Bildung und Beteiligung am Erwerbsleben, die Pluralisierung *ihrer* Lebenskonzepte zu einem großen Teil für die postmodernen Entwicklungen in der Familie verantwortlich sind. Zu bedenken ist auch, dass viele 'Gefahren' nicht in der Pluralisierung selbst liegen, sondern in der Tatsache, dass die Gesellschaft noch an einem traditionellen Familienmodell festhält. Arbeits- und sozialpolitische Maßnahmen, die gewährleisten, dass Vätern *und* Müttern zum Beispiel ausreichend Zeit für ihre Kinder zur Verfügung

¹⁸ Vor allem in bestimmten städtischen Ballungsgebieten kann die Pluralisierung schon sehr deutlich nachvollzogen werden. A. 21 läßt auf einen grundsätzlichen Unterschied zwischen Großstadt und Land schließen, ohne nach den verschiedenen großstädtischen Wohngebieten, die sich in vielerlei Hinsicht stark voneinander unterscheiden, zu differenzieren (Brake; Büchner in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 47).

steht, dass alleinerziehende Mütter nicht finanziell benachteiligt sind oder die Betreuung *aller* Kinder gegeben ist, würden das Risiko postmoderner Familienentwicklung erheblich mildern.

2.5 Gewandeltes Freizeitverhalten

Bedeutungszuwachs der Freizeit

Abschließend wollen wir nun den Bereich 'Freizeit' genauer betrachten und dabei die Chancen, aber auch die Gefahren der neueren Entwicklungen aufdecken. Wir können beobachten, dass die Freizeit immer mehr Raum im Leben der Menschen einnimmt, denn von 1960 bis 1990 sind die tariflichen Jahresarbeitsstunden von 2.125 auf 1.692 zurückgegangen. Die tariflichen Wochenarbeitsstunden haben von 1960 bis 1983 von 45 auf 40 und dann noch einmal auf 37,5 Stunden abgenommen, während der tarifliche Jahresurlaub in der gleichen Zeit von 16 auf 29 Tage gestiegen ist. Zugleich hat mit einer flexiblen Arbeitsorganisation die Teilzeitarbeit zugenommen (Keim in: Keim; Wollenweber (Hg.) 1992, S. 94). Damit macht nicht mehr die Arbeit den wichtigsten Lebensinhalt aus, sondern in der Freizeit ist nun die Chance gegeben, sich über Sinn-volle Beschäftigungen und Interessen selbst zu verwirklichen, was dem Postmaterialisten ein Bedürfnis ist (vgl. Inglehart 1989; Klages 1993).

Selbstverwirklichung wird beispielsweise über die individuelle Weiterbildung versucht: H. W. Opaschowski stellt fest, dass jeder siebente Bundesbürger gerne Kurse in Freizeitakademien (die leider noch (?) nicht existieren) besuchen würde und sogenannte Seniorenstudiengänge vermehrt Zulauf finden (vgl. Opaschowski in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 274), weshalb der Bildungs- und Kulturbereich also in naher Zukunft erheblich expandieren könnte. Genauso wächst - selbstverständlich auch aus materiellen Überlegungen heraus - das Interesse für ansprechende Nebentätigkeiten sowie für die 'Do-it-yourself'-Tätigkeiten, die zum Teil Schwarzarbeit einschließen, oder aber auch das Interesse für ehrenamtliche Tätigkeiten. An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Freizeit verstärkt mit „Quasi-Arbeiten“ ausgefüllt wird, Opaschowski spricht von regelrechten „Freizeitkarrieren“ (ebd., S. 277), die ebenso wie das Karrierestreben in der Erwerbsarbeit zu

stressbedingten körperlichen und psychischen Belastungen führen können. Doch der Mensch braucht eben - auch in der Freizeit - eine Aufgabe und ein Ziel, welches er durch Arbeit zu erreichen versucht. Dadurch, dass die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit immer mehr verschwimmen, wird die Freizeit subjektiv nicht mehr als solche empfunden, obgleich sie objektiv sogar zunimmt. Damit werden schon die ersten Probleme unserer 'Freizeitgesellschaft' angedeutet, denn die „Doppelgesichtigkeit der Freizeit“ (ebd., S. 271) bedeutet neben den Chancen der Selbstverwirklichung und eigentlich steigender Lebensqualität auch Stress und Überforderung oder aber auch Vereinsamung, Verunsicherung und Langeweile.

Der Umgang mit der Freizeit, die aktive Selbstgestaltung des eigenen Lebens will gelernt sein, da in der Freizeit vorgegebene Ziele und die automatische Einbindung in ein soziales System fehlen. Um diesen Verunsicherungen zu entgehen, werden beispielsweise in Vereinen Halt und Orientierung gesucht, die Freizeitindustrie boomt. So wird die häufig als Belastung empfundene Verantwortung für die eigene freie Zeit dem Einzelnen in der Erlebnisgesellschaft abgenommen. Gestaltung der Freizeit bedeutet nur noch, dass verschiedenste Freizeitangebote ausgewählt und konsumiert werden. Aber eine Sinnggebung können die (post-) modernen Freizeitorganisationen häufig nicht leisten, obwohl es genau das ist, wonach viele Menschen suchen. Gerade in der Freizeit treten die allgemeinen Sinndefizite und die Enttraditionalisierung der individualisierten Gesellschaft besonders in das Bewusstsein. Dies kann zu übertriebenem Aktionismus führen, die innere Leere des 'Alleingelassenen' in der Postmoderne kann aber auch durch hohen Medienkonsum in der Freizeit betäubt werden. Andere nehmen dagegen die Chance wahr aktiv, und bewusst jenseits von Traditionen und Normen nach einem Sinn zu suchen, der für das freigesetzte Individuum auch wirklich Sinn macht. Alternativen zum Christentum oder tragende, überdauernde Inhalte im Christentum werden gesucht und hinterfragt, östlichen Religionen, Meditationspraktiken sowie dem ganze Bereich der Esoterik wird zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt, und verschiedene Sekten finden immer mehr Zulauf - womit dann zuletzt auch die Gefahren dieser Suche angedeutet sind. Auch andere extreme Phänomene, wie beispielsweise S-Bahn-Surfing, Gewaltbereitschaft oder die Suchtproblematik, können im Zusammenhang mit den Empfindungen von Überforderung und Sinnleere in der Freizeit gerade bei Jugendlichen genannt werden.

Es kann hier schon vorweggenommen werden, dass vor allem Elternhaus und Schule einerseits zu Aktivität, Muße und Selbstbestimmung anleiten müssen, damit der Einzelne mit den Chancen und Gefahren der individuellen Gestaltung seiner Zeit umgehen kann. Andererseits aber - und hier wird das eigentliche Problem angesprochen - müssen sie auch behilflich sein bei der Suche nach dem „Gesamtlebenssinn, in dem Sinnggebung des Arbeitslebens und des Freizeitlebens gleichermaßen aufgehoben sind“ (ebd., S. 272).

Wie aber sehen das Leben und die Freizeit von Kindern heute aus? Voranstellen können wir mit Fischer und Münchmeier, dass der „biografische und gesellschaftliche Sinn der Jugendphase“ in der „Vorbereitung auf die Anforderungen der Erwachsenenrolle, insbesondere der Erwerbsarbeit als ihres ökonomischen Fundaments, liegt“ (in: Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 13). Daraufhin schließen die Autoren:

„Wenn die Arbeitsgesellschaft zum Problem wird, dann muß auch die Jugendphase als Phase der biografischen Vorbereitung auf die Gesellschaft zum Problem werden“ (ebd.).

Damit soll an dieser Stelle bereits angedeutet werden, dass die Gesellschaft die Jugend (und somit in gewissem Maße auch die Kindheit) inzwischen erfasst hat. Die Ambivalenz der postmodernen Gesellschaft scheint auch das Leben der jungen Menschen zu durchziehen, wie zum Beispiel der uneindeutige Befund der Shell-Jugendstudie belegt, wonach sich bei den befragten Kindern und Jugendlichen düstere und zuversichtliche Zukunftsvisionen ungefähr die Waage halten (ebd., S. 15).

Mit der Vermutung im Hinterkopf, dass die Kinder und Jugendlichen also der postmodernen Entwicklung der Gesellschaft unterliegen, wollen wir uns nun der spezifischen Frage zuwenden, ob die Heranwachsenden eine sinnvolle, befriedigende Freizeit erleben, so dass sie auch im Erwachsenenalter selbstbestimmt ihre freie Zeit genießen können, oder ob die Heranwachsenden in einer kinderfeindlichen Welt auf kleinen, speziell für Kinder und Jugendliche eingerichteten 'Inseln' leben, wo sie unter professioneller Kontrolle pädagogische Freizeitangebote konsumieren. Die Alternative wäre möglicherweise, dass sie unbetreut über Stunden fernsehen. Diese Fragen sollen in dem folgenden Abschnitt geklärt werden, wenn die

Freizeit von Kindern und Jugendlichen Thema ist - und zwar diesmal etwas ausführlicher, weil wir in diesem Zusammenhang viel über den Alltag von Kindern erfahren können, was in der späteren Diskussion über die 'Bedürfnisse' und Probleme von Kindern und Jugendlichen und der Rolle von Schule von großer Bedeutung ist.

Geht es um den Alltag von Kindern und Jugendlichen, wird nicht selten über die 'veränderte Kindheit' geklagt, und zwar nicht nur allein deshalb, weil Veränderungen in der Familienstruktur festzustellen sind. Vor allem die alltägliche Freizeitgestaltung der Kinder scheint sich erheblich gewandelt zu haben, auch wenn die meisten Kinder noch in einer traditionellen Familie aufwachsen. Hier sollen nun kurz einige Thesen zur 'veränderten Kindheit' hinsichtlich der informellen Aktivitäten vorgestellt und empirisch hinterfragt werden, bevor wir uns dann der sogenannten 'Terminkindheit' zuwenden.

Verhäuslichte Kindheit

Früher konnten sich zumindest die Kinder der unteren Schichten spontan in der Nachbarschaft zusammenfinden, um ohne Aufsicht Erwachsener frei miteinander auf den Straßen und in der Natur zu spielen. Was früher nur für die Kinder der gehobenen und höheren Schicht galt, soll sich nun allgemein durchsetzen. Die Kinder kämen nämlich nicht mehr spontan zusammen, sondern verblieben überwiegend im elterlichen Haus - und somit unter elterlicher Kontrolle - oder machten Besuche in das Haus von Freunden (vgl. Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.). 1996, S. 131). Der Grund für diese Verhäuslichung des Kinderspiels wird in dem hohen Verkehrsaufkommen und in der Funktionsentmischung der Städte gesehen, deren spezialisierte Erwachsenenräume das kindliche Spiel in Innenräume verdrängten. Vor allem aber habe der Rückgang der Geburtenzahlen zur Folge, dass nicht mehr genügend Kinder in der unmittelbaren Nachbarschaft zum spontanen Spielen zu fänden seien, so dass insgesamt von der 'Verinselung' der Kindheit gesprochen wird - so jedenfalls lautet eine These der 'veränderten Kindheit'. Demnach müssten nun die Eltern zunächst die Spielkontakte für ihre Kinder initiieren und die Kinder zu ihren Verabredungen fahren. Im Schulalter sollen sich die Kinder, zumeist in der Schule oder per Telefon, selbstständig verabreden, doch seien sie wohl noch länger auf die Hilfe ihrer Eltern angewiesen, um die weiter entfernten

Freunde besuchen zu können. Da die Verabredungen einer nicht unerheblichen Planung und Organisation bedürften, trafen sich die Kinder eher zu zweit oder in Kleingruppen als in größeren Kinderverbänden. Wenn die Eltern nicht erstes Vorbild in der Verabredungspraxis waren und erste soziale Netze bewusst aufgebaut haben oder die Kinder aus anderen Gründen damit überfordert sind, Spielkontakte herzustellen und wahrzunehmen, blieben sie schlicht allein; zufällig und spontan ergibt sich für sie laut der vorgestellten These nichts mehr in dieser kinderfeindlichen und kinderleeren Welt.

Anhand einiger empirischer Befunde soll nun überprüft werden, inwieweit die vorgestellten Thesen der kindlichen Realität entsprechen. Im Zusammenhang mit den informellen Aktivitäten wollen wir uns noch einmal der These von der 'Verhäuslichung der Kindheit' zuwenden, welche sich aus dem Rückgang der Geburtenzahlen, aber auch aus der immer spezialisierteren 'Erwachsenenwelt' ergeben haben soll, die Kinder in bestimmte Innenräume verdrängt. Hinzugefügt werden kann, dass die 'Innenräume' mit eigenem Kinderzimmer und der Ausstattung mit elektronischen Unterhaltungsmedien für Kinder immer attraktiver werden, was ebenfalls zu ihrer 'Verhäuslichung' beigetragen hat.

Auch muss noch einmal betont werden, dass die klassische 'Straßenkindheit' stets nur für Kinder aus eher unterprivilegierten Schichten gegolten hat und durchaus negativ bewertet wurde. Auch heute finden sich gerade in sozial benachteiligten, großstädtischen Gebieten noch 'Straßenkinder', die weder in institutionellen Einrichtungen betreut werden noch von ihren Eltern Unterstützung erfahren, um soziale Kontakte zu knüpfen. Diese Kinder lassen sich nicht durch die kinderfeindlichen Verhältnisse der Stadt vertreiben, sondern die Gruppen von Kindern erschließen sich neben den Spielplätzen Nischen in Grünanlagen, im Straßenverkehr, auf Parkplätzen und Baustellen oder in Kaufhäusern - also keinesfalls auf spezialisierten 'Kinderinseln', weshalb sie mit den Erwachsenen häufig in Konflikt geraten, sie als feindlich erleben und von ihnen kriminalisiert werden (Zeiger in: Geulen (Hg.) 1994, S. 81, 82).

Andererseits wird von Eltern heute sogar versucht, die 'Straßenkindheit' wieder bewusst zu initiieren, indem sie zum Beispiel 'Spielstraßen' einrichten. Diese

Möglichkeiten werden wohl gesucht, da die klassische 'Familienkindheit' in der Kleinfamilie, gerade wenn die Mutter berufstätig und/oder alleinerziehend ist, ähnlich wie die 'Straßenkindheit' immer problematischer wird. Durch die Schaffung von Spielplätzen und -straßen o.ä. sollen die Kinder nun von den positiven Effekten des unkontrollierten Spiels unter gleichwertigen Partnern profitieren, ohne dass ihnen die Nachteile des Spiels in den kinderfeindlichen Erwachsenenwelten, zum Beispiel im dichten Straßenverkehr, zugemutet werden (vgl. ebd., S. 82). Die Qualität des Spiels hängt insgesamt sehr stark von der Wohnumgebung des Kindes ab, denn selbstverständlich gibt es noch Regionen, in denen Orte für kindliche Aktivitäten im Freien nicht erst künstlich geschaffen werden müssen, sondern sich die Kinder immer noch in ruhigen Straßen, auf öffentlichen Plätzen und in der freien Natur treffen können. In welchem Maß dies heute noch möglich ist, oder umgekehrt: inwieweit die These der 'Verhäuslichung' und dem 'Ende der Straßenkindheit' tatsächlich zutrifft, soll nun anhand einiger empirischer Daten geprüft werden.

Fuhs hat in seinen Untersuchungen beobachtet, dass das Ende der 'Straßenkindheit' noch nicht gekommen ist, wie das Schaubild **A. 22** belegen soll. Dennoch wirkt es erschreckend, dass immerhin 40% der befragten Kinder im Osten und 32% im Westen Deutschlands selten oder nie im Gelände spielen, so dass durchaus ein Rückgang der Aktivitäten im Freien vermutet werden kann (Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 151 f.). Nagl und Kirchler, die österreichische Kinder von 10 Jahren befragt haben, können sogar eine eindeutige Bevorzugung des privaten Raums für das Treffen mit Freunden beobachten, was die These der 'Verhäuslichung' stützt. Allerdings konnte keine Bevorzugung des halböffentlichen Raumes auf Kosten des „natürlichen“ öffentlichen Raums wie der Nachbarschaft beobachtet werden. Die meisten Kinder (79,3%) treffen sich zu Hause, es folgen als Treffpunkte bestimmte 'Kinderinseln' wie der Spielplatz (35,1%) und institutionelle Einrichtungen (24,6%), an vierter Stelle wird die freie Natur als Treffpunkt angegeben (31,3%; Nagl; Kirchler in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 305 ff.). Anhand der beiden Untersuchungen können wir also zusammenfassen, dass zumindest eine *eindeutige* Entwicklung in Richtung Verhäuslichung zu verzeichnen ist, und sie in einigen, eher städtischen, Regionen wohl schon sehr weit vorangeschritten ist. Da Kinder in der Städteplanung praktisch nicht berücksichtigt werden, ist mit ihrer weiteren Verdrängung aus dem öffentlichen Raum in bestimmte Reservate zu rechnen.

Draußen treffen sich die Kinder derzeit in größeren Orten eher auf dem Spielplatz, der Spielstraße oder in Parks, während Kinder in kleineren Orten Wald, Wiesen und Felder bevorzugen (ebd., S. 307).

Individualisierte Kindheit

In engem Zusammenhang mit der 'Verhäuslichung' der Kindheit steht die Vermutung, dass die Kinder nicht mehr spontan in der Nachbarschaft zusammenkommen, sondern den Treffen individuell organisierte Verabredungen vorangehen. Tatsächlich geben die meisten Kinder, die Nagl und Kirchler befragt haben, an, dass sie sich mit ihren Freunden verabreden, und zwar in der Regel in der Schule (42,2%) oder telefonisch (32,8%). Spontan können sich dagegen nur sehr wenige der befragten Kinder (6,8%) mit ihren Freunden treffen (ebd., S. 307; vgl. auch Büchner et al. 1992, S. 16; Herzberg 1992, S. 39, zit. n. ebd.).

Ob die verabredeten Treffen wirklich so negativ wie oben dargestellt zu bewerten sind, oder aber als Teil der allgemeinen Individualisierung eher zu begrüßen sind, bliebe zu diskutieren. Zeiher jedenfalls stellt einen Zusammenhang zwischen dem telefonischen „Verabredungszwang“ und einer sozialen Distanz fest, so dass selbst Kinder im gleichen Haus das unmittelbare Hingehen scheuen und sich telefonisch miteinander verabreden, um nicht zu stark in die Privatsphäre des anderen einzudringen (Zeiher in: Geulen (Hg.) 1994, S. 84 f.). Büchner, der die telefonische Verabredungspraxis ebenfalls negativ einschätzt, befürchtet, dass nun zwar eine Vielzahl von Kontakten gepflegt werden können, diese aber nur noch oberflächlich und kurzlebig sind (Büchner 1994, S. 22; zit. n. Nave-Herz 1994, S. 87). Damit aber wird man wohl der Qualität kindlicher Freundschaften nicht gerecht, welche durchaus sehr tief und verlässlich sein können (dazu beispielsweise die Befunde von Nagl und Kirchler zu der Bedeutung des „allerbesten Freundes“ eines Kindes, in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 312 ff.). Fest steht dagegen, dass die Verabredungspraxis die Kinder vor erhöhte individuelle Anforderungen stellt, welche sie zunächst nicht ohne ihre Eltern bewältigen können. Das kleine Kind ist ohnehin darauf angewiesen, dass die Eltern für sie die Spielkontakte herstellen, da es kaum noch von älteren Geschwistern in nachbarschaftliche Gruppen integriert wird. Sind die Kinder älter, orientieren sie sich dann an der Verabredungspraxis ihrer Eltern und bedürfen noch

länger ihrer Unterstützung bei der Disposition ihrer verschiedenen Verabredungen und Termine.

Nicht nur die individuellen Verabredungen stellen Kinder vor erhöhte Anforderungen, problematisch soll es für die Kinder auch sein, die Treffen wahrzunehmen. Wenn die Kinder aufgrund des Geburtenrückganges weiter voneinander entfernt wohnen und sie sich deshalb nicht mehr zu Fuß oder per Rad erreichen können, wären sie darauf angewiesen, dass die Eltern sie zu den Verabredungen fahren oder ihnen im Schulalter geeignete öffentliche Verkehrsmittel zu Verfügung stehen. Würde sich die Vermutung, dass die Kinder auch in dieser Hinsicht weitgehend von ihren Eltern abhängig sind, ebenfalls bestätigen, käme der Familie heute die entscheidende Funktion zu, für die sozialen Kontakte der Kinder verantwortlich zu sein. Zumindest für Österreich gilt allerdings, dass die wenigsten Kinder es umständlich und kompliziert finden, wenn sie ihre Freunde treffen wollen (10,6%). Dagegen finden es 23,1% der befragten Kinder selten und 66,3% der Kinder nie umständlich und kompliziert, ihre Freunde zu treffen, was nicht überrascht, da 87% der befragten Kinder ihre Freunde zu Fuß oder per Rad erreichen können, ohne auf öffentliche Verkehrsmittel oder den elterlichen Transport angewiesen zu sein. Auch wenn sich die Ausgangsvermutung also nicht zu bestätigen scheint, muss aber bedacht werden, dass es regionale Unterschiede gibt. Gerade Kinder in sehr ländlichen Gebieten sehen ihre Freunde seltener, da sie ihre Freunde schwieriger erreichen können. Vermuten ließe sich auch, dass Kinder in kinderärmeren großen Innenstädten weniger Möglichkeiten haben, andere Kinder zu treffen, aber Nagl und Kirchler konnten für diese These keine Belege finden (in: Bacher, Wilk (Hg.) 1994, S. 301 f.).

Im Rahmen der These von der 'veränderten' und 'verhäuslichten' Kindheit wird auch behauptet, dass Kinder sich überwiegend paarweise oder höchstens in Kleinstgruppen treffen, anstatt in informellen 'Kinderbanden' annähernd Gleichaltriger zusammenzukommen. Da der Organisationsaufwand, sich regelmäßig in größeren Gruppen zu *verabreden*, recht groß ist, Verabredungen aber die häufigste Organisationsform von Kindertreffen ist, scheint diese Vermutung sehr überzeugend. Nur in unterprivilegierten Gebieten in Großstädten konnte Zeiher beobachten, dass sich solche, in diesem Fall negativ bewerteten, 'Banden' noch spontan bilden (s.o.).

Nagl und Kirchler haben dagegen für Österreich feststellen können, dass sich immer noch 47% der befragten Kinder mit anderen in einer solchen informellen, im Schnitt 3 bis 15 Kinder zählenden Gruppe im öffentlichen Raum treffen, weshalb Nagl und Kirchler keinesfalls auf die Bedeutungslosigkeit dieser hier positiv bewerteten Gruppen schließen. Da sie keinen signifikanten Zusammenhang mit der Gemeindegröße feststellen konnten, vermuten sie, dass Kinder unabhängig von den räumlichen Bedingungen noch Gelegenheiten und Orte finden, um in Gruppen zusammenzukommen (ebd., S. 321, 322).

Nun stellt sich die Frage, was die 'informellen Aktivitäten' der Kinder sind, womit sie sich am liebsten beschäftigen. Wir wollen im Folgenden der Frage nachgehen, ob Kinder ihre freie Zeit wirklich wie häufig vermutet in einem besorgniserregend hohen Maße vor dem Fernseher und mit anderen elektronischen Medien verbringen oder ob klassische Beschäftigungen wie das Spiel im Gelände bei den Kindern nach wie vor hoch im Kurs stehen.

Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen

Fuhs kann insgesamt feststellen, dass viele unterschiedliche informelle Tätigkeiten ein Charakteristikum *aller* von ihm befragten Kinder zwischen 11 und 15 Jahren ist, auch wenn die Aktivitätskurve mit dem Alter etwas abflacht, weil nun das 'Spielen' an Bedeutung verliert und das andere Geschlecht sowie die eigene Entwicklung in den Mittelpunkt des Interesses rücken (Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 146 ff.). Wichtig werden in der Jugend die ‚Clique‘ und die Abgrenzung von der Erwachsenenwelt, indem mit anderen Jugendlichen ein subkultureller Gruppenstil geteilt wird. Allerdings scheinen auch in diesem Punkt die Verbindlichkeit und der Absolutheitsanspruch mit der zunehmenden Postmodernität der Gesellschaft verlorenzugehen, wie die Befunde der Shell-Jugendstudie nahelegen. Folgendes wurde beobachtet:

„Jugendkulturelle Stile verlieren zunehmend ihre Bedeutung als subkulturelle Visionen und Formen einer ‚besseren‘ und jugendgemäßen Gesellschaft. Sie sind nicht mehr ‚ganzheitlich‘ im Sinne einer konkreten Form jugendlichen Lebens. [...] Es scheint nicht mehr möglich, Gegenentwürfe und subkulturelle Abgrenzungen als geschlossenes, fest gefügtes und auf lange Zeit praktiziertes Muster zu entwickeln. Die jugendkulturellen Stile [und] die Inhalte dieser Jugendkulturen sind ebenso eklektizistisch, schnelllebig und diffus wie die modernen Gesellschaften selbst“ (Fischer; Münchmeier in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) 1997, S. 20).

Wenden wir uns den Kindern zu, so scheint sich anzudeuten, dass sich ihr Freizeitverhalten im Vergleich zu Kindern früherer Generationen weniger deutlich gewandelt hat. Zwar liegen praktisch keine Vergleichsdaten vor, so dass hier nur der derzeitige Stand der kindlichen Freizeitkultur, nicht aber ihr Wandel vorgestellt werden kann, jedoch kann zumindest vermutet werden, dass sich kein dramatischer Rückgang des informellen Aktivitätsniveaus vollzogen hat, sondern diese Aktivitäten nach wie vor zu der 'normalen' Kindheit und in Maßen auch zu der normalen Jugend gehören.

Dabei sind Kindern und Jugendliche aus Ost- und aus Westdeutschland gleichermaßen aktiv, wobei Fernsehen, Musikhören und „Quatschen“ bei *allen* Kindern und Jugendlichen ganz oben auf der Aktivitätenliste stehen, wie das Schaubild **A. 23** darstellt (Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 146 ff.). Unterschiede zeigen sich darin, dass ostdeutsche Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit mehr für die Schule lernen, häufiger Video sehen und am Computer spielen, während westdeutsche Kinder und Jugendliche häufiger Briefe schreiben und basteln. Lesen steht bei allen Befragten hoch im Kurs, wobei bedacht werden muss, dass damit häufig die Lektüre von Comics oder Kinderzeitschriften wie zum Beispiel der Pferdezeitschrift 'Wendy' gemeint sind. Auch die Beschäftigung mit Tieren oder das Spiel im Gelände gehören offensichtlich noch ganz konventionell zu der 'normalen' Kindheit. Unterschiede sind nach wie vor hinsichtlich der Geschlechter festzustellen: Jungen sind eher technisch interessiert, draußen- und bewegungsorientiert, während Mädchen eher drinnen mit kulturell-musischen Aktivitäten beschäftigt sind (ebd., S. 147ff.).

Nagl und Kirchler haben im Gegensatz zu Fuhs nicht nur nach der Häufigkeit verschiedener Aktivitäten, sondern auch nach der Beliebtheit gefragt. Demnach widmen sich zehnjährige Kinder am liebsten sportlichen Aktivitäten (53%), es folgen der Medienkonsum mit 18,7% (einschließlich Printmedien) und die Aktivität 'spielen' (15,8%) sowie musisch-kreative Aktivitäten (5,3%). Wird die Häufigkeit der Aktivitäten betrachtet, kommt es zu einer leichten Akzentverschiebung, doch insgesamt können wir feststellen, dass Kinder in ihrer Freizeit hauptsächlich das tun, was sie wirklich tun wollen.

Ganz grundsätzlich und also auch hinsichtlich der Freizeitbeschäftigungen darf die Rolle der Familie des Kindes nicht unterschätzt werden. Nave-Herz betont, dass die Mitglieder der Kernfamilie ihre Freizeit erst nach dem Weltkrieg II verstärkt miteinander verbringen und auch heute noch *gemeinsam* mit der Familie sowie *in Gegenwart* anderer Familienmitglieder unternommene Freizeitaktivitäten zunehmen. Das familiäre Freizeitverhalten sei zur Norm geworden, während Familien, deren Mitglieder überwiegend unabhängig voneinander ihren Freizeitbeschäftigungen nachgehen, als „Problemfamilien“ gewertet werden (1994, S. 84 f.). Zwar geben nur 0,4% der von Nagl und Kirchler befragten Kinder als Lieblingsbeschäftigung ‘Unternehmungen mit der Familie’ an, jedoch steht diese Aktivität immerhin an neunter Stelle auf der Häufigkeitsliste der Aktivitäten von Zehnjährigen, die Nagl und Kirchler erstellt haben (in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 334), und zahlreiche Aktivitäten, wie fernsehen, Sport treiben, spazieren gehen oder Besuche machen, werden gemeinsam mit der Familie oder zumindest in Gegenwart anderer Familienmitglieder unternommen. Dabei hängen die Unternehmungen mit der Familie, musizieren und Theater spielen, der Besuch von Konzerten, Theater oder Ausstellungen sowie die Möglichkeit, am Computer zu spielen oder Sport zu treiben stark von den finanziellen Ressourcen sowie von dem Bildungsgrad der Eltern ab (ebd., S. 336).

Wir können schließen, dass konventionelle Freizeitaktivitäten wie reden, lesen, basteln, die Beschäftigung mit Tieren oder das Spielen im Gelände nach wie vor zu der ‘normalen’ Kindheit gehören, darüber hinaus aber der moderne Medienkonsum eine herausragende Rolle spielt.

Zu differenzieren ist der moderne Medienkonsum in das Fern- und Videosehen, das mit einer recht passiven Haltung im Rezipienten einhergeht, und in die verschiedensten, in ihrer Beliebtheit stark zunehmenden Computerspiele, welche eine kontinuierliche Bedienung des Gerätes verlangen, wobei der Spielende aktiv am Mediengeschehen teilnimmt. Allerdings macht Nave-Herz darauf aufmerksam, dass auch das Fernsehen in der Medienforschung durchaus als „aktives, realitätsverarbeitendes Handlungsgeschehen“ beschrieben wird (Neumann; Charlton 1988, S. 9; zit. n. 1994, S. 88), denn der Rezipient ist sowohl an der Auswahl des Programms als auch an seiner Wahrnehmung und Verarbeitung der Sendung aktiv

beteiligt, was jeweils von seiner individuellen lebensweltlich verankerten Perspektive bestimmt wird. Damit wirkt natürlich jede Sendung und Fernsehen überhaupt auf jeden Zuschauer anders: Was für das eine Kind bzw. den Jugendlichen sozialisationsschädigend wirken mag, hat auf die Entwicklung eines anderen überhaupt keinen Einfluss. Sozialisationsgefährdend wirkt das Fernsehen nur dann mit großer Wahrscheinlichkeit, wenn der junge Mensch noch kein Wissen über eine bestimmte Realität besitzt. Es konstruiert dann eine durch das Medium vermittelte und verzerrte Realität, ohne sie durch eigene Erfahrungen prüfen und korrigieren zu können. So kann beispielsweise die Vermischung von Sexualität und Gewalt im Fernsehen zu einer unerwünschten sexuellen Sozialisation beitragen. Problematisch ist es auch, wenn ein Kind oder Jugendlicher sehr viel fernsieht. Das ist zwar auf bereits vorhandene Sozialisationsdefizite zurückzuführen, jedoch kann der hohe Fernsehkonsum diese noch verstärken und zu einer passiven Haltung des Heranwachsenden führen. Ein hoher Fernsehkonsum kann andere Freizeitaktivitäten langsam verdrängen, so dass Kinder und Jugendliche immer mehr 'Erfahrungen aus zweiter Hand' machen, statt dass sie unmittelbare, ganzheitliche Erfahrungen machen können. Die Beschränkung auf ikonische Aneignungsweisen, beim beliebten Comic'lesen' ähnlich wie beim Fernsehen, lässt andere Sinne als den visuellen in den Hintergrund treten und verstärkt zugleich die Abneigung des Heranwachsenden, sich auf anstrengende Lektüre einzulassen (zu den Sozialisationswirkungen des Fernsehens ebd., S. 88, 89).

Bei einem Fernsehkonsum, der bei mehr als der Hälfte der von Gunz und Ortmaier befragten Kinder zwei Stunden und mehr beträgt und bei zwei Dritteln der Kinder mindestens ein Mal in der Woche nach 22 Uhr stattfindet, dürfen die aufgeführten Gefährdungen durch das Fernsehen nicht unterschätzt werden (in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 258, 267). Abhängig zu sein scheint die Höhe des Medienkonsums von dem Alter (die Medienorientierung nimmt mit dem Alter leicht zu), mit dem Geschlecht (Jungen sehen besonders häufig fern) und vor allem mit dem sozialen Status (Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 153 f.). Sowohl Fuhs als auch Gunz und Ortmaier konnten feststellen, dass der Fernsehkonsum desto höher ist, je niedriger der soziale Status angesiedelt ist (ebd., S. 153 f.; Gunz; Ortmaier in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 257 ff.). Zugleich können Gunz und Ortmaier allerdings eine etwas stärkere soziale Mobilität im Sinne einer differenzierteren

Freizeitgestaltung bei den Kindern mit hohem Fernsehkonsum beobachten. Diese Kinder gehen beispielsweise häufiger ins Kino und werden öfter von Freunden eingeladen als andere (ebd.). Der Wohnort, ob Stadt oder Land, spielt nach Fuhs für die Höhe des Fernsehkonsums keine Rolle (in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 153 f.), während Gunz und Ortmaier einen hohen Fernsehkonsum der Kinder u.a. auf mangelnde Möglichkeiten zur Freizeitbeschäftigung in ihrer Wohnumgebung und auf weniger Rückzugsmöglichkeiten in der Wohnung zurückführen (in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 257 ff.), was ja mit größerer Wahrscheinlichkeit in sozial deprivierten, städtischen Gebieten als auf dem Land vorzufinden ist. In einer wenig anregenden, 'kinderfeindlichen' Wohnumgebung wachsen gerade Kinder mit niedrigerem Sozialstatus besonders häufig auf, so dass die Beobachtung, dass die Wohnumgebung den Fernsehkonsum beeinflusst, also zugleich die Vermutung stützt, dass ein hoher Fernsehkonsum und ein niedriger Sozialstatus korrelieren.

Aber obgleich der Fernsehkonsum nicht unerheblich ist und im Zusammenhang mit der 'Terminkindheit' darüber hinaus die These vorgestellt wird, dass auch die Kinder und Jugendlichen an der Erlebnisgesellschaft teilnehmen (s.u.), ist doch nicht polemisch zu schließen, dass die Kinder und Jugendlichen von heute in passiver Haltung Medien oder bestimmte Freizeitangebote konsumieren. Ganz im Gegenteil sind die Kinder und Jugendlichen oftmals sogar erstaunlich engagiert und interessiert, wie es die neue 'Shell-Jugendstudie' darstellt (1997). Demnach steht zwar wirklich der 'Spaß' an erster Stelle für die Jugendlichen, aber Spaß bedeute eben nicht nur selbstbezogenes Vergnügen, sondern die Freude daran, mit anderen etwas auf die Beine zu stellen und die eigene Wirksamkeit zu spüren. Die oftmals als egoistisch und hedonistisch eingeschätzte Jugend engagiere sich in Wahrheit auf vielfältigste Weise in kleinen Projekten, in Nachbarschafts- oder Jugendgruppen, für die Umwelt oder den Tierschutz, so dass durchaus von einem starken gesellschaftlichen und politischen Engagement der heutigen Jugend gesprochen werden könne. Die Jugend selbst lehnt es nach der Shell-Jugendstudie ab, ihre Aktivitäten und ihr Interesse als politisch zu bezeichnen, denn die großen Parteien hätten an Glaubwürdigkeit, der Begriff 'Politik' an Wertschätzung verloren. Die Jugend fühle sich zu einem großen Teil nicht mehr von den großen Parteien vertreten und in ihnen aufgehoben, weshalb sie sich von der offiziellen Politik abgewendet und an ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen orientierten

überschaubaren Projekten zugewendet hätten, die in ihrem häuslichen Nahbereich ansetzen¹⁹. Diese Jugendlichen seien durchaus individualistisch, da sie sich nicht mehr großen Ideologien unterordnen und im Kollektiv vergessen könnten, sondern bestimmte zeitlich begrenzte Projekte suchten, um sich selbst zu verwirklichen und dabei Spaß mit anderen zu haben. Der Gegensatz von Individualisierung und Gruppenorientierung scheine für die Jugend keinen Widerspruch mehr darzustellen, denn es wird dargestellt, dass sie sich in die selbstgewählte Gruppe Jugendlicher durchaus integrieren möchten, ohne allerdings in der Gruppe vollständig aufzugehen (Kahl in: Pädagogik 7-8/97, S. 66-71). Eine so verstandene Individualisierung, die Engagement, gemeinsame Aktivitäten und politisches Handeln zulässt, ohne dass große Leitideen und 'Führer' gesucht werden, ist eine der Chancen der Postmoderne, während Jugendliche, die von den Anforderungen überfordert sind, welche die Individualisierung an den Einzelnen stellt, gerade eine autoritäre Führung vermissen.

Die Terminkindheit

Ein weiterer Aspekt der 'veränderten Kindheit', die hier vorgestellt wird, ist die 'Terminkindheit', bei der gerade eine ständige 'Leitung' des Kindes gegeben wäre. Es wird angenommen, dass Kinder, welche die eingangs vermuteten Verabredungsanforderungen nicht erfüllen können, vermehrt soziale Integration in Vereinen, Kursen, Kindergruppen oder ähnlichen Einrichtungen suchen, ihre 'Termine' aber andererseits auch Verabredungen mit anderen Kindern zu freien Aktivitäten verhindern. Die außerschulischen institutionellen Einrichtungen für Kinder sollen außerdem deshalb so starken Zulauf haben, weil sie die weit voneinander entfernt lebenden Kinder in einem speziellen 'kindgerechten' Raum zusammenführten. Kinder stünden dann vor der paradoxen Situation, dass sie einerseits eine kinderfeindliche Welt erleben, in der sie eine vereinzelt Randfigur darstellen, dass sie aber andererseits in eigens für sie eingerichteten, räumlich und zeitlich abgegrenzten, mit kindgerechtem Spielzeug und Gerät ausgestatteten 'Inseln' eine Hauptrolle spielen (vgl. Zeiher in: Geulen (Hg.) 1994, S. 77).

¹⁹ Dazu beispielsweise die Feststellung der Shell-Jugendstudie, dass 68% der befragten Jugendlichen zwischen 13 und 24 Jahren Vertrauen zu Umweltschutzgruppen, aber nur 9% zu politischen Parteien haben. 82% der 12-14jährigen befürworten die Aussage: „Die Parteien sollten sich nicht wundern, wenn sie bald keiner mehr wählt“ (Münchmeier; Fischer in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), S. 295 ff., S. 311).

Es wird aus verschiedenen Gründen zumeist negativ beurteilt, wenn Kinder ihre Freizeit überwiegend in solch abgegrenzten, institutionalisierten Einrichtungen verbringen, denn in solchen Kursen, Vereinen o.ä. stehen die Kinder unter ständiger Kontrolle zuständiger Erwachsener, weshalb von der 'Pädagogisierung' oder 'Professionalisierung' der Kindheit gesprochen wird. Das Erlernen des sozialen Umgangs mit gleichberechtigten Partnern, das Entwickeln von gemeinsamen Regeln sowie Regulierungsprozesse in der Gruppe würden durch die domestizierte, kontrollierte Situation behindert und verfremdet. Zugleich würden durch das pädagogisch durchdachte Angebot und die Anregungen der Betreuungsperson Eigeninitiative, Improvisation, Kreativität und spontane Aktivität eher erstickt als gefördert:

„Pädagogen beeinflussen die sozialen Prozesse immer schon durch ihre bloße Anwesenheit. Und die Wahl der Tätigkeiten wird durch die Art der dort angebotenen Tätigkeitsgelegenheiten beeinflusst. Die Schaukel legt vor allem Schaukeln nahe, die Tischtennisplatte Tischtennispielen [...] Je besser ausgestattet ein Spielplatz ist, je reizvoller die Ideen der Betreuer in der Kindereinrichtung sind, desto abhängiger werden die Kinder von den Angeboten“ (Zeher in: Geulen (Hg.) 1994, S. 87).

Da die Institutionen wie Sportvereine oder Kinderchöre die voneinander entfernt wohnenden Kinder nur in einem zeitlich sehr begrenzten Rahmen zusammenführten, da während der Veranstaltungen normalerweise der Sachbezug und nicht die persönlichen Kontakte im Mittelpunkt stünden und außerdem die soziale Integration in diesen Gruppen wählbar, bei ersten Unstimmigkeiten aber auch abwählbar sei, erscheine es sehr unwahrscheinlich, dass sich aus diesen Treffen private Kontakte für gemeinsame, freie Aktivitäten ergeben, die der Sozialisation förderlicher wären als die gelenkten Veranstaltungen (vgl. ebd. S. 88). Förderlicher auch deshalb, weil dem Kind bei einer Fülle von Terminen zusammenhängende, tiefere Erfahrungen verwehrt blieben, Zeit und Erfahrung zerstückelt würden, also ein „Mehr an Aktivität [...] auf mehr Streß und einen Verlust an Tiefe und Zusammenhang, damit auf Erfahrungsverluste“ hinauslaufe (Hengst 1994, S. 109; zit. n. Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 130). Dabei hätten doch Kinder fast nur noch in ihrer Freizeit die Möglichkeit, Realität ganzheitlich zu erfassen, denn auch in der Schule, ähnlich wie in Kursen oder Vereinen, würde den Kindern aufbereitete Realität präsentiert, die sie konsumieren oder bestenfalls verarbeiten sollen. Insgesamt stünden die Kinder heute eher vor der Situation, aus einem Freizeitangebot konkurrierender Anbieter auszuwählen und zu konsumieren als eigenständig Aktivitäten zu 'erfinden' und zu

organisieren, weshalb geschlossen wird, dass Kinder in ihrem Rahmen genau wie die Erwachsenen an der Erlebnisgesellschaft teilhaben (vgl. ebd., S. 131; Zeiher in: Geulen (Hg.) 1994, S. 87). Und wie kleine Erwachsene sollen die Kinder denn auch dem Freizeitstress ausgesetzt sein und mit Terminkalender von einem Termin zum anderen eilen²⁰.

Auch diese vorgestellten Thesen sollen nun einigen empirischen Befunden gegenübergestellt werden. Zunächst soll das tatsächliche Ausmaß der festen Termine von Kindern und Jugendlichen festgestellt werden, um dann auf ihre Bedeutung im kindlichen Alltag zu kommen. Das Schaubild **A. 24** macht deutlich, dass bei der Anzahl der festen Termine²¹ von Kindern noch erhebliche Ost-West-Unterschiede bestehen. Während im Westen Deutschlands nur 5,5% der von Fuhs befragten Kinder zwischen 10 und 15 Jahren gar keine festen Termine wahrnehmen, sind es im Osten noch 34%. Einen Termin pro Woche haben 17,1%, zwei Termine haben 24,9% der westdeutschen Kinder, bei über einem Drittel der Kinder finden sich drei und mehr Termine und immerhin 18,8% nehmen sogar fünf und mehr Terminen pro Woche wahr, womit also im Westen Deutschlands der wöchentliche Termin (auffallend häufig in einem Verein, zumeist beim Sport) als fester Bestandteil von Kindheit anzusehen ist. Im Osten dagegen hat der Großteil der Kinder und Jugendlichen gar keinen oder nur einen (22,2%) Termin pro Woche, und lediglich 11,5% der befragten Kinder nehmen beispielsweise drei Termine pro Woche wahr, so dass wir schließen können, dass sich die 'Terminkindheit' im Osten Deutschlands noch nicht etabliert hat - womit allerdings zu rechnen ist, wenn die Freizeitinfrastruktur im Osten weiter ausgebaut ist (in: Büchner, Fuhs, Krüger (Hg.) 1996, S. 132 ff.).

²⁰ Bei dieser überwiegend negativen Beurteilung wird übersehen, dass den Kindern und Jugendlichen heute deutlich mehr Optionen zur Verfügung stehen als ihren Altersgenossen vor einigen Jahrzehnten. Dass die Heranwachsenden heute aus einem vielfältigen Freizeitangebot wählen und an kulturellen Veranstaltungen teilnehmen können, bereichert die Kindheit und Jugend durchaus, ist also nicht allein negativ zu bewerten (s.u.). Dadurch, vor allem aber durch das Fernsehen und nicht selten durch Reisen mit der Familie oder mit Kinder- und Jugendgruppen haben die Heranwachsenden eine enorme Ausweitung ihres Gesichtskreises erfahren, was zwar Gefahren, aber auch positive Aspekte in sich birgt.

²¹ Bei seiner Erhebungen definiert Fuhs einen festen Termin als diejenige Aktivität, „die regelmäßig und mit einer relativ hohen Verbindlichkeit jede Woche wiederkehrt. Als Kriterium der Verbindlichkeit wurde zugrunde gelegt, dass die Aktivität in einer Institution stattfinden muss und somit eine Fremdkontrolle der Aktivität durch Erwachsene gegeben ist (also beispielsweise Fußballverein, Nachhilfestunde oder Flötenunterricht). Ein regelmäßiges Treffen mit Freunden oder eine Serie im Fernsehen zählt nach dieser Definition von institutionalisierter Freizeit nicht zu den festen Terminen“ (in: Büchner, Fuhs, Krüger (Hg.) 1996, S. 133).

Bei seinen Untersuchungen konnte Fuhs weder Stadt- und Land- noch geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen, wohl aber Altersunterschiede: Die Hälfte aller Befragten, die keinen Termin hätten, seien 10 bis 12 Jahre alt, während die älteren Befragten besonders häufig in der Gruppe mit fünf und mehr Terminen zu finden seien (40,8%). Besonders deutlich wirke sich der soziale Status der Eltern auf die Terminzahl ihrer Kinder aus. Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen Sozialstatus hätten am häufigsten keinen festen Termin (27,5%) und der Anteil dieser Gruppe von Befragten sinke mit der Anzahl der festen Termine in der Woche, wie das Schaubild **A. 25** deutlich macht (ebd., S. 135). Auf dem anderen Extrem lägen die Kinder und Jugendlichen mit hohem sozialen Status, wovon beinahe 60% drei und mehr Termine pro Woche wahrnahmen, bei rund 40% fänden sich sogar fünf und mehr Termine. Nagl und Kirchler können dem hinzufügen, dass die Anzahl der Termine mit der freien Zeit und dem Bildungsgrad der Mutter sowie mit dem Einkommen des Vaters steigt, was ebenfalls darauf hindeutet, dass der Faktor 'Sozialstatus' eine Rolle spielt (in: Bacher; Wilk (Hg.) 1994, S. 343).

Zumindest die Freizeit von westdeutschen Kindern mit mittlerem und höherem Sozialstatus soll mit mehreren Terminen pro Woche ausgefüllt sein, so dass die Sorge, dass vielen Kindern kein Raum für die wichtigen freien Aktivitäten mehr bleibt, berechtigt erscheint. Doch können Nagl und Kirchler in ihrer quantitativen Befragung nicht feststellen, dass die zunehmenden institutionellen Freizeitangebote die Beziehung zu Freunden und die verbleibende Freizeit (etwa Spielkontakte, Lieblings-beschäftigungen) beeinflussen. Bei den mündlichen Interviews meinen zwar einige Kinder mit drei oder mehr Terminen, dass für Freunde oft nur am Wochenende Zeit bleibt (ebd., S. 342 f.). Doch kann Fuhs sogar ganz im Gegenteil beobachten, dass die Kinder mit einem hohen informellen Aktivitätsniveau auch etwas mehr feste Termine haben. Das hieße, dass diese Kinder mit eher hohem Status auf vielen Gebieten präsent sind, ihre vielen festen Termine gehen nicht auf Kosten der informellen Aktivitäten, wie vermutet worden ist. Auch für die Kinder mit hohem Status gilt also nach Fuhs noch immer die „Leitnorm der unbeschwerten Kindheit“, für diese jedoch erweitert durch die institutionelle Kindheit (in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 146 f., 157).

Zu fragen bleibt allerdings, ob die Kindheit auch für jene Kinder noch „unbeschwert“ sein kann, die mehrere Termine pro Woche wahrnehmen, oder ob sie in einen regelrechten Terminstress geraten, wie oben vermutet wurde.

Das Organisieren, Disponieren und Einhalten der verschiedenen Termine sowie das Abstimmen der freien Aktivitäten mit den festen Terminen stellt hohe Anforderungen an die Kinder, welche ihre Zeit aber überwiegend eigenverantwortlich und kompetent verplanen sollen. Die Kinder benutzen dabei nach den Beobachtungen von Fuhs normalerweise noch keinen Terminkalender, sondern tragen ihre festen Termine in den Stundenplan ein, der in ihrem Zimmer oder in der Küche hängt.

Die Eltern kommen den Kindern bei der Terminplanung nur selten zur Hilfe; ca. 75% der von Fuhs befragten Kinder werden von ihren Eltern selten oder nie an ihre Termine erinnert. Die elterliche Hilfe soll mit dem Alter nicht abnehmen, weshalb wir schließen können, dass bereits Kinder von 10 Jahren heute sehr selbstständig ihre Freizeit planen. Umgekehrt soll die elterliche Unterstützung mit der Anzahl der Termine nicht zunehmen. Unabhängig von der Terminzahl scheint die Mehrheit der Kinder also gut mit ihren festen Terminen zurechtzukommen.

Trotzdem empfinden, wie erwartet, viele Kinder ihre Termine doch als eine große Belastung, wie wir dem Schaubild **A. 26** entnehmen können. Eindeutige Zusammenhänge zwischen der Termindichte und der subjektiv wahrgenommenen Terminbelastung lassen sich allerdings nicht herstellen, denn Befragte, denen die Termine zuviel werden, können gleichermaßen viele oder wenige Termine haben. Zwar scheinen Kinder mit vielen Terminen eher unter Terminstress als solche ohne oder mit nur wenigen Terminen zu leiden, doch gibt es offensichtlich unabhängig von der Termindichte Kinder und junge Jugendliche, die ihre Termine nach eigenen Angaben gut bewältigen, während andere unter Terminstress leiden, so dass es auch nicht hilft, wenn sie nur wenige oder sogar gar keine Termine erfüllen müssen.

Eindeutig fällt nach Fuhs dagegen der Zusammenhang von Terminstress und Unterstützung durch die Eltern aus, denn Kinder und Jugendliche, die angeben, keinen Terminstress zu haben, bewältigen ihre Termine sehr selbstständig. Über die Hälfte der Kinder und Jugendlichen, die nach eigenen Angaben unter wenig

Terminstress leiden, müssen 'nie' und fast 90% 'selten oder nie' von den Eltern an ihre Termine erinnert werden, während gestresste Kinder zu 11% 'oft' und zu 37% 'oft oder manchmal' von den Eltern an ihre Termine erinnert werden müssen. So ist anzunehmen, dass selbstständige Kinder eine hohe Termindichte offensichtlich besser bewältigen als weniger selbstständige (ebd., S. 154 f.). Die Vermutungen, dass selbstständige Kinder eine hohe Termindichte kaum belastend empfinden und dass Kinder mit mehreren Terminen darüber hinaus viele freie Aktivitäten ausüben (s.o.), sind wohl in einem Zusammenhang zu sehen: selbstständige Kinder bewältigen viele Termine müheloser und finden zudem noch Zeit und Kraft für verschiedene freie Aktivitäten.

Wir haben gesehen, dass eine hohe Termindichte nicht automatisch zu einer hohen Stressbelastung der Kinder und Jugendlichen führen muss, so dass eines der Argumente gegen die 'Terminkultur' der Kinder weitgehend entfällt. Zwar fühlen sich tatsächlich viele Kinder und Jugendliche gestresst, doch hat dies weniger mit der Anzahl ihrer Termine zu tun als vielmehr damit, in wie weit sie in der Lage sind, ihre Freizeit selbstständig zu gestalten. Selbstverständlich kommen die oben beschriebenen negativen Aspekte der 'Terminkultur' zum Tragen, wenn Kinder ihre Freizeit fast ausschließlich in institutionellen Einrichtungen verbringen. Doch ist dieser Fall eher selten: die Mehrzahl der westdeutschen Kinder nimmt mehrere Termine pro Woche wahr und hat darüber hinaus ein recht hohes informelles Aktivitätsniveau.

In diesem Fall ist die 'institutionalisierte Kindheit', welche lediglich zu den 'freien' Erfahrungen der Kinder hinzutritt, eher als eine Bereicherung zu verstehen. In diesem Zusammenhang ist noch einmal die Planung der Freizeit durch die Kinder zu nennen. Die Kinder müssen aus einem Terminangebot auswählen, die Terminorte aufsuchen, die Termine mehr oder weniger regelmäßig einhalten und mit anderen Freizeitaktivitäten abstimmen, was von den Kindern ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Organisationsvermögen erfordert, solche Dispositionen zugleich aber auch schult. Daneben lernen die Kinder in einem Verein, in einem Kinderkurs oder in ähnlichen Einrichtungen eine 'Sache', zum Beispiel eine Sportart oder ein Instrument, was häufig der mittelständischen Kultur, wie sie auch in der Schule vermittelt wird, zuzuordnen ist. Neben bestimmten Inhalten können aber auch

spezielle soziale Kompetenzen erlernt werden, wie es zum Teil in den freien Aktivitäten nicht möglich ist. Noch einmal soll betont werden, dass die festen Termine die freien Aktivitäten nicht ersetzen dürfen, doch ist zum Beispiel ein Sachbezug, das Einordnen des Einzelnen in eine sachliche Gruppe, nur in der Schule und in anderen institutionellen Einrichtungen wie zum Beispiel in einem Verein zu erlernen. Auch lernen die Kinder bei den verschiedenen Terminen eher, sich in unterschiedlichen sozialen Institutionen zurechtzufinden und zwischen verschiedenen sozialen Milieus zu wechseln (ebd., S. 141).

Die Termine der Kinder bilden diese also auf ganz verschiedenen Ebenen, was jeweils auch ihren Schulleistungen sowie ihrer Integration in die Institution Schule förderlich sein kann. Zu bedenken ist dabei, dass sowohl in der Schule als auch in der Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen eine Chancenungleichheit besteht, so dass sich diese beiden Faktoren gegenseitig verstärken. Fuhs macht darauf aufmerksam, in welcher Weise die einzelnen Effekte im kinderulturellen Bereich kulminieren:

„Kinder mit hohem sozialen Status sind nicht nur in den höheren Schulen, sie müssen auch weniger für die Schulaufgaben tun und können - unbeschwert - in die Freizeit investieren [wobei nicht davon auszugehen ist, dass zwischen dem subjektiv wahrgenommenem Schulstress und der Schularbeit ein linearer Zusammenhang besteht, D.T.]. Sie haben nicht nur mehr Termine und sind häufiger in Vereinen, sondern bewältigen ihre Freizeit auch selbständiger und emotional sicherer. Sie nehmen auch ein größeres Spektrum an Aktivitäten wahr, sie konsumieren weniger Fernsehen, setzen auf eine „sinnvolle“ Freizeitnutzung und zeigen einen größeren Hang zu „etablierten“ kulturellen Aktivitäten“ (ebd., S. 158).

Rückblick

Abschließend können wir noch einmal zusammenfassen, dass die zunehmende Freizeit den erwachsenen Menschen eben *freisetzt*, ihn aus gegebenen Aufgabenfeldern und sozialen Bezügen herauslöst, was eine große Anforderung, für viele auch eine Überforderung bedeutet. Zu welchen negativen Entwicklungen das Gefühl von Überforderung, Vereinzelung und Sinnleere des Einzelnen führen kann, ist oben beschrieben worden. Doch vor allem ist die zunehmende 'freie' Zeit als eine Chance zur Selbstverwirklichung des Individuums zu verstehen.

Für die Kinder hat die Freiheit dagegen nicht in einem solchen Ausmaß zugenommen, denn sie sind viel abhängiger von ihrer Umwelt: In sehr jungen Jahren

sind sie darauf angewiesen, dass die Eltern Spielkontakte herstellen und sie zu den Kindertreffen fahren. Später emanzipieren sich die Kinder zwar schnell von der Hilfe ihrer Eltern, doch knüpfen die Kinder müheloser soziale Kontakte, wenn ihnen die Eltern bei der Herstellung von Sozialkontakten zunächst ein gutes Vorbild waren. Abhängig sind die Kinder auch ganz stark von ihrer Wohnumgebung; die Qualität des Spiels hängt entscheidend davon ab, wieviel Freiräume die Kinder in ihrer Umgebung vorfinden. Doch selbst in sehr 'kinderfeindlichen' großstädtischen Gebieten finden die Kinder zumeist noch Nischen und erleben insgesamt in weiten Teilen eine recht konservative, das heißt unbeschwerte Kindheit - erweitert nun allerdings durch einen gestiegenen Medienkonsum und in höheren Schichten durch die 'Terminkindheit', welche grundsätzlich zu begrüßen ist, wenn sie nicht überhand nimmt. Auch scheint sich die Kindheit in dem Sinne deutlich zu verändern, dass die 'Verhäuslichung' tatsächlich immer mehr zunimmt.

Eine Individualisierung ist auch in der Kindheit zu verzeichnen, denn bei der individuellen Verabredungspraxis stehen nun persönliche Neigungen und nicht die automatische Einbindung in einen sozialen Verband im Vordergrund (auch wenn sogenannte Kinderbanden noch nicht der Vergangenheit angehören). Die verschiedenen Kurse, Vereine u.ä. werden - von den Kindern selbst, von den Eltern oder gemeinsam - nach individuellen Interessen ausgewählt. Die Individualisierung kann auch hier ganz doppelgesichtig einerseits zu persönlicher Entfaltung, andererseits aber auch zu Überforderung führen, wobei gerade Kinder aus sozial benachteiligten Schichten häufig über weniger Selbstvertrauen verfügen als ihre Altersgenossen mit höherem Sozialstatus und die Chancen der Individualisierung daher weniger erfolgreich wahrnehmen können.

Insgesamt sind die Chancen nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit für Kinder mit höherem und mit niedrigerem Sozialstatus jeweils ganz anders verteilt, denn Kinder und Jugendliche mit höherem Sozialstatus erfahren in der Regel mehr Unterstützung von ihren Eltern bei der Herstellung erster Sozialkontakte, sie setzen diese Verabredungspraxis in späteren Jahren müheloser fort, wachsen häufig in einer für Kinder geeigneteren Umgebung auf, was den freien Aktivitäten zugute kommt, sie sehen weniger fern und haben zugleich besseren Zugang zu den kinderkulturellen Einrichtungen, lernen dort verschiedene Inhalte und bewegen sich

sicherer in verschiedenen sozialen Einrichtungen, was sich letztendlich wiederum auch für die Schule als hilfreich erweist. Diese Kinder erleben eher eine reiche, vielseitige Kindheit und sind sicherlich auch auf eine selbstbestimmte, befriedigende Freizeitgestaltung in späteren Jahren vorbereitet. Kinder mit geringerem Sozialstatus oder mit anderen starken familiären Benachteiligungen verpassen dagegen mit größerer Wahrscheinlichkeit schon in ihrer Kindheit die Chancen der individualisierten Freizeit und werden auch später eher mit den entsprechenden Anforderungen Schwierigkeiten haben, wie sie beschrieben worden sind.

2.6 Abschließende Bemerkungen

Nachdem der gesellschaftliche Wandel in den Bereichen Arbeit, Familie und Freizeit nachvollzogen worden ist, können wir nun schließen, dass eine eindeutige Individualisierung und Pluralisierung in diesen Lebensbereichen zu verzeichnen ist.

So ist bei einer erhöhten Individualisierung und Flexibilisierung der Arbeitswelt festzustellen, dass dem Einzelnen in der Arbeitswelt einerseits mehr Optionen zur Wahl stehen und er sich eher mit seinen an Selbstverwirklichung orientierten Werten einbringen kann. Andererseits drohen Unsicherheit bis hin zur Arbeitslosigkeit und es werden an den Einzelnen erhöhte Anforderungen gestellt, was einen Teil der Beschäftigten überfordern wird. Ähnlich ambivalent ist der Wandel in der Familie zu beurteilen. Zwar sind bei den Familienformen im Vergleich zu den Lebensformen nur leichte Pluralisierungstendenzen zu beobachten, doch stehen bereits selbstverständlich verschiedene Familienformen zur Auswahl und wird man nicht automatisch in einen verlässlichen, sozialen Verbund hineingeboren. Damit sind einerseits gestiegene Wahlfreiheiten und Chancen zur Selbstverwirklichung verknüpft, andererseits drohen jedoch Orientierungslosigkeit und Desintegration. Der Umgang innerhalb der Familien ist individualisierter und kindorientierter als noch vor wenigen Jahrzehnten, was prinzipiell positiv zu bewerten ist, bei Kindern und Erwachsenen allerdings wiederum zu Überforderungserscheinungen führen kann. Gleiches gilt für die Freizeit: Mit dem Plus an Freizeit in der Gesellschaft sind positiv Möglichkeiten zur selbstbestimmten Lebensgestaltung gegeben, während damit negativ Sinnleere und Desintegration verknüpft sein können. Für Kinder und

Jugendliche kommt hinzu, dass sie in der Gestaltung ihrer Freizeit eingeschränkt sind, da sie nicht selten in einer funktionsentmischten, kinderfeindlichen Umwelt leben und somit in Innenräume verdrängt werden. Gefahren für das Aufwachsen der Kinder konnten, dem gesellschaftlichen Trend entsprechend, beobachtet werden, doch erfahren die Kinder und Jugendlichen beispielsweise durch ein reiches kinderulturelles Angebot auch Bereicherungen. Den Wandel der Kindheit als eine Bereicherung und nicht allein als Gefährdung erleben zu können, ist erheblich von dem Sozialstatus der Heranwachsenden abhängig.

Die hier noch einmal kurz zusammengefasste postmoderne Entwicklung befindet sich letztlich aber noch in ihren Anfängen. Weil diese erst ansetzenden Entwicklungen wie zum Beispiel die Pluralisierung der Familienformen oder die Subjektivierung der Arbeit auf eine Zukunft hinweisen, die sich immer weniger aus Traditionen, Ordnungen und Erfahrungen berechnen lässt, werden die Entwicklungen risikvoll und oftmals sehr negativ wahrgenommen. Fassen wir zusammen, dass zu den Gefahren vor allem die Überforderung vieler Menschen zählt, ihr Leben in einer schnelllebigen Zeit selbstbestimmt und flexibel gestalten zu müssen, statt einer vorgegebenen Biographie innerhalb eines recht festen sozialen Verbandes folgen zu können. In einem solchen sozialen Verband, der traditionellen Kultur, fände der Einzelne gleichermaßen Unterstützung in der alltäglichen Lebensbewältigung und sinnstiftende Orientierung. So zählen soziale Desintegration und Entsolidarisierung mit Sicherheit zu den Gefahren der postmodernen Gesellschaft.

Eine Einbindung, die nicht frei wählbar ist, bedeutet zugleich aber auch Einengung, so dass die postmoderne Entwicklung als ein Zugewinn an Freiheit des Einzelnen zu begrüßen ist, sofern sie mit sozialem Engagement gekoppelt ist. Der beschriebene Wandel kann durchaus als eine Emanzipation des Menschen verstanden werden, wenn wir den Worten G. Höhlers folgen:

„Nicht die Familie generell, aber ihre Praktiken, nicht die Leistung selbst, aber die Verknüpfung mit Verzicht, nicht das Leben in der Gemeinschaft, aber seine nutzlos gewordenen Einschränkungen sind Kernstücke eines selbstbewußten Aufbegehrens »neuer« Kulturmitglieder gegen den Ballast von Regeln, die als Werte getarnt den einzelnen in die Macht anderer bringen, seinen Lebenswillen ersticken und seinen Wunsch nach einem glücklichen Leben anprangern - als müßte jeder Genuß durch das

Nadelöhr der Rechtfertigung gezwängt werden“ (in: Seibert, Serve (Hg.) 1994, S. 131, 132).

Wieweit die Freiheit des Einzelnen, in postmoderner Argumentationsweise vor allem die individuelle Entscheidungsfreiheit, nun aber wirklich reicht, sei noch dahingestellt. Einem der Millionen von Arbeitslosen wird es zynisch vorkommen, wenn von der Wahlfreiheit die Rede ist, und auch eine alleinerziehende Mutter wird kein Gefühl von Freiheit verspüren, wenn sie zur Arbeit gehen muss, während ihr Kind nicht angemessen betreut wird. Insgesamt beherrschen auch heute noch ständige - in der Regel ökonomisch dominierte - Sachzwänge und Machtstrukturen das Leben des Einzelnen, wodurch die Chancen der Postmoderne bereits relativiert werden. Zwar wird der Lebensweg weniger berechenbar, doch ist er deshalb nicht automatisch für jeden freier wählbar. Beinahe selbstverständlich klingt es dabei, dass Kinder und Jugendliche von der Diskussion um die zunehmende Entscheidungsfreiheit in der Postmoderne weitgehend ausgeschlossen sind, auch wenn ihnen heute ein eher kindorientierter Erziehungsstil mehr Entscheidungsgewalt einräumt.

Festzuhalten bleibt schließlich, dass die 'Modernisierungsgewinner', die im privaten wie im beruflichen Bereich ein hohes Maß an Selbstbestimmung für sich geltend machen können, unter anderem über Flexibilität und bestimmte soziale Kompetenzen verfügen. Diese Schlüsselqualifikationen sind aber neben anderen Faktoren von dem Erziehungsverhalten der Eltern und von dem Schulabschluß abhängig, also sozial determiniert, denn Erziehung und Bildung wird, wie wir bereits angedeutet haben, mit dem Sozialstatus der Herkunftsfamilie assoziiert.

3. Schultheoretischer Exkurs

Um die Ergebnisse aus der voranstehenden Analyse in die Diskussion um Schule einbringen zu können, sollen zunächst einige schultheoretische Überlegungen eingefügt werden. Die Einführung in die schultheoretische Perspektive sollte das Nachdenken über Schule und ihre Aufgaben in der Gesellschaft erleichtern, so dass mit dem schultheoretischen Instrumentarium der Frage nachgegangen werden kann, was von der Schule in der dargestellten, aktuellen Gesellschaftssituation offensichtlich verlangt wird. Mit entsprechenden Überlegungen sollen Impulse für die weitere Arbeit gegeben werden, denn es soll in den folgenden Kapiteln nicht nur überprüft werden, ob der Offene Unterricht den hier dargestellten Anforderungen gerecht werden kann, sondern zugleich wird zu diskutieren sein, ob die Anforderungen, die sich hier andeuten, befürwortet werden können. In den Kapiteln 5 bis 6.3 sollen die Anforderungen an die Schule ausdifferenziert, ergänzt, zum Teil aber auch modifiziert oder gar abgelehnt werden.

3.1 Schultheoretische Grundlagen

Wie bereits in der Einführung angedeutet wurde, versucht die Schule, bestimmte Bedürfnisse zu stillen, oder mit anderen Worten: sie hat spezielle Funktionen zu erfüllen, die ihr von der Gesellschaft übertragen worden sind, die sie aber auch aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus wahrnimmt. Genau damit, mit den Funktionen der Schule als Institution im gesamtgesellschaftlichen System, mit ihrer Struktur, ihren Voraussetzungen, ihren offenen und verdeckten Wirkungen und Folgen beschäftigt sich die Schultheorie heute überwiegend. Eine moderne Schultheorie analysiert und beschreibt ihren Gegenstand, die institutionalisierte öffentliche Erziehung und Bildung junger Menschen, in Zusammenarbeit mit der empirischen Forschung, um, wie Apel festhält, „ein professionelles Verständnis des pädagogischen Handelns in dieser Einrichtung zu fördern, die genauere Erforschung schulischer Sozialisation anzuregen und die Weiterentwicklung des Systems in pädagogischer Absicht zu ermöglichen“ (Apel 1995, S. 13). Damit ist der Zweck einer *erziehungswissenschaftlichen* Schultheorie umrissen, und tatsächlich ist sie erst als

eine *erziehungswissenschaftliche* Theorie vollständig, wie zum Beispiel K.-J. Tillmann betont:

„Eine Theorie der Schule darf [...] nicht bei einer allein soziologischen Funktionsbestimmung stehenbleiben, sondern muß bis zum Kern der pädagogischen Tätigkeit, muß zu Erziehungs- und Unterrichtsprozessen vordringen, um dort die Auswirkungen des gesellschaftlichen Implikationsverhältnisses aufzuspüren“ (1993_a, S. 9).

Dem Zitat können wir entnehmen, dass noch weitere, zum Beispiel soziologische, Erkenntnisinteressen innerhalb der Bildungsforschung²² verfolgt werden, welche in schultheoretisches Arbeiten eingehen. Eben zum Beispiel die Soziologie beschäftigt sich seit den 60er Jahren exemplarisch mit dem Bildungssystem als der größten gesellschaftlichen Institution, wobei das Zusammenwirken des Schulsystems mit dem ökonomischen und dem politischen System im Zentrum des Interesses steht. Zusammenhänge zwischen der Herkunftsfamilie des Schülers und dem Bildungssystem sowie zwischen dem Berufs- und Bildungssystem werden aufgedeckt und das Problem der Chancenungleichheit, immer wieder auch öffentlich in der Tagespolitik, diskutiert. Gerade in der historisch-materialistischen Perspektive wird hinterfragt, wie das Bildungssystem in der Gesellschaft funktionalisiert wird, um die Reproduktion des Klassensystems zu gewährleisten. Heute wirkt der soziologische Ansatz in der Schultheorie recht dominant, aber auch andere Erkenntnisinteressen werden verfolgt. So haben sozialpsychologische und psychoanalytische Ansätze die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit in sozialen Zusammenhängen wie der Schule und der Schulklasse zum Ausgangspunkt und Ziel ihrer Forschung.

Deutlich werden soll mit diesen kurzen Hinweisen, dass in der modernen Schultheorie interdisziplinär gearbeitet und der Gegenstand unter verschiedensten theoretischen Gesichtspunkten betrachtet wird, wodurch das Bildungssystem relativ umfassend und mit dem empirischen Anspruch verhältnismäßig objektiv erfasst werden kann - wobei aber selbstverständlich mit der raum-zeitlichen Begrenztheit der Empirie der Anspruch einer allgemeingültigen Schultheorie aufgegeben wird.

²² Damit bezeichnet Beate Kraus „eine auf den Gegenstand bezogene, in einem weiten Sinn sozialwissenschaftlich ausgerichtete Form wissenschaftlicher Spezialisierung, wie es sie auch im Bereich der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung gibt. Eine trennscharfe Abgrenzung zu Arbeiten anderer Disziplinen, z.B. zu der inzwischen ebenfalls stärker empirisch verfahrenen Erziehungswissenschaft oder zur Bildungsökonomie, ist daher oft nur schwer möglich“ (in: Kerber, H.: Schmieder, A. (Hg.) 1994, S. 557).

Systematisiert hat zum Beispiel K.-J. Tillmann die verschiedenen theoretischen Ansätze, die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (in historischer Perspektive) über strukturell-funktionale und historisch-materialistische Schultheorien bis hin zur Psychoanalyse der Schule, hin zu interaktionistischen Beiträgen und der kulturrevolutionären Perspektive reichen (Tillmann (Hg.) 1993_a). Apel dagegen hat zunächst die historischen Ansätze zu einer Theorie der Schule nachvollzogen, um daraufhin systematisch die soziologische, sozialpsychologische und sozialpädagogische sowie eine erziehungswissenschaftliche Perspektive schultheoretischen Denkens aufzuzeigen (1995).

Für uns ist neben dem soziologischen Ansatz vor allem die sozialpädagogische Perspektive erhellend, denn aus dieser Perspektive heraus ist das Aufkommen des Offenen Unterrichts deutlich nachzuvollziehen. Die Sozialpädagogik setzt an den Konfliktstellen der (post-) industriellen Gesellschaft an, um sozial Benachteiligten pädagogische Hilfestellung zu leisten und somit zu der Überwindung der besonderen erzieherischen Probleme dieser Gesellschaft beizutragen. Eigentlicher Gegenstand der Sozialpädagogik ist das pädagogische Feld der Jugendhilfe, der Sozialarbeit und der außerschulischen und außerfamilären Jugendhilfe (Köck; Ott (Hg.) 1994, S. 672), doch hat sich auch in der Schule eine sozialpädagogische Denkungsart durchgesetzt, wenn zum Beispiel milieubedingte Ungleichheiten im Sozial-, Lern- und Leistungsverhalten ausgeglichen oder familiäre Probleme des Schülers aufgefangen werden sollen. Fest steht, dass damit konkret im Schulalltag mehr Anforderungen an die Schule gestellt werden. Aber es ist fraglich, ob der Schule in sozialpädagogischer Perspektive grundsätzlich neue Funktionen übertragen werden, oder ob bereits bestehende Funktionen lediglich erweitert werden. Gefragt werden muss auch in dieser Arbeit, wie der Offene Unterricht in einem sozialpädagogischen Verständnis versucht, die 'neuen' oder erweiterten Funktionen zu erfüllen.

Bevor aber weiterhin mit Begriffen wie 'Anforderungen' und 'Funktionen' argumentiert wird, soll zur Klärung zunächst, hauptsächlich in Anlehnung an Tillmann (1993_b, S. 111-132), in den Strukturfunktionalismus eingeführt werden, der die moderne Schultheorie entscheidend geprägt und vorangebracht hat. Zwar haben Schultheoretiker den reinen Strukturfunktionalismus in seiner konservativen und recht einseitigen Ausrichtung bereits hinter sich gelassen, doch trotzdem ist er immer

wieder als Ausgangspunkt schultheoretischen Arbeitens geeignet. Und auch in dieser Arbeit gehen wir von dem Strukturfunktionalismus aus, wenn die Institution Schule in ihren gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen systematisch aufgearbeitet wird.

3.2 Der Strukturfunktionalismus

Talcott Parsons

Den entscheidenden Beitrag zu einer strukturfunktionalistischen Theorie hat in den 40er und 50er Jahren Talcott Parsons vorgelegt, dessen Grundgedanken hier nun dargelegt werden sollen. Aber auch Autoren wie Brim, Levy und Merton sind zu nennen, sowie darüber hinaus Kruckenbergs, der bereits 1926 in seiner Untersuchung „Die Schulklasse“ forderte, den „strukturell-funktionale[n] Zusammenhang“ des sozialen Gebildes Schulklasse genau zu analysieren (S. 3; zit. n. Apel 1995, S. 142). Parsons spielt jedoch eine herausragende Rolle, da er erstmals ein Konzept vorstellt, das die Persönlichkeitsentwicklung explizit im gesamtgesellschaftlichen Kontext analysiert und dabei den Begriff ‘Sozialisation’ systematisch gebraucht. Zwar kann ihm zum Vorwurf gemacht werden, dass es ihm nicht gelungen ist, die gesellschaftliche Systemperspektive mit der Theorie individuellen Handelns zu verknüpfen, dass er sogar die Subjektentwicklung weder systematisch berücksichtigt noch analytisch beschrieben hat. Doch hat er zumindest überzeugend deutlich machen können, dass schulische Prozesse in einen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebunden sind und nicht in pädagogischer Autonomie ablaufen (vgl. Tillmann 1993_b, S. 129).

Funktionszusammenhänge hat Parsons zunächst ganz allgemein zwischen dem gesamtgesellschaftlichen System (nämlich konkret den U.S.A.) und den verschiedenen institutionalisierten Subsystemen (z.B. Beschäftigungssystem, Verkehrssystem, religiöse Organisationen) beobachten können, welche zur Stabilität und dem Fortbestand des Gesamtsystems beitragen. Parsons beschreibt nun die *Struktur* dieser Systeme, um daraufhin ihre *Funktionen*, die verschiedenen Austauschprozesse zwischen den Subsystemen systematisch analysieren zu können. Dabei setzt er die Struktur als statisch, aber nicht, weil er damit eine

empirische Realität oder gar einen wünschenswerten Zustand beschreiben will, sondern lediglich zwecks methodisch-analytischer Vereinfachung. Der prozessuale Charakter der sozialen Realität wie zum Beispiel des Bildungs- oder des Beschäftigungssystems wird also vernachlässigt, um sich auf die dynamischen Funktionen, zum Beispiel die Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Betrieb, konzentrieren zu können.

Parsons bleibt aber nicht auf der makrosoziologischen Betrachtungsebene stehen, sondern wendet sich nun den einzelnen Personen in den statisch dargestellten Subsystemen zu. Innerhalb der Institutionen handeln sie laut Parsons in Rollen, die Rolle wird als Verbindungsglied zwischen Institution und Persönlichkeit betrachtet. Die Rollenträger hätten sich in der Institution an vorgegebenen Erwartungen zu orientieren, damit ihr Handeln einen berechenbaren Charakter erhält. Damit könnten sie nur mit einem Teil ihrer persönlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten in der Institution handeln, andere dagegen müssten ausgeklammert werden. Das heißt für die entwickelten arbeitsteiligen Gesellschaften, dass ihren Mitgliedern in den verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen, in die sie eingebunden sind, jeweils nur bestimmte Ausschnitte des Handelns abverlangt würden. „Ein derartiger Ausschnitt, der die Grundeinheit eines Systems sozialer Beziehungen darstellt, wird heute überwiegend als »Rolle« bezeichnet“ (1968, S. 55; zit. n. Tillmann 1993_b, S. 116). Handeln die Personen innerhalb einer Institution rollenkonform, werde ihr Handeln 'belohnt', und sie trügen zugleich zur Stabilität der Institution und des Gesamtsystems bei. Zeigen sie dagegen abweichendes Verhalten, würden sie von ihrem Gegenüber sanktioniert und die Stabilität sowohl des Sub- als auch des Gesamtsystems seien gefährdet. Optimal verläuft in den Augen Parsons eine Kommunikation, wenn der Einzelne in Übereinstimmung mit seinen Bedürfnissen agiert und zugleich die Erwartungen des Gegenübers in einem institutionellen Rahmen erfüllt.

Damit die Stabilität des Gesamtsystems gewährleistet ist, sollte der Einzelne im Laufe seiner Sozialisation die Rollenerwartungen, die in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit an ihn herangetragen würden, praktisch als eigene Bedürfnisse verinnerlichen, womit die Unterscheidung zwischen Persönlichkeit und Rolle verwischen. Hier nun setze die Aufgabe der Schule an, denn in der Familie könne

der junge Mensch nicht lernen, die an ihn herangetragenen öffentlichen Rollen freiwillig und kompetent auszufüllen und darüber zugleich eine Bedürfnisbefriedigung zu verspüren. In der Familie gelten nämlich laut Parsons ganz andere Erwartungen und Normen als in der politischen und beruflichen Öffentlichkeit, in die der junge Mensch integriert werden soll. In der Familie herrschten „partikularistische“ Wertorientierungen vor, das heißt, der Rollenpartner habe zum Beispiel eine ganz einmalige und zugleich umfassende, prinzipiell unbegrenzte Bedeutung (eine Übersicht zu den „partikularistischen“ vs. „universalistischen“ Wertorientierungen siehe im Anhang **A. 27**). Um dagegen im politischen und öffentlichen Leben der westlichen, arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaft angemessen die verschiedenen Rollen ausfüllen zu können, müsse der junge Mensch eine „universalistische“ Wertorientierung verinnerlichen, also zum Beispiel das Leistungsprinzip annehmen oder akzeptieren, als Rollenpartner für sein Gegenüber nur eine begrenzte, klar umschriebene Bedeutung zu tragen (siehe **A. 27**). In der Schule als einer öffentlichen Institution kämen die Kinder erstmals mit dieser „universalistischen“ Wertorientierung in Berührung. Demnach bedeutet schulische Sozialisation, dass die Bedürfnisse der jungen Generation gesellschaftlich geformt werden und sie die „universalistischen“ Werte internalisieren, womit sie die Fähigkeit zum Rollenhandeln erwerben würden.

Eine der beiden gesellschaftlichen Funktionen nach Parsons ist damit also benannt, nämlich die der Sozialisation. Eine weitere Funktion, welche die Schule nach Parsons zu erfüllen hat, ist die Verteilung von Arbeitskraft. Die Schule habe die „Selektion und Verteilung der menschlichen Ressourcen entsprechend dem Rollensystem der Erwachsenen“ (Parsons 1968, S. 179) vorzunehmen, was als Allokations- bzw. Selektionsfunktion bezeichnet wird.

Die Positionszuordnung und Rollenverinnerlichung seien komplementäre Prozesse, die in der Schule eng miteinander verwoben seien. Vor allem das Leistungsprinzip, das in der Schule praktisch vom ersten Schultag des Schülers an verfolgt werde, sei für beide Prozesse zugleich funktional. Als Verteilungsinstanz sei die Schule offensichtlich auf eine Leistungsunterscheidung und -bewertung der Schüler als Selektionsbasis für zukünftigen gesellschaftlichen Status angewiesen. In der Klasse würden alle Schüler zunächst als gleich angesehen, um sie dann nach

ihrer Leistung in 'gute' und 'schlechte' Schüler zu differenzieren. Die Schulleistungen würden beurteilt, je nach Leistung 'belohnt' oder 'bestraft' (u.a. Zensuren, (Miss-) Billigung des Lehrers), und den Kindern werde im sozialen System der Klasse ein bestimmter Status zugewiesen. Diese interne Selektion bilde die Grundlage späterer gesellschaftlicher Statuszuweisung.

Gerade im Zusammenhang mit dem Leistungs- und Beurteilungswesen der Schule lernten die Schüler zugleich die „universalistischen“ Wertorientierungen wie zum Beispiel affektive Neutralität, Spezifität oder Leistungsorientierung zu verinnerlichen; das Leistungsprinzip wirke nicht nur selektierend, sondern auch sozialisierend. Dabei sei es von entscheidender Bedeutung, dass die Spielregeln des schulischen und des beruflich-gesellschaftlichen Wettbewerbs die gleichen sind: Mit dem individuellen Leistungsprinzip sei die „Grundschulklasse [...] somit in einem grundsätzlichen Sinn eine Verkörperung des fundamentalen amerikanischen Wertes der Chancengleichheit, indem sie sowohl auf ursprüngliche Gleichheit als auch auf unterschiedliche Leistung Wert legt“ (ebd., S. 180). Damit aber werden nach Parsons nicht nur die Beurteilungspraxis in der Schule, sondern sehr viel grundsätzlicher die sozialen Ungleichheiten in Schule und Gesellschaft legitimiert. Auch in diesem Sinne fände eine funktionale Sozialisation für die Stabilisierung des bestehenden Gesamtsystems der Industriegesellschaft statt. Gerade die 'Verlierer' des Selektionsprozesses müssten die Auslesekriterien akzeptieren, damit die sozialen Ungleichheiten perpetuiert werden könnten.

Kritik an Parsons

Vor allem an diesem letztgenannten Aspekt setzte gegen Ende der 60er Jahre in der Bundesrepublik massive Kritik an, während Parsons selbst die Zusammenhänge noch vollkommen kritiklos darstellte. Dabei sollten auch ihm schon entsprechende Forschungen über den Zusammenhang von Sozialisation und Sozialschicht bekannt gewesen sein, die in den USA bereits seit den 30er Jahren betrieben wurden (vgl. Steinkamp 1980, S. 256 ff.; zit. n. Tillmann 1993_b, S. 129), so dass kritische Einwände im Zusammenhang mit der faktischen Chancenungleichheit zu erwarten gewesen wären (zur Diskussion der Chancenungleichheit siehe Kapitel 6.2 der vorliegenden Arbeit). Seiner Ansicht nach müssen auch die sozialen Ungleichheiten, die sich in Klassen und Schichten widerspiegeln, in dem auf Funktionalität

ausgerichteten, sich selbst regulierenden Gleichgewichtssystem reproduziert werden, um dessen Stabilität zu gewährleisten. Für Parsons ist der Erhalt dieses Gesamtsystems, nämlich der US-amerikanischen Gesellschaft, wünschenswert - mit naiver Heftigkeit idealisiert er seine Gesellschaft. Andere Interessen, Konflikte, Widersprüche und Entwicklungen kommen in der Analyse der als statisch gesetzten Gesellschaftsstruktur nicht zum Tragen, während Stabilität und Integration überbetont werden.

Für uns heute gilt es somit zu überlegen, ob sich die 'Momentaufnahme' des statischen Gesamtsystems bei Parson überhaupt noch mit der aktuellen westlichen Gesellschaft deckt, wenn wir nach den gesellschaftlichen Funktionen von Schule fragen. Genau diese Überlegungen haben wir in Kapitel 2 angeregt, und somit bereits eine gewisse Dynamik der Strukturen berücksichtigt, die noch zu diskutieren sein wird.

Auch die Wertorientierungen haben bei Parsons einen starren Charakter. Ganz bewusst sind die „partikularistischen“ und „universalistischen“ Wertorientierungen jenseits aller sozialen Dynamik entworfen worden, um die grundsätzliche Sozialisationsfunktion der Schule, nicht aber die spezifische Vorbereitung auf bestimmte gesellschaftliche Rollen in der Schule herauszuarbeiten. Nachdem wir aber in Kapitel 2 eine deutliche Verschiebung der Werte beobachten konnten, müssen wir uns fragen, ob „partikularistische“ und „universalistische“ Wertorientierungen heute inhaltlich anders gefüllt werden müssen bzw. ob die Unterscheidung überhaupt noch aufrecht zu halten ist. Für unsere Gesellschaft ist wiederum zu untersuchen, welche Wertorientierungen in welchen Zusammenhängen funktional und auch wünschenswert sind - schultheoretische Überlegungen, die überwiegend in dem 6. und 7. Kapitel angestellt werden sollen.

Kritisiert wird bei Parsons auch ein recht starres, einseitiges Verständnis der 'Rolle', denn Sozialisation bleibt bei Parsons letztlich nur die Vergesellschaftung des Individuums, während dessen aktive Beteiligung an dem Entwicklungsprozess unerwähnt bleibt und die Subjektentwicklung insgesamt vernachlässigt wird. Persönliche Eigenständigkeit des *Subjekts* und zeitweise Rollendistanz werden heute in der Schule unter dem Ziel der 'kritischen Mündigkeit' - gerade vor dem

Hintergrund jüngerer historischer Erfahrungen mit Diktaturen - selbstverständlich gewünscht und gefördert, auch wenn über das verdeckte Curriculum²³ möglicherweise nach wie vor entgegengesetzte Botschaften ausgesendet werden. Nicht nur unerwünscht, sondern ein pathologischer Grenzfall ist es nach Habermas, wenn sich die Bedürfnisse, Rollenerwartungen und Handlungen einer Person decken, wie es Parsons als Normalfall eingespielter Interaktion unterstellt (ebd., S. 128).

Trotz der massiven Kritik, die Parsons entgegengebracht wird, und welche hier nur angedeutet werden konnte, darf die hervorragende Leistung Parsons nicht in Vergessenheit geraten: In systematisch vorbildlicher Weise bemühte er sich um eine Synthese der individuellen Mikro- und der Makroebene der gesellschaftlichen Sozialstrukturen, um daraufhin Implikationszusammenhänge zwischen den beiden Ebenen aufzudecken, die sich zum Beispiel in dem Verhältnis von Schüler und Lehrer zeigen. Auch heute noch gilt es zu bedenken, was Parsons in das Bewusstsein gerückt hat, nämlich, dass die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler nicht nur als 'pädagogisches Verhältnis', sondern auch als normiertes Rollenhandeln zu sehen ist und der Lehrer neben einem pädagogischen auch einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen hat. Mit seinen Analysen hat Parsons zahlreiche Autoren zur Weiterentwicklung des strukturfunktionalen Ansatzes angeregt, die hier nicht vorgestellt werden können. Erwähnt werden soll lediglich Robert Dreeben (1980), der in einer differenzierten Analyse aufgezeigt hat, wie die Lernprozesse in der Organisation Schule auf unterschiedliche Aspekte des Erwachsenenlebens vorbereiten. Etwas ausführlicher vorgestellt werden soll allein der Schultheoretiker Helmut Fend und damit zugleich der aktuelle Stand der strukturfunktionalistischen Theoriebildung.

Helmut Fend

Auch Fend (1980) geht es wie Parsons und Dreeben um den Funktionszusammenhang von Schule und Gesellschaft, wobei jener es aber für unerlässlich hält, empirisch vorzugehen. Fend arbeitet wie seine Vorgänger die strukturellen Unterschiede der Schule zur Familie und zur Altersgruppe heraus, entwickelt aber die ihm vorliegenden Ansätze entscheidend weiter, indem er das

²³ Zu dem Begriff Curriculum siehe Kapitel 6.1.4 der vorliegenden Arbeit.

Zusammenwirken von Familie, Schule und Altersgruppe thematisiert und empirisch behandelt. Die Theorie wird ebenfalls weiterentwickelt, da Fend seine Aufmerksamkeit von den universellen Aspekten zur schulischen Wirklichkeit lenkt und somit Bezüge zur Bildungstheorie, der Didaktik und der Curriculumforschung herstellt. Geht es um die schulische Wirklichkeit, wird selbstverständlich auch der heimliche Lehrplan²⁴ als einflussreicher Faktor der Schulwirklichkeit interessant.

Im Zusammenhang mit den Funktionen der Schule in der Gesellschaft differenziert Fend den Ansatz von Parsons erheblich aus, denn Fend spricht nun nicht mehr von zwei, sondern von drei gesellschaftlichen Funktionen der Schule und berücksichtigt neben den anderen beiden zudem die „individuellen Funktionen“. Neben der *Selektionsfunktion*, der Statuszuweisung nach Leistung, die bereits bei Parsons auftaucht, spricht Fend nun von der *Integrations-* und der *Qualifikationsfunktion* (siehe **A. 28**). Mit der Integrationsfunktion bezieht sich Fend auf die Sozialisation der Schüler, die im Sinne Parsons zu der Reproduktion der Gesellschaft beitragen soll. Die Schüler sollen hierbei die allgemein akzeptierten normativen Orientierungen übernehmen und die soziale Lebensordnung anerkennen. Ergänzt wird dieses Konzept durch die Qualifikationsfunktion, so dass nun auch die schulischen Inhalte, die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten für die Teilnahme an der Arbeitswelt und der Gesellschaft, berücksichtigt werden.

Diese Funktionen beschreiben bei Fend weder Zielvorgaben noch Sozialisationsrealität, sondern die rein analytische Trennung des schulischen Sozialisations- und Erziehungsprozesses dient lediglich als ordnendes Raster für seine empirische Forschung. Ein Forschungsschwerpunkt ist beispielsweise das Problem der Chancengleichheit, das Fend im Gegensatz zu Parsons äußerst kritisch hinterfragt²⁵. Fend geht außerdem anders als Parsons keinesfalls davon aus, dass die funktional erforderlichen, systemkonformen Sozialisationsprozesse auch

²⁴ Der *heimliche Lehrplan* „umfaßt die inoffizielle Seite der Schule, den Lebens- und Erfahrungsbereich des nicht institutionell Geregelteten, also des nicht durch Lehrplan, Schul- und Hausordnung eindeutig Definierten“ (Köck; Ott 1994, S. 291). Diederich und Tenorth problematisieren, dass mit Begriffen wie ‘heimlich’ oder ‘verborgen’ Wertungen mitkommuniziert werden und entscheiden sich daher für die möglichst neutralen Bezeichnungen „expliziter“ und „impliziter“ Lehrplan (1997, S. 100). Wir wollen hier an dem allgemein üblichen Begriff des ‘heimlichen Lehrplans’ festhalten und nur darauf hinweisen, dass es keinesfalls um ein verurteilenswertes *Verheimlichen* geht. Auch kann nur versucht werden, den heimlichen Lehrplan zu reflektieren, aufgegeben bzw. „aus der Heimlichkeit in das Licht gezogen“ (ebd.) und damit wirkungslos gemacht werden kann er nicht.

tatsächlich stattfinden. Vielmehr nimmt Fend an, dass auch gegenläufige Strömungen zu beobachten sein müssen, zumal Fend der Schule eine weitere Funktion zuschreibt, welche mit den eben genannten gesellschaftlichen Funktionen immer wieder in Konflikt geraten kann.

Sozialisation hat nach Fend nämlich nicht nur die Reproduktion der Gesellschaft zum Ziel, sondern soll zugleich die Handlungsfähigkeit des Subjekts fördern. So identifiziert Fend neben den gesellschaftlichen zugleich individuelle Funktionen der Schule beziehungsweise, wie wir es im Folgenden ausdrücken wollen, eine personale Funktion der Schule. Die Schule habe also eine *Doppelfunktion* zu erfüllen, wodurch sich ein prinzipielles Spannungsverhältnis aufbaue, das sich an zahlreichen Konfliktstellen zeige: Beispielsweise könne das Erziehungsziel der 'kritischen Mündigkeit' mit der Vermittlung gesellschaftsstabilisierender Wertmuster kollidieren. Wenn das Sozialisationsziel der Schule kritische Mündigkeit und Handlungsfähigkeit des Subjekts ist, dürfe nicht mehr die kritiklose Internalisierung systemkonformer Werthaltungen wie des Leistungsprinzips verfolgt werden, sondern sei der kritisch-reflexive Umgang des Schülers mit den Wertmustern erwünscht. Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstbewusstsein und die kritische Reflexionsfähigkeit tragen nach Fend zu der Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit bei, weshalb sie ebenso gefördert werden sollten wie die Verinnerlichung gesellschaftsstabilisierender Werthaltungen.

Im Zentrum seiner Überlegungen steht immer wieder der Mensch, der innerhalb der Institution Schule selbst aktiv und mündig handeln könne, anstatt nur gesellschaftlich 'geformt' zu werden. In der Verantwortung für die sich entwickelnden Menschen fragt Fend dann auch kritisch, welche Wirkungen unhinterfragte Normen wie Spezifität oder Leistung auf den einzelnen Schüler haben können. Um die Rechte der betroffenen Schüler in der gesellschaftlichen Institution zu wahren, beendet Fend sein Werk mit einer „normativen Dimension einer Theorie der Schule“. Doch obgleich das Subjekt nun zu einer eigenen Größe im strukturfunktionalistischen Ansatz geworden ist, geht auch Fend genau wie Parsons nicht auf die Frage ein, wie sich innerhalb des strukturfunktionalen Ansatzes Individualität systematisch beschreiben lässt.

²⁵ Aber auch Fend zieht nur sehr punktuell Schlussfolgerungen, die das gesamtgesellschaftliche

Damit sei eine Frage für die schultheoretische Forschung angeregt, denn auch diese Arbeit kann es nicht leisten, den Subjektbegriff systematisch in den Strukturfunktionalismus einzuführen. Wir wollen uns nun lediglich der herausgearbeiteten Funktionen bedienen, um zu analysieren, welche Anforderungen die Schule heute erfüllen will und soll. Dabei sollten wir aber nicht aus dem Blick verlieren, dass die Realität sehr viel verwobener und dynamischer ist und die vorgestellten Funktionen nur einen äußerst modellhaften Charakter besitzen.

Eine aktuelle Funktionsbestimmung der Schule ist für weiteres schultheoretisches Arbeiten allerdings unerlässlich. Da wir nicht mehr von der Gesellschaft ausgehen können, die Parsons vor Augen hatte, sondern sie einem ständigen Wandel unterlegen ist, wie wir ihn in Kapitel 2 beobachten konnten, muss die Schultheorie kontinuierlich den gesellschaftlichen Wandel beschreiben (so dass wir immerhin zu einer Aneinanderreihung von 'Momentaufnahmen' kommen) und muss die Schule ihre Position in der Gesellschaft immer wieder überdenken. Nur so kann sie ihre gesellschaftliche Funktion wirklich wahrnehmen; aber auch zur Erfüllung ihrer personalen Funktion muss sie wissen, mit was für Schülern sie es zu tun hat, woher sie kommen, wie ihr außerschulisches Leben heute aussieht und wohin die Schule sie entlässt.

In wie weit die Schule den Wandel dabei nicht nur reflektierend begleitet, sondern auch aktiv mitvollzieht, sich also ihrerseits wandelt, sei noch dahingestellt. Wenn wir uns aber unsere Ausgangsbeobachtung in Erinnerung rufen, dass wir heute in zahlreichen Schulen eine Entwicklung hin zu mehr Differenzierung, Individualisierung und Pädagogisierung, hin zu einer verstärkten Öffnung von Schule und Unterricht beobachten können, dann lässt sich schließen, dass die Schule offensichtlich bereits den gesellschaftlichen Wandel wahrgenommen hat und ihre Funktionen nun auf eine neue (?) Art und Weise interpretiert. Möglicherweise sieht die Schule darüber hinaus sogar Aufgaben an sich herangetragen, die sie bislang nicht meinte erfüllen zu müssen.

An dieser Stelle soll zunächst kurz gefragt werden, welche Bedürfnisse sich aus der Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse bisher entnehmen lassen könnten.

System betreffen (zum Beispiel soziale Ungleichheit).

Daraufhin soll der Offene Unterricht, der bislang nur in der Einführung kurz vorgestellt wurde, in Kapitel 4 genauer betrachtet werden. Indem die Idee und Legitimation des Offenen Unterrichts, seine Manifestierung im Schulalltag sowie seine historischen Wurzeln dargestellt werden, soll deutlich werden, auf welche Art und Weise der Offene Unterricht meint, die herausgearbeiteten Bedürfnisse befriedigen zu können. Der Offene Unterricht möchte schwerpunktmäßig ganz bestimmte Funktionen erfüllen und damit neuere Entwicklungen auffangen, ihnen entgegensteuern oder sie befördern. Aber auch andere Funktionen wie vor allem die Selektionsfunktion muss ein solcher Unterricht wohl erfüllen, auch wenn diese seinem Selbstverständnis eigentlich widerspricht. Wie der Offene Unterricht mit den Funktionen im Einzelnen umgeht und ob er seinen Ansprüchen auch wirklich gerecht werden kann, soll dann in dem 5. und 6. Kapitel genauer untersucht werden. Zunächst sollen nun aber die verschiedenen gesellschaftlichen Bedürfnisse, welche heute offensichtlich an Schule herangetragen werden, skizziert werden. Dabei wollen wir mit der personalen Funktion beginnen, weil sich der Offene Unterricht, um den es in der vorliegenden Arbeit geht, in erster Linie mit Bezug auf das Individuum legitimiert.

3.3 Erste Hinweise zu den schulischen Funktionen heute

Die personale Funktion von Schule

Wie bereits mehrfach angedeutet, kann eine zunehmende Individualisierung und Pädagogisierung des Unterrichts, vor allem in der Grundschule, beobachtet werden, was zunächst nicht unbedingt als eine Reaktion auf bestimmte Bedürfnisse zu interpretieren ist, sondern in die allgemeine postmoderne Entwicklung der Gesellschaft eingeordnet werden kann. Die Orientierung am einzelnen Kinde, an seinen Neigungen und seiner Leistungsfähigkeit beweist, dass die Individualisierung nun auch in das gesellschaftliche Teilsystem Schule, einer an sich eher traditionell angelegten Institution, eingegangen ist.

Gerade aber diese Individualisierung und Pluralisierung der postmodernen Gesellschaft, die nun auch in der Schule ihren Ausdruck findet, bedeutet für die Mitglieder einer solchen Gesellschaft neben vielfältigen Chancen auch eine Fülle von Gefahren und Verunsicherungen, wie sie im 2. Kapitel beschrieben worden sind.

Spürbar wird für die Kinder und Jugendlichen vor allem, dass sie nicht mehr automatisch in einen größeren sozialen Verband eingebunden sind und nicht in einen allgemein gültigen Werte- und Normenhorizont integriert werden. Klages hat beobachtet, dass der westliche Mensch in der pluralen Gesellschaft ein 'privates' Wertsystem entwickelt (1993; vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit), und vor dieser Aufgabe stehen bereits die Kinder und Jugendlichen - oftmals ohne ausreichende Vorbilder in ihrem Umfeld. Schule meint nun vielfach, ihren Erziehungsauftrag verstärkt wahrnehmen zu müssen, um den Kindern und Jugendlichen bei ihrer Wertorientierung behilflich zu sein und ihre Entwicklung zu mündigen, handlungsfähigen, starken Persönlichkeiten zu befördern, damit sie ausgerüstet sind für ein Leben in dieser 'risikoreichen' Gesellschaft.

Besonders laut wird der Ruf nach der Stärkung der personalen Funktion von Schule, da allgemein ein *Verfall der Familie* und damit einhergehend ein *Erziehungsnotstand* angenommen wird (vgl. z.B. Apel 1995; S. 191). Damit wäre eines der Defizite beschrieben, die Kinder und Jugendliche heute in die Schule bringen und die Schule meint, beheben oder zumindest mildern zu müssen. Tatsächlich ist die Erziehungsaufgabe für viele, gerade alleinstehende Eltern wegen mangelnder zeitlicher und/oder finanzieller Ressourcen schwieriger geworden, und in bestimmten Regionen ist die Erziehung der Kinder tatsächlich nicht mehr sichergestellt. Wir haben allerdings in Kapitel 2 gesehen, dass wir weder den Verfall der Familie noch einen Erziehungsnotstand eindeutig beobachten können, so dass es übertrieben scheint, pauschal von einem Erziehungsnotstand zu sprechen (siehe Kapitel 2 sowie die Diskussion in den Kapiteln 5 und 6). Doch trotz dieses Einwandes wird immer wieder der Anspruch an die Schule herangetragen, die Kinder zu betreuen und als Erzieherin die Familie zum Teil zu ersetzen. Diesen erzieherischen Anspruch könne Schule nicht allein durch eine Werterziehung im engeren Sinne leisten, sondern darüber hinaus wird versucht, ähnlich wie in der Familie, ein soziales Lernen in der Gemeinschaft zu initiieren, welches in der Schule über das Miteinander in dem „Lebens- und Erfahrungsraum“ (Hentig 1993) sowie durch das gemeinsame Lernen im situativen Unterricht erfolgen könne.

Der proklamierte *Erziehungsnotstand* ist nur eines der zahlreichen Defizite, welche die äußerst inhomogene Gruppe der Kinder und Jugendlichen heute in die

Schule hineinbringen sollen. Zwar konnten wir in Kapitel 2 feststellen, dass der *Verfall der Familie* und die *Veränderte Kindheit* in der Realität kein solch dramatisches Ausmaß annehmen wie mancherorts vermutet wird. Trotzdem gehört aber zu einer 'normalen' Kindheit immer mehr, und in manchen Regionen schon längst, eine Verdrängung der jungen Menschen aus der funktionsentmischten Erwachsenenwelt in spezialisierte Innenräume sowie ein hoher Medienkonsum, der die Kinder und Jugendlichen in eine verzerrte Erwachsenenwelt integriert, ohne dass sie Kontakt zu einer vielfältigen, natürlichen Lebenswelt haben. Zahlreiche Kinder und Jugendliche leiden unter dem Wechsel von einer Familienform in eine andere sowie unter den schlechten Rahmenbedingungen bestimmter alternativer Familienformen, werden schlecht betreut und sind ökonomisch benachteiligt. Viele von ihnen sind, ähnlich den Erwachsenen, einer Orientierungslosigkeit, Reizüberflutung und Konsumverlockungen ausgesetzt, ohne dass sie ein Gegengewicht in einem stabilen sozialen Umfeld finden können. Die Kinder und Jugendlichen bringen familiäre Probleme in die Schule hinein, zeigen Defizite im schulischen Lernen, die mit ihrem Sozialstatus assoziiert werden können, werden als Ausländer, Behinderte oder anderen Menschen, die nicht in die 'Norm' passen, in der Gesellschaft benachteiligt - die Liste der 'Gefahren' in unsere Gesellschaft, unter denen die Kinder und Jugendlichen als Erste zu leiden haben, ließe sich beliebig fortsetzen. Diese Defizite meint nun eine sozialpädagogisch orientierte Pädagogik ausgleichen zu müssen: in der Schule solle sozialpädagogische Nothilfe durch Beratung, Unterstützung, Hilfe, ja sogar durch resozialisierende und therapeutische Maßnahmen geleistet werden, um Probleme aufzufangen, die außerhalb der Schule ihren Ursprung haben (vgl. Apel S. 175 ff.). Damit ist aber wiederum eine Stärkung der personalen Funktion von Schule und eine Öffnung zu dem einzelnen Heranwachsenden mit seinen Problemen und Defiziten, aber auch mit seinen Interessen und Stärken verbunden.

Einen ähnlichen Ausgangspunkt nimmt eine Linie in der Pädagogik, die sich von Rousseau bis A.S. Neill verfolgen lässt und ebenfalls bei einer defizitären, wenig kindgerechten Gesellschaft ansetzt. Vorausgesetzt wird, dass das Kind aus sich heraus zunächst *gut* ist, durch eine schlechte Gesellschaft aber verformt werden kann. Werde dem Kind dagegen ein ‚guter‘ (Schon-) Raum zur freien Entwicklung gegeben, könne es seine ‚guten‘ Anlagen entfalten und sei so gestärkt für ein späteres Leben in der Gesellschaft.

Auch diese Argumentation greift in einer risikohaften Gesellschaft, die von vielen negativ wahrgenommen wird. Und wirklich scheinen Aspekte der Gesellschaft, wie sie oben beschrieben wurden, der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wenig förderlich zu sein, zumal diese schon in jungen Jahren unter Verunsicherungen und Zukunftsängsten leiden, sich beispielsweise der Umweltverschmutzung oder der drohenden Arbeitslosigkeit durchaus bewusst sind (vgl. Shell-Jugendstudie 1997). In diesem Ansatz geht es also wiederum um die Hinwendung zum Kinde, um seine freie Entfaltung und damit um die *erhebliche* Stärkung des Erziehungsauftrages von Schule - denn auch wenn die hier verfolgte Erziehung in einem antiautoritären Rahmen geschehen soll, wird doch immer noch *erzogen*, wie der Antipädagoge Braunmühl betont (1988).

Sehr viel pragmatischer argumentieren die Lehrer, die einen erfolgreichen Unterricht durch die Verhaltensauffälligkeiten vieler Schüler gefährdet sehen, welche ihre außerschulischen Probleme in die Schule hineintragen. Noch immer gelte die Regel im Unterricht, dass Störungen Vorrang vor dem eigentlichen Lehr-Lern-Prozess haben, da sie ein erfolgreiches Lernen erheblich behindern - auch wenn an vielen Schulen, vor allem in sozialen Brennpunkten, die Störungen nicht mehr nur punktuell auftauchen. Um den Weg frei zu machen für das Lernen *aller* Schüler, müssten die Störungen, die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler also aufgegriffen, die Defizite und Probleme der Kinder und Jugendlichen aufgefangen werden, und zwar in einem kontinuierlichen Prozess, da es sich heute vielfach eben nicht mehr nur um echte Störungen in einem ansonsten reibungslosen Unterrichtsablauf, sondern um einen festen Bestandteil des komplexen Unterrichtsgeschehens handele.

Damit soll gesagt sein, dass die Hinwendung zum Kind bzw. Jugendlichen, die Stärkung der persönlichen Funktion im Sinne sozialpädagogischer Hilfestellung notwendig ist, um ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Nicht gesagt sein soll damit aber, dass die Hinwendung zum Kinde funktionalisiert wird, allein um den störungsfreien Unterricht sicherzustellen. Die personale Funktion ist der Qualifikation nach dieser Sichtweise keineswegs untergeordnet, sondern es wird vielmehr schon an dieser Stelle deutlich, dass die einzelnen Funktionen in der Realität nicht isoliert

nebeneinander stehen, sondern in vielfältiger Weise ineinander verschränkt sind und einander zum Teil bedingen.

Zu bedenken ist bei diesem Ansatz außerdem, dass auch der Unterricht selbst wiederum Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben kann. So machen H.G. Homfeldt und seine Mitarbeiter schon 1977 in ihrer Veröffentlichung „Für eine sozialpädagogische Schule“ darauf aufmerksam, dass in der Schule die Entstehung abweichenden Verhaltens dadurch gefördert werde, „daß in ihr gleiche Leistung von allen bei ungleichen Lernvoraussetzungen unter gleicher Zeitvorgabe gefordert werde“ (S. 15). Damit aber ist bereits die Nähe des sozialpädagogischen Ansatzes zum Offenen Unterricht angedeutet, wie dann in Kapitel 4 verdeutlicht werden soll. Dort soll ausgeführt werden, dass man im Offenen Unterricht auf den traditionellen Leistungsvergleich verzichtet, dass dort eine ausgeprägte Förderhaltung vertreten wird und Aspekte wie das Schulleben betont werden, womit Forderungen, die im Zusammenhang mit der Sozialpädagogisierung der Schule erhoben werden, erfüllt zu sein scheinen.

Die verschiedenen vorgestellten Argumentationslinien führen alle zu der einen Forderung, dass die personale, die erzieherische Funktion der Schule bis hin zur sozialpädagogischen Nothilfe in den Vordergrund treten muss. Die Schule sollte demnach also kindorientierter gestaltet werden in einer Gesellschaft, die ein gesundes Aufwachsen ihrer Kinder und Jugendlichen zu mündigen, handlungsfähigen jungen Erwachsenen zunehmend erschwere - zumindest aber deutlich verändere, so dass auch die Schule sich verändern und die jungen Menschen auf ihrem Weg anders und stärker begleiten müsse. Es geht hier also nach wie vor um die personale Funktion von Schule, lediglich die Bedingungen zur Erfüllung ihres Erziehungsauftrages haben sich in dieser Gesellschaft verschärft, so dass die Wahrnehmung der personalen Funktion zunehmend erschwert wird und die Schule damit zum Teil überfordert ist. Wenn die Schule dagegen in einem sozialpädagogischen Verständnis zur 'Reparaturwerkstatt der Gesellschaft' werden und damit Leistungen erbringen soll, die wir von anderen gesellschaftlichen Institutionen wie der Familie oder der Politik erwarten könnten, dann wird der Schule durchaus eine neue gesellschaftliche Funktion übertragen.

Die Integrationsfunktion von Schule

Um eine Erziehungs- oder allgemeiner: um eine Sozialisationsaufgabe der Schule geht es auch bei der Integrationsfunktion, doch handelt es sich hierbei um eine gesellschaftliche Funktion, die der Reproduktion der Gesellschaft dienen soll. Wie oben bereits ausgeführt, soll die Schule die ihnen anvertrauten jungen Menschen in den Wert- und Normenhorizont sowie in das politische System, in die Kultur der Gesellschaft integrieren und sie daneben zu mündigen, handlungsfähigen Mitgliedern dieser Gesellschaft erziehen. In der Schulwirklichkeit lassen sich die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Integration der Persönlichkeit in eine demokratische Gesellschaft nur bedingt voneinander trennen (eine solche Trennung ist möglicherweise nicht einmal im Sinne der Reproduktion aufrechtzuerhalten; siehe Kapitel 6 und 7). Hier wollen wir nun aber versuchen, uns rein auf den gesellschaftlichen Aspekt zu konzentrieren, wenn es um die Forderung geht, die Integrationsfunktion der Schule in einer pluralen Gesellschaft deutlicher zu betonen.

Diese Forderung wird von verschiedenster Seite geäußert, denn es besteht weitgehende Einigkeit, dass die Wertorientierung der jungen Menschen in der postmodernen Gesellschaft erschwert wird (s.o.). Zwar konnten wir dem 2. Kapitel entnehmen, dass kein *Wertverfall* zu verzeichnen ist, sondern lediglich eine *Wertverschiebung* von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Selbstentfaltungswerten. Doch ist damit eine Pluralität der Wertungen gegeben, die es den jungen Menschen erschwert, Orientierung bei der Entwicklung ihres individuellen Wertsystems zu finden - zumal die meisten Kinder und Jugendlichen in einer Konsum- und Medienwelt leben, die den Prozess der Wertorientierung negativ beeinflussen.

Es liegt jedoch in dem Interesse der Gesellschaft, dass ihre Mitglieder über eine mehr oder weniger homogene Wertorientierung verfügen, die dem Erhalt der Gesellschaft dienen und eine Gemeinschaft stiften. Zu nennen sei hier beispielsweise die Bejahung der Demokratie oder des Leistungsprinzips, aber es muss noch diskutiert werden, welche Wertorientierungen es heute wirklich sind, die für den Erhalt der Gesellschaft notwendig erscheinen. Parsons verdanken wir den Hinweis, dass in der Schule systemerhaltende Wertorientierungen vermittelt werden, doch kann seine Unterscheidung in „universalistische“ und „partikularistische“

Wertungen nur noch Ausgangspunkt weiterer Überlegungen sein. Von konservativer Seite wird die Rückkehr zu einer normativen Werterziehung in der Schule gefordert (beispielsweise Brezinka 1993) Doch müssen wir berücksichtigen, dass heute beispielsweise der 'Aktive Realist' begrüßt wird, den Klages als einen seiner fünf verschiedenen 'Wertetypen' herausgearbeitet hat, und womit ein handlungsfähiger, verantwortungsbewusster Typ beschrieben wird, der die moderne, demokratische Gesellschaft voranbringen kann (1993, S. 33). Der 'Hedomat'²⁶ dagegen, aber auch der 'sicherheitsorientierte, angepaßte, materialistische Typ' sowie der 'individuelle, hedonistische, eher materiell orientierte Typ' nach Anna Brake (in Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 77) stellen eine Gefährdung für diese Gesellschaft dar, welcher die Schule entgegensteuern sollte. Dem Ziel entsprechend, einen kritischen, handlungsfähigen und verantwortungsbewussten Menschen aus der Schule zu entlassen, muss eine normative Werterziehung abgelehnt werden, wird von anderer Seite gefordert, welche der konservativen Argumentation zuwiderläuft.

Aber nicht nur die Wertorientierung wird in einer pluralen Gesellschaft erschwert, sondern der Umgang mit der Pluralität selbst stellt die Gesellschaft und ihre Mitglieder vor eine schwierige Aufgabe, bei der die Schule unterstützend wirken soll. Schule soll nach dieser Position zu einem Ort sozialer Integration werden, an dem viele verschiedene Meinungen, Werte, Religionen und Kulturen aufeinandertreffen, Kinder und Jugendliche verschiedener sozialer Schichten und Stillagen, Deutsche und Ausländer, Behinderte und Nicht-Behinderte, verhaltenschwierige und eher unauffällige Kinder und Jugendliche miteinander arbeiten und leben sollen. So soll mehr Respekt und Toleranz für das jeweilig andere geübt, zugleich aber auch eine über die Unterschiede hinausgehende Solidarität und Gemeinschaft gestiftet werden, die sowohl aus humanen als auch aus politischen Gründen erforderlich zu sein scheint. Nicht zu Unrecht wird bezüglich der postmodernen Gesellschaft vielfach statt von einer zunehmenden Individualisierung eher von einer Entsolidarisierung und Desintegration gesprochen, die den Einzelnen in Anonymität und Orientierungslosigkeit zurücklassen und der Gesamtgesellschaft schaden.

²⁶ Leider gibt es keine Untersuchungen dazu, wie hedonistisch frühere Generationen ausgerichtet waren, denn es erscheint doch übertrieben, ausgerechnet diese Jugend als besonders hedonistisch zu verurteilen, zumal in der Shell-Jugendstudie dieses Bild keinesfalls so undifferenziert aufrechterhalten werden kann (1997).

Integration wird aber auch aus völlig anderen Gründen heraus und in einem leicht veränderten Sinn gefordert, und zwar wird die Entfremdung der jungen Generation von ihrer authentischen Umwelt vermutet. In Kapitel 2 wurde die sogenannte 'Terminkindheit' besprochen, die von vielen äußerst negativ beurteilt wird, da Kinder und Jugendliche nur noch in speziell aufbereiteten Kinderwelten das von professionalisierten Erwachsenen vorgestellte Programm konsumieren sollen, statt sich in ihrer natürlichen Umgebung selbsttätig zu entwickeln. Zwar konnte belegt werden, dass diese negative Beurteilung die Realität der Terminkindheit nicht trifft, doch ist die Terminkindheit zumindest ein untergeordneter Aspekt in einer Entwicklung, in der die Kinder und Jugendlichen immer mehr in spezialisierte Innenräume verdrängt werden, anstatt in eine vielfältige, natürliche Umgebung integriert zu sein. Die zunehmende Verhäuslichung der Kinder konnte in Kapitel 2 tatsächlich eindeutig festgestellt werden. Dadurch wird es ihnen erschwert, auf ihrem Weg zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft schrittweise Zugang in die Erwachsenenwelt zu finden, Erwachsene bei den verschiedensten Arbeiten zu erleben und ein Verständnis für ihre Lebenswelt zu entwickeln. Der zunehmende Medienkonsum unterstützt diese Entwicklung erheblich, da die Kinder und Jugendlichen zum Beispiel beim Fernsehen aus ihrer authentischen Umwelt abgezogen und in eine Scheinwelt entführt werden. Aber auch der Schule kommt in diesem Zusammenhang eine verstärkende Rolle zu, denn sie nimmt die Kinder und Jugendlichen für einen großen Teil ihrer Zeit aus ihrer natürlichen Umwelt heraus und stellt sie in eine abgeschlossene, künstliche Umgebung, in welcher den jungen Menschen pädagogisch-didaktisch aufbereitete Programme und Aufgaben angeboten beziehungsweise aufgezwängt werden. Daher sollte sich die Schule nach Meinung vieler zumindest für die sie umgebende Welt öffnen und eine Reintegration der jungen Menschen in die verschiedensten Bereiche der unmittelbaren Umgebung anstoßen.

Die Qualifikationsfunktion von Schule

Die Integrationsfunktion spielt also auch heute noch eine große Rolle in der schulischen Sozialisation, und gleiches gilt für die Qualifikationsfunktion. Nach wie vor ist neben der Erziehungsaufgabe die Qualifizierung und Bildung der Schüler der vornehmliche Zweck von Schule. Gefragt werden muss nur, *wie* eine Qualifizierung für das Leben und Arbeiten in der heutigen Gesellschaft aussehen soll, womit

erstmalig in dieser Arbeit die Lernpsychologie und Curriculumtheorie berührt werden. Hinweise, was in der Schule vermittelt werden sollte und auf welche Weise dies möglich ist, können wir aus den Überlegungen zur Integrationsfunktion bereits mittelbar ableiten. Mit Qualifizierung ist aber immer in erster Linie die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt gemeint, der die Entscheidungen um das schulische Curriculum mehr oder weniger beeinflussen kann. In Kapitel 2.2 ist deutlich geworden, dass die Berufs- und Arbeitswelt einem starken Wandel unterliegt, womit Probleme und Chancen gleichermaßen verknüpft sind. Die Schule beziehungsweise die Curriculumtheorie steht vor allem vor dem Problem, aus dem ständig anwachsenden Wissen (Stichwort 'Wissensexplosion') auszuwählen und zu entscheiden, wie auf einen sehr schnelllebigen Arbeitsmarkt mit ständig neuen Techniken vorbereitet werden kann.

Die Wirtschaft selbst vertritt die Ansicht, dass die Schule auf eine so schnelllebige Arbeitswelt nicht mehr spezialisierend vorbereiten kann, dass sie deshalb die Verwissenschaftlichung des Unterrichts aufgeben, ihre Stofffülle straffen und sich auf die effiziente Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung konzentrieren sollte. Diese Grundbildung stelle die Ausgangsbasis für ein lebenslanges Lernen dar, das in der modernen Arbeitswelt unerlässlich sei. Es müssten in der Schule vor allem jene Kompetenzen vermittelt werden, die es den Schulabgängern ermöglichen, sich das anwachsende Wissen immer wieder selbstständig anzueignen und sich auf die schnelllebigen Verhältnisse flexibel einstellen zu können. Lern- und Entwicklungsfähigkeit, Flexibilität und Teamfähigkeit gehörten zu den sozialen und personalen Kompetenzen, die neben der reinen Wissensvermittlung in der Schule angeregt werden sollten (zu den Anforderungen der Wirtschaft konkret Kapitel 2). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen scheint in den Augen der Wirtschaft ein Lösungsansatz zu sein, der es möglich macht, mit der ständig anwachsenden Masse an Wissen umzugehen, ohne dass der Lehrplan schließlich bis zu einem nicht zu bewältigenden Maß erweitert werden müsste. Offensichtlich erscheint es, dass solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über das reine Buchwissen hinausgehen, nicht allein in einem traditionellen Frontalunterricht geübt werden können. Und wirklich stellt sich die Wirtschaft einen ganzheitlichen, handlungsorientierten und praxisbezogenen Unterricht vor, der sich an der Leistungsfähigkeit der Schüler

orientiert. Damit aber ist zumindest eine Nähe zu offenen Unterrichtskonzepten angedeutet, wie sie im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

Die Selektionsfunktion von Schule

Die Selektionsfunktion der Schule ist sicherlich die problematischste, aber nach wie vor wird sie der Schule eindeutig übertragen, wie wir auch den Aussagen der Wirtschaft entnehmen können. Wenn sie die Beibehaltung der Ziffernzensuren, eine deutliche Vergleichbarkeit der schulischen Leistungen und das Festhalten an dem gegliederten Schulsystem fordert, so geht es ihr um die Aufrechterhaltung beziehungsweise um die Stärkung der Selektionsfunktion von Schule als 'Zuweisungsstelle' potentieller Arbeitskräfte. Nicht nur der Offene Unterricht hat Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe, wie wir sehen werden, sondern das gesamte Schulsystem und die Gesellschaft überhaupt, denn heute greift die Allokationsfunktion weniger denn je. Zwar handelte es sich bei der Allokationsfunktion nach Leistung stets nur um Allokations*gewohnheiten* und spielten andere Faktoren wie der Sozialstatus der Herkunftsfamilie des Schülers, das Geschlecht des Schulabgängers oder bestehende Beziehungen zur Arbeitswelt und Arbeitgebern von jeher eine Rolle, doch wird die Allokation der Schulabgänger heute zunehmend erschwert. Eine schnelllebige Wirtschaftswelt, steigende Arbeitslosenzahlen, eine Verwässerung des dreigliedrigen Schulsystems mit der problematischen Randstellung der Hauptschule, aber auch die Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft erschweren die Selektions- oder Allokationsfunktion von Schule (dazu mehr in Kapitel 6.2). Der Wunsch der Wirtschaft nach einer ständigen Höherqualifizierung entspricht eigentlich nicht mehr der dreigliedrigen Schichtung des Schulsystems, und die geforderten Qualifikationen, die personalen und sozialen Kompetenzen nämlich, lassen sich nicht mehr nach herkömmlichen Maßstäben messen und vergleichen.

Es gibt Bestrebungen von Seiten der Schule, die Selektion der Schule trotz der erschwerenden Umstände funktionsfähig zu halten, indem zum Beispiel die höhere Vergleichbarkeit der Schulleistungen angestrebt (Beispiel Zentralabitur) oder am gegliederten Schulsystem festgehalten wird. Unsere Ausgangsbeobachtungen in der Einführung entspringen aber einer anderen Richtung: Hier wird weniger versucht, ein gesellschaftliches Bedürfnis zu erfüllen, als vielmehr dem Einfluss der Gesellschaft -

im Interesse des einzelnen Kindes - entgegenzuwirken. Die Selektionsfunktion wird höchstens als ein notwendiges Übel betrachtet, deren vermuteten negativen Auswirkungen für die schulinternen Lern- und Erfahrungsprozesse abgefedert werden sollen. Zu diesen Versuchen zählen unter anderem die Berichtszeugnisse an der Grundschule, die Orientierung an der Leistungsfähigkeit des Schülers und eine entsprechende Differenzierung des Unterrichts, die Bestrebungen, das Ende der Grundschulzeit als entscheidende Selektionsschwelle nach hinten zu verlegen, die Einrichtung der Gesamtschule und ganz allgemein die Stärkung der personalen Funktion von Schule. Wie nun der Offene Unterricht versucht, die Selektionsfunktion zu relativieren und in welchem erheblichem Konflikt er überhaupt zu dieser Funktion steht, soll in den folgenden Kapiteln diskutiert werden. Angedeutet werden kann an dieser Stelle aber bereits, dass Praktiker des Offenen Unterrichts in der Schulwirklichkeit häufig zu keinem bewussten Umgang mit dieser gesellschaftlichen Anforderung gefunden haben, da die Selektionsfunktion dem gesamten Konzept des Offenen Unterrichts schon im Ansatz widerspricht.

Damit sind die Aufgaben aktualisiert worden, die Schule an sich herangetragen sieht. Daraufhin muss die Schule in dem Feld von Anforderungen ihre Position finden, womit sie hier also als eigenständige Größe gedacht und nicht als funktionierende statische Struktur betrachtet wird, wie es Parsons getan hat. In dieser Arbeit geht es um die schulische Verantwortung und um die Frage, auf welche Art und Weise der Offene Unterricht versucht, ihr gerecht zu werden. Das heißt mit anderen Worten, es geht um die Frage, welche Antworten der Offene Unterricht meint zu den gesellschaftlichen Problemen geben zu können. Dass sich der „Offene Unterricht als zeitgemäße Antwort“ versteht, soll in dem folgenden Kapitel 4 dargelegt werden. Ob der Offene Unterricht aber tatsächlich eine angemessene Antwort bzw. ein überzeugendes Konzept auf die gesellschaftlichen und, nie zu vergessen, auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden in der heutigen Zeit anzubieten hat, muss daraufhin in den Kapiteln 5 und 6 geprüft werden.

4. Der Offene Unterricht als zeitgemäße Antwort?

In diesem Kapitel soll nun der Offene Unterricht, dessen Begriff bisher eher in pädagogischer 'Umgangssprache' verwendet wurde, ausführlich vorgestellt werden. Dabei soll deutlich werden, welche Antworten der Offene Unterricht auf die drängenden offenen Fragen und Probleme unserer Zeit anzubieten hat, auf welche Anforderungen an die Schule also reagiert und welchen entgegengesteuert werden soll, und wie er darüber legitimiert werden könnte. Um ein tieferes Verständnis für den Offenen Unterricht entwickeln zu können, soll aber zunächst in den historischen Hintergrund des Offenen Unterrichts eingeführt werden. Hier wird allerdings nicht der Anspruch erhoben, eine in sich geschlossene historische Aufarbeitung des Themas vorzulegen. Vielmehr sollen einige Stationen des Unterrichts, der heute als 'offen' bezeichnet wird, beleuchtet werden, um ihn in seiner Geschichtlichkeit, seiner Idee und seinen vielfältigen Ansprüchen, auch im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Kontext, besser nachvollziehen zu können. Schon in diesem Abschnitt wird dabei deutlich werden, welche Schwierigkeiten eine Definition des Offenen Unterrichts mit sich bringt, was dann unter 4.2 thematisiert werden soll.

4.1 Die historischen Wurzeln des Offenen Unterrichts

Die Wurzeln des Offenen Unterrichts sind nicht eindeutig auszumachen, denn zahlreiche Theoriestränge und Reformansätze laufen in dem Offenen Unterricht zusammen. Erwähnenswert sind beispielsweise die Idee der antiautoritären Erziehung, Grundgedanken der Gestaltpädagogik, die Kinderladenbewegung, die Tätigkeitstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule (Leontjew, Galperin) oder die humanistische Psychologie (Rogers).

Doch werden vor allem die Reformpädagogen aus den ersten drei Jahrzehnten unseres Jahrhunderts genannt, wenn es um die Tradition des heute als 'offen' bezeichneten Unterrichts geht. Dabei kann der Eindruck entstehen, als handele es sich bei der Reformpädagogik um eine geschlossene und zeitlich begrenzte Bewegung. Dabei nennt Oelkers bereits Rousseau mit seinem Werk „Emile“ (1762) den „»Erfinder« der Reformpädagogik“ (in: Bildung real, Sonderdruck 1998, S. 38).

Die Reformbewegung nimmt in der Aufklärung und den Emanzipationsbestrebungen des neuen Bürgertums ihren Anfang, um dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts einem Höhepunkt zuzustreben (vgl. Schernikau in: Die Grundschulzeitschrift 87/1995, S. 32). Die verschiedenen Ansätze wie die Kunsterziehungsbewegung, die Waldorf- oder die Freinetpädagogik, welche sich dabei entwickeln konnten, unterscheiden sich sehr stark voneinander.

Gemeinsam war den Reformpädagogen zunächst nur die pädagogisch motivierte Kritik an der bestehenden Schulpraxis: Sie alle wandten sich gegen die Lebensferne, den Erlebnis- und Tätigkeitsmangel, gegen starren Frontalunterricht, Formalismus und Schematismus, gegen einseitigen Intellektualismus und Spezialistentum sowie gegen das herrschende Zeugnisssystem in der als autoritär empfundenen Lern- und Buchschule, so dass eine Ausrichtung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kindes ganz unmöglich erschien.

Ein neues Bildungsverständnis wurde angedacht, in welchem nicht mehr die Überlieferung des Kulturgutes im Mittelpunkt stehen sollte, was letztlich zu einer Faktenhuberei geführt habe, sondern der *Mensch* mit seinen produktiven Kräften. Es entwickelte sich die pädagogische Auffassung, dass die bloße Überlieferung der Tradition einer aktiven Auseinandersetzung mit ihr weichen müsse, denn das Wissen und die Kenntnisse würden erst dann zum dauernden Besitz und würden erst dann zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden beitragen, wenn nicht nur ihr Verstand angesprochen wird, sondern wenn sie den Gegenstand mit 'Kopf, Herz und Hand' (Pestalozzi) aktiv erfassen können. Deshalb müsse man von der Erfahrungswelt der Schüler und von ihren Erlebnissen ausgehen, damit sie einen lebendigen Bezug zum Unterrichtsstoff herstellen könnten und der Unterrichtsstoff so - über die aktive Auseinandersetzung - bedeutsam für sie werde. Dabei reiche eine verbal-kognitive Herangehensweise nicht mehr, denn Bildung geschehe am ehesten, wenn sich das Kind die Unterrichtsgegenstände produktiv, auch über gestaltende und darstellende Betätigungsformen, zu eigen macht. Gemeinsam war den Reformpädagogen also die Betonung von Aktivität, Produktivität, Selbsttätigkeit und Entfaltung der schöpferischen Kräfte, was im krassen Gegensatz zu der bestehenden Schulpraxis stand und umfangreiche Reformen von Schule, Unterricht und Bildung notwendig erscheinen ließ (vgl. Neuhaus 1991, S. 17, 18).

Eine solche Forderung wurde erhoben, weil um 1900 sowohl von den Kritikern des gesellschaftlichen Systems als auch von seinen Verfechtern bezweifelt wurde, dass die pädagogischen Grundvoraussetzungen in Familie und Schule noch gegeben waren. In einer Zeit, in der, ähnlich wie heute, die Lebens- und Produktionsformen einem starken Wandel unterlagen, wurde der Ruf nach einer stärkeren Pädagogisierung der Schule laut. So konstatierte Lietz (Landschulheimkonzept), dass die Familie, das Haus als Lebenswelt sowie der innerhäusliche Tagesablauf und die berufliche Arbeit ihre erzieherische Funktion verloren hätten, was neue pädagogische Handlungsformen in der Schule nötig mache (vgl. Apel 1995, S. 74)²⁷.

Zugleich zogen die Erfahrungen mit dem städtischen Lebens- und Arbeitsraum den Wunsch nach sich, zur Natur, zu natürlichen und sozialen Lebensformen zurückzukehren, was von den Reformpädagogen mit dem Glauben an die natürlichen, schöpferischen Kräfte im Kind verbunden wurde. Unter der städtischen Proletarisierung und dem wachsenden sozialen Elend hatten die Kinder am ehesten zu leiden, weshalb die jungen Menschen einerseits aus den ungunstigen städtischen Lebensbedingungen herausgenommen werden sollten (Landschulheimkonzept). Andererseits wurden gerade diese Kinder und Jugendlichen in ihrem Umfeld aufgesucht: Zum Beispiel Montessoris erste „casa di bambini“ entstand in einer römischen Neubausiedlung für Arbeiterfamilien, und die erste Waldorfschule wurde für Kinder der Arbeiter einer Stuttgarter Zigarettenfabrik gegründet.

Diese Zeit des Wandels war zugleich von hoher Politisierung geprägt (1917 russische Oktoberrevolution, 1918 deutsche Novemberrevolution), doch waren die Reformpädagogen bis auf Freinet nicht politisch aktiv und in gesellschaftliche Kämpfe verwickelt. Allerdings war mit der geforderten Orientierung am Kinde durchaus ein revolutionäres Grundverständnis verbunden, denn durch die Revolutionierung bzw. die Reform der Schule sollte über den ‘neuen’ Menschen die Revolutionierung der Gesellschaft vorbereitet und ein neues, besseres Gesellschaftssystem angestrebt werden. Die Worte der Reformpädagogin Ellen Key

²⁷ So können wir in Lietz' kulturkritischen Feststellungen lesen: Das „Familienleben [ist] bereits stark zersetzt, [...] das alte System der Familienerziehung für die Allgemeinheit völlig unhaltbar gemacht [...] Die eingetretene Entwicklung hat auch die Verbindungen zwischen Schule und Elternhaus zerstört: Es herrscht 'Gleichgültigkeit und Feindschaft'“ (Lietz 1897, S. 83 f.; zit. n. Apel 1995, S. 74) - Worte, die durchaus einer Kritik unserer Zeit entnommen sein könnten.

verdeutlichen, welche Hoffnung in die Schule als Keimzelle einer besseren Gesellschaft gesetzt wurde:

„Durch die Nachkommen, die wir uns schaffen, können wir in gewissem Maße als freie Wesen die zukünftigen Schicksale des Menschengeschlechts bestimmen! Dadurch, daß die Menschen all dieses in ganz neuer Weise fühlen werden, da sie es alles im Lichte der Religion der Entwicklung sehen, wird das zwanzigste Jahrhundert das Jahrhundert des Kindes werden. Es wird es in zweifacher Bedeutung: in der, daß die Erwachsenen endlich den Kindersinn verstehen werden, und in der anderen, daß die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt werden wird. *Dann erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern*“ (1900 (1902 auf Deutsch); zit. n. W. Flitner; G. Kudritzki 1967, Bd.I, S. 53; Hervorhebung von D.T.).

Entsprechend entbrannte ein bildungspolitischer und schultheoretischer Streit um den Zweck der Schule, den der Zeitgenosse Deiters folgendermaßen darstellte: Zur Zeit „ringen zwei völlig verschiedene Auffassungen über die Schule um Durchsetzung: Die eine sieht in ihr die Trägerin überlieferter Werte, die andere die Mitarbeiterin an der Schaffung neuer Lebensformen“ (1928, S. 3; zit. n. Apel 1995, S. 29). Politisch motiviert war auch die Kritik, die Schule trage zu der Reproduktion der Klassengesellschaft bei, sie legitimiere und verfestige soziale Ungleichheit. Zwar konnten nicht alle Reformpädagogen dieser Kritik widerspruchslos folgen, doch lässt sich zumindest eine gewisse Nähe zu einer sehr weit verbreiteten pädagogischen, bildungs- und kulturkritischen Klage über das Schulsystem feststellen. In der Schule sei nämlich die Berechtigung an die Stelle der Bildung getreten, womit also die Allokationsfunktion bereits erkannt und abgelehnt wurde (vgl. z.B. bereits 1872 Nietzsche; zit. n. ebd., S. 73).

In diesem Klima entwickelt sich nun also zu Beginn unseres Jahrhunderts die Reformpädagogik - eine vielschichtige und uneinheitliche Bewegung, die nur unzulänglich systematisiert werden kann. Trotzdem soll hier nun der Versuch unternommen werden, die verschiedenen Strömungen (in Anlehnung an Neuhaus 1991, S. 17 - 29) und einige ihrer Hauptvertreter kurz vorzustellen.

4.1.1 Bewegungen und Vertreter in der Reformpädagogik

Die Kunsterziehungsbewegung

Als erstes wandte sich die *Kunsterziehungsbewegung* in ihrem Streben nach Echtheit und Natürlichkeit gegen die verkopfte Buchschule. In der ersten Phase dieser Bewegung zwischen 1887 und 1890 stand noch das rezeptive Moment im Vordergrund: den jungen Menschen sollten echte Kunstwerke nahegebracht werden, wodurch sie zu einem größeren Kunstverständnis geführt werden sollten. Bereits in dieser Phase ging es aber nicht allein um eine Optimierung der Kunsterziehung, sondern das Heranführen an die Kunst wurde als Ausgangspunkt für eine auf den ganzen Menschen gerichtete Erziehungs- und Bildungsarbeit betrachtet.

In der zweiten Phase setzte sich das Verständnis durch, dass es mehr um das eigene schöpferische Tun der jungen Menschen gehen müsse. Indem das Kind sich produktiv und künstlerisch betätigte, sollte es ein größeres Kunstverständnis entwickeln. Das Vertrauen in die schöpferischen Kräfte des Kindes ging nur zu einem Teil so weit, dass die Arbeiten des Kindes als Kunstwerke betrachtet wurden (Dresdner), wohingegen die Parallelität zwischen der Künstlernatur und dem Wesen des Kindes allgemein akzeptiert war (Götze). Aus der gleichen Grundhaltung wie der Künstler, aus einem inneren Drängen heraus verlange das Kind nämlich nach Ausdruck und Gestaltung, weshalb ihm ähnliche Bedingungen wie dem Künstler gegeben sein müssten. Das Kind sollte frei und unbeeinflusst ihm Bedeutsames schaffen können, womit in der Konsequenz eine völlige Umgestaltung des schulischen Kunstunterrichts verbunden war. Anstatt wie bisher geometrische Formen möglichst sauber und präzise abzeichnen zu müssen, sollte das Kind nun die Möglichkeit haben, aus dem eigenen Erleben und dem eigenen Antrieb heraus frei schaffen zu können - Originalität war jetzt gefragt.

Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich auch im muttersprachlichen Unterricht. In der ersten Phase beschäftigte man sich mit dem Problem des Verstehens von sprachlichen Kunstwerken, also mit literarischer Erziehung. In der zweiten Phase der Kunsterziehungsbewegung wandte man sich auch hier den schöpferischen Kräften des Kindes zu und widmete sich entsprechend überwiegend dem Sprach- und Aufsatzunterricht. An die Stelle des alten, an vorgegebenen Mustern angelehnten

Aufsatzes trat nun der 'freie' Aufsatz, und zwar frei sowohl in der Themenwahl als auch in der Ausgestaltung.

Die Kunsterziehungsbewegung verstand sich zu keinem Zeitpunkt als eine isolierte Bewegung, die lediglich eine Reform bestimmter Unterrichtsbereiche anstrebte. Vielmehr sah sie sich immer im Zusammenhang mit einer umfassenden Erneuerung von Erziehung und Bildung, und wirklich ging ihre Wirkung weit über den künstlerisch-sprachlichen Bereich hinaus. Die Wertschätzung von Originalität und Spontaneität sowie die Forderung nach produktiver Gestaltung aus eigenen Erlebnissen heraus haben zumindest die Grundschule sehr stark beeinflusst, gingen in die „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ von 1921 ein und sind auch heute in Grundsätzen des Offenen Unterrichts wiederzuerkennen.

Die Arbeitsschulbewegung

Entscheidende Elemente der Kunsterziehungsbewegung lassen sich auch in der *Arbeitsschulbewegung* nachweisen. Vor allem die produktive Selbsttätigkeit verbunden mit einem ästhetischen Anspruch, der auch hier keine geringe Rolle spielte, wurde in der Arbeitsschulbewegung ähnlich wie in der Kunsterziehungsbewegung als Gegenentwurf zu der Buch- und Lehrerschule gefordert. Realisiert wurden diese Forderungen auf unterschiedliche Weise, wobei vor allem vier typische Ausprägungen der Bewegung zu nennen sind: „1. Die Schule mit wirtschaftlicher Bedarfsarbeit; 2. die Schule mit handwerklich gerichteter Arbeit; 3. die Schule mit schultümlicher Werkstätigkeit; 4. die Schule mit freier geistiger Arbeit“ (Scheibner 1930₂, S. 72; zit. n. Neuhaus 1991, S. 25). Die erste Ausprägung fand vor allem in der sozialistischen Pädagogik ihren Niederschlag und soll hier vernachlässigt werden.

Als Hauptvertreter der zweiten Richtung ist Kerschensteiner (1854 - 1932) zu nennen, dessen Münchner Reformen sich vor allem auf die Berufsschule und die höheren Klassen der Volksschule richteten. Zwar würdigte Kerschensteiner die Leistung der Schule seiner Zeit, zumindest zu Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit und Ordnung zu erziehen. Abgesehen davon verurteilte er die rein kognitiv ausgerichtete, starre und autoritäre Buchschule aber, in der „gewisse aktive Charakterzüge“ vernachlässigt würden (1968, S. 29; zit. n. Apel 1995, S. 78). Wie ein

Plädoyer für den Offenen Unterricht lassen sich seine Worte heute lesen, mit denen er die Ziele seines Unterrichts umreißt:

„Mut zur Selbständigkeit, der Mut der Selbstbehauptung und der Unternehmungslust, der Mut, Neues und Ungewohntes aufzugreifen, die Lust, zu beobachten und zu prüfen und vor allem, aber nicht nur um seiner selbst willen, zu arbeiten, nicht bloß, um selbst zu wachsen, um die anderen zu überflügeln, um Sieger zu werden im wilden Kampf des Lebens, sondern auch um die eigenen, reichen Kräfte hilfsbereit zur Verfügung stellen zu können, allen, die ihrer bedürfen“ (ebd., S. 29 f.; zit. n. ebd.).

In der Schule, wie Kerschensteiner sie sich vorstellt, soll die kognitive Rezeption der Unterrichtsgegenstände nun also der Verbindung von manueller und geistiger Arbeit weichen, welche allein oder in kleinen Gruppen durchgeführt werden soll. Selbsttätigkeit und Gemeinsamkeit sind Schlüsselwörter in dem Entwurf einer Arbeitsschule, in welcher Wissen, Können, Fertigkeiten und soziales Handeln erlernt und schließlich „brauchbare Staatsbürger“ erzogen werden sollen (ebd., S. 40; zit. n. ebd., S. 79). Allerdings müsse der Staat seinerseits die beiden Zwecke seiner möglichen Entwicklung erfüllen, einen egoistischen (Fürsorge und Schutz) und einen altruistischen (Entwicklung zu einem „Reich der Humanität“, zu einem „sittlichen Gemeinwesen“; ebd., S. 39; zit. n. ebd.).

Beeinflusst war Kerschensteiner stark von dem Amerikaner Dewey (1859 - 1952), welcher die Projektidee entwickelt hat. Im Sinne des pädagogischen Pragmatismus, wonach die Tätigkeit der Theorie übergeordnet ist, wurden ausgehend von den Interessen, Bedürfnissen und Umweltbezügen der Schüler im Vorgang der Selbstorganisation die Komponenten Lernen, Planen und Handeln zu einem Ganzen zusammengefügt. Nicht aufgegriffen hat Kerschensteiner allerdings Deweys Leitidee zur Demokratisierung der Gesellschaft. Mit seiner Vorstellung eines „brauchbaren Staatsbürgers“ bleibt er letztlich immer in einem konservativ-bildungsbürgerlichen Ideal verhaftet.

Ganz konkret haben die Initiativen der Arbeitsschulbewegung im Sinne Kerschensteiners 1896 zu der Einführung von Schulküchen an den Münchner Volksschulen geführt, 1900 wurde die Pflege von Schulgärten, Topfpflanzen, Aquarien u.ä. eingeführt, 1903 Laboratoriumsunterricht in Physik und Chemie in allen achten Klassen eingerichtet, in Kleingruppen im naturwissenschaftlichen Unterricht

gearbeitet und der Geometrieunterricht im Freien abgehalten (vgl. Keller; Post-Lange 1995, S. 64).

Das Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler, wie es Kerschensteiner einforderte, bezog Gaudig, Vertreter der „freien geistigen Arbeit“, vorwiegend auf die geistige Entwicklung des Schülers, womit wiederum keine rezeptive, sondern eine aktive Haltung verbunden sein sollte. Arbeit wurde hier als „geistiges Wachsen durch Eigentätigkeit“, durch ein Selbsttätigsein des Schülers in allen Phasen der Arbeitsvorgänge verstanden, was den Lehrer praktisch überflüssig machen sollte (Scheibner 1930₂, S. 29; zit. n. Neuhaus 1991, S. 25). Allerdings gab Gaudig zu bedenken, dass eine planmäßige Erziehung zur Selbsttätigkeit der Schüler notwendig sei. Die Aufgabe des Lehrers bestand demnach vornehmlich darin, den Schüler auf einem möglichst von Selbstbestimmung gekennzeichneten Weg zur Methode der Selbstbestimmung zu führen (vgl. Keller; Post-Lange 1995, S. 65).

Sowohl Kerschensteiner als auch Gaudig nahmen vor allem auf die Gestaltung der höheren Klassen Einfluss, aber die Grundsätze der Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle, die Verbindung von Tun und Denken sowie das Verständnis der Lehrerrolle haben indirekt auch die Grundschule beeinflusst. Gerade heute werden diese Grundsätze im Zusammenhang mit dem Offenen Unterricht auch in der Grundschule diskutiert, von woher sich dieser ja entwickelt hat.

Direkten Einfluss auf die Grundschule hatte dagegen die zunächst recht unbedeutende dritte Strömung der „Schule mit schultümlicher Werkstätigkeit“, welche vor allem von Oskar Seiniger und der Leipziger Lehrerschaft vorangetrieben wurde. Angestrebt wurde eine Erneuerung des Anfangsunterrichts, da man davon ausging, dass das jüngere Kind konkret tätig sein muss, um die Dinge zu 'begreifen' und zu Erkenntnissen zu kommen. Durch manuelles Tun sollte also die Anschauung vertieft und die Begriffsbildung erleichtert werden, was in dem gegebenen frontal-kognitiven Unterricht allerdings nicht möglich war. Vorgeschlagen (und daraufhin in den Richtlinien von 1921 angeregt) wurde, den Kindern unterschiedliche Materialien wie Plastilin, Ton, Stäbchen, Malstifte und Bastelutensilien an die Hand zu geben - Materialien, die wir in einem anregungsreichen 'offenen' Klassenraum heute durchaus wiederfinden können. Mit diesen Materialien sollten beispielsweise

Gegenstände geknetet werden, die im Unterricht zur Sprache gekommen waren, oder im Sandkasten sollten landschaftliche Gebilde nachgeformt werden, die im Heimatkundeunterricht besprochen wurden. Dabei ging es bei den „schultümlichen Werk-tätigkeiten“ keinesfalls um eine ausgereifte Technik oder ein möglichst gelungenes Produkt. Anders als bei Gaudig oder Kerschensteiner sollte die manuelle Tätigkeit hier lediglich die Begriffsbildung erleichtern, zum Lernerfolg beitragen und zugleich die Lernmotivation erhöhen.

Die Pädagogik vom Kinde aus

Sowohl in der Kunsterziehungs- als auch in der Arbeitsschulbewegung ist die Orientierung am Kinde zentral, doch soll hier die *‘Pädagogik vom Kinde aus’* trotzdem eigens berücksichtigt werden, da der grundlegende Ansatz dieser Richtung, wie er hier herausgearbeitet werden soll, besonders entscheidend für die weitere Entwicklung der Grundschule und des Offenen Unterrichts geworden ist (vgl. Neuhaus 1991, S. 23). Allerdings muss noch einmal der modellhafte Charakter einer Systematisierung wie der vorliegenden betont werden; und zwar auch deshalb, weil die Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung nicht nur ähnlich konsequent ‘vom Kinde’ ausgeht wie die im folgenden vorgestellte Strömung, sondern weil andererseits auch eine ‘Pädagogik vom Kinde aus’, wie beispielsweise die Montessoripädagogik, der Kunsterziehungs- und vor allem der Arbeitsschulbewegung äußerst nahe steht. Die anthropologischen Grundvoraussetzungen, auf welche sich die Pädagogen ‘vom Kinde aus’ berufen, zeichnen diesen Ansatz allerdings aus und sollen nun mit E. Neuhaus umrissen werden:

„Das Kind ist von Natur aus gut; seine Kräfte reichen aus, um sich ein Weltbild aufzubauen; man muß es in Ruhe wachsen und reifen lassen. Als pädagogische Konsequenz ergibt sich: Der Erzieher muß dafür sorgen, daß das Kind sich in Ruhe entfalten kann, er darf nicht in den Prozeß eingreifen; er hat vielmehr alles Störende vom Kinde fernzuhalten und nur das seinem Entwicklungsprozeß Fördernde zuzulassen. Hier wird an Rousseau angeknüpft und werden die Vorstellungen der Romantik aufgenommen. Der Heranwachsende wird mit einer Pflanze verglichen. Die Aufgabe des Erziehers entspricht der des Gärtners: Er muß hegen und pflügen“ (ebd., S. 23).

Da sich das Kind also nach einem festen Plan zu entfalten schien, konnte und sollte die kindliche Aktivität gefördert und die Wahl der Lerngegenstände freigestellt werden. Der Lehrer hatte die Aufgabe zu beobachten, wann das Kind für einen bestimmten Lerngegenstand ‘bereit’ war und stellte dementsprechend Materialien

und Hilfen zur Verfügung. Indem der Unterrichtsstoff und der Lehrer zugunsten der kindlichen Individualität in den Hintergrund traten, war nun Raum geschaffen, vielfältige Methoden anzuwenden und die Schule unter Einbeziehung der außerschulischen Erfahrungswelt des Kindes zu einer mitmenschlichen und anregungsreichen Umwelt zu gestalten, in welcher sich das Kind frei nach seinen Kräften entwickeln konnte. Tatsächlich sollte es in den folgenden Jahren aus diesem Gedankengut heraus vielerorts zu einem grundlegenden Wandel des Unterrichts und des Schullebens in der Volksschule, vor allem aber in der Grundschule kommen.

Maria Montessori

Als Vertreter der 'Pädagogik vom Kinde aus' wären beispielsweise Key, Scharrelmann, Gansberg oder Berthold Otto zu nennen, der im Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht in dieser Arbeit noch eine Rolle spielen wird. Hier soll nun Maria Montessori als eine bedeutende Vertreterin der 'Pädagogen vom Kinde aus' vorgestellt werden. Die italienische Pädagogin (1870 - 1952) ging von denselben anthropologischen Grundgedanken aus, wie sie eben dargelegt wurden. Dementsprechend wollte sie nicht aktiv in den Entwicklungsprozess der Kinder eingreifen, sondern stellte den Kindern lediglich je nach Entwicklungsstand in einer ihrer Auffassung nach zuträglichen Umgebung bestimmte Materialien zur Verfügung. In einer Art Freiarbeit, welche die Freiarbeit in heutigen offenen Unterrichtssituationen entscheidend geprägt hat, konnten sich die Kinder dem eigenen Entwicklungsstand entsprechend mit den Materialien möglichst selbstständig in ihrem eigenen Tempo und von individuellen Interessen geleitet auseinandersetzen, um ihre Sinne zu schärfen, selbstständig zu lernen und so zu 'reifen'.

Die Materialien werden gerade in der heutigen reizüberfluteten Medienwelt von Befürwortern ihres Konzeptes der 'Selbsterziehung' wegen der klaren Strukturiertheit günstig bewertet. In diesem Zusammenhang, da immer mehr hyperaktive Kinder sowie eine zunehmender Gewaltbereitschaft Jugendlicher zu beobachten sind, werden auch ihre Stilleübungen geschätzt, die inzwischen zum Alltag vieler Grundschulkinder gehören. Kritisiert wird dagegen, dass die Sinneswahrnehmungen der Kinder zersplittert und die kindliche Wahrnehmung und Entwicklung starr der materialisierten pädagogischen Norm angepasst würden (vgl. Wünsche, S. 99; zit. n.

Göhlich in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 12). Vorgeworfen werden Montessori die übertrieben festgelegte Vorstellung einer 'normalen' kindlichen Entwicklung sowie implizite Disziplinierungswünsche, welche eng an die Vorstellungen des 19. Jahrhunderts anknüpfen sollen (vgl. ebd.). Montessori selbst thematisiert die, zum Teil in das Material verlegten, Autoritätsansprüche nicht, sondern betrachtet die von ihr entworfene 'Selbsterziehung' als Möglichkeit einer gänzlich freien Entfaltung, welche zu einer Erziehung zum Frieden beitrage (zu Maria Montessori vgl. auch Schernikau in: Die Grundschulzeitschrift 87/1995, S. 29 f.)²⁸.

Peter Petersen

Peter Petersen (1884 - 1952), Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Jena, hat die reformpädagogischen Ansätze weiterentwickelt. In den 20er Jahren hat Petersen eine Versuchsschule reformpädagogisch umgestaltet und das dazugehörige Schulkonzept in seinem „Kleinen Jena-Plan“ vorgestellt, dem wiederum eine starke Orientierung am Kinde zu entnehmen ist. Die Kernpunkte seines Konzeptes, welche Keller und Post-Lange zusammengestellt haben (1995, S. 72 f.), werden wir bei der Vorstellung des Offenen Unterrichts unter 4.2 vielfach wiederentdecken können. Als solche Kernpunkte sind zu nennen: die Aufhebung der Jahrgangsklassen, die Organisation in jahrgangsübergreifenden „Stammgruppen“ sowie der Verzicht auf das 'Sitzenbleiben'; die Organisation der Schularbeit und des Schullebens im Wochenrhythmus, die in einem Wochenplan festgehalten wird (vgl. **A. 29**, ebd., S. 73); die herausragende Bedeutung des Kreisgespräches, der Kleingruppenarbeit und des Schullebens, wobei auch auf das Festefeiern großen Wert gelegt wurde. Wulf Wallrabenstein, einer der Hauptverfechter des Offenen Unterrichts in unserer Zeit, betont die Nähe der Jenaplanschulen zu den neueren Entwicklungen der Grundschule in der Bundesrepublik ausdrücklich und widmet dem Konzept sowie einer realen holländischen Jenaplanschule eigens einen Abschnitt in seinem Werk „Offene Schule - Offener Unterricht“ (1994).

²⁸ Die Weiterentwicklung des Konzeptes von Maria Montessori durch Helen Parkhurst und daraufhin durch Carlton Washburne hätten eine eigene Betrachtung verdient. In der vorliegenden Arbeit können jedoch nur einige wenige Leitfiguren der Reformpädagogik herausgegriffen werden, weshalb lediglich auf Schernikau verwiesen werden soll, welcher diese beiden Ansätze in seinem Aufsatz zu den „historischen Vorläufern des Offenen Unterrichts“ berücksichtigt (in: Die Grundschulzeitschrift 87/1995, S. 30 f.).

Célestin Freinet

Stark beeinflusst wurde der Offene Unterricht zugleich von den Ideen des französischen Reformpädagogen Freinet (1896 - 1966), welcher seine Vorstellungen in der Schrift „École Populaire“ festgehalten hat. Freinet hat im Gegensatz zu Petersen oder Montessori keine eigene Schule gegründet, denn ihm ging es vielmehr darum, sein Gedankengut in den Schulalltag aller Regelschularten zu tragen. Mit seiner Kritik an der formellen Buchschule und seiner Orientierung am Kinde ist er durchaus mit den anderen vorgestellten Reformpädagogen in eine Reihe zu stellen. Herausragend sind jedoch die frappierenden Ähnlichkeiten seines Entwurfes mit dem Offenen Unterricht, wie wir sie ansonsten nur bei der Jenaplanschule beobachten konnten. Wir können weite Überschneidungen, beispielsweise in der Gestaltung des Klassenzimmers, in der Wochenplan- und der Projektarbeit, feststellen, wenn wir die Aussagen einer Informationsschrift der Freinet-Initiative Bayern (A. 30; zit. n. Keller; Post-Lange 1995, S. 76, 77) mit den Aussagen unseres Kapitels 4.2 vergleichen.

In Freinets Ansatz positiv zu bewerten ist die Tatsache, dass kein Kind ausgegrenzt werden soll, da sich diese Pädagogik in erster Linie an Kinder unterprivilegierter Familien richtet. Einbezogen werden sollen auch die Lebenswelt des Kindes und seine Eltern. In der Freinet-Pädagogik wie auch heute im Offenen Unterricht spielen ein erkundendes Verhältnis zur Natur, selbstständiges Arbeiten (beispielsweise mit Freinets bekannter Drucktechnik) einschließlich gegenseitiger Kontrolle und Selbstkontrolle sowie die Förderung der Kommunikation der Kinder untereinander und die Wertschätzung des eigenen Produktes eine entscheidende Rolle. Kritisch eingewendet wird dagegen nicht nur im Zusammenhang mit Montessori, sondern auch mit Freinet, dass die Pädagogik unterschwellige und unreflektierte Disziplinierungswünsche enthalte, der Schüler regelrecht zu einer sich selbst kontrollierenden Maschine gemacht werde (Göhlich in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 13 f.).

Der Gesamtunterricht

Zuletzt soll eine Strömung der Reformpädagogik vorgestellt werden, die weniger in methodischer als vielmehr in organisatorischer Hinsicht Veränderungen in der Schule angestrebt hat. In der *Gesamtunterrichtsbewegung* ging man davon aus, dass das

Lernen innerhalb unterschiedlicher Schulfächer zu dem zersplitterten Intellektualismus geführt habe, der allgemein beklagt wurde. Eine ganzheitliche Bildung des Menschen sei dagegen nur möglich, wenn die Schulfächer aufgelöst und statt dessen zusammenhängende Themenkomplexe unter Berücksichtigung der Schülerinteressen behandelt würden. Man meinte sich damit der kindlichen Erlebnis- und Denkweise anzupassen, denn abstrakte Lehrgänge sollten die Entwicklung des Kindes stören, während ein organischer Übergang von der kindlichen Spielwelt zur schulischen Ernstwelt sowie ein ganzheitliches Lernen zu der harmonischen Entwicklung des Kindes beitragen sollten - unverkennbar auch hier das anthropologische Grundverständnis 'vom Kinde aus'.

Vorangetrieben wurde der Gesamtunterricht von der Bremer, der Dresdner und vor allem der Leipziger Lehrerschaft, aber auch Berthold Otto (1859 - 1933) ist in diesem Zusammenhang zweifelsohne zu nennen, obgleich sein Verständnis von Gesamtunterricht von dem hier vorgestellten etwas abweicht. Otto betrachtet den Gesamtunterricht weniger als eine organisatorische Frage, sondern vielmehr als eine neue Methode des Erkenntniserwerbs. Ausgehend von der Vorstellung, dass sich das Kind aus einem immanenten Erkenntnistrieb heraus, der sich in den spontanen Kinderfragen zeige, sein Weltbild aufbaue, entwickelte Otto an seiner Berliner „Hauslehrerschule“ Gesprächsrunden mit Schülern, Eltern und Lehrern. Die Thematik wurde von den Schülern bestimmt, und aus diesen Gesprächen ergaben sich die Themen für den Unterricht, so dass die Lehrgänge in größerer Nähe zu dem geistigen Wachstum der Kinder ablaufen konnten (vgl. Neuhaus 1991, S. 27-30).

Aus den Gesprächsrunden Ottos entwickelte sich später das freie Unterrichtsgespräch, aber auch eine Nähe zu fächer- und jahrgangsübergreifendem Lernen sowie zum Projektunterricht ist festzustellen. Zur Veranschaulichung abschließend einige Erläuterungen von Otto selbst:

„Im Gesamtunterricht schwindet die Trennung von Lehrenden und Lernenden. Jeder teilt mit, was er weiß, erfahren und beobachtet hat, und fragt nach dem, was andere wissen, erfahren und beobachtet haben. Es schwindet die Trennung der Forschungsgebiete und die Einteilung der Fächer, wie es ja in der Welt keinen Gegenstand gibt, der nicht in mehrere solcher Fächer gehörte. Es schwindet die Trennung der Teilnahme in Alters- und Ausbildungsstufen..., die Teilnehmer fühlen sich in ihren Interessen und deren Betätigung als Gesamtheit,

als Geistesgemeinschaft...“ (1921, S. 204; zit. n. Keller; Post-Lange 1995, S. 62)²⁹.

Ein erstes Fazit

Wir können noch einmal zusammenfassen, welche grundlegenden Vorstellungen und Pläne der Reformbewegung insgesamt zugrundelagen. Gemeinsam war allen Strömungen der Reformbewegung, dass der einseitige Intellektualismus überwunden werden sollte und statt dessen dem jungen Menschen die Möglichkeit gegeben sein sollte, sich ganzheitlich entsprechend seinen Anlagen zu entfalten (*anthropologisches Grundverständnis*: ‘vom Kinde aus’). Daraus ergab sich die *methodische* Forderung, dass eine mechanische Übernahme vorgegebener Lehrgegenstände nun der selbsttätigen, aktiven und schöpferischen Erarbeitung angemessener Inhalte weichen sollte. Dabei wandelte sich die *Lehrerrolle* von einer autoritären Lehrperson hin zu einem Begleiter des Kindes, der dessen Entwicklungs- und Lernprozess beobachtete und förderte. Die *Inhalte* sollten nicht mehr als abstraktes Schulwissen vorgegeben werden, sondern sollten sich als Sacheinheiten aus der kindlichen Erlebniswelt ergeben. *Angeordnet* werden sollten diese Sacheinheiten möglichst in einem über Facheinheiten hinausgehenden Gesamtunterricht. Eine wichtige Rolle sollte nun auch dem *Schulleben* zukommen, die Schule als Arbeits- und Bildungsraum, aber auch als Lebens- und Gemeinschaftsraum wurde reflektiert, um die harmonische Entwicklung des Kindes und eine ganzheitliche Bildung des Menschen gewährleisten zu können.

Diese Zusammenfassung täuscht allerdings eine Homogenität der Reformbewegung vor, die keinesfalls bestand, wie mehrfach betont wurde. Trotzdem muss eine solche Vereinfachung der Verhältnisse vorgenommen werden, um die Reformbewegung als ein Ganzes dem, ebenso inhomogenen, Offenen Unterricht gegenüberstellen zu können, wie es bereits andeutungsweise unternommen wurde und unter 4.2 fortgesetzt werden soll. Dabei werden wir Heinz Schernikau in seinen Beobachtungen folgen können:

²⁹ Dazu eine kritische Anmerkung mit J. Oelkers: „Die erkennbare Struktur dieser Stunden alternativen Unterrichts ist die des sich verlierenden Fadens. Wenn ohne Fachbegrenzung die je gegebene Antwort auf die nächste Frage führt, dann entsteht eine Situation freien Assoziierens, in der alles mit allem verbunden werden kann und sich jeder rote Faden verliert. [...] Diese absurde und mindestens ineffektive Methode ist aber Kristallisationspunkt der deutschen Reformpädagogik“ (in: *Bildung real*, Sonderdruck 1998, S. 45 f.). Wie wichtig eine klare Unterrichtsstruktur ist, wird nach einer möglichst objektiven Prüfung des Offenen Unterrichts in Kapitel 6.1 herausgestellt werden.

„Die dargestellten Ansätze zur Öffnung des Unterrichts entsprechen jeweils nur in spezieller Hinsicht dem Offenen Unterricht der Gegenwart: als Vorläufer einer seiner »Grundformen« (Montessori, Dalton- und Winnetkaplan, Projektpädagogik) oder als didaktisches Prinzip (originale Begegnung, Lernen des Lernens), das im Rahmen des Offenen Unterrichts zum Tragen kommt. Sie entsprechen aber der gegenwärtigen Erscheinungsform des Offenen Unterrichts (Typik der Raumgestaltung, der Arbeitsmittel und –materialien, zeitliche Abfolge und didaktisches Gesamtgefüge der »Grundformen«) nur teilweise“ (in: Die Grundschulzeitschrift 89/1995, S. 54).

4.1.2 Die Wirksamkeit des Reformkonzeptes und Gegenbewegungen

Auswirkungen auf die Grundschulpraxis

Zu fragen bleibt, welche Auswirkungen die Reformpädagogik tatsächlich auf die Schule hatte. Veränderte sich die Schule im Anschluss an diese Bewegung wirklich entscheidend? Vorausgeschickt werden kann, dass die Reformpädagogik vom Anfang des 20. Jahrhunderts vor allem auf die Entwicklung der Grundschule Einfluss genommen hat, von woher sich später der Offene Unterricht herausgebildet hat. Zumindest theoretisch hat die Reformpädagogik die Grundschule sehr stark beeinflusst, denn die pädagogischen Grundgedanken der Reformen sind in die preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ (1921) eingegangen, womit nun von staatlicher Seite gestützt wurde, was bis dahin lediglich von einzelnen engagierten Pädagogen getragen wurde. Die „Richtlinien über Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule“ von 1923, welche für das gesamte Reich entworfen wurden, deckten sich inhaltlich weitgehend mit den Richtlinien von 1921. Darin gingen das Ziel einer ‘grundlegenden Bildung’, die Vorstellung der ‘Pädagogik vom Kinde aus’ oder Anregungen der Arbeitsschulbewegung gleichermaßen ein, und ein Gesamtunterricht zu Beginn der Grundschulzeit war vorgesehen. Bei der Auswahl der Unterrichtsstoffe spielten in erster Linie psychologische Gesichtspunkte eine Rolle, und erst in zweiter Linie ging es um die Bedeutung der Unterrichtsstoffe für das Leben. Zugleich wurde die verbindliche vierjährige Grundschulzeit für alle Kinder als eine Chance begriffen, Bildungsgerechtigkeit für alle herzustellen. Dass die Grundschule allerdings durch den an sie herangetragenen Doppelauftrag, die Kinder ganzheitlich zu bilden und zugleich Auslesestätte für das weiterführende Schulwesen zu sein, in einen Konflikt geraten könnte, wurde ebensowenig erkannt wie die Naivität, mit der man glaubte,

allein über ein gemeinsames Grundschulwesen Chancengleichheit herstellen zu können.

Nach der Unterbrechung durch den Nationalsozialismus wurde nach 1945 an die Richtlinien von 1921/23 und die damit verbundenen reformpädagogischen Konzepte direkt wieder angeknüpft. Noch in den Ausführungen des Deutschen Ausschusses über die Grundschule aus den Jahren 1959 und 1962 galt die Grundschule als der „Schulbereich der ruhig reifenden Kindheit“; sie hatte die Aufgabe den Kindern „einen umhегten Raum zu schaffen, in dem sie in Frieden gedeihen können [...] Vier volle Jahre wird das Kind in ungestörter Arbeit, ohne Leistungswettbewerbe, die es in diesem Alter irritieren würden, aber in intensiver Hinwendung auf die sich ihm erschließende Welt zu sachlichem Verstehen und Verhalten angeleitet“ (S. 38, 40; zit. n.: Neuhaus 1991, S. 40, 41). Aus den Richtlinien von 1921 wörtlich übernommen wurde zum Beispiel die Forderung, dass „Welt und Leben kindlich-ganzheitlich aufzuschließen“ sind und „ohne isolierte Beanspruchung des verbalen Gedächtnisses die Umwelt tätig anschaulich [zu] erfassen ist“ (S. 42; zit. n. ebd., S. 41). Im Anschluss an die Erlasse wurden zahlreiche Gutachten und Empfehlungen verfasst, in denen unter anderem die Bedeutung des Schullebens diskutiert, der Gesamtunterricht gestützt, eine innere Differenzierung an der Grundschule empfohlen oder das Heimatprinzip begründet wurde, das in den folgenden Jahren die Grundschularbeit entscheidend bestimmt hat.

Tatsächlich hat die Reformpädagogik in den ihr folgenden Jahren das Leitbild der Grundschule tiefgreifend verändert bzw. ihr überhaupt erst ein pädagogisches Profil gegeben. Trotzdem muss aber vermutet werden, dass die konkrete Durchsetzung der reformpädagogischen Prinzipien nur sehr mäßig vorangekommen ist, und zwar sowohl wegen der mangelhaften organisatorischen, personellen und materiellen Bedingungen als auch wegen der unzureichenden Lehrerausbildung und nicht zuletzt wegen einer gewissen Realitäts- und Gesellschaftsferne der Reformbestrebungen (vgl. ebd., S. 118). Neuhaus nimmt an, dass das Primat des Rechtschreibunterrichts keinesfalls zugunsten eines ganzheitlichen Unterrichts aufgegeben wurde, macht auf die nach wie vor bestehende Chancenungerechtigkeit des Bildungssystems und die zu vermutende Leistungsorientierung in der Grundschule aufmerksam und weist auf die unzureichenden Rahmenbedingungen hin, die noch in den 60er Jahren in der

Grundschule herrschten (ebd., S. 118 - 156). Bei einer deutlichen Vernachlässigung der Grundschule gegenüber den anderen Schularten, die sich vielerorts zum Beispiel in einer hohen Klassenfrequenz, Lehrermangel, einer unzureichenden Lehrmittelausstattung und einem hohen Stundenausfall in der Grundschule zeigte, war eine individuelle Begleitung der Schüler im Sinne der Reformpädagogik nur schwer möglich.

Abgesehen von diesen konkreten Bedingungen, welche die Ausbreitung reformpädagogischer Konzeptionen behinderten, scheinen Reformen innerhalb der machtvollen Schulstruktur stets nur begrenzte Wirksamkeit zu erlangen. So stellt J. Oelkers die folgende „Grundregel“ auf, die auch im Zusammenhang mit heutigen Reformbestrebungen in der Schule Geltung beanspruchen kann:

„[...] einerseits sind ständige Reformoptionen erfunden worden, die die Schulstruktur mehr oder radikal in Frage stellten, andererseits sind mit den Reformen die Strukturen immer nur bestätigt worden. Eine Grundregel der Schulgeschichte dieses Jahrhunderts ist, dass Schulen Reformen weit mehr beeinflussen als Reformen Schulen (Tyack/Cuban 1995, S. 60 ff.). Reformoptionen werden nur dann adaptiert, wenn sie wenig verändern oder mindestens die Kontinuität der Schulen wenig stören, was dann erklären würde, warum Reformer mit dem Effekt nie zufrieden sind. Sie lösen den je nächsten Reformzyklus aus, während auf der anderen Seite das Schulsystem sich aus den eigenen Vorgängen heraus weiterentwickelt“ (in: Bildung real, Sonderdruck 1998, S. 40).

Die Bildungsreform

Mitte der 60er Jahre setzte der „nächste Reformzyklus“ ein, der nach Oelkers zu erwarten war. Es brach eine heftige Kritik sowohl gegen die zum Teil unhaltbaren konkreten Verhältnisse in der Grundschule als auch gegen den theoretischen Rahmen der Grundschule auf, welcher auf die Reformpädagogik Anfang des Jahrhunderts zurückzuführen war. Die provokante Frage von Erwin Schwartz „Ist die Grundschule reformbedürftig?“ (1966; zit. n. Neuhaus 1991, S. 42) löste eine langanhaltende Diskussion um die Grundschule aus und ordnete sich zugleich in die Bildungsreform ein, die circa 1970 ihren Anfang nahm. Im Zusammenhang mit der Grundschule wurden vor allem aus einem gewandelten entwicklungspsychologischen Verständnis heraus die ‘Pädagogik vom Kinde aus’ sowie die in Anlehnung an die Reformpädagogik entwickelte ‘Ganzheitsmethode’ in Frage gestellt, und es wurde bezweifelt, dass die Grundschule ihrem Anspruch, Bildungsgerechtigkeit für alle herzustellen, gerecht werden konnte (ebd., S. 43 - 46). Befürchtet wurde, dass die

Grundschule weit hinter ihren Möglichkeiten zurückblieb, wenn es um ihre Leistungsfähigkeit, ihr Bildungsniveau und um die von ihr zugesicherte Chancengleichheit für alle Schüler ging. Diese Zweifel aber beschäftigten nicht nur Grundschulpädagogen, sondern wurden zu Leitfragen der gerade entbrennenden Bildungsreform, die sich über alle Schularten erstreckte und äußerst politisch vorangetrieben wurde.

Die Ziele der Bildungsreform sieht Neuhaus darin, „die Schule den veränderten gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen anzupassen und für jedes einzelne Kind eine bessere Entwicklungs- und Begabungsförderung und mehr Bildung anzustreben“ (ebd., S. 9). Die vorhandenen Begabungsreserven aller jungen Menschen sollten allerdings nicht nur ausgeschöpft werden, um soziale Gerechtigkeit zu ermöglichen, sondern andererseits erstmals auch aus wirtschaftspolitischen Interessen heraus. Die Verflechtung der Bildungspolitik mit der Finanz-, Wirtschafts-, Arbeits- und Forschungspolitik wurde erkannt sowie die Notwendigkeit, deshalb „Die deutsche Bildungskatastrophe“, wie sie Picht 1964 prophezeite, zu beheben, um im wirtschaftlichen Wettbewerb mit anderen Industrienationen Schritt halten zu können (Westphalen 1979, S. 14 f.). Ganz anders als die Argumente von der ‘harmonischen Entfaltung der Kräfte’ und der ‘ganzheitlichen Bildung’ klingt die Diskussion um das ‘Humankapital Bildung’, was uns in Kapitel 7 noch beschäftigen wird.

Angestrebt wurden die vorgestellten Ziele über eine äußere und eine innere Bildungsreform, welche in dem Strukturplan von 1970 skizziert wurden. Der Plan sah eine horizontale Gliederung des Schulwesens vor, und wirklich ist die Gesamtschule heute etabliert - allerdings nur als eine Schulart unter anderen. Das eigentliche ‘äußere’ Ziel, das gesamte Schulsystem horizontal zu gliedern und so Chancengleichheit für alle herzustellen, muss bis heute als gescheitert betrachtet werden. Die innere Reform betraf unter anderem die Unterrichtsmethoden, die pädagogisch und fachdidaktisch überalterten Lehrpläne und Richtlinien sowie die Unterrichtsorganisation. Hier soll wiederum die Entwicklung in der Grundschule interessieren, da sich von hier aus der Offene Unterricht entwickelt hat.

Bis zur Bildungsreform durchzog die oben dargestellte reformpädagogische Grundauffassung, dass das Kind nach einem inneren ‘Bauplan’ reife und

entsprechend unterstützt werden müsse, alle Bereiche des Lernens und Lebens in der Grundschule (dazu Neuhaus 1991, S. 166-170). Die Unterrichtsstoffe und Lehrverfahren, die Sozial- und Arbeitsformen, die Lehr- und Lernmittel sowie das Lehrerverhalten wurden alle danach beurteilt, in wie weit sie den kindlichen Reifungsprozess stützen konnten. Positiv gewertet wurden in dieser Hinsicht beispielsweise ganzheitliche Methodenkonzepte, differenzierende Verfahren wie Gruppen- und Partnerunterricht oder wirklichkeits- und erlebnisnahe Lehr- und Lernmittel, welche die Kinder weitgehend selbstständig, zum Beispiel in Schülerexperimenten, erarbeiten konnten, während dem Lehrer lediglich eine fördernde, unterstützende Rolle zukommen sollte, wie wir oben gesehen haben. Der Unterricht war nicht mehr in strenge Formalstufen nach Herbart gegliedert, sondern in Phasen, die sich aus der selbsttätigen Auseinandersetzung des Kindes mit dem Unterrichtsgegenstand ergaben. Verfahren der exakten Leistungsmessung spielten dabei eine untergeordnete Rolle: Zwar sollte der Lehrer den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes diagnostizieren, um entsprechende Hilfen für den Lern- und Entwicklungsprozess bereitstellen zu können. Leistungsansprüche wurden aber vielfach als unpädagogisch abgetan, denn es ging im Unterricht nicht um eine Leistungsmaximierung per se, sondern um die untergeordnete Frage, in wie weit Leistungsansprüche Wachstums- und Bildungsreize auf das jeweilige Kind ausüben konnten.

Ganz anders die kritische Gegenposition der Bildungsreformer. Auf der Basis neuerer entwicklungspsychologischer Erkenntnisse ging man nun davon aus, dass sich die menschliche Entwicklung in hohem Maße aus Lernprozessen und Lernerfahrungen ergibt. Mit der Betonung des Lernbegriffs sollten sich die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens in der Schule grundlegend wandeln. Dieser Wandel soll hier etwas ausführlicher dargestellt werden (in Anlehnung an ebd., S. 170 - 189), da aus den Reformbestrebungen der 60er Jahre ein heute als 'traditionell' verstandener Unterricht hervorging, gegen den sich die Bestrebungen zur Öffnung der Schule wenden.

Da dem Lernen in der menschlichen Entwicklung eine größere Bedeutung als zuvor beigemessen wurde, sollten die Lernprozesse nun exakt geplant und mit überprüfbarem Erfolg abgeschlossen werden. Ende der 60er Jahre wurde gefordert,

über eine Curriculumrevision (vgl. Robinsohn 1967) eine größere 'Lernzielorientierung' zu ermöglichen. Die Lernprozesse sollten in einzelne, vom Elementaren zum Komplizierten voranschreitende Lernsequenzen aufgeschlüsselt, operationalisiert und abschließend evaluiert werden, um so das Lernen möglichst effektiv zu gestalten. Praktisch mündeten solche Planungsversuche in kleinschrittige Verlaufsskizzen, wie Gerr beobachtet:³⁰

„Im Hinblick auf eine zweckrationale und effektive Unterrichtsgestaltung wurde mit dem Aufkommen des lernzielorientierten Unterrichts der Versuch unternommen, unter fachdidaktischen Aspekten Strukturmodelle für die unterschiedlichen Lernbereiche zu entwickeln. In der Unterrichtspraxis wurden von vielen Lehrenden solche Verlaufsmodelle als verbindlich angesehen, woraus eine oft minutiöse Planung des Unterrichts und eine starre Orientierung an den Artikulationsstufen resultierten. Ein solches dogmatisches Festhalten an den Anweisungen bezüglich der zeitlichen Abfolge, der inhaltlichen Festlegung in verbindlichen Lernsequenzen, des Einsatzes von Medien, der Bestimmung von Arbeits- und Sozialformen und der standardisierten Lernzielkontrollen kann als eine Art 'Neuaufgabe des Herbartianismus' gesehen werden (1991, S. 4; zit. n. Jürgens 1996, S. 12).

Demgegenüber trat die kindliche Individualität in den Hintergrund, und zwar auch bezüglich der Auswahl der Lerngegenstände, die sich nicht mehr allein aus den Interessen und dem Entwicklungsstand der Schüler ergaben. Die Anforderungen wurden vielmehr von außen an das Kind herangetragen, damit keine wichtigen Lernerfahrungen verpasst werden konnten. Wichtiges Ordnungsprinzip der Lehrplangestaltung war die Wissenschaftsorientierung, das heißt ein entscheidendes Kriterium war die Bedeutung eines Gegenstandes innerhalb der Wissenschaft. Festgelegt werden sollten die Inhalte anstatt wie bisher in großzügigen Richtlinien nun in ausführlichen Curricula, Planungsmonopol im Unterricht besaß der Lehrer.

Mit der Wissenschaftsorientierung sollte sich auch die Unterrichtsorganisation wandeln, denn der Gesamtunterricht wurde nun zugunsten fachspezifischer Lehrgänge weitgehend aufgegeben. Im krassen Widerspruch zu der reformpädagogischen Vorstellung einer ganzheitlichen Erlebnis- und Betrachtungsweise des Kindes meinte man in den 60er Jahren die Lernprozesse in einzelne Lernsequenzen zerlegen zu müssen. Dadurch meinte man das Lernen

³⁰ Allerdings macht E. Jürgens darauf aufmerksam, dass dem lernzielorientierten Unterricht eine empirisch überhaupt nicht nachweisbare Verbreitung und eine methodische Bedeutung zugeschrieben wird, die nie erreicht worden sei. Vielmehr würden für einer Vielzahl von Unterrichtsstunden gar keine schriftlichen Verlaufsskizzen zugrunde liegen und nicht wenige Lehrer würden den Inhalt der

optimieren zu können, was in bestimmten Lehrgängen besser zu gelingen schien als in einem ganzheitlich organisierten Unterricht. Bei der Erarbeitung schulischer Lehrgänge lehnte man sich an die Facheinheiten der Wissenschaften an, womit sowohl das Prinzip der Lernziel- als auch das der Wissenschaftsorientierung zum Ausdruck kam. Als Unterrichtsmethoden wurden jene bevorzugt, die der Forderung nach größtmöglicher Effizienz des Unterrichts gerecht wurden und zugleich als Vorformen wissenschaftlicher Verfahren gelten konnten. Den Lernverfahren und -prozessen wurde ein Wert an sich beigemessen, um selbsttätiges Arbeiten und problemlösendes Denken oder Kooperationsfähigkeit anzuregen. Begriffe wie Aktivität, Spontaneität und Kreativität sollten noch immer eine Rolle spielen, nun aber nicht mehr im Sinne einer individuellen Entfaltung des Kindes, sondern als Mittel zum Zwecke der möglichst effizienten Zielerreichung. Um die Lernprozesse besser planen, kontrollieren und bewerten, die Förderungsmöglichkeiten verbessern und die Effektivität erhöhen zu können, wurde auch den Verfahren der Lernzielkontrolle eine größere Bedeutung beigemessen.

Deutlich wird, dass den Kinder mit der Schule nicht länger ein Schonraum geboten werden sollte, sondern dass sie in eine Lern- und Leistungsschule eintraten, deren Verflechtungen mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten erkannt wurde. Neben der pädagogischen Rechtfertigung, dass Lern- und Leistungsansprüche funktional für die individuelle, systematische Förderung des Schülers seien, wurden immer wieder auch wirtschaftspolitische Interessen an einer effizienteren Schulbildung formuliert. Aus dem Primat der Leistungseffizienz, hinter welches der Erziehungsanspruch der Grundschule zurücktrat, lassen sich alle anderen Unterrichtsfaktoren wie die Lehrmittel, die Sozialformen oder das Lehrverfahren ableiten.

Es mag heute überraschen, dass zu einer Optimierung des individuellen Lernerfolgs eine gezielte Differenzierung des Unterrichts gefordert wurde, da mit dem hier beschriebenen Unterricht in der Regel eine eher frontale Unterrichtssituation verbunden wird. Es ist zu vermuten, dass die Forderung nach Differenzierung von der Forderung nach einem gestuften Lehrgangsaufbau unterlaufen wurde.³¹ Ähnlich

geltenden Richtlinien überhaupt nicht kennen, womit eine konsequente Lernzielorientierung unwahrscheinlich würde (1996, S. 14, 15).

³¹ Diese Sorge äußerte Neuhaus bereits 1974 (1991, S. 172).

verhält es sich mit der Lehrerrolle: Einerseits sollte der Lehrer Problemsituationen schaffen, welche die Schüler zu eigenständigem Denken und Lernen anregen sollte, so dass der Lehrer in seiner Bedeutung eigentlich zurücktreten musste. Andererseits ging man aber davon aus, dass die Lernprozesse in einem hohen Maße steuerbar sind, womit dem Lehrer dann eine besonders wichtige Rolle zukam. Insgesamt ist die (unbeantwortete) Frage auch heute noch von größtem Interesse, ob sich die starke Planung vereinbaren lässt mit Freiheit, politischer Mündigkeit und Emanzipation, wie sie im Rahmen der Bildungsreform deutlich gefordert wurden. Gerade der Aspekt des Schullebens hätte in diesem Zusammenhang aufgearbeitet werden müssen, denn soziale Lernziele sowie demokratische Einstellungen und Handlungskompetenzen lassen sich am ehesten in der Gemeinschaft entwickeln, wie bereits Dewey wusste. Im Zuge der Bildungsreform in der Mitte unseres Jahrhunderts wurde dem Schulleben, einer Schulkultur und Gemeinschaftserziehung dagegen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Damit ist bereits einer der zahlreichen Kritikpunkte benannt, welche in der Folgezeit gegen die Bildungsreform erhoben wurden. Einerseits ist der Wirkungsgrad auch dieser Reform wie gesagt begrenzt gewesen, andererseits kam es aber auch zu Überspitzungen, beispielsweise hinsichtlich einer minutiösen Unterrichtsplanung und einer verurteilenswerten Vernachlässigung des *ganzen* Menschen und seiner Bildung. Gegen eben jene Überspitzungen, aber auch gegen einige ganz grundsätzliche Denkansätze, die sich hinter der neuen Praxis verbargen, wendete sich die Kritik, welche unter anderem in die Entwicklung des Offenen Unterrichts mündete. Zugleich wurde mit dieser Gegenbewegung versucht, jene Missstände im Bildungssystem zu beheben, gegen welche auch mit der Bildungsreform vorgegangen werden sollte. Die Ziele der Bildungsreform sind von zeitloser Gültigkeit und wurden von Bildungsreformern der 70er Jahre gleichermaßen eingefordert wie von Verfechtern offenerer, kindorientierter Unterrichtsformen. Die Wege zu diesen Zielen wurden und werden aber von Vertretern des Offenen Unterrichts gänzlich anders als ehemals von Anhängern der Bildungsreform eingeschätzt.

4.1.3 Die ‚informal education‘

Aus einer kritischen Haltung heraus, die sich sowohl gegen die unzureichende schulische Ausgangslage als auch gegen die daraufhin einsetzenden Entwicklungen Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre richtete, hat man sich auf die Reformer von Anfang des Jahrhunderts besonnen. Seine Wurzeln findet der Offene Unterricht neben den Reformpädagogen allerdings ebenso sehr in der englischen Entwicklung der ‚informal education‘, deren Tradition bis in die Reformpädagogik und noch darüber hinaus, bis beispielsweise hin zu Robert Owens Infant School von 1809, zurückreicht. Erst Anfang der 70er Jahre, den Anfangsjahren des Offenen Unterrichts, wurden die angloamerikanischen Ansätze einer ‚informal education‘, des open-class-room-movements und der Plowden-Report (1967) öffentlich diskutiert, obgleich in England bereits seit den 1920er Jahren verstärkt Entwicklungen hin zu einer Öffnung des Unterrichts zu beobachten waren (vgl. Göhlich, in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 26 ff.).

Eine entscheidende Wegmarke in dieser Entwicklung stellt der Hadow-Report von 1931 dar, der sich unter Berufung auf Piaget und die Psychologin und Pädagogin Susan Isaacs für eine deutliche Kindzentrierung ausspricht. In dem offiziellen Bericht heißt es unter anderem:

„The curriculum of the primary school is to be thought of in terms of activity and experience, rather than of knowledge to be acquired and facts to be stored“ (zit. n. Pollard et al. 1994, S. 11).

Zwar hat dieser Bericht eine zunehmende Kindorientierung und Öffnung der Schule angeregt, doch darf vermutet werden, dass den damals mangelhaft ausgebildeten Lehrern (bzw. Lehrerinnen, es handelte sich in der Tat fast ausschließlich um Frauen) wissenschaftliche Erkenntnisse beispielsweise von Piaget oder das Konzept Deweys kaum bekannt sein konnten. Ganz pragmatisch griffen sie vielmehr auf Erfahrungen der Elementarschule zurück, die auf eine sehr viel informellere Tradition zurückblicken konnte (vgl. Richmond 1978, S. 28).

Erst in den 50er Jahren geriet der mangelhafte Zustand des Bildungssystems stärker in die Kritik, wurden psychologische Studien breiter rezipiert und die Chancengleichheit des Schulsystems in Frage gestellt, was zu zahlreichen Studien

über sozio-ökonomische Faktoren und soziale Mobilität führte. Beiträge zu einer verstärkten Öffnung der Schule, die in England vor allem in offiziellen Papieren ihren Ausdruck fanden, waren eindeutig in die Bestrebungen zu mehr Chancengleichheit einzuordnen (vgl. ebd., S. 40), so dass Parallelen zu der Bildungsreform in Deutschland einige Jahre später zu beobachten sind. In England nahm die Bewegung der ‚informal education‘ bereits Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre nach der Veröffentlichung des Plowden-Reports (1967) und der allgemeinen Einführung des horizontal gegliederten Schulsystems ihren Höhepunkt. Der ‚Report of the Central Advisory Council for Education, *Children and their Primary School*‘, bekanntgeworden als der Plowden-Report (nach seiner Hauptverfasserin Lady Plowden), nahm sowohl die zentralen Ideen Hadows als auch neuere progressive Entwicklungen auf, bezog sich auf aktuellere Studien Piagets und seiner Mitarbeiter zur kognitiven Entwicklung und lehnte sich stark an die soziologischen Forschungen der Zeit an. Im Plowden-Report wurde trotz des wissenschaftlichen Anspruchs in sehr persuasiver, emotionaler Sprache ein Bild informellen Unterrichts gezeichnet, welches einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Entwicklung in der Schule, vor allem im Primarbereich, hatte.

Eine Grundschule im Sinne Plowdens wäre klein, überschaubar und verfügte über eine werkstattähnliche Lernumgebung, um in einem fächerübergreifenden Curriculum entdeckendes Lernen, individuelle und Gruppenarbeit zu ermöglichen. Zu der Alltagspraxis gehörten die gleitende Einschulung in altersübergreifenden Klassen ebenso wie Eltern als Helfer oder die Fortbildung am Arbeitsplatz (nach Göhlich in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 28). Ein Auszug aus dem Plowden-Report (übersetzt nach M. Göhlich) soll die Darstellung der englischen ‚informal education‘ ergänzen:

„Die Schule macht sich bewußt an die Aufgabe, die für Kinder geeignete Umgebung anzubieten, die ihnen erlaubt, sie selbst zu sein und sich auf die ihnen gemäße Weise und in dem ihnen gemäßen Tempo zu entwickeln. Sie versucht, Chancen auszugleichen und Nachteile zu kompensieren. Sie legt besonderen Wert auf individuelle Entdeckung, unmittelbare Erfahrung und schöpferische Arbeit. Sie besteht darauf, daß das Wissen nicht in säuberlich voneinander getrennte Fächer zerfällt und dass Arbeit und Spiel sich nicht gegenüberstehen, sondern sich ergänzen. ... Nicht alle Primarschulen entsprechen diesem Bild, aber es stellt einen allgemeinen und sich verstärkenden Trend dar“ (1967; zit. n. ebd., S. 27).

Anders als in Deutschland wurde eine solche Öffnung des Unterrichts durch die traditionell sehr großen curricularen Freiräume der englischen Schulen und eine

Curriculumentwicklung gestützt, die das entdeckende Moment in den Vordergrund stellten (zum Beispiel das Nuffield Junior Science Project der 60er Jahre; vgl. ebd., S. 28). Ebenso haben die in den 60er Jahren entstandenen Lehrerzentren sowie individuelle und kollegiumsbezogene Fortbildung in England zu einer Verbreitung einer eher offenen Primarschulpraxis beigetragen. Trotzdem muss eingeschränkt werden, dass die tatsächliche Verbreitung einer wirklich informellen, kindzentrierten Unterrichtspraxis stets sehr begrenzt war, auch in den besonders progressiven Jahren um 1970. Zwar haben die Entwicklungen allgemein zu einer deutlichen Entspannung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses geführt, die Einbeziehung des häuslichen Umfelds der Schüler sowie ihrer Eltern angeregt und sowohl auf die Lernumgebung als auch auf die Unterrichtsmethoden einen erheblichen Einfluss ausgeübt. Doch hat sich im Kern weniger verändert als man vermuten möchte, wie 1970 schon Deanne Bealing beobachten konnte:

„... despite the relatively informal classroom layouts adopted by the vast majority of teachers there was so much evidence of tight teacher control over such matters as where children sit and move that it seems highly doubtful that there is much opportunity for children to choose or organize their own activities in most classrooms“ (1972; zit. n. Simon 1981, S. 18).³²

Es ist anzunehmen, dass diese Beobachtungen heute erst recht gelten, da bereits Ende der 60er Jahre eine zwar inhomogene, aber nicht weniger heftige Gegenbewegung (the 'backlash') einzusetzen begann und zu einer deutlichen Abschwächung der Bewegung der ‚informal education‘ führte. Ungefähr zeitgleich mit der Ölkrise 1973/74 kam mit den einsetzenden ökonomischen und sozialen Problemen ein Krisengefühl in der britischen Gesellschaft auf, was zu einem politischen Rechtsruck führte, unter welchen auch die Kritik an progressiven Unterrichtsformen weitgehend einzuordnen ist. Da sich die ökonomischen Verhältnisse Mitte der 70er Jahre spürbar verschlechterten, rückte der Gedanke in den Vordergrund, dass die Schule wirtschaftlichen Interessen dienen und ihre Leistung erhöhen sollte. Die Auffassung, dass lehrerzentrierte, traditionellere Unterrichtsformen zu besseren Leistungen führen, meinte N. Bennett mit seiner Studie 'Teaching Styles and Pupil Progress' (1976), stützen zu können. Die Studie, welche im Kapitel 6 dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen werden soll, fand Mitte der 70er Jahre größte Aufmerksamkeit und trug zu der 'Great Debate' (ab 1976) um die

Leistungen und Funktionen der Schule bei. Zu dieser Zeit begannen die Bestrebungen der Regierung, mehr zentrale Kontrolle in Curriculumangelegenheiten beanspruchen zu können, um schließlich ein verbindliches Curriculum einzuführen. 1988 mündeten diese Versuche in das National Curriculum, welches das Minimum an verbindlichen Bildungsinhalten beschreibt, das jedes Kind in England und Wales geboten werden sollte. Mit den curricularen Vorgaben, welche auch umfangreiche Testverfahren enthalten, soll eine größere Vergleichbarkeit herbeigeführt und zu mehr Lehrerprofessionalität beigetragen werden. Doch lehnen viele Lehrer noch heute das National Curriculum ab, da sie sich in ihrer Autonomie als Lehrer beschnitten fühlen. Interessant ist aber die Beobachtung, dass der Unterricht nach Einführung des National Curriculums unter anderem auch deshalb wieder traditioneller wurde, da sich die Lehrer erhöhten Leistungsanforderungen und einer größeren Stofffülle gegenübergestellt sahen:

„Teachers were experiencing more constraint and the options open to children to select, organize, pace and time their work were considerably reduced. The teachers, in response to the pressures of the National Curriculum and assessment, appeared to be adapting by tightening their classroom control and by providing more direction to children's activities“ (Pollard et al. 1994, S. 166).

Offensichtlich sind also die vormals selbst eher progressiven Lehrer Bennetts Meinung, dass mit traditionellen Lehrmethoden die erhöhten Anforderungen effektiver zu bewältigen sind.

Die Rezeption der ‚informal education‘ in Deutschland

In Deutschland wurde der Plowden-Report als erstes von Hildegard Kasper besprochen (1967), doch fand ihr Beitrag ebensowenig Resonanz wie Jungs Artikel (1968) über das Nuffield Projekt (zit. n. Göhlich in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 30). Nach Göhlich spricht es ebenfalls für die mangelhafte Rezeption des Plowden-Reports, dass „die damaligen ersten Versuche neuartiger Grundschulen und Unterrichtsformen, z.B. das Rödelheimer Projekt [...], die Laborschule Bielefeld und die Glocksee-Schule, selbst bestimmtes Lernen in der sozialen Dimension und nicht als Eigenfrage-geleitete, forschende Haltung zu sachlichen Alltagsphänomenen im Blickfeld haben“ (ebd., S. 31). Dennoch ließe sich vor allem in der Eingangsstufe der Laborschule ein erster Transferversuch der open education erkennen. 1972 erschien

³² Damit ist ein Phänomen beschrieben, das sich auch heute an vielen augenscheinlich offenen Schulen wiederentdecken lässt: in einer offen erscheinenden ‚Verpackung‘ lässt sich nämlich

der Plowden-Report erstmals auszugsweise in deutscher Übersetzung, und im gleichen Jahr veröffentlichte Brügelmann einen Aufsatz über englische Unterrichtsprojekte. Der Aufsatz trug die Überschrift „Offene Curricula“, was dazu beitrug, dass der englische Ansatz in Deutschland weniger als ‘informeller Unterricht’, sondern vielmehr, ähnlich dem amerikanischen Begriff der ‘open education’, als ‘Offener Unterricht’ diskutiert wird.

Nachdem nun also die englischen, und daran anlehnend die amerikanischen Entwicklungen in Deutschland einen breiteren Bekanntheitsgrad erlangt hatten, wurden erste bewusste Versuche eines Transfers gestartet. Mit dem Tempelhofer Projekt an der Berliner Paul-Klee-Schule, einer Grundschule im Regelschulsystem, wurde 1974 zum ersten Mal ausdrücklich versucht, die englische ‚informal education‘ in Deutschland umzusetzen. Hierbei spielten die Elternarbeit, Ansätze des Integrationsgedankens und der Aspekt der schulischen Sozialarbeit eine besonders große Rolle.

In der darauf folgenden Zeit fand das nur unklar umrissene Konzept eines Offenen Unterrichts immer größere Verbreitung, wobei der Offene Unterricht seit Beginn der 80er Jahre auch verstärkt Einzug in die Regelgrundschulen hielt. Damit begann der Bedarf der Lehrer nach Austausch und Fortbildung zum Thema Offener Unterricht zu steigen, was 1981 zu der Gründung der Berliner Lernwerkstatt und 1983 zu der Gründung der Grundschulwerkstatt Kassel geführt hat, die ihrerseits wesentlich von Webers New Yorker Workshop Center for Open Education beeinflusst worden sind.

Langsam beginnt sich das Konzept des Offenen Unterrichts in den Grundschulen zu etablieren; so ist bereits seit Mitte der 80er Jahre der Offene Unterricht in den Anfangsklassen der Berliner und Hamburger Grundschulen zumindest als Idee, aber auch in einiger Praxis verbreitet (Göhlich in Göhlich (Hg.) 1997, S. 33) und heute ist die Idee in Ansätzen in den Grundschulrichtlinien der meisten Bundesländer verankert. Inzwischen scheint der Offene Unterricht sogar über die Grundschulklassen hinauszuwachsen, wie Wallrabenstein beobachten kann: „Der Offene Unterricht der Grundstufe ist, ausgehend von zahlreichen Grundschulen,

durchaus ein grundsätzlich sehr traditioneller, lehrerzentrierter Unterricht durchführen.

bemerkbar »nach oben in die Sekundarstufe I eingedrungen« (1994, S. 172). Allerdings muss Wallrabenstein zugleich einschränken, dass der Entwicklungsprozess einer Öffnung eindeutig aus dem Bereich der Grundschule her zu verstehen ist. „In den meisten weiterführenden Schulen muß aber erst noch unter großen Mühen ein gemeinsamer Orientierungsrahmen für eine innere Schulreform erarbeitet werden“ (ebd.).

Einschränken müssen wir auch, dass die zunehmende Verbreitung der *Öffnung* des Unterrichts mit einer starken Abschwächung des Konzeptes einhergeht, so dass Göhlich feststellen muss:

„Insgesamt wird in der schulreformerischen Bewegung und ihren Veröffentlichungen immer seltener von Offenem Unterricht und immer öfter von einer Öffnung des Unterrichts gesprochen. »Genauer« wird das Verständnis dieses neu-reformpädagogischen Ansatzes dadurch jedoch gerade nicht. Der Begriff »Öffnung« macht die Angelegenheit weniger brisant, klingt nach pragmatischer Kleinschrittigkeit, ermöglicht es, jede Aufnahme irgendeines reformpädagogischen Elements als Offenheit anzusehen, und lässt dabei das im Ausgangskonzept *Informal Education* neue Element einer radikal das Frage- und Forschungsverhältnis (zwischen lernendem Subjekt und Phänomenen seiner Umwelt) fokussierenden pädagogischen Haltung so verschwimmen, daß zunehmend organisatorische (Lesecke, Wochenplan) und technologische (Lernkarteien, Lernspiele) Neuerungen als Offenheit des Unterrichts gelten“ (Göhlich in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 34, 35).

Insgesamt laufen in der Bewegung des Offenen Unterrichts die verschiedensten Strömungen zusammen und führen zu unterschiedlichen Mischformen, wobei die hier vorgestellte englische Bewegung der ‚informal education‘ sowie die Reformpädagogik den deutlichsten Einfluss genommen haben. Letztere ist zum Beispiel 1977 mit der schlagartigen Wiederentdeckung der Freinetpädagogik oder Anfang der 90er Jahre mit der Revitalisierung der Pädagogik Montessoris direkt in die Entwicklung des Offenen Unterrichts eingegangen. In der Theorie und Praxis der letzten fünfzehn Jahren ist es zu verschiedensten Ausprägungen eines mehr oder weniger offenen Unterrichts gekommen, bei dem das eine Mal eine Binnendifferenzierung als Mittel zur optimierten Ausschöpfung gesellschaftlicher Begabungspotentiale im Vordergrund steht, es ein anderes Mal um die Entwicklung des individuellen Kindes und um dessen (sozial-) pädagogische Betreuung geht, während wiederum ein anderes Mal die Erziehung zur Demokratie in der schulischen Gemeinschaft betont wird oder aber ein Lernbegriff, der eine fragende, forschende Haltung zum Ausgangspunkt nimmt, was letztlich in einigen Fällen zu einer

Überbetonung der Methodenfrage und bestimmter Konzepte, wie etwa Reichens 'Lesen durch Schreiben' führt. Wir sehen uns mit dem Offenen Unterricht einem so schillernden, vielfältigen und unscharfen Konzept gegenübergestellt, dass es keine leichte Aufgabe sein wird, *den* heutigen Offenen Unterricht unter Kapitel 4. 2 nun vorzustellen.

4. 2 Der Offene Unterricht heute

In dem Kapitel 4. 2 soll der Versuch unternommen werden, den heutigen 'Offenen Unterricht' zu definieren und zu begründen, womit zugleich deutlich werden soll, in welcher Hinsicht sich der Offene Unterricht als zeitgemäße Antwort auf die gesellschaftlichen Fragen und Bedürfnisse versteht, die in Kapitel 3 aufgeworfen wurden. In diesem Zusammenhang soll ausschließlich die Sichtweise der Vertreter des Offenen Unterrichts dargestellt werden, wobei uns viele von ihnen in dem vorangehenden Kapitel schon begegnet sind. Einer der Vorreiter des Offenen Unterrichts, Jörg Ramseger, wurde bereits vorgestellt und soll auch hier herangezogen werden (z.B. 1992). Ein populäres Standardwerk, wie sich der Offene Unterricht heute darstellt, stammt von Wulf Wallrabenstein (1994). Er hat den Offenen Unterricht so umrissen, wie er in der pädagogischen Praxis inzwischen allgemein verstanden wird. Aus Kapitel 4.1 ebenfalls bereits bekannt ist uns M. Göhlich, der die neuen Unterrichtsformen den klassischen Reformpädagogiken gegenübergestellt hat (1997), und auch E. Jürgens hat sich mit der 'neuen' Reformpädagogik und dem Offenen Unterricht auseinandergesetzt (1996). Sehr umfassend und recht objektiv hat E. Neuhaus zu der 'Reform der Grundschule' gearbeitet (1991), wie wir bereits in dem vorangehenden Kapitel feststellen konnten. Das Bild, das sich in der vorgestellten Literatur von dem Offenen Unterricht ergibt, verdichtet sich mit einigen Beiträgen aus der pädagogischen Praxis. Zahlreiche Aufsätze zum Thema bietet zum Beispiel die Grundschulzeitschrift in ihren unterschiedlichen Ausgaben (z.B. 1/1987; 88/1995; 11/1997).

Mit Hilfe der hier vorgestellten Literatur soll der Offene Unterricht nun also definiert und begründet werden, während in den folgenden Kapiteln eine kritische

Auseinandersetzung mit dieser Position stattfinden soll. Dort werden wir dann auch zu einer Beurteilung des Offenen Unterrichts kommen.

Eine erste Schwierigkeit, die sich bei dem Versuch ergeben wird, den Offenen Unterricht zu definieren, ist uns bereits mit der Tatsache begegnet, dass dort verschiedene Traditionsstränge zusammenlaufen und zu unterschiedlichen Mischformen führen. Damit aber ist zugleich auch ein erstes Kennzeichen des Offenen Unterrichts benannt: Während in der klassischen Reformpädagogik zu Beginn des Jahrhunderts die pädagogischen Konzepte auf einzelne Urheber zurückzuführen sind und von diesen als endgültige Wahrheiten entworfen wurden, zeichnet sich die 'neue' Reformpädagogik des Offenen Unterrichts durch multipersonale Urheberschaft und Beweglichkeit aus (vgl. Göhlich in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 21 f.). Da zu der Entwicklung des Offenen Unterrichts viele Menschen beigetragen haben und immer noch beitragen, ist ein hohes Maß an Diskussion notwendig und eine eindeutig festgelegte Definition scheinbar unmöglich. Die Schwierigkeit, den Offenen Unterricht definitorisch festzulegen, wird nur selten als Mangel beklagt (kritisch z.B. Jürgens 1996, S. 16 ff.), da die Wandlungsfähigkeit und Offenheit der *Bewegung* Offenen Unterrichts, an welcher viele Menschen beteiligt sind, als konstitutives Merkmal begriffen und begrüßt wird. Ein so flexibler, sich selbst reflektierender Unterricht kann als Reaktion auf eine Gesellschaft verstanden werden, die als eine rasch sich wandelnde „Risikogesellschaft“ empfunden wird, wie in Kapitel 2 ausgeführt wurde.

Eine einzige, statische Theorie des Offenen Unterrichts könnte seinem Wesen also nicht gerecht werden, doch darf deshalb keinesfalls auf ein theoretisches Arbeiten zu der Praxis des Offenen Unterrichts verzichtet werden. Beispielsweise Wulf Wallrabenstein³³ (1994) oder Eiko Jürgens (1996) haben das Moment der

³³ So stellt Wallrabenstein fest: „Offener Unterricht als mehrdimensionales Gefüge und Sammelbegriff für verschiedene pädagogische Traditionen und Reformansätze kann nicht - seinem begrifflichen Sinngehalt von »Öffnung - Offenheit« widersprechend - sich einer einzigen »Theorie« verpflichtet fühlen und bietet deshalb für Lernende die Chance einer selbstbestimmten Theoriearbeit“ (1994, S. 279). Daraufhin entwickelt Wallrabenstein ein Merkmalsgefüge Offenen Unterrichts, womit er zu der Theoriearbeit beiträgt. Dem Moment der Offenheit und Beweglichkeit entsprechend sind solche Beiträge immer wieder revisionsbedürftig, wobei aber schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden kann, dass schultheoretisches Arbeiten und Theoriearbeit überhaupt immer wieder neu aufgerollt werden und der Wandel als eine Variable der Theorie beschrieben werden muss. Ausführlicher nachgedacht werden soll über schultheoretisches Arbeiten in Kapitel 7.

Offenheit als Wesensmerkmal des Offenen Unterrichts berücksichtigt und trotzdem zu einem Rahmenkonzept eines solchen Unterrichts gefunden.

Das ist unbedingt notwendig, denn heute gilt noch immer vielfach jeder Unterricht bereits als offen, der sich selbst als offen bezeichnet, wie zum Beispiel Jürgens beklagt (1996, S. 20). Dabei ist zu bemängeln, dass vergleichende Erhebungen über den Erfolg oder Misserfolg der Reformbestrebungen kaum vorliegen (vgl. Kapitel 6.1.2 der vorliegenden Arbeit). Oelkers äußert eine ähnliche Kritik, denn seiner Ansicht nach sind „sämtliche Einschätzungen [...] Selbstzuschreibungen innerhalb von Reformmilieus, die Erfahrungen bestätigen je die Prämissen, Korrekturen an ihnen sind ausgeschlossen, weil das die Gesamterwartung verletzen würde“ (in: *Bildung real*, Sonderdruck 1998, S. 46). Intensive, vergleichende Forschungen über traditionelle und offene Unterrichtsformen müssen also unternommen werden, doch wenn über einen Gegenstand, wie hier über den Offenen Unterricht, geforscht und diskutiert werden soll, muss ein gemeinsames Begriffsverständnis vorliegen. Es müssen also widerspruchsfreie Begründungszusammenhänge entworfen, Begriffe geklärt, Funktionen aufgedeckt und Annahmen über zu erwartende Effekte formuliert werden.

Dabei muss sich auch das Moment der Offenheit und Beweglichkeit nicht der theoretischen Beschreibung entziehen, da es doch keine theorielose Praxis gibt (vgl. Jürgens in: *Pädagogische Rundschau* 6/1997, S. 677). Auch bedeutet die prinzipielle Offenheit des Unterrichts eben nicht 'irgendwie ganz offen', sondern ergibt sich aus bestimmten Annahmen und führt zu einer einzigartigen, wenn auch nicht einmalig festzulegenden Qualität des Unterrichtens. Trotz aller Offenheit lässt sich der Unterricht in einem Rahmen fassen und lassen sich darüber hinaus Eckpfeiler in diesem Rahmen festmachen, welche erst den Offenen Unterricht von anderen Unterrichtskonzepten unterscheidbar machen. Ansonsten liefe der Offene Unterricht Gefahr, in aller Offenheit jegliche Konturen zu verlieren und mit anderen Unterrichtskonzepten zu verschwimmen, so dass die Diskussion um den Offenen Unterricht letztlich hinfällig würde. Die Eckpfeiler und Kernpunkte des Offenen Unterrichts sollen hier nun herausgearbeitet werden, wobei deutlich werden soll, in wie fern der Unterricht offen ist, wo Raum für Offenheit gegeben ist - und dass eben

wegen dieser Offenheit derzeit tatsächlich nicht mehr als ein Rahmen mit bestimmten Kernpunkten festgelegt werden kann.

4.2.1 Das grundlegende Prinzip des Offenen Unterrichts

Das grundlegende Prinzip des Offenen Unterrichts gründet sich in einem hohen Maß an individueller Selbst- und Mitbestimmung, die dem einzelnen Schüler im Unterricht zugestanden wird. Nach Durchsicht der Literatur, in welcher der Offene Unterricht in Theorie und Praxis umrissen wird, kann der Definition von Elisabeth Neuhaus uneingeschränkt zugestimmt werden:

„Mit dem Terminus offener Unterricht wird ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten des Schülers bestimmt wird. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung dem Schüler in der Frage, wann er was mit wem und wie lernen will, zugebilligt wird, um so offener ist der Unterricht. Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des zu Lernenden durch den Schüler wird zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts“ (1991, S. 375).

Auch in den Definitionen beispielsweise von Klafki oder Schittko klingt das Moment der Selbst- und Mitbestimmung als Kernpunkt des Unterrichts noch deutlich an:

„Im Lehr-Lern-Prozeß müssen die Prinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: In der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen durch die Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern durch 'Unterricht über Unterricht'. Das sind die Elemente dessen, was heute unter den Stichworten 'offener', 'schülerzentrierter' bzw. 'schülerorientierter' Unterricht oder unter dem Motto 'Lehrer und Schüler machen Unterricht' erfreulich intensiv diskutiert wird“ (Klafki 1985, S. 77).

„Während im lehrerorientierten bzw. lernzielorientierten Unterricht Verlauf und Ergebnisse des Unterrichts weitgehend von der Lehrerin bzw. dem Lehrer bestimmt werden, tritt die Lehrerin oder der Lehrer im Offenen Unterricht stärker zurück, die Aktivität und Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler stehen mehr im Vordergrund. Kinder und Jugendliche sollen stärker mitverantwortlich für ihr Lernen sein. Sie erhalten im Offenen Unterricht einen größeren Handlungsspielraum und können damit über Ziele, Themenaspekte, Methoden, Medien und Gestaltung der sozialen Beziehungen in der Klasse mitentscheiden. Der Unterricht soll zur möglichst selbständigen, aktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema führen; hierbei ist die kommunikative Gestaltung der Beziehungen zwischen den am Unterricht beteiligten Personen das tragende Fundament. Offener Unterricht ist so durch selbständiges und kooperatives, ein

problemorientiertes und handlungsbezogenes Lernen der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet“ (Schittko 1993, S. 165).

Eiko Jürgens, der neben den beiden eben zitierten noch weitere Definitionsversuche aus der Literatur zum Offenen Unterricht zusammengestellt und verglichen hat, kommt in seiner Zusammenfassung ebenfalls zu dem Schluss, dass ein hoher Grad an Offenheit mit einem großen Entscheidungsspielraum, also einem hohen Maß an Selbst- und Mitbestimmung der Schüler gleichzusetzen ist:

„Je mehr Entscheidungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bzw. von diesen allein getroffen werden, desto offener ist ein Unterricht. Diese Entscheidungen können sich auf alle Ebenen und auf alle Handlungsfelder schulischen Unterrichts beziehen, soweit bestehende Rechts- und Verwaltungsvorschriften dies zulassen“ (1996, S. 49).

Erwähnt werden könnten noch zahlreiche andere Autoren wie beispielsweise Hans Brügelmann, der die Mitbestimmung und Selbstverantwortung der Schüler für die zentrale Idee des Offenen Unterrichts hält (in: Die Grundschulzeitschrift 105/1997, S. 10), doch sollen die genannten Beispiele aus der Gegenwart hier genügen. Mit H. Schernikau sei lediglich noch hinzugefügt, dass der Offene Unterricht „in der Tradition bürgerlicher Didaktik, die an den Leitbegriffen der »Freiheit und Selbstbestimmung« orientiert ist“, steht (in: Die Grundschulzeitschrift 88/1995).

Es muss deutlich betont werden, dass mit dem Zugeständnis einer größeren Selbst- und Mitbestimmung der Schüler nicht nur eine weitere Methode benannt wird, sondern dass es sich um ein grundlegendes Prinzip handelt, welches sich aus ganz bestimmten Begründungszusammenhängen ergibt und den gesamten Unterricht mit all seinen Faktoren je nach Offenheit mehr oder weniger durchzieht.

Zwar werden heute die verschiedensten Argumente herangezogen, um den Offenen Unterricht zu legitimieren, doch kristallisieren sich einige wenige Begründungsstränge heraus. Diese Begründungszusammenhänge stellen jeweils eine Bündelung dessen dar, was sich nach der Durchsicht der Literatur zum Offenen Unterricht ergeben hat und sie decken sich keineswegs mit den Funktionen der Schule nach Fend (1980). In all diesen Begründungszusammenhängen steht das Individuum im Mittelpunkt, während gesellschaftliche Anforderungen in den Hintergrund treten. So taucht beispielsweise die Selektion als eine positive

Begründung des Offenen Unterrichts gar nicht auf, weshalb dieser Funktion hier kein eigenes Kapitel eingeräumt werden soll. Vor allem der politische, aber auch der (sozial-) pädagogische und qualifikatorische Begründungszusammenhang enthalten neben der deutlichen Subjektorientierung jedoch auch gesellschaftliche Motive, wobei sich allerdings beispielsweise der politische Begründungszusammenhang keinesfalls mit der klassischen Integrationsfunktion deckt. Deshalb wollen wir uns an dieser Stelle im Aufbau von den in der Mehrheit gesellschaftlich motivierten Funktionen der Schule lösen und uns allein an den Motiven des Offenen Unterrichts orientieren. Hinweise zu den Funktionen sollen allerdings immer wieder gegeben werden, und in den nachfolgenden Kapiteln 5 bis 6.3 wollen wir in der Gliederung zu den Funktionen der Schule nach Fend zurückkehren. Dann nämlich soll der Offene Unterricht an den allgemein anerkannten Funktionen der Schule gemessen und mit den Leistungen des traditionellen Unterrichts verglichen werden.

Aus den Begründungszusammenhängen, welche sich bei der Durchsicht der Literatur zum Offenen Unterricht herauskristallisiert haben, ergeben sich eine veränderte Haltung dem Kind gegenüber, veränderte Zielvorstellungen sowie ein veränderter Lern- und Unterrichtsbegriff. Das wiederum führt zu zahlreichen Veränderungen beispielsweise im erwarteten Schüler- und Lehrerverhalten, in den Methoden, der Unterrichtsorganisation oder der Raumgestaltung, was im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

Zunächst sollen hier jedoch die Begründungszusammenhänge, welche zu einer Öffnung des Unterrichts führen, dargestellt werden. Damit soll zugleich verdeutlicht werden, auf welche Art und Weise der Offene Unterricht auf bestimmte Anforderungen, die an Schule herangetragen werden, antwortet, um dann abschließend einige konkrete Merkmale eines Offenen Unterrichts aufzuführen. Bedacht werden muss dabei, dass sich der Offene Unterricht konkret aus der Primarstufe entwickelt hat, die folgenden Aussagen jedoch von Vertretern des Offenen Unterrichts für sämtliche Schularten und –stufen generalisiert werden. Eine Differenzierung der nachstehenden Aussagen für die unterschiedlichen Lerngruppen steht noch aus und kann auch in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

4.2.2 Der politische Begründungszusammenhang des Offenen Unterrichts

Emanzipation und Handlungsfähigkeit

Der Offene Unterricht unterscheidet sich dadurch stark von den klassischen Reformpädagogiken zu Beginn des Jahrhunderts, dass der Offene Unterricht in die Reaktion auf die Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus eingeordnet werden kann, während zu Anfang des Jahrhunderts autoritäre Strukturen im allgemeinen noch nicht Gegenstand der Reflexion waren. Ungefähr Mitte der 60er Jahre begannen die nun erwachsenen Kinder der im Nationalsozialismus zu Tätern gewordenen Eltern heftige Kritik an autoritären Strukturen zu üben, was unter anderem zu einer radikalen Zurücknahme der Erwachsenenautorität gegenüber Kindern und Jugendlichen, der Lehrerautorität gegenüber den Schülern und zu einer Bedeutungsabnahme von Werten wie Gehorsam, Pünktlichkeit oder Sauberkeit (vgl. Kap. 2) führte. An Bedeutung gewannen zu dieser Zeit unter anderem Begriffe wie Emanzipation und Chancengleichheit, welche auch die Diskussion um Schule entscheidend prägen sollten. Zwar hatte auch die Bildungsreform seit Beginn der 70er Jahre den mündigen, handlungsfähigen Menschen als Bildungsziel vor Augen, doch wurde schon sehr früh vielfach bezweifelt, dass das Ziel der Emanzipation über die autoritären Strukturen eines lehrerzentrierten Unterrichts zu erreichen sind. So greift einer der ersten bedeutenden deutschen Verfechter eines Offenen Unterrichts, Jörg Ramseger, 1977 in seinem Werk „Offener Unterricht in der Erprobung“ ganze Generationen von Lehrern an, wenn er konstatiert:

„Wir haben den herkömmlichen, geschlossenen Schulunterricht als eine Situation vollständiger Fremdbestimmung der Schüler erkannt. Dieser Unterricht ist emanzipationsfeindlich, da er dem Schüler sämtliche Entscheidungen abnimmt, d. h. ihn nicht ernst nimmt. [...] Er unterdrückt Neugier, Spontaneität und Solidarität durch Zensuren, Prüfungen und Berechtigungsscheine und macht damit unausweichlich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu einem von Macht und Unterwerfung. Er würde am selbstbestimmten, mündigen Staatsbürger scheitern und muß deswegen permanent soziale und politische Analphabeten produzieren“ (1992, S. 20).

Gerade Bildungsziele wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit oder Kreativität würden durch einen perfekt geplanten Unterricht mit operationalisierten Lernzielen und einem schrittweisen Konditionieren anhand von Lernmatrizen boykottiert, bemängelt Ramseger (ebd., S. 17). Er entwickelt seinen Offenen Unterricht allein aus

der zentralen Idee der Emanzipation³⁴ heraus (ebd., S. 24), in die dann Fähigkeiten wie Selbstständigkeit oder Kritikfähigkeit hineinfallen. Und auch zehn Jahre später betont Ramseger noch, dass „Selbstständigkeit und Selbstverantwortung nicht am Ende eines Bildungsganges erwartet werden [können], wenn sie nicht auch seinen Anfang und seinen gesamten Verlauf kennzeichnen. Zur Mündigkeit wird man nur dadurch erzogen, daß man schon als kleiner Mensch Bereiche mündigen Handelns erhält“ (Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 7).

Bis heute hat das Argument, dass der Offene Unterricht eher als der traditionelle zur Verwirklichung von Zielen wie Emanzipation, Mündigkeit, Demokratisierung, Verantwortungsbewusstsein und Handlungsfähigkeit beim Schüler beiträgt, nichts an Durchschlagkraft verloren. Man meint, diese Ziele im Offenen Unterricht darüber verwirklichen zu können, dass den einzelnen Schülern, die hier von Anfang an grundsätzlich als mündige Menschen betrachtet werden, ein möglichst großes Selbst- und Mitbestimmungsrecht eingeräumt wird, was wir bereits als den Kernpunkt des Offenen Unterrichts identifiziert haben. Indem die Schüler 'Agent ihres eigenen Lernens' seien, über Lerninhalte, Themenschwerpunkte, Sozialformen, die Reihenfolge der Bearbeitung bestimmter Themen, das Material und die Medien (mit-) bestimmten, sollen sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, wichtige Entscheidungen treffen und selbstbestimmt handeln, womit sie auf dem besten Wege zu mündigen, handlungsfähigen Menschen wären. Da in einem so gestalteten Unterricht nicht von vergleichbaren Lernausgangslagen der Schüler ausgegangen und entsprechend ein Lehrgang für alle angeboten werde, sondern die Schüler ihr Lernen selbst nach ihren eigenen Neigungen und Fähigkeiten (mit-) gestalteten, sollen die einzelnen Schüler im Offenen Unterricht zugleich besser gefördert werden (siehe unten), was dem emanzipatorischen Gebot der Chancengleichheit entgegenkäme.

Wenn dem Schüler in seinem Lernen ein größeres Maß an Selbst- und Mitbestimmung überantwortet wird, ändert sich folglich auch die Lehrerrolle. Der Lehrer ziehe sich nun auf die Rolle des Partners, Sinnstifters, Anregers, Beraters,

³⁴ Dabei definiert Ramseger den Begriff der Emanzipation im Anschluss an Hoebel-Mävers (1976, S. 33) als „Prozesse der Lösung aus materieller, ideeller, intransparenter und irrationaler Abhängigkeit'. Emanzipation als oberstes Bildungsziel bedeutet die Fähigkeit, überflüssige und nicht demokratisch legitimierte Herrschaft und Zwänge erkennen, hinterfragen und gegebenenfalls überwinden zu können“ (1992, S. 20).

des kritischen Begleiters und des Erfahrenen zurück, da er den Schülern so viel Achtung und Vertrauen entgegenbringe, dass er ihnen Raum für eigene Entwicklungen und Entscheidungen geben könne anstatt allein autoritäre Vorgaben zu machen. Auch wenn es um die Kommunikationskultur in der Klasse geht, versuche sich der Lehrer zurückzunehmen. Indem beispielsweise gemeinsam Regeln ausgehandelt würden, die in der Klasse oder in der Schule gelten sollen, indem im Kreisgespräch gemeinsam Projekte oder Feste geplant oder im Klassenrat Konflikte bearbeitet würden, aber auch über die tägliche Partner- und Gruppenarbeit und im Helfersystem sollen kommunikatives Verhalten und Sozialverhalten geübt, die Selbst- und Mitverantwortung gestärkt sowie demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen angebahnt werden. Zum Beispiel Hartmut von Hentig bezeichnet seine Bielefelder Laborschule in Anlehnung an die demokratisch verwalteten griechischen Städte der Antike als „polis“, in welcher demokratisches Verhalten nicht nur gelehrt oder geübt, sondern tatsächlich praktiziert werde (1993). Schule wäre damit dann kein auf Harmonie angelegter Schonraum mehr, sondern der Ernstfall des Miteinander-Lebens, der im Idealfall demokratisch gestaltet wird (vgl. Deweys Leitidee zur Demokratisierung der Gesellschaft, welche in Kapitel 4.1 angesprochen wurde). Nicht nur dem Unterricht im engeren Sinne, sondern dem gesamten Schulleben soll im Offenen Unterricht entsprechend eine große Bedeutung beigemessen werden - wohingegen dieser Aspekt in der Bildungsreform zu Beginn der 70er Jahre trotz ähnlicher Bildungsziele noch vernachlässigt wurde.

Die Schule kann auch deshalb nicht mehr als Schonraum betrachtet werden, da sie sich im Vergleich zu den Schulen der Reformpädagogik in einem höheren Maße bzw. auch in einem politischen Sinne für die außerschulische Umwelt und für gesellschaftlichen Probleme öffnen will. In einer Gesellschaft, in der Kinder zunehmend in spezifische Innenräume verdrängt würden (vgl. Kap. 2) und kaum echte Handlungsmöglichkeiten vorfinden, solle die Schule nach Meinung vieler Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, damit die Schüler Verantwortung ergreifen und ihre Handlungswirksamkeit erleben könnten. Die Schule dürfe nicht länger nur eine weitere abgeschlossene 'Kinderinsel' in der funktionsentmischten Erwachsenenwelt darstellen, sondern sie müsse den Kindern auf ihrem Weg zu mündigen Bürgern schrittweise den Zugang zu der Erwachsenenwelt eröffnen, wie es unter Kapitel 3 gefordert wurde. Dazu noch einmal Ramseger:

„Sinn- und Identitätskrisen der Jugend haben nicht nur ihre Ursache in den Unzulänglichkeiten dieser Welt, sondern auch in der langjährigen Erfahrung, daß die Schule als Institution auf diese Unzulänglichkeiten nicht oder immer nur behütend und ausgleichend reagiert. Will man solche Krisen vermeiden, dann muß sich die Schule «einmischen». Sie muß wohl ein Ort des «Probehandelns» bleiben, aber doch ein Ort des Handelns! Schon kleinen Kindern die Erfahrung zu vermitteln, daß man einen unfreundlichen Nachbarn zum Schulfest einladen kann, daß man eine schlechte Regel abändern kann, daß man den Bürgermeister ans Telefon bekommen kann: das ist die politische Dimension der «Öffnung der Schule» und ein Versuch der Verwirklichung ihres demokratischen Auftrags“ (Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 7).

Der „demokratische Auftrag“ von Schule, damit also wäre einer der Begründungszusammenhänge für den Offenen Unterricht auf einen Nenner gebracht. Fend (1980) rechnet die Erziehung zum mündigen Subjekt zunächst noch der personalen Funktion von Schule zu, aber genau das ist es, was die Demokratie braucht: mündige, kritische und handlungsfähige Subjekte. Deshalb, so scheint sich anzudeuten, muss eine solche Erziehung auch und vor allem einer zeitgemäßen Integrationsfunktion von Schule zugerechnet werden, welche selbstverständlich nicht mehr in einem so konservativ-reproduktiven Sinne wie bei Parsons verstanden werden darf. Dessen „universalistische“ Werte decken sich nicht mit den geforderten Zielen der Emanzipation und Kritikfähigkeit, aber die demokratische Gesellschaft braucht ohne Zweifel den eigenständigen, mündigen, kritischen, verantwortungsbewussten und handlungsfähigen Bürger (dazu mehr in den Kapiteln 6 und 7).

Soziale Integration

Bisher ging es im politischen Begründungszusammenhang um die Hinführung zu einem Demokratieverständnis, das eine gewisse kritische Distanz zu der Gesellschaft beinhalten sollte. Die Gesellschaft braucht aber Bürger, die sich zugleich im Großen und Ganzen in den Werten, in der Kultur der Gesellschaft wiederfinden können, wozu die Schule ebenfalls, gerade in einer wertunsicheren Zeit wie dieser, beitragen soll, wie in Kapitel 3 herausgearbeitet werden konnte (Integrationsfunktion). Integration darf nach den Befürwortern des Offenen Unterrichts in der heutigen pluralen Gesellschaft allerdings nicht mehr Vereinheitlichung heißen, die bei Parsons noch anklingt und welche Kritiker dem traditionellen Unterricht vorwerfen. Zwar wollen Lehrer in der offenen Schule den Kindern bei ihrer Wertorientierung behilflich sein, die Rückkehr zu einer normativen

Werterziehung wird aber abgelehnt, und zwar allein schon deshalb, da der Integrationsauftrag angesichts der inhomogenen Schülerschaft anspruchsvoller geworden sei (vgl. Kap. 2 zu den ganz unterschiedlichen Kindheiten):

„Lehrerinnen und Lehrer müssen heute in der Schule psychisch, kulturell und sozial in einem nie gekannten Ausmaß integrativ arbeiten, um eine gemeinsame Grunderfahrung im Sinne gesellschaftlicher Verantwortung zu ermöglichen. Die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen aufgrund kultureller und sozialer Vielfalt (z.B. Ausländer- und Aussiedlerkinder), aufgrund der großen Entwicklungsdifferenzen, der unterschiedlichen Kindheitsmuster und Erziehungsstile erfordert verstärkte Individualisierung und sinnvolle Differenzierungs- und Fördermaßnahmen“ (Wallrabenstein 1994, S. 69).

In Kapitel 3 erschien es erforderlich, dass die jungen Menschen den Umgang mit Pluralität erlernen, die Pluralität aus einer toleranten Haltung heraus als Bereicherung empfinden können und dass zugleich eine Gemeinschaft gestiftet wird, die über die einzelnen Unterschiede hinausgeht - und genau dies wird laut Aussage der Vertreter des Offenen Unterrichts dort versucht zu erfüllen. Indem der Unterricht individualisiert werde, dem einzelnen Kind also mehr Selbst- und Mitbestimmung zugestanden werde, würden die Unterschiede der Kinder respektiert und als konstruktives Moment in den Unterricht integriert. In der bewusst gepflegten, demokratischen Redekultur sollen Unterschiede thematisiert, Konflikte angesprochen und im Austausch miteinander die Weltsicht der Kinder erweitert werden. Die oben angesprochenen Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit sowie das reiche Schulleben insgesamt sollen zu einem Gemeinschaftsgefühl beitragen, das an der Klassentür nicht halt machen dürfe, sondern auch im Austausch mit der außerschulischen Lebenswelt gepflegt werden solle. Die Ziele der Toleranz und Solidarität sollten dadurch verfolgt werden, dass sich die Schule nach außen öffnet, an die außerschulischen Erfahrungen der Kinder im Unterricht anknüpft und dadurch zugleich den Kindern über ihre subjektiven, zufälligen Erfahrungen hinaus mit den unterschiedlichen Erfahrungen der anderen Kinder erweiternde Einsichten vermittelt. „Damit“, so folgert Wallrabenstein, „versteht sich eine Offene Schule als Teil einer gesellschaftlich notwendigen Weitervermittlung einer gemeinsamen Kultur von Leben und Lernen“ (1994, S. 68). Diese gemeinsame Kultur aber, und damit schließt sich der Kreis, findet ihren Fokus schwerpunktmäßig in der Demokratie, zu der nicht nur befähigt werden soll, sondern die auch als unumstößlicher *Wert* vermittelt werden soll. Allein in diesem Punkt soll offensichtlich ganz normativ integriert werden, damit sich dann in einem demokratischen, solidarischen Rahmen die Unterschiede der

immer pluraleren Gesellschaft aushalten und sogar als Bereicherung erfahren lassen.

4. 2. 3 Der (sozial-) pädagogische Begründungszusammenhang des Offenen Unterrichts

Individualisierte Erziehung

Der Erziehungsauftrag der Schule scheint aus verschiedenen Gründen immer wichtiger zu werden, wie wir in Kapitel 3 gesehen haben, und dem möchte sich gerade der Offene Unterricht keinesfalls entziehen. Zwar fällt auch die Integrationsaufgabe unter den Erziehungsauftrag, wobei die Schnittmenge der Integrations- und der persönlichen Funktion von Schule die Erziehung des jungen Menschen zum mündigen Subjekt bildet. Doch soll es hier jetzt nicht um gesellschaftliche Notwendigkeiten gehen, sondern um die persönliche Funktion von Schule bzw. um das einzelne Kind, das grundsätzlich immer im Mittelpunkt des Bemühens im Offenen Unterricht steht. An dieser Stelle soll der Offene Unterricht nicht als Antwort auf gesellschaftliche, sondern auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden verstanden werden, die allerdings ihrerseits wiederum auch gesellschaftlich bedingt sind.

Dem Kind soll im Offenen Unterricht stets Achtung entgegengebracht werden, es soll mit all seinen individuellen Bedürfnissen, Problemen und Interessen ernst genommen werden, wie bereits festgehalten werden konnte. Deshalb verbiete es sich konsequenterweise, den Kindern Erziehungsziele überzustülpen und ihnen ein 'Erziehungsprogramm' vorzusetzen, von dem angenommen wird, dass es für die Entwicklung der Kinder förderlich sei.

Dies scheint oftmals im traditionellen Unterricht der Fall zu sein, der sich zwar unter anderem auch am Kinde orientieren, das heißt dessen Persönlichkeitsentwicklung günstig beeinflussen möchte, bestimmend ist dabei aber der Kinderschutzgedanke. Hier werden die angenommenen Bedürfnisse der Kinder a priori festgelegt und entsprechende Maßnahmen bezüglich des realen Kindes ergriffen. Das Kind selbst wird als unmündiger, unfertiger Mensch betrachtet, der sich

noch erst zu vorbestimmten Zielen hin entwickeln muss. Eine solche Haltung dominierte auch in der klassischen Reformpädagogik, in welcher der Mythos Kind (bei Montessori sogar religiös gefärbt) hochgehalten wurde und Vorstellungen von *der* Entwicklung *des* Kindes zu standardisierten reformpädagogischen Konzepten führten. Die Ansätze des Offenen Unterrichts orientieren sich dagegen eher an den Sozialisationsbedingungen des Kindes, „sie begreifen die Entwicklung der Kinder“, wie Göhlich es ausdrückt, „als heterochron, nicht-standardisierbar, ja auch die Entwicklung eines einzelnen Kindes als in sich heterochron“ (in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 22). Dies gilt inzwischen um so mehr, als dass die Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen heute tatsächlich immer unterschiedlicher sind (vgl. Kap. 2). Entsprechend bedeutet Kindorientierung im Offenen Unterricht eine Hinwendung, eine Öffnung hin zum einzelnen, konkreten Kinde und zu dessen Lebenswelt³⁵. Die Lehrperson solle sich zurücknehmen, während dem Kind mehr Selbst- und Mitbestimmungsrecht gegeben werde, wodurch es sich mit seinen Problemen, Neigungen, Interessen und Erfahrungen im Unterricht artikulieren könne. Daran nun soll sich die Erziehung orientieren, denn in der Argumentation Offenen Unterrichts kann Erziehung überhaupt nur gelingen, wenn sie beim Kinde, an seinen Gefühlen und an seinen Erfahrungen, seiner Welt ansetzt. Der Pädagoge im Offenen Unterricht versucht das individuelle Kind wahrzunehmen und daraufhin in seiner Persönlichkeitsentwicklung behutsam zu begleiten und zu unterstützen. Im Mittelpunkt stehe das konkrete Kind im Hier und Jetzt, das *sich* entwickelt, während der Lehrer dem Kind nur helfend, begleitend und anregend beistehe.

Für den Unterricht kann das bedeuten, dass der Lehrer für Gespräche bereitsteht, dass die Kinder einbringen können, was sie beschäftigt, dass sie sich auf verschiedenste Weise kreativ ausdrücken und sich selbstbestimmt handelnd als wichtig, stark und wirksam erfahren können, was zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen solle.

Neben der Persönlichkeitsentwicklung, die auf die Zukunft des Kindes ausgerichtet ist, steht aber das Gegenwartsrecht des Kindes. Seine Bedürfnisse und Interessen sollen auch deshalb berücksichtigt werden, weil es ein Recht darauf habe,

³⁵ Noch einmal können wir feststellen, dass die Schule hier insofern nicht mehr als ein Schonraum zu verstehen ist, als dass sie ein gesellschaftlicher Ort sein soll, an dem gesellschaftlich bedingte

als geachteter Mensch ein befriedigendes Leben in der Gegenwart zu führen. Aus eben diesen Gründen steigen die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten des Kindes, während sich die Lehrperson zurücknimmt, so dass sich, so wird vermutet, die Persönlichkeit des Kindes im Offenen Unterricht freier als im traditionellen entfalten kann. Immerhin handele es sich ja um eine Persönlichkeitsentwicklung, die einen Spielraum brauche, der im traditionellen Unterricht kaum gegeben sei. Der postmoderne Begriff der 'Selbstverwirklichung' findet in diesem Zusammenhang in dem zeitgemäß anmutenden Offenen Unterricht durchaus seinen Platz³⁶. In den gegebenen Entwicklungsspielräumen stehe das Kind allerdings keinesfalls isoliert; der Lehrer wolle nicht nur die Selbstverwirklichung des Einzelnen unterstützen, sondern auch auf soziale Verträglichkeit achten. Wie erwartet soll der Lehrer aber auch hier nicht im Zentrum des Geschehens stehen, sondern dem wertvollen Austausch mit den anderen, der Gruppe und dem Schulleben insgesamt wird ein hoher erzieherischer Wert beigemessen, was sich auf vielfältige Weise in der Praxis zeigen soll (zum Beispiel Gruppenarbeit, Kreisgespräche, Klassenfeste).

Erziehung in der pluralen „Risikogesellschaft“

Der vorgestellte Erziehungsanspruch bzw. der Anspruch, den Heranwachsenden in seiner Entwicklung begleiten und stützen zu wollen, scheint vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels, wie er zum Teil in Kapitel 2 beobachtet werden konnte, erschwert zu werden, er erscheint aber zugleich auch gerade wegen dieses Wandels um so dringlicher. Deutlich sagt Wallrabenstein in diesem Zusammenhang:

„Tiefgreifende Veränderungen bei den Kindern selbst und in ihren Lebensbedingungen fordern die Schule heraus und machen eine veränderte, offenere Schule und einen veränderten Umgang mit den Kindern notwendig“ (1994, S. 13).

Nur durch die Hinwendung zum individuellen Kind (s.o.) könne die Schule den Kindern, welche ganz unterschiedliche Kindheitsmuster lebten, gerecht werden und sie je angemessen begleiten. Gerade weil Kindheit heute so „heterochron“ verstanden werden müsse, könne es kein erzieherisches 'Patentrezept' (mehr) geben. Die Schulerziehung muss zudem in den Augen vieler individueller gestaltet

Probleme nicht ausgeklammert, sondern bearbeitet werden sollen. Insofern müssen Vergleiche des Offenen Unterrichts mit den Vorstellungen Rousseaus an diesem Punkt an ihre Grenzen stoßen.

³⁶ Aus der Praxis berichtet beispielsweise die Grundschullehrerin Brunhild Ritz: „Die Kinder kommen schon als kleine Persönlichkeiten in die Schule. Früher war es fürchterlich: Nach zwei Jahren brachten

und verstärkt werden, da die Erziehungsaufgabe der Familie angeblich häufig nur noch unzureichend erfüllt wird (vgl. Kap. 3). Der Offene Unterricht soll in diesem Kontext als eine „pädagogische Antwort auf die tiefgreifenden Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen“ verstanden werden (ebd., S. 45).

Wallrabenstein greift in diesem Zusammenhang exemplarisch die veränderten „sozialen Strukturen“, die „Medienwelt“ und die unterschiedlichen „Kindheitsmuster“ heraus, auf welche die Schule reagieren sollte. An dieser Stelle wird eindeutig gewertet: es geht nicht mehr nur um die wertfreie, behutsame Begleitung des Kindes, sondern bestimmte Sozialisationsbedingungen werden als problematisch für das Kind erachtet. Wallrabenstein spricht von einem „Stück Gegenkultur zur Medien- und Konsumgesellschaft“, die im Offenen Unterricht entwickelt werden soll (ebd., S. 47).

Zugleich sollen jene Kinder, die unter den problematischen Sozialisationsbedingungen leiden, im Offenen Unterricht ganz konkret aufgefangen und gestützt werden, womit die sozialpädagogische Komponente des Erziehungsauftrags bis hin zu therapeutischen Maßnahmen angesprochen ist (vgl. Kap. 3). Zum Beispiel die Fridtjof-Nansen-Grundschule in dem sozialen Brennpunktgebiet Hannover Vahrenheide nimmt die schwierige Lebenssituation ihrer Schüler zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit, wobei die speziell sozialpädagogischen und stärker schul- und allgemeinpädagogisch ganzheitlich ausgerichteten Schwerpunkte neuerdings noch mit gesundheitsfördernden Aspekten verknüpft werden konnten. Mit ihren Maßnahmen wenden sich die Pädagogen unter anderem gegen die ‘Verhäuslichte Kindheit’, das zunehmende Konsumverhalten der Kinder oder die ‘Fernsekindheit’ (Fernau; Städtler in: Grundschulmagazin 7-8/1997).

Der Offene Unterricht darf aber nicht nur als eine Reaktion auf die sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet werden³⁷, sondern auch als Gegenreaktion auf die als inhuman empfundene Schule der 70er Jahre, in der sich das Kind in den Augen vieler Kritiker nicht frei entfalten kann, sondern in der die

sie nur noch dieses erwartete Schülerverhalten, heute dürfen sie sich selbst verwirklichen“ (in: Die Grundschulzeitschrift 11/1997, S. 50).

³⁷ Wobei wir nicht vergessen sollten, dass der Offene Unterricht nicht nur eine Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel darstellt, sondern zugleich selbst Ausdruck dieses Wandels ist, indem zum Beispiel auch hier im Unterricht die allgemein zu beobachtende Individualisierung ihren Niederschlag findet.

Persönlichkeitsentwicklung neben Wissenschaftsorientierung und kognitivem Leistungsstreben eine untergeordnete Rolle spielen, weshalb die Schülerpersönlichkeit ganz im Gegenteil sogar beschnitten werde. Der heimliche Lehrplan eines frontalen Leistungsunterrichts wird abgelehnt, womit wiederum deutlich wird, dass der Offene Unterricht seinerseits nicht nur begleitet, sondern auch deutlich Stellung bezieht und Werte vertritt.

Werte im Offenen Unterricht

Mehrmals deutete es sich bereits an, dass auch der Offene Unterricht implizit nicht auf Wertungen und Erziehungsziele verzichten kann. Dies kommt zunächst einmal in dem gesamten Schulleben zum Ausdruck, in welchem nicht mehr (nur?) die universalistischen Werte einer Leistungsschule gelten sollen. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Familie nach Auffassung vieler ihrer Erziehungsaufgabe nicht mehr nachkommen kann, fließen in die Schule auch partikularistische Wertungen ein. So soll sich im Offenen Unterricht beispielsweise jedes einzelne Kind ganz individuell noch vor jeder Leistung in seiner Persönlichkeit angenommen fühlen können.

Dem gesellschaftlichen Trend entsprechend gewinnen darüber hinaus Selbstentfaltungswerte gegenüber Pflicht- und Akzeptanzwerten relativ an Bedeutung, und zwar im Offenen Unterricht stärker als im traditionellen Unterricht. Während im Offenen Unterricht Werte und Normen wie Sachlichkeit oder Disziplin vernachlässigt werden, gewinnen Erziehungsziele wie beispielsweise Selbstständigkeit, Kooperationsbereitschaft oder Konfliktfähigkeit an Bedeutung. Diese Ziele sollen unter dem Stichwort Schlüsselqualifikationen im nächsten Absatz noch einmal thematisiert werden, wenn es um den Qualifikationsauftrag von Schule geht. Es handelt sich hierbei nämlich eher um die Vermittlung sozialer und persönlicher *Kompetenzen* als um Erziehung im engeren Sinne, das heißt um eine inhaltlich definierte Werterziehung.

Um echte Erziehungsziele ging es in dem Kapitel 4.2.1, als die Vermittlung der Demokratie als ein Wert verknüpft mit der Befähigung zur Demokratie angesprochen wurde. Da eine solche Erziehung aber eher unter die Integrationsaufgabe von Schule fällt, soll sie an dieser Stelle nicht noch einmal aufgegriffen werden. Zu beachten ist, dass auch die sozialpädagogischen Leistungen unter bestimmten Umständen zu

einer gesellschaftlichen Funktion werden können, und zwar immer dann, wenn die Schule mit ihrer sozialpädagogischen Ausrichtung als 'Reparaturwerkstatt unserer Gesellschaft' betrachtet wird. Eine solche Funktion ist der Integrationsfunktion von Schule zuzuordnen bzw. ihr vorgeschaltet, da Schüler mit problematischen Sozialisationsbedingungen hier zunächst einmal, etwas zynisch ausgedrückt, grundsätzlich 'gesellschaftsfähig' gemacht werden sollen (dazu mehr in den Kapiteln 6 und 7).

Damit hätte also auch der Offene Unterricht implizit ein relativ festgelegtes Bild davon, wohin er seine Schüler erziehen möchte. Grundsätzlich soll aber jeder Schüler erst einmal, wie dargestellt, in seiner Persönlichkeit ganz angenommen und geachtet werden. Erzieherische Maßnahmen zur Entwicklung gesellschaftlicher Reife sollen immer in großer Nähe zu dem einzelnen Kind vorgenommen und dem Kind stets transparent gemacht werden. Nicht zu vergessen ist, dass das oberste Erziehungsziel eines jeden Unterrichts Mündigkeit heißt, so dass eine manipulative Erziehungshaltung obsolet werde (vgl. Kapitel 4.2.2). Der Schüler solle letztlich also nicht nur „Agent seiner eigenen Lernprozesse“ (Ramseger 1992, S. 25) sein, sondern, ganz im Sinne des Primats von Selbst- und Mitbestimmung, Agent seiner gesamten eigenen Entwicklung. Als ein mündiger Mensch wird er dann sein eigenes „privates Wertsystem“ (vgl. Klages 1993) verantworten können. Zwar solle der Lehrer den Schülern bei ihrer Wertorientierung helfen, was gerade in diesen Tagen nicht einfach zu leisten sei, aber er gäbe die Werte nicht mehr normativ vor. Die vom Lehrer angebotenen Werte stünden zur Disposition, und die Werterziehung selbst solle immer wider transparent gemacht werden, womit ein Offener Unterricht, ganz im Sinne der heutigen Zeit, sehr reflexiv erscheint.

4.2.4 Der qualifikatorische Begründungszusammenhang des Offenen Unterrichts

Das offene Curriculum

Ihren Anfang nahm die Diskussion um den Offenen Unterricht in der Auseinandersetzung um „offene“ versus „geschlossene“ Curricula. Ein Kernpunkt der Argumentation für den Offenen Unterricht war zwar wie bei Ramseger der Begriff der Emanzipation. Zugleich hat man sich aber auch gegen einen einseitig

lernzielorientierten und operationalisierten, lehrerzentrierten Unterricht gewendet, wie er unter 4.1 kurz vorgestellt wurde, da man davon ausging, dass ein solcher Unterricht seinen eigenen Erfolgsansprüchen nicht gerecht werden kann.

Beispielsweise Ramseger vertritt die Ansicht, dass ein lernzielorientierter, streng operationalisierter Unterricht in der Praxis kaum gelingen kann, da hier nicht mit statischen Größen gerechnet und geplant wird, sondern fast alle Unterrichtsvariablen sozial vermittelt sind (1992, S. 18). Demnach müsse es stets zu einer Diskrepanz zwischen dem kleinschrittig geplanten Unterricht und dem tatsächlichen Unterrichtsverlauf kommen, was wiederum dazu führen könne, dass der Lehrer manipulativ versucht, die Schüler seinen vorab fixierten Erwartungen anzupassen. Da der Anspruch, dass sich Unterrichtsplan und Unterrichtswirklichkeit möglichst deckungsgleich zueinander verhalten sollten, den Bildungsanspruch in den Hintergrund drängen könnten, solle der operationalisierte, lehrerzentrierte Unterricht letztlich nicht ausreichend qualifizierend und für alle Beteiligten wenig erfreulich sein. Dass der Schüler dabei angeblich lediglich zu einem verplanten Objekt wird, das sich den Erwartungen und Zielen des Lehrers unterzuordnen hat, wurde bereits unter 4.2.2 angesprochen. Ergebnis eines solchen Unterrichts können nach Meinung der Kritiker sowohl höchst angepasste als auch den Unterricht massiv störende Schüler sein.

Im Offenen Unterricht solle dagegen die Differenz zwischen Planung und lebendiger Unterrichtsrealität als konstruktives Moment integriert werden. Den Schülern würden Planungsangebote³⁸ gemacht, sie sollten aber zu jedem Zeitpunkt des Lernens an der Planung beteiligt sein, wodurch sie ihre Erwartungen, Interessen und Vorerfahrungen als eine Bereicherung einbringen könnten, die ansonsten implizit als unvorhergesehene Störungen zum Tragen kämen. Damit würde das Lehren und Lernen unmittelbar an den Schülern ansetzen, anstatt dass der Unterricht über sie hinweg und möglicherweise an ihnen vorbei abgehalten werde. So taucht der Anspruch der erhöhten Selbst- und Mitbestimmung der Schüler, den wir als den zentralen Gedanken des Offenen Unterrichts ausgemacht haben, auch hier wieder auf. Wenn die Schüler an der Unterrichtsplanung und -durchführung aktiv beteiligt

³⁸ Diese sind nach Ramseger allerdings unverzichtbar; es müssten dem Lerner genügend reizvolle Angebote gemacht werden, die das Potential bergen, den Schülern neue Lernerfahrungen zu

sind, könne es zu den beschriebenen Diskrepanzen von Planung und Wirklichkeit kaum mehr kommen, die Qualität des Unterrichts werde erhöht.

Ein veränderter Lernbegriff

Eng verknüpft ist diese veränderte Vorstellung vom Unterrichten mit einem veränderten Lernbegriff, bei dem wiederum die Selbst- und Mitbestimmung des Schülers im Zentrum steht. In Anlehnung an Piaget, Wygotsky, Leontjew, Aebli und andere Lerntheoretiker formuliert Wallrabenstein die folgende These, welche gemeinhin so oder ähnlich im Offenen Unterricht gilt:

„Wenn das Ich des Kindes betroffen ist, wenn es seine eigene Lebenswelt in dem zu Lernenden wiederfindet, wenn es mit allen Sinnen handelnd für sich selbst entdeckt, dann erfolgt die notwendige *aktive Ausbildung eigener Sinn- und Erkenntnisstrukturen* als Aufbau von dynamischen Denksystemen, die erweitert, verändert und verdichtet zu selbständigem Handeln führen“ (1994, S. 58).

Eine Öffnung und Differenzierung des Unterrichts in methodischer und inhaltlicher Hinsicht macht es nach Wallrabensteins Ansicht möglich, dass die Kinder aktiv und selbstbestimmt arbeiten und dabei all ihre Sinne angesprochen werden. Dabei sieht Göhlich „in der Betonung eigener Fragen und des alle Bereiche des kindlichen Aufbaus von Wirklichkeit betreffenden, entdeckenden und erfindenden Lernens“ einen wichtigen Aspekt, der sich aus der informal oder open education der englischen Primary Schools der 60er und 70er Jahre herleiten ließe und in welchem sich eine „pädagogische Verbindung von Subjektzentrierung und Wissenschaftsorientierung“ ausdrücke, die den klassischen Reformpädagogiken noch fremd und unbekannt sei (in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 38). Die diesem Konzept entsprechende individuelle innere Beteiligung und das selbsttätige Handeln der Lerner sei einheitlich im Klassenverband nur schwerlich zu realisieren, zumal die sozialen Vorerfahrungen und die Lernausgangslagen der Schüler immer unterschiedlicher würden. Damit sei noch einmal die ‘veränderte Kindheit’ angesprochen: In Kapitel 2 haben wir gesehen, dass sich für einen größeren Teil der Kinder vieles, zum Teil negativ, gewandelt hat, Kindheit wird in dieser Gesellschaft immer pluraler, verschiedenste Kindheitsmuster stehen nebeneinander. Dieser Tatsache meint man im Offenen Unterricht mit seiner Individualisierung und

eröffnen. Die Inhalte seien in einem Offenen Unterricht demnach keineswegs beliebig, jedoch solle die Differenz zwischen Unterrichtsplanung und -wirklichkeit kultiviert werden (vgl. 1992, S. 10, 18).

Differenzierung besser gerecht zu werden, die 'Passung'³⁹ gelänge im Offenen Unterricht eher als im lehrerzentrierten Unterricht.

Dieser angenommene Vorzug des Offenen Unterrichts ist aus Gründen der Chancengerechtigkeit von größter Wichtigkeit, denn während der lehrerzentrierte, operationalisierte Unterricht sich am mittelständischen fiktiven Durchschnittsschüler orientiere, wolle man sich im Offenen Unterricht auf das einzelne reale Kind mit seinen sozial bedingten Erfahrungen, Neigungen und Fähigkeiten einlassen und es fördern - und zwar nicht, indem die operationalisierten Lernprogramme nun jedem Kind einzeln angeboten würden, sondern indem sich der Unterricht für die Kinder öffne, ihnen Raum für ihre eigenes Lernen gäbe, ihr eigenes Lerntempo zulasse und ihnen unter angemessener Hilfestellung Verantwortung für ihr Lernen übertrage. Kompensatorische Zielvorstellungen wurden bereits im Zuge der Bildungsreform Anfang der 70er Jahre formuliert, sie könnten aber nur unzureichend erfüllt werden, wenn sich der Unterricht nicht auf die individuelle Förderung benachteiligter Kinder einläßt - was allerdings, das muss einschränkend angemerkt werden, durchaus in den Konzepten der Bildungsreform vorgesehen war (s.o.). Und auch heute noch betont beispielsweise Neuhaus nachdrücklich, dass Bildung ein Recht *jedes* Menschen in dieser Gesellschaft darstellt, und dass entsprechend „jedes Kind ein Recht auf die seiner individuellen Bildsamkeit entsprechenden Förderung besitzt“ (1991, S. 373), was, so wird von Vertretern des Offenen Unterrichts vermutet, in einem traditionellen Einheitsunterricht kaum zu realisieren wäre.

Die Planungsmacht im Unterricht

Auch im Zusammenhang mit dem veränderten Lernbegriff zeigt sich, dass sich die Rollen des Lehrers und des Schülers grundlegend gewandelt haben. Wir sehen uns in dem Menschenbild, das uns bereits im Zusammenhang mit dem demokratischen Auftrag von Schule begegnet ist, bestätigt: Der Schüler ist als ein mündiger Mensch gedacht, der dem Prinzip von Selbst- und Mitbestimmung folgend sein eigenes

³⁹ Mit dem Begriff der Passung oder der Angemessenheit bezeichnen wir hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -durchführung die Aufbereitung des Lernangebotes auf eine bestimmte Lerngruppe oder einen einzelnen Lerner. Berücksichtigt werden sollten das Eingangskönnen und Eingangswissen der Lernenden, die jeweilige Lerngeschichte, der Lernstil und -typ des Lernenden sowie anthropogene und soziokulturelle Bedingtheiten, so dass im Idealfall eine gerade noch erreichbare Forderung (= didaktischer Vorgriff) an den Lerner gestellt wird, anstatt ihn zu über- oder unterfordern. Aus dem Unterrichtsprinzip der Passung ergeben sich in einer inhomogenen Lerngruppe

Lernen selbstbestimmt in die Hand nehmen könne und müsse. Der Lehrer möchte wiederum lediglich Partner, Sinnstifter, Anreger, Berater, kritischer Begleiter und Erfahrener sein. Er will sein Planungsmonopol im Unterricht aufgeben, um statt dessen den Schülern Freiräume für ihre Lernprozesse und spontane Aktivitäten zu geben.

Im Idealfall sollte die Planungsmacht auch auf einer höheren Ebene eingeschränkt werden, denn Lehrer im Offenen Unterricht möchten die Verbindlichkeit von Lehrplänen und Richtlinien zugunsten der Selbst- und Mitbestimmung der Kinder abschwächen. Zwar könnten die Richtlinien wichtige Anhaltspunkte für den schulischen Unterricht geben, doch solle das Kind zu jedem Zeitpunkt im Offenen Unterricht Priorität haben. Es könne schon deshalb keiner anonymen Instanz untergeordnet werden, da es mit all seinen Interessen und Neigungen ernst genommen und als grundsätzlichen mündig erachtet werden soll. Auch werde es, wie dargelegt, in seinen Problemen ernstgenommen, die oftmals Vorrang vor dem eigentlichen Lernen haben müssten.

Selektion im Offenen Unterricht

Nicht zuletzt bedeute Achtung vor den Kindern auch, sie nicht mehr in 'gute' und 'schlechte' Schüler zu sortieren, zumal es um ganz individuelle Lernprozesse gehe, die allein an einem individuellen Maßstab gemessen und als wertvolle Rückmeldung in den Lernprozess eingehen könnten. Eine Zensurenvergabe aber, die sich lediglich an der sachlichen und der sozialen Norm orientiere, über individuelle Lernfortschritte aber keinerlei differenzierte Aussagen mache, könne im Offenen Unterricht nicht gutgeheißen werden. Mit einer solchen Zensurenpraxis würden zugleich konkurrenzorientierte Werte vermittelt, die im Offenen Unterricht zugunsten eines solidarischen Miteinanders in den Hintergrund treten sollen:

„Wenn die Schule sich nach innen und außen öffnet, gewinnt sie eine unverwechselbare Eigenart, weil sie die Praxis des Miteinanderarbeitens und Miteinanderlebens über die Ausgestaltung von pädagogischen Handlungsspielräumen wichtiger nimmt als ihre klassischen Funktionen der Belehrung, der Auslese und der Leistungskontrolle“ (Wallrabenstein 1994, S. 105, 106).

beispielsweise Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen, aber auch Maßnahmen der Veranschaulichung und Elementarisierung (nach Köck; Ott 1994, S. 29, 30).

Darüber hinaus tritt natürlich die Frage auf, wie Leistungen auf die allgemein übliche Weise gemessen werden können, wenn der Unterricht eher prozess- als produktorientiert ist, wenn Leistungen sehr häufig im Team erbracht werden oder in welchem soziale und persönliche Kompetenzen wichtige Lernziele darstellen, wie es im Offenen Unterricht der Fall sein soll. Hier kann und will man nicht die Aufgabe der Selektion⁴⁰ übernehmen, das heißt die Auslese zu bestimmten Schulabschlüssen, die jeweils mit der Zuweisung eines bestimmten Ortes in der Arbeitswelt und einer Statuszuweisung in der Gesellschaft verbunden sind. Eine zu früh einsetzende Selektionspraxis, wie sie im gegliederten Schulsystem mit der vierjährigen Grundschule angenommen wird, meint man darüber hinaus aus Gründen der Chancengleichheit ablehnen zu müssen. So wird denn also die Selektionsfunktion von Schule und die damit verknüpfte Zensurenvergabe zu einem entscheidenden Konfliktpunkt im Offenen Unterricht. Ramseger geht sogar soweit zu behaupten, dass *der Offene Unterricht* idealtypischen Charakters nur in einer entschulten Situation vorstellbar ist, während in der staatlichen Regelschule nur Näherungsgrade der Öffnung erreicht werden können (1992, S. 26).

Disziplin und Motivation im Offenen Unterricht

Man nimmt an, dass es in dem hier beschriebenen Unterricht, wo das Individuum noch vor jeder gesellschaftlichen Notwendigkeit im Mittelpunkt steht, zu weit weniger Disziplinproblemen kommt als im traditionellen Unterricht. Dafür spreche beispielsweise die Vermutung, dass es im Offenen Unterricht zu weniger Diskrepanzen zwischen Unterrichtsplanung und -wirklichkeit komme, was, wie oben dargelegt wurde, von Vertretern des Offenen Unterrichts als äußerst problematisch gewertet wird. Auch soll es im Offenen Unterricht zu weniger Passungsproblemen kommen, die zu Frustrationserlebnissen und der 'inneren Kündigung' vieler Schüler, oder aber zu erheblichen Unterrichtsstörungen führen könnten. Da sich der Unterricht darüber hinaus in seiner sozialpädagogischen Dimension für die Schüler öffne, würden die persönlichen Probleme, welche die Kinder in die Schule hineinrügen, zwar deutlicher sichtbar, sie könnten aber zugleich besser aufgefangen werden, sie fänden einen Platz im Offenen Unterricht, so dass sie sich nicht als verdeckte Störungen artikulieren müssten.

⁴⁰ Der Selektionsfunktion von Schule soll hier wie gesagt kein eigenes Kapitel gewidmet werden, da es

Außerdem soll die Motivation im Offenen Unterricht deutlich höher sein als im traditionellen Unterricht. Letzterem wird vorgeworfen, dass er zu dem rapiden Motivationsverlust, der sich bei vielen Schülern nach wenigen Schuljahren zeige, beitragen soll. Ramseger ist der Meinung, dass der Offene Unterricht bessere Möglichkeiten bietet als geschlossene Lernarrangements, die Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten, da jener „im Prinzip nicht vom Lehrplan, sondern von den Fragen und Anregungen der Kinder seinen Ausgang“ nimmt (in: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 6). Eine solche Aussage legt den Vergleich zu B. Ottos Gesamtunterricht nahe, der in Kapitel 4.1 vorgestellt wurde. Hier wie dort könnten die Kinder den Sinn ihres Lernens und der Lerngegenstände erfassen, weil diese mit ihren Vorerfahrungen zu tun hätten, habe sich doch der Unterricht für die Kinder und ihre Lebenswelt geöffnet. Das Lernen erscheine auch deshalb sinnvoll, da die grundsätzliche Zweckgerichtetheit im Offenen Unterricht - zum Beispiel durch sichtbare Lernergebnisse wie Wandzeitungen oder Briefe - deutlich zum Ausdruck käme. Solch reale Bezüge des Lernens motivierten den Lerner, ohne dessen Bereitschaft ein Lernen unmöglich erscheine, während der lehrerzentrierte, operationalisierte Unterricht demotivierend wirke, da die persönlichen Schülervariablen nicht in das Unterrichtsgeschehen eingehen könnten.

Ziele des Lernens im Offenen Unterricht

Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Annahmen geht man im Offenen Unterricht also davon aus, dass die Schüler dort besser lernen, sie besser qualifiziert werden als im traditionellen Unterricht. Dabei stellt sich die schultheoretisch äußerst bedeutsame Frage, *wozu* denn qualifiziert werden soll. Zwar kann diese Frage nicht abschließend beantwortet werden, doch kann davon ausgegangen werden, dass auch hier wiederum das einzelne Kind im Mittelpunkt der Überlegungen steht. Ramseger möchte, dass die Schüler im Offenen Unterricht lernen, ihr Leben im Hier und Jetzt zu bewältigen und sie sich dabei zu mündigen Subjekten entwickeln. Er geht davon aus, dass sie damit zugleich lernen, zukünftige Probleme anzugehen und ihr späteres Leben zu meistern (1992, S. 41). Im Offenen Unterricht wird behauptet, die Schüler durchaus zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen zu wollen, sie auf ein Leben in dieser Gesellschaft vorzubereiten, was nicht zuletzt eine erste

sich hierbei um keinen positiven Begründungszusammenhang für den Offenen Unterricht handelt.

Qualifizierung für das Berufsleben beinhaltet - ganz im Sinne der Qualifizierungsfunktion von Schule.

Als man sich in den Jahren der Bildungsreform erstmals für die Anforderungen der Wirtschaft geöffnet hatte, wurde heftig beklagt, dass die Schule ihre Qualifikationsfunktion nur unzureichend erfülle, die „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) wurde ausgerufen. Während in der Reformpädagogik noch die Idee der Entwicklung im Vordergrund stand und die Qualifizierung der Kinder dagegen eher zweitrangig war, scheint man sich im Offenen Unterricht nicht mehr gegen die Erkenntnis zu verschließen, dass die Kinder und Jugendlichen für ein Leben in der jeweiligen Gesellschaft qualifiziert werden müssen. Ohnehin meinen Befürworter des Offenen Unterrichts, dass ein ganzheitliches Lernen nach dieser Unterrichtskonzeption ertragreicher ist. Angesichts der Tatsache aber, dass sich die Anforderungen der Wirtschaft gewandelt haben, erscheinen ihnen offene Unterrichtsformen nun ganz besonders geeignet, die Schüler für die Teilhabe in der Arbeitswelt und Gesellschaft vorzubereiten.

In Kapitel 2 wurde dargestellt, dass von Seiten der Wirtschaft eine grundlegende Bildung der Schüler sowie die Ausbildung sogenannter Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Selbstständigkeit, die Fähigkeit zu vernetztem Denken oder Konfliktfähigkeit von der Schule gefordert werden. Gerade vor dem Hintergrund, dass das Wissen in unserer globalisierten Welt rapide ansteigt (Stichwort 'Wissensexplosion'), kann es in der Schule nicht mehr allein darum gehen, bestimmte Inhalte zu vermitteln, sondern die Fähigkeit, sich selbstständig Wissen aneignen zu können, wird zu einem wichtigen Bildungsziel.

Da der Offene Unterricht eher prozess- als produktorientiert ist und auf selbstständiges Arbeiten großen Wert gelegt wird, soll er für die schnelllebige Arbeitswelt hervorragend qualifizieren. Die verschiedenen Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit, die im Offenen Unterricht zum Alltag gehörten, sowie der Klassenrat und die reiche Gesprächskultur, welche im Offenen Unterricht angebahnt werden sollte, könnten die sozialen und personalen Kompetenzen fördern, die im Wirtschaftsleben gefragt sind. Darüber hinaus könnte ein

ganzheitlicher, projektorientierter Unterricht, der sich nicht einseitig dem kognitiven Lernen verschreibe, eine umfassende Bildung anbieten, wie sie im traditionellen Unterricht kaum zu realisieren sei, und dabei könnte zugleich das vernetzte Denken gefördert werden.

Zwar sehen Vertreter des Offenen Unterrichts in der Vermutung, dass der Offene Unterricht wirtschaftlichen Notwendigkeiten besonders entgegenkommt, einen erheblichen Vorteil gegenüber traditionellen Unterrichtsformen, doch lassen sie ihren Unterricht trotzdem keinesfalls für die Ziele der Wirtschaft instrumentalisieren. In einem Artikel der Planungsgruppe „Offene Schule“ Kassel-Waldau in der Zeitschrift Die Deutsche Schule beziehen die Autoren⁴¹ diesbezüglich eine Position, die, wie vermutet werden kann, noch heute weitgehend Konsens unter den Vertretern des Offenen Unterrichts darstellt:

*„Teamfähigkeit, Mobilität, Eigenverantwortlichkeit, Kreativität und Selbständigkeit - so umschreiben mittlerweile auch die Unternehmerverbände die Qualifikationen der Arbeitnehmer/innen der Zukunft. Der deutsche Schulalltag scheint nicht unbedingt gerüstet, Schülerinnen und Schülern diese Fähigkeiten vermitteln zu können. Mit um so größerem Interesse haben wir deshalb die neuen Töne der Wirtschaft vernommen, zumal wir mit *unserem pädagogischen Konzept nahezu identische Ziele* anstreben. Auch wenn die Motive durchaus verschieden sind - so spielt für uns z.B. der Gesichtspunkt der Effizienz eine eher untergeordnete Rolle -, so muß man doch mit nachdenklichem Interesse konstatieren, wie sehr sich die Anforderungen einer weiterentwickelten Industriegesellschaft an ihre Mitarbeiter/innen verändert haben. Der Gleichklang beim Formulieren der zu erreichenden Qualifikationen mag manche(n) kritische(n) Leser/in erschrecken (Schule als Zulieferer der Wirtschaft?), aber können wir Pädagogen der Wirtschaft denn verwehren, zu besseren Einsichten zu gelangen?“ (2/1982, S. 175).*

Qualifikation für die „Risikogesellschaft“

Im Offenen Unterricht will man die gesellschaftliche Verantwortung allerdings nicht nur hinsichtlich der Qualifizierung für das zukünftige Arbeits- und Berufsleben der Schüler übernehmen. Der Offene Unterricht wurde in dem deutlichen Bewusstsein entwickelt, dass wir Mitglieder einer „Risikogesellschaft“ (Beck 1996) sind. Die Schüler sollten im Unterricht dazu qualifiziert werden, die großen und auch kleineren Probleme ihrer Gesellschaft bzw. sogar globale Probleme verantwortungsbewusst und handlungsfähig anzugehen. Ramseger sieht dabei einen besonders günstigen

⁴¹ Peter Famulok, Dieter Grobe, Regina Grunwald-Schleiff, Gisela Kurzawa, Jürgen Löser, Rolf Otto, Detlef Verwey

Zusammenhang zwischen der Anbahnung sozial verantworteter Problemlösekompetenz und dem Offenen Unterricht:

„Angesichts der großen, unbewältigten Menschheitsprobleme brauchen wir immer weniger den anpassungsbereiten, folgsamen Arbeiter und Angestellten, der auf individuelles Konkurrenzstreben und privaten Konsum sozialisiert wird. Wir brauchen - dringlicher denn je - mündige Angestellte, selbstbewußte Arbeiter, kreative Beamte, sozial denkende Unternehmer, moralisch handelnde Politiker, freie Schriftsteller, freche Künstler, kurzum: Menschen, die bereit sind, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und in Verantwortung für das Gemeinwohl an der Höherentwicklung unserer Gesellschaft aktiv mitzuwirken. Das selbstverantwortete Schaffen in der freien Arbeit und die gemeinsame Bearbeitung realer Probleme im Projektunterricht (als zwei sich ergänzende Realisationsformen offenen Unterrichts) sind erste kleine Bewährungsfelder, auf denen Kinder solche Eigenschaften schon im Grundschulalter üben können“ (in: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 7).

Gerade indem sich der Offene Unterricht also *nicht* direkt von gesellschaftlichen Positionen einspannen läßt, scheint er angemessene Antworten auf die gesellschaftlichen Fragen und Bedürfnisse finden zu wollen. Zu dieser Überlegung mehr in den folgenden Kapiteln, nun erst einmal zu den konkreten Merkmalen des Offenen Unterrichts.

4.2.5 Merkmale des Offenen Unterrichts

In den vorangehenden Abschnitten sind die verschiedenen Begründungszusammenhänge als Antworten auf aktuelle und grundsätzliche Anfragen an die Schule dargestellt worden, die aufzeigen, warum der Unterricht möglicherweise 'geöffnet' werden sollte. Als *den* Kernpunkt der Argumentation konnte das Prinzip der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler herausgearbeitet werden, sie muss als Grundlage und Ziel eines jeden Offenen Unterrichts betrachtet werden, in dieser Hinsicht darf keine 'Offenheit' bestehen. Doch obgleich dieses Prinzip das Wesen eines jeden Offenen Unterrichts ausmacht, gibt es selbstverständlich von Fall zu Fall verschiedene Grade von Offenheit. Ganz richtig hat Ramseger festgestellt, dass es in der staatlichen Regelschule gar keine totale Offenheit, keine völlige Selbstbestimmtheit der Schüler geben kann, weshalb wir in der Regelschule

eigentlich nur von einem mehr oder weniger *geöffneten* Unterricht sprechen können⁴².

Eindeutige Offenheit besteht hingegen darin, wie das Prinzip der Schülerselbst- und Mitbestimmung im Unterricht konkret realisiert wird. Es haben sich zwar im Laufe der Zeit bestimmte Merkmale herauskristallisiert, die für den Offenen Unterricht typisch zu sein scheinen. Sie begegnen uns immer wieder in offenen Unterrichtssituationen, da sie im Sinne der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler entweder notwendig (z.B. ein gewandeltes Lehrerverhalten) oder geeignet (z.B. der Wochenplan als Hinführung zum selbstständigen Arbeiten) erscheinen. Den Wochenplan, die Freie Arbeit, den Stuhlkreis und Projekte, aber auch die besondere Bedeutung des Klassenraums, die Vielfalt an anregenden Arbeitsmitteln sowie ein reiches, schulspezifisches Schulleben hält Wallrabenstein sogar für gesicherte konzeptionelle Bestandteile des Offenen Unterrichts (1994, S. 92 f.). Offener Unterricht kann aber auch in methodischer und organisatorischer Hinsicht ganz anders gestaltet werden, um die Prinzipien der Schülerselbst- und Mitbestimmung zu realisieren. Beispielsweise Falko Peschel lehnt die Vielfalt vorstrukturierter Materialien oder die Wochenpläne des gängigen Offenen Unterrichts ab, da sie dem selbstbestimmten Lernen der Kinder eher im Wege stünden, seien die Didaktisierung und Fremdbestimmung des Lehrers doch lediglich in das Material verlegt (Die Grundschulzeitschrift 11/1997, S. 21-23). Die konkrete Schulpraxis kann also ganz unterschiedlich gestaltet werden und trotzdem jeweils als offen gelten, sofern das Prinzip der Selbst- und Mitbestimmung berücksichtigt wird.

An dieser Stelle sollen die gängigen Merkmale⁴³ des Offenen Unterrichts vorgestellt werden, doch ergibt sich aus den voranstehenden Zeilen, dass diese Merkmale nur als Hinweise zu verstehen sind, welche andeuten, dass wir es mit einem geöffneten Unterricht zu tun haben könnten. Selbstverständlich müssen auch nicht alle Merkmale zugleich erfüllt sein. Eine Häufung dieser Merkmale spricht

⁴² Diese Redeweise scheint sich tatsächlich immer mehr durchzusetzen, wie wir in dieser Arbeit in Kapitel 4.1 festhalten konnten.

⁴³ Um wissenschaftlich forschen zu können, müssten all die vorgestellten Merkmale des Offenen Unterrichts ausführlich definiert werden, was in dieser Arbeit aber nicht zu leisten ist. Könnten sie ausführlicher beschrieben werden, würde dem Leser darüber zugleich der Offene Unterricht anschaulicher gemacht werden. Statt dessen sei hier nur auf die reichliche Praxisliteratur verwiesen, zum Beispiel auf das Grundschulmagazin 7-8/1997. Bei Wallrabenstein (1994) gehen theoretische

allerdings erfahrungsgemäß eindeutig dafür, dass ein Unterricht als offen bewertet werden kann.

Lehrerverhalten

Das Lehrerverhalten wurde bereits mehrmals kurz beschrieben. Hier kann noch einmal festgehalten werden, dass der Lehrer im Unterricht in den Hintergrund treten soll. Er möchte sein Planungsmonopol im Offenen Unterricht zugunsten der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler aufgeben, was zur Folge hätte, dass er den Unterricht nicht mehr vorab im Detail plant, sondern dass er Materialien zum Thema bereitstellt, Impulse gibt und das individuelle Lernen der Schüler begleitet. Fördern, unterstützen, beraten wären nun die wichtigsten Aufgaben im Unterrichtsgeschehen, und zwar nicht nur hinsichtlich des Lernens im engeren Sinne, sondern auch bezüglich der psychischen und sozialen Entwicklung der Kinder. Insgesamt soll sich die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler von einem Subjekt-Objekt- zu einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis wandeln.

Schülerverhalten

Entsprechend soll sich auch die Rolle des Schülers wandeln, wie sich ebenfalls bereits mehrmals angedeutet hat. Ihm soll im Offenen Unterricht erheblich mehr Selbst- und Mitbestimmungsrecht eingeräumt werden, so dass er über Arbeits- und Sozialformen, über die Auswahl der Unterrichtsinhalte sowie über das Tempo und die Reihenfolge der Bearbeitung oder über Umgangsformen im Klassenraum mehr oder weniger (mit-) entscheiden könnte. Aktiv und selbstbestimmt soll er sein Lernen gestalten, wobei ihm auch für spontane Aktivitäten, für Spiel- und Erholungsphasen Freiräume gegeben werden sollen.

Inhaltliche Öffnung

Noch einmal muss betont werden, dass das Planungsmonopol des Lehrers im Offenen Unterricht aufgegeben oder zumindest relativiert werden soll. Nun sollen auch die Schüler an der Auswahl der Unterrichtsinhalte und -gegenstände beteiligt sein, wobei sie ihre eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten einbringen könnten. Wenn sich der Unterricht für die Schüler öffnet, bedeutet das zugleich, dass er sich für ihre Lebenswelt, für das außerschulische Umfeld öffnet. Genauso können

Überlegungen und praktische, emotional gefärbte Darstellungen eine Verbindung ein, so dass der

außerschulische Gegenstände oder Personen in die Schule hineingenommen werden (institutionelle Öffnung). Wichtig erscheint es, dass die Schüler im Unterricht innerhalb oder außerhalb des Schulgebäudes wirklich ihren eigenen Fragen nachgehen, weshalb sie konsequenterweise nicht mehr alle zugleich dieselben Fragen innerhalb festgelegter Fächergrenzen bearbeiten können.

Methodische und organisatorische Ausgestaltung

Vor allem in diesem Bereich besteht große Offenheit, auf welche Art und Weise das Prinzip der Selbst- und Mitbestimmung realisiert werden kann. Entscheidend ist, dass die methodisch und organisatorisch vielfältige Ausgestaltung des Unterrichts ein eigenfragegeleitetes, problemlösendes, handlungsorientiertes und möglichst selbstbestimmtes Lernen ermöglicht, und zwar nicht mehr nur in kognitiver Ausrichtung. Als besonders günstig haben sich in diesem Zusammenhang der Tages- oder Wochenplan⁴⁴, die Freie Arbeit und das Arbeiten in Projekten erwiesen. Im Tages- oder Wochenplan werden sowohl Pflichtaufgaben als auch Aufgaben zur freien Wahl gestellt, welche die Kinder in einem bestimmten Zeitraum (Tag oder Woche) zu bearbeiten haben. Die Wahl der Reihenfolge, das Tempo der Bearbeitung einzelner Aufgaben sowie die Sozialformen und Materialien zur Bearbeitung stehen den Kindern dabei mehr oder weniger frei. Darüber hinaus sieht der Tages- oder Wochenplan regelmäßig Zeiten für Freie Arbeit vor, in denen die Schüler eigene Fragen entwickeln, Aktivitäten planen und diese allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen durchführen. In der Freien Arbeit kommt das Prinzip der Selbst- und Mitbestimmung am stärksten zum Tragen, weshalb ein hohes Maß an Freier Arbeit Ziel eines jeden Offenen Unterrichts ist.

Aber auch die Arbeit in Projekten fordert die Kinder zur Selbst- und Mitbestimmung auf. Gemeinsam wird ein Oberthema (Beispiel: Thema 'Afrika') über einen längeren Zeitraum bearbeitet. Dabei werden in kleinen Arbeitsgruppen bestimmte Aspekte und von den Kindern selbst gestellte Fragen zum Thema erarbeitet, wobei sich die verschiedenen Arbeitsgruppen immer wieder untereinander abstimmen. Am Ende werden die Ergebnisse der verschiedenen Arbeitsgruppen zusammengetragen, um sie beispielsweise auf Wandzeitungen, mit Ausstellungsstücken oder in Broschüren zu präsentieren. Projekte sind häufig Anlass

Offene Unterricht vor den Augen des Lesers recht lebendig wird.

dafür, außerschulische Lernorte aufzusuchen oder umgekehrt Gegenstände der außerschulischen Wirklichkeit in den Klassenraum zu bringen.

Nicht nur während eines Projektes, sondern insgesamt spielen die Partner- und Gruppenarbeit sowie auch das Helfersystem (z.T. in altersinhomogenen Gruppen) eine große Rolle im Offenen Unterricht, in welchem Individualisierung und soziales Lernen komplementär zueinander stehen sollen. Die Planung eines Projekttages, aber auch eines ganz normalen Arbeitstages, die Vorstellung des Tages- oder Wochenplans sowie der Austausch über Arbeitsvorhaben und -ergebnisse der Schüler erfolgt im Kreisgespräch, einem wichtigen Element des Offenen Unterrichts. Ein Qualitätsmerkmal des Offenen Unterrichts ist es, wenn die Kinder auch an organisatorischen und methodischen Überlegungen zum Unterricht beteiligt sind und den Unterricht bzw. ihr Lernen miteinander reflektieren (Metaunterricht).

Lernkontrolle

Die Lernkontrolle erfolgt nicht in erster Linie für eine Leistungsbeurteilung im Selektionsprozess, für welchen sich der Offene Unterricht nur ungern einspannen lässt. Im Offener Unterricht soll vielmehr ein konstruktiver Umgang mit Fehlern als wichtige Rückmeldung im Lernprozess gepflegt werden. Der Lehrer hält dabei nicht mehr das Kontrollmonopol, denn neben der Lehrerkontrolle sollen nun vielfältige Formen der Selbstkontrolle stehen sowie Möglichkeiten, dass sich die Schüler gegenseitig kontrollieren können.

Lerndokumentation

Wichtiges Merkmal des Offenen Unterrichts ist es, dass eine Lernphase nicht (allein) mit einer Lernkontrolle abschließt, sondern dass an ihrem Abschluss eine sinnvolle Präsentation/Dokumentation des Erarbeiteten steht. Dabei soll das Lernen in echtes Handeln übergehen, auch wenn Schule immer Übungsraum bleiben müsse (vgl. Ramseger 1992, S. 38 ff.). Aber Referate, Briefe, Wandzeitungen, die Ausstellung von Werkstücken im Klassenraum/in der Schule, ein gemeinsames Essen, ein Fest u.v.m. sollen sinnvolle Formen des Handelns dokumentieren, welche auch Mitschüler, Eltern oder andere Personen am Erarbeiteten teilhaben ließen.

⁴⁴ vgl. A. 29

Raumgestaltung/Materialausstattung

Die frontale Sitzordnung des lehrerzentrierten Unterrichts wird zugunsten von Gruppentischen aufgelöst. Der Klassenraum, zum Teil unter Einbeziehung des Flurs oder sogar des gesamten Schulgebäudes, wird in verschiedene Funktionszonen aufgeteilt (zum Beispiel Lesecke, Schreib- und Druckecke, Bastel- und Werkecke etc.), in denen die Kinder allein oder in Teams ihren Fragen nachgehen und ihre Aufgaben bearbeiten können. Die Wände des Klassenraums werden für die Dokumentation von Lernergebnissen genutzt und ästhetisch gestaltet. Der gesamte Klassenraum ist reichlich mit Materialien ausgestattet (zum Beispiel Bücher, Instrumente, Werkzeuge, Lernspiele und Karteien, Bastelmaterial, Bilder, persönliche Materialien etc.), welche die Kinder zum selbstständigen Lernen anregen und dieses ermöglichen sollen. Damit sind wir an den Materialreichtum beispielsweise bei Montessori erinnert, doch bringen die Kinder, anders als in den klassischen Reformpädagogiken, die Materialien zu einem großen Teil nach und nach selber ein. In der Reformpädagogik wurde der Schulraum als Erfahrungsraum durch mehr oder weniger standardisierte, materiale Vorgaben gestaltet, da man den festen pädagogischen Konzepten und den statischen Vorstellungen von *der* Kindheit entsprechend den schulischen Innenraum, dessen pädagogische Bedeutung erkannt wurde, für völlig planbar hielt. Heute könne der Erwachsene dagegen nicht mehr mit Sicherheit behaupten, was für das Kind Sinn macht, weshalb die Auswahl der Materialien den Kindern weitgehend überlassen werde (vgl. Göhlich in: ders. (Hg.) 1997, S. 23).

Die demokratische Kultur

Wichtigste Instanz zum Aufbau einer demokratischen Kultur ist der Klassenrat, in welchem gemeinsam Regeln ausgehandelt werden sollen, die im Klassenraum gelten sollen, in dem Probleme und Vorhaben besprochen, Abstimmungen vorgenommen und Konflikte gemeinsam bearbeitet werden sollen, wobei sich der Lehrer möglichst im Hintergrund halten möchte. Analog dazu steht der Schulrat, der aus Abgeordneten der einzelnen Klassen gebildet wird, welche der Klassenrat entsendet. Die demokratische Kultur kommt darüber hinaus in den angestrebten gleichberechtigten Gesprächs- und Verhandlungsstrukturen zum Ausdruck sowie durch ein möglichst hohes Maß an eigenen bzw. gemeinsamen Entscheidungen der Schüler über ihr Lernen, also durch ein möglichst großes Maß an Selbst- und

Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler. Dies ist in der staatlichen Regelschule nur näherungsweise zu verwirklichen, jedoch ist mit der demokratischen Kultur in der Klasse ein Kernpunkt des Offenen Unterrichts benannt, der sich nicht allein über die Anwendung vielversprechender, alternativer Methoden, wohl aber durch echte Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Schüler verwirklichen lassen soll.

4.2.6 Zusammenfassung zum Offenen Unterricht

In diesem Kapitel wurde der Offene Unterricht vorgestellt und es wurde dargelegt, wie er sich zu legitimieren versucht. Dabei soll deutlich geworden sein, dass der Offene Unterricht trotz vielfacher Überschneidungen keine einfache Variante der Reformpädagogik oder der open education ist, sondern ein Kind seiner Zeit, da er auf bestimmte Bedürfnisse reagiert, welche in Kapitel 3 herausgearbeitet wurden⁴⁵. Abschließend soll nun noch einmal festgehalten werden, welche Antworten, welche Reaktionen und Konzepte der Offene Unterricht auf aktuelle Bedürfnisse und Probleme anzubieten hat.

Priorität hat im Offenen Unterricht stets das Kind, um dessen Gegenwartsrecht sowie um dessen Erziehung zur Mündigkeit, um dessen Emanzipation soll es in erster Linie gehen, womit man die gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse des Kindes aufgreifen möchte. Angesichts der Tatsache, dass die Gesellschaft als immer 'kinderfeindlicher' und 'risikoreicher' für Kinder wahrgenommen wird, was in Kapitel 2 prinzipiell bestätigt werden konnte, erscheint die Stärkung der personalen Funktion von Schule nach Ansicht der Vertreter des Offenen Unterrichts umso dringender. Hier wird in sozialpädagogischer Ausrichtung eindeutig Partei ergriffen gegen bestimmte Gegenwartsphänomene, die sich auf die Entwicklung der Kinder ungünstig auswirken sollen. Für die Schule wird die Erziehungsaufgabe zunehmend schwieriger, da sie sich mit unterschiedlichsten Kindheitsmustern konfrontiert sieht. Schon deshalb könne es keine eindeutig festgelegten Antworten und Rezepte zur Erziehung der Kinder in der heutigen Gesellschaft mehr geben. In einem durchaus

⁴⁵ Allerdings ist es erstaunlich, wie ähnlich bestimmte gesellschaftliche Bedürfnisse, die an Schule herangetragen werden, in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts den gesellschaftlichen Bedürfnissen gegen Ende des Jahrhunderts zu sein scheinen, wie wir beispielsweise dem Zitat von Lietz entnehmen können (1897, S. 83; zit. n. Apel 1995, S. 74; vgl. Kapitel 4.1 der vorliegenden Arbeit).

postmodernen Bewußtsein maßen sich die Pädagogen des Offenen Unterrichts heute nicht mehr an zu behaupten, dass man weiß, welche Erziehungsmaßnahmen 'gut' für den Heranwachsenden sind. Statt dessen möchte man sich jetzt für die konkreten, ganz unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen öffnen, dort soll die Erziehung jetzt ansetzen, am Individuum mit seinen spezifischen Bedürfnissen. Ob es dem Offenen Unterricht aber wirklich gelingt, die Bedürfnisse der Heranwachsenden zu stillen, ob er wirklich ‚kindgerechter‘ ist als ein traditioneller Unterricht und somit die personale Funktion der Schule zufriedenstellender erfüllt, muss erst noch in Kapitel 5 geklärt werden. Dort muss auch gefragt werden, wie die Bedürfnisorientierung im Offenen Unterricht konkret verstanden werden kann und ob eine bedürfnisorientierte Pädagogik überhaupt wünschenswert ist.

Die kindlichen Bedürfnisse, auf die der Offene Unterricht eingehen möchte, sind zu einem großen Teil gesellschaftlich bedingt, denn wie wir schon im 2. Kapitel gesehen haben, meint man vielerorts eine 'veränderte Kindheit' wahrzunehmen, welche Kinder mit anderen Bedürfnissen und Problemen als noch vor zehn Jahren hervorbringe. Darauf möchte man im Offenen Unterricht nun reagieren, aber auch den gesellschaftlichen Bedürfnissen selbst möchte man sich dort stellen. In dem politischen Begründungszusammenhang hat sich bereits angedeutet, dass eine Integration der Kinder gerade in unserer pluralen Gesellschaft für wichtig erachtet wird, dass sie jedoch nicht mehr gegen die Kinder gedacht wird, sondern den Emanzipationsgedanken einschließt. Inwieweit die Integrations- und die personale Funktion von Schule möglicherweise verschmelzen, muss in Kapitel 6 genauso geklärt werden wie die Fragen, ob es auch in unserer Gesellschaft Werthaltungen gibt, welche den Kindern ganz normativ vermittelt werden müssen, wie schulische Integration in unserer Gesellschaft überhaupt auszusehen hat und in welchem Verhältnis der Offene Unterricht dazu steht.

Ein weiteres gesellschaftliches Bedürfnis drückt sich in der Forderung aus, dass die Schule die jungen Menschen zu qualifizieren habe. Auch in einem geöffneten Unterricht gehe es in der Hauptsache um das Lernen, aber eben um das Lernen der einzelnen Kinder und Jugendlichen, was als eine persönliche Bereicherung und Hilfe zur individuellen Lebensbewältigung in der Gesellschaft verstanden wird. In welchem Verhältnis der Offene Unterricht aber zu der Qualifizierung der Kinder als

einer *gesellschaftlichen* Funktion steht, soll in dem Kapitel 6 'Gesellschaftliche Bedürfnisse und die Offene Schule' geklärt werden. Zumindest behaupten Verfechter des Offenen Unterrichts, dass hier ein ertragreicheres Lernen stattfindet, sie die klassische Funktion der Qualifizierung also grundsätzlich besser erfüllen können. Da nun aber die Forderung der Qualifizierung zum Beispiel von Seiten der Wirtschaft zum Teil mit neuen Inhalten gefüllt wird, halten viele Pädagogen der Offene Unterricht für besonders geeignet zur Beantwortung der gesellschaftlichen Anforderungen. Trotzdem stehen die Befürworter des Offenen Unterrichts den gesellschaftlichen Anforderungen insgesamt eher distanziert gegenüber, denn gegen den Aspekt der gesellschaftlichen Verwertbarkeit der Person, welchen der Qualifikationsbegriff stets beinhalten, verwehren sie sich.

In den Kapiteln 5 und 6 soll also geprüft werden, inwieweit der Offene Unterricht seinen Ansprüchen gerecht werden kann, unter Berücksichtigung des Gegenwartsrechts der Kinder günstiger für deren Entwicklung zu sein, ihnen ein ertragreicheres Lernen zu ermöglichen und damit zugleich den gesellschaftlichen Anforderungen einer zeitgemäßen Qualifikation und einer (post-) modernen Integration entgegenzukommen. Dass im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts das gesellschaftliche Bedürfnis der Selektion nur unzureichend problematisiert wird und der Offene Unterricht dazu selbst keine befriedigenden Antworten anbieten kann, muss unter Kapitel 6 ebenfalls bearbeitet werden.

5. Die Bedürfnisse der Heranwachsenden und der Offene Unterricht

5.1 Einführende Überlegungen

In seiner Theorie der Schule muss H. Fend feststellen, dass in der Schule „die Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben der Qualifikation, Allokation und Legitimation [...] immer im Vordergrund stand“ (1980, S. 261). Entsprechend seien Versuche, die Schule „schülergerecht“ zu machen, vor diesem Vordergrund nur nachträgliche Versuche, die Anforderungsstruktur mit der Bedürfnisstruktur der Schüler übereinstimmen zu lassen. So könnte es naheliegen, zunächst die gesellschaftlichen Funktionen im Zusammenhang mit dem Offenen Unterricht zu bearbeiten, um sich erst daraufhin der personalen Funktion zuzuwenden. Da man sich im Offenen Unterricht jedoch in erster Linie an den Bedürfnissen der Schüler orientieren möchte und in der Erfüllung der personalen Funktion die primäre Aufgabe sieht, soll in dem vorliegenden Kapitel 5 der Offene Unterricht zunächst mit Blick auf die personale Funktion der Schule bearbeitet werden.

In dem nun folgenden Kapitel soll also überprüft werden, ob der Offene Unterricht im Vergleich zum traditionellen die personale Funktion von Schule tatsächlich zufriedenstellender erfüllen kann. Anders gewendet: An dieser Stelle soll hinterfragt werden, in wie weit der Offene Unterricht seinen Hauptanspruch erfüllen kann, den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen noch vor jeder Inanspruchnahme durch die Gesellschaft gerecht zu werden. Allerdings kann der Erziehungsauftrag der Schule nur modellhaft und somit recht unbefriedigend in die personale und die integrative Funktion getrennt werden, da doch beide Funktionen in weiten Teilen ähnliche Erziehungsbemühungen beschreiben. Ausschlaggebendes Unterscheidungsmerkmal sind die je anderen Motive und Zielsetzungen der beiden Funktionen (vgl. Kapitel 3), denn während es bei der Integrationsfunktion um die Erziehung der Heranwachsenden *für* die Gesellschaft geht, soll bei der personalen Funktion der Heranwachsende in seiner Entwicklung für ein Leben *in* der Gesellschaft gestärkt werden. Wegen dieser Nähe von personaler und integrativer Funktion wird es kaum zu vermeiden sein, dass sich in dem Integrationskapitel 6.3 einiges von dem wiederholen wird, was in dem vorliegenden Kapitel herausgearbeitet wird.

Im Zusammenhang mit der personalen Funktion von Schule geht es im Offenen Unterricht allerdings zunächst einmal um die ganz alltäglichen Bedürfnisse des individuellen jungen Menschen. Es steht wohl nicht zur Diskussion, dass die Zukunftsorientierung der Schule nicht auf Kosten der Schüler in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation gehen darf; Erfüllung und Freude sollten trotz zukunftsbezogener Anstrengungen in der Schule aufkommen (vgl. z.B. Glöckel 1996, S. 257). Daneben erscheint es zunehmend dringender, sich dem Individuum in seiner gegenwärtigen Situation zuzuwenden, da uns das 'Durchschnittskind', an dem sich der Schulpädagoge bisher in weiten Teilen orientiert hat, in unserer pluralen Gesellschaft langsam abhanden kommt. Zwar können bestimmte Erfahrungswerte und Befunde zu verschiedenen Altersstufen im Rahmen der Entwicklung Heranwachsender als gesichert gelten. So geht man beispielsweise in Anlehnung an Piaget heute davon aus, dass sich der Mensch über bestimmte Entwicklungsphasen entwickelt. Dabei wurde der Gedanke der sich stufenartig vollziehenden Reifung des jungen Menschen später zugunsten einer Vorstellung fallengelassen, nach der sich der Mensch in eigenaktivem Austausch mit seiner Umwelt weit weniger linear entwickelt als zunächst vermutet. Dass innerhalb dieser Entwicklungsphasen bestimmte Fähigkeiten und Bedürfnisse des Individuums angenommen werden können, scheint Faktum zu sein. Doch sind die beobachtbaren Fähigkeiten und Bedürfnisse so stark sozial und gesellschaftlich determiniert, dass sie nur unzureichend allgemeingültig beschrieben werden können.

Kindheit und Jugend sind nämlich keinesfalls nur in der Entwicklungspsychologie beschriebene Entwicklungsphasen des Menschen, sondern zugleich und vor allem gesellschaftliche Konstrukte. Erforderlich wurde ein solches Konstrukt erst im Zuge der neuzeitlichen Rationalisierung aller Lebensbereiche, woraus sich die Notwendigkeit ergab, für die Befriedigung der nunmehr rational geplanten Produktionsabläufe eine entsprechende Qualifizierung der nachwachsenden Generation sicherzustellen. So wurde die naturwüchsige Qualifizierung im Rahmen der ursprünglichen Lebenszusammenhänge von einer rational geplanten Qualifizierung der Jugend abgelöst. Nach Hornstein wird Jugend jetzt also „als Zeit geplanter Vorbereitung, als sowohl individuelle wie gesellschaftliche, planmäßige Investition auf Zukunft hin programmiert und organisiert. Das ist die Geburt dessen,

was wir »moderne« Jugend nennen im Unterschied zu jugendlichen Lebens- und Gesellungsformen, die es auch in früheren Epochen und in anderen Kulturen als der europäisch-industriellen gibt“ (1965; zit. n. Hornstein 1997, S. 12). Jugend beschreibt also eine mehr oder weniger willkürlich festgelegte Zeitspanne bzw. eine Übergangsspanne im Verlauf eines Menschenlebens, die sich durch ihre Zukunftsbezogenheit auszeichnet und in die „sozial generelle und endgültige Rolle des Erwachsenen“ (Schelsky 1957; zit. n. Münchmeier 1994, S. 117) hineinführen soll. Gekennzeichnet war diese Übergangsphase durch eine relative Unselbstständigkeit im soziokulturellen Bereich (z.B. im Bereich des Konsums, der Sexualität, der Freizeitgestaltung), solange die ökonomische Selbstständigkeit nicht erreicht war. Bestimmend sollte in dieser Lebensspanne das Lernen für die Zukunft sein, während gegenwärtige Bedürfnisse zurückgestellt werden sollten. Legitimiert und motiviert wurde bzw. wird dieser Bedürfnisaufschub durch das Prinzip der „verschobenen Belohnung“ („deferred gratification“), wonach derjenige, der heute seine Bedürfnisse aufschiebt, sich aber qualifiziert und bildet, als Erwachsener bessere soziale und berufliche Chancen haben wird (nach Münchmeier 1994, S. 117 f.).

Eine postmoderne Hypothese lautet, dass dieses Konstrukt der „modernen“ Kindheit und Jugend nun im Zuge des postmodernen Wandels der Gesellschaft ins Wanken geraten muss und dem Pädagogen somit immer weniger Orientierung bieten kann. Die Grenzen zwischen Kindheit und Jugend verschwimmen inzwischen, denn während sich die Kindheit verkürzt, setzt die Jugendphase immer früher ein, und auch diese erscheint zu ihrem Ende hin verkürzt, da die jungen Menschen immer früher an der ‚Erwachsenenwelt‘ teilhaben können. Die jungen Menschen können heute zum Beispiel immer früher selbstständig handeln, zeigen ausgeprägtes Konsum- und Medienverhalten, gestalten ihre Freizeit recht selbstständig (vgl. Kapitel 2) und gehen früher sexuelle Beziehungen ein. Verlängert ist die Jugend andererseits deshalb, weil sich die Ausbildungsphase immer weiter ausdehnt und die ökonomische Abhängigkeit von den Eltern immer später endet. Damit fallen der Beginn der soziokulturellen und der ökonomischen Selbstständigkeit nicht länger zusammen.

Allerdings können wir nicht davon ausgehen, dass sich die beschriebenen Veränderungen in der gesamten Gesellschaft einheitlich vollziehen. Gerade die Pluralität und Individualisierung unserer Gesellschaft lassen das Konstrukt von Kindheit und Jugend ja unscharf werden. In Kapitel 2 konnten wir feststellen, dass inzwischen unterschiedliche Kindheits- und Jugendmuster nebeneinander stehen, Kindheit und Jugend etwas je ganz Unterschiedliches bedeuten können. Die Schule kann nicht mehr *das* Kind und *den* Jugendlichen auf seine ohnehin schwer vorhersagbare Zukunft vorbereiten, sondern sie muss sich auf den individuellen Heranwachsenden in seiner Gegenwartssituation einlassen.

Genau an diesem Punkt, so wird vermutet, scheint der Offene Unterricht, über all die unterschiedlichen Ausprägungen in der Schulpraxis hinweg, besonders angemessen zu sein. Im Offenen Unterricht möchte man sich zunächst (anders als in der Reformpädagogik) von festgelegten Konstrukten und dem damit verbundenen Kinderschutzgedanken lösen, um sich dem individuellen jungen Menschen zu öffnen. An erster Stelle soll nicht die Frage stehen, was der Zukunft des ‚Durchschnittskindes‘ zuträglich sein mag, sondern es werde gefragt, was dem einzelnen Kinde bzw. Jugendlichen im Hier und Jetzt gut tun könnte, damit es seine Gegenwart befriedigend und voller Freude erleben könne. Hier, an dem individuellen Kind bzw. Jugendlichen mit seinen alltäglichen Bedürfnissen, setze daraufhin die Erziehungsarbeit im Offenen Unterricht an⁴⁶.

Im Übrigen können wir vermuten, dass auch die Kinder und vor allem die Jugendlichen selbst eine stärkere Individualisierung und Gegenwartsorientierung zeigen und dies entsprechend auch von der Schule erwarten. Es ist anzunehmen, dass gerade die Jugendlichen ihre Zukunft in der postmodernen Gesellschaft immer unsicherer und risikohafter wahrnehmen, dass sie sich deshalb verstärkt ihrer Gegenwart zuwenden und weniger Zukunftsorientierung zeigen als noch die Generation ihrer Eltern. So dürften Zukunftsverprechungen der Schule, die im Sinne

⁴⁶ In der Praxis orientieren sich Pädagogen des Offenen Unterrichts allerdings nach wie vor sehr stark an einem einheitlichen Konstrukt von Kindheit, nämlich an der reformpädagogischen Vorstellung des ‚guten Kindes‘, wie auch Oelkers beobachten kann: „Im Erwartungszentrum steht das »gute« Kind, bekanntlich eine Karikatur von Kindlichkeit, aus dem »guten« Kind wird das »intrinsisch« motivierte, das »lernfreudige«, das »neugierige« Kind, das nur durch Schule in seinem Lernverhalten behindert wird. Reale Kinder freilich verweigern sich nicht nur bei Gelegenheit den Fleiß- und Motivationsforderungen der Schule, sie sind vor allem nicht über eine Grunderwartung zu fassen. Es

der „verschobenen Belohnung“ allein mit der Selektionsfunktion der Schule verknüpft sind, angesichts der hohen Arbeitslosigkeit als Motivationsbasis nicht mehr genügen; die Jugendlichen selbst werden dieses Prinzip mit einer befriedigenden Gegenwartsorientierung ergänzen wollen. Gestützt werden können diese Vermutungen durch eine, allerdings nicht unumstrittene, Untersuchung von Kurt Czerwenka u.a., die 3000 Schüleraufsätze zum Thema Schule mit quantitativen, 500 Aufsätze mit qualitativen Methoden untersucht haben (1990, S. 307 – 317; eine kritische Stellungnahme zu der Untersuchung auf S. 172 f. der vorliegenden Arbeit). Die Folgerung, dass eine Öffnung des Unterrichts dem jugendlichen Bedürfnis nach einer erfüllten Gegenwart eher als der traditionelle nachkommen kann, soll im Laufe des vorliegenden Kapitels hinterfragt werden.

Sprechen wir von den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, wollen wir uns aber nicht nur auf die alltäglichen und spontanen Bedürfnisse der jungen Menschen beschränken, sondern all jene längerfristigen Bildungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einbeziehen, denen durch Schule, Unterricht und Erziehung entsprochen werden kann. In der Schule müssen sich die Kinder und Jugendlichen bestimmten Entwicklungsaufgaben stellen, was zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen kann, was unter Umständen aber auch genau das Gegenteil bewirken kann. Insgesamt stehen die Schüler in der Schule, welche ihnen verschiedene Entwicklungsaufgaben stellt, vor einer Aufgabe, die Petillion in seinen Ausführungen zur Identitätsentwicklung des Heranwachsenden im schulischen Kontext folgendermaßen umreißt:

„Für den Schüler besteht die Notwendigkeit, die verschiedenartigen Ansprüche, Erwartungen, Forderungen in der Schule (vor allem des Lehrers und der Gleichaltrigengruppe), wie sie sich für ihn subjektiv widerspiegeln, miteinander zu vergleichen, zu bewerten und zu einer sinnvollen Einheit zu integrieren, die es ihm ermöglicht, unter Berücksichtigung seiner individuellen Besonderheiten (u.a. Wertvorstellungen und Kompetenzen) eine befriedigende Form der Bewältigung des situativen Kontextes der Schule zu finden, um in Interaktionen mit Lehrern und Schülern das zu realisieren, was mit der eigenen Selbstdefinition (‘was man als Schüler und Mitschüler sein möchte’) in Einklang gebracht werden kann“ (Petillion 1987, S. 8).

Die erzieherischen Wirkungen bestimmter Entwicklungsaufgaben in der Schule sollen in diesem Kapitel herausgearbeitet werden, wobei wir uns auf den Eintritt in

ist eigentümlich, dass die Tendenz zur »Individualisierung« mit einer einheitlichen Annahme »des Kindes« begründet wird ...“ (in: Bildung real, Sonderdruck 1998, S. 42 f.).

ein Gleichaltrigen-setting, auf den Unterricht mit seinen Methoden, Sozialformen, Anforderungen und Inhalten, auf das Leistungs- und Beurteilungssystem sowie auf den institutionalisierten, rollenkonformen Umgang miteinander beschränken wollen.

Darüber hinaus wird in der Schule auch eine bewusste Erziehungsarbeit geleistet, die gerade in offenen Schulen bis zur Erfüllung der sozialpädagogischen Funktion gehen kann. Vor allem die intentionale Werterziehung an der Schule hebt auf den Zukunftsaspekt der personalen Funktion von Schule ab und verfolgt bestimmte Erziehungsziele. Besinnen wir uns noch einmal auf das schultheoretische Kapitel 3, so können wir uns erinnern, dass Helmut Fend im Zusammenhang mit der personalen Funktion von Schule die Förderung der Handlungsfähigkeit des Subjektes als zentrales Ziel von Schule betrachtet – und zwar als ein Ziel per se, nicht in seinem offensichtlichen Nutzen für die Gesellschaft (1980). An diesem Punkt geht es allein um die Persönlichkeitsbildung des Menschen, ein Anspruch, den wir bis Humboldt zurückverfolgen können. Mit dem Verweis auf neuhumanistisches Gedankengut können wir uns mit dem schlagwortartigen Bildungsziel der „Handlungsfähigkeit“ aber nicht mehr begnügen, das wir bislang bemüht haben. Eine gebildete und mündige Persönlichkeit muss sich beispielsweise in der Welt orientieren können, sie muss über einen soliden Wissensbestand verfügen und ein Verständnis für Gegenwartsphänomene und Traditionen, Kultur und Wissenschaften zumindest ansatzweise entwickeln. Dabei werden sie reflexive Distanz und Perspektivwechsel ebenso leiten wie persönliche Anteilnahme. Der gebildete Mensch wird sich unter anderem in eine Gemeinschaft eingliedern, an ihr teilnehmen, sie verantwortungsbewusst gestalten und verändern können. Er wird zudem, um ein weiteres Beispiel zu nennen, über ein Wertsystem verfügen, an dem er sein Handeln konsequent auszurichten versucht. Darüber hinaus wird er über Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, womit kommunikative Kompetenzen ebenso angesprochen sind wie künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen. An dieser Stelle soll allerdings keineswegs der ‚gebildete Mensch‘ entworfen und daraus endgültige Erziehungsziele abgeleitet werden, denn darum, was Bildung nun tatsächlich ausmacht, wird in der Pädagogik von jeher gerungen (vgl. z.B. v. Hentig 1996).

Der bildungshumanistische Zugang zu dem Phänomen der Persönlichkeitsbildung, den wir mit dem Verweis auf Humboldt und den nachfolgenden Überlegungen

eröffnet haben, kann in diesem Kapitel nur angedeutet werden. Ergänzt werden muss dieser Zugang durch eine psychologische Sichtweise, was aber ebenfalls nur ansatzweise unternommen werden kann. Dabei wollen wir uns auf die Definition von Persönlichkeit stützen, wie sie R. Pekrun vorstellt. Demnach soll die Persönlichkeitsdefinition beinhalten, dass „unter der ‚Persönlichkeit‘ eines Menschen das Gesamtsystem der relativ zeitstabilen, individualtypischen Merkmale dieses Menschen zu verstehen ist“ (1988; zit. n. Pekrun in: Schneewind (Hg.) 1994, S. 477). Hinzufügen können wir mit R. Oerter, dass die Definition einer Person als einmalig und unverwechselbar, also der Entwurf seiner Identität, sowohl durch das Individuum selbst als auch durch seine soziale Umgebung vorgenommen wird. So hat Identität stets mindestens zwei Komponenten, nämlich „die Person, für die man sich selbst hält und die Person, für die andere einen halten. Aus ersterer Komponente geht der Begriff des ‚privaten Selbst‘ oder der privaten (persönlichen) Identität hervor, aus letzterer Komponente das ‚soziale Selbst‘ oder die soziale (öffentliche) Identität (Goffman 1963, Krappman 1973)“ (in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 296). Auf Grundlage dieser Definition soll im folgenden geprüft werden, ob der Offene oder der traditionelle Unterricht erfolgreicher zum Wohlbefinden sowie der optimalen Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit beiträgt. Erschwert wird die Bearbeitung unserer Fragestellung zur Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, da praktisch keine seriösen Vergleichsuntersuchungen zu den gegenwartsbezogenen und den zukunftsorientierten, erzieherischen Wirkungen der beiden Unterrichtsformen vorliegen. Auch die Literaturlage zur speziell psychologischen Herangehensweise an unsere Fragestellung ist in manchen Teilen eher unbefriedigend, da sie nicht selten recht einseitig und ideologisch gefärbt ist.

5.2 Die Schule als Entwicklungsaufgabe für den Heranwachsenden und die damit verbundenen Auswirkungen auf seine gegenwärtige und zukünftige Situation

Vertreter des Offenen Unterrichts vermuten, dass der Offene Unterricht mit seiner Hinwendung zu den individuellen Schülern nicht nur ihren gegenwärtigen Interessen eher nachkommen kann als der traditionelle Unterricht, sondern dass auch die Unterstützung einer günstigen Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden eher gelingen kann. Demnach sei der Offene Unterricht traditionellen

Unterrichtsformen allein schon deshalb überlegen, weil man dort, wie bereits dargestellt, nicht mehr mit dem ‚Durchschnittskind‘ und seiner antizipierten Zukunft rechnen möchte, sondern sich der postmodernen, individualisierten Gesellschaftssituation entsprechend auf den einzelnen Schüler einstellen will. Sehr viel näher an den Stärken und Fähigkeiten, aber auch an den Problemen, Schwierigkeiten und Bedürfnissen seiner Schüler soll der Pädagoge das einzelne Kind bzw. den Jugendlichen besser stützen und fördern können. Es soll zum Wohlbefinden und zur Stärkung seiner Persönlichkeit beitragen, wenn sich der Schüler individuell wahrgenommen fühlen kann, wenn er Entscheidungen (mit-) treffen, Regeln für das Miteinander in der Schule aufstellen und durchsetzen kann. Der Schüler soll sich im Offenen Unterricht einbringen können, er soll sich aber auch bei entsprechendem Bedürfnis beispielsweise in die Lesecke zurückziehen können. Die Berücksichtigung der individuellen Schülerbedürfnisse ergibt sich aus dem Anspruch des Offenen Unterrichts, den Heranwachsenden nicht auf seine Schülerrolle zu reduzieren. So könne er sich dort als Persönlichkeit darstellen und entwickeln, er werde mit all seinen Sinnen angesprochen, und auch Gefühle müssten in einem solch Offenen Unterricht nicht verdrängt werden. Auf soziales Lernen legt man im Offenen Unterricht besonderen Wert, was zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beitragen soll. Verschiedene Sozialformen, die im Unterricht geübt werden wie die Gruppenarbeit oder das Helfersystem sowie ein reiches Schulleben, gemeinsames Feiern und Spielen mögen die Heranwachsenden in ihrer Gegenwart befriedigen und als Persönlichkeit herausfordern. Der Lehrer will den Schülern stets Ansprechpartner sein, der auf ihre Interessen und Bedürfnisse Rücksicht nimmt, während der Unterricht selbst für den Schüler bedeutsam sein und so zu seiner Entwicklung beitragen soll. Durch den Unterricht, seine Inhalte und Handlungsmöglichkeiten, soll das Individuum gestärkt und gefördert werden, ohne dass es einem zu starken Leistungsdruck ausgesetzt wird. Deshalb verzichtet man im Offenen Unterricht, soweit in der staatlichen Institution Schule möglich, bewusst auf Ziffernzensuren und Selektionsverfahren.

Auf den ersten Blick tragen die genannten Merkmale des Offenen Unterrichts, die wir bereits in Kapitel 4 kennengelernt haben und an dieser Stelle nur wiederholen, zur Schulzufriedenheit zumindest der Grundschul Kinder bei und scheinen zugleich ihrer Persönlichkeitsentwicklung zuträglich zu sein. Im Folgenden müssen wir die

Aussagen aber eingehend prüfen, wobei wir uns an den vorgestellten Entwicklungsaufgaben orientieren wollen, welche sich den Heranwachsenden in der Schule stellen. Über die Untersuchung der Entwicklungsaufgaben wollen wir prüfen, ob die soeben aufgestellten Behauptungen aufrechterhalten werden können. Dabei kann allerdings kaum nach den Schularten und Lerngruppen differenziert werden, weil damit der Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt würde.

5.2.1 Der Eintritt in die Gleichaltrigengruppe als eine Entwicklungsaufgabe

Soziales Lernen in der Schule

Wenden wir uns zunächst der ersten in der Einführung vorgestellten Entwicklungsaufgabe zu, mit denen die Kindern und Jugendlichen in der Schule konfrontiert werden. Zu Schulbeginn treten die Kinder in eine stabile, altershomogene Gruppe ein, wie es außerhalb der Schule kaum möglich wäre⁴⁷. Einerseits ist dies bedauerlich, da die Kinder aus ihren natürlichen Lebenszusammenhängen über die Generationen hinweg recht weitgehend herausgezogen werden. Andererseits aber *kann* der Eintritt in die Gleichaltrigengruppe eine besondere Herausforderung für das soziale Lernen der Heranwachsenden bedeuten. Die gleichberechtigten Beziehungen, welche die Kinder hier mit ihren Mitschülern knüpfen können, sind für ihre soziale Entwicklung unverzichtbar. Sie können beispielsweise die Bedeutung von Regeln erlernen, symmetrische Kommunikation betreiben und vielfältige Rückmeldungen erfahren sowie Kooperation und Wettbewerb erleben, wobei letzteres mit der Konkurrenzsituation schulischen Lernens zusammenhängt. Sehr stark wird nämlich das soziale Lernen in der Schule von Normen und Werten, die sich zum Teil im sogenannten heimlichen Lehrplan niederschlagen, sowie von dem festen institutionellen Rahmen bestimmt und teilweise auch unterwandert. Die organisatorischen Bedingungen des Unterrichts reduzieren die Gemeinsamkeiten der Schüler oftmals auf ein bloßes Beisammensein, was nur ein sehr einseitiges und unzureichendes soziales Lernen ermöglichen kann (vgl. Oerter in: Oerter; Montada 1987, S. 257). Der Unterricht muss so gestaltet sein, dass die Schüler

⁴⁷ Der Kindergarten und ähnliche Einrichtungen als allererste altershomogene, soziale Lernumgebungen sollen in dieser Arbeit über Schule unberücksichtigt bleiben.

verschiedenste Möglichkeiten ergreifen können, miteinander zu kommunizieren, zu kooperieren und für sich und andere Verantwortung zu übernehmen.

Die Entwicklung der sozialen Persönlichkeit im Offenen Unterricht

Hier nun scheint der Offene Unterricht deutlich im Vorteil zu sein gegenüber dem traditionellen Unterricht. Die soziale Entwicklung der Schüler soll im Offenen Unterricht bewusst gefördert werden, indem beispielsweise Kleingruppen- und Partnerarbeit eingeführt wird, das Helfersystem und andere Kooperationsformen gefördert werden, eine reichhaltige Gesprächskultur und eine gemeinsame 'Klassenpolitik' gepflegt werden und indem Möglichkeiten angeboten werden, Pflichten innerhalb der Klassengemeinschaft oder Patenschaften über die Klassengrenzen hinaus zu übernehmen. Zwar machen die Schüler in dem vom offiziellen Schulgeschehen weitgehend abgekoppelten inoffiziellen Bereich ganz eigene soziale Erfahrungen, die von der Unterrichtsgestaltung nur sehr mittelbar beeinflusst werden können. Doch darf die Gestaltung des Unterrichts in seiner Wirkung für die Entwicklung eines positiven sozialen Selbstkonzepts der Schüler nicht unterschätzt werden. Im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung konnten beispielsweise Philipp, Geist und Jungblut nicht nur feststellen, dass die Einführung der Projektmethode die Freude der Schüler am Unterricht steigert (s.u.), sondern sie konnten darüber hinaus auf Grundlage ihrer Arbeitsergebnisse auch vermuten, dass diese Methode zum sozialen Lernen beiträgt (in: die Deutsche Schule 3/1986, S. 306-316).

Gleiches gilt für den Einfluss der Lehrperson. Auch sie nimmt mittelbar keinen unerheblichen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Heranwachsenden, obgleich die Bedeutung des Lehrers in den Augen der Schüler mit ihrem Alter und ihrer zunehmenden peer-Orientierung nachlässt. Bezüglich des Lehrerverhaltens kann beispielsweise Fend angeführt werden, der zu dem Ergebnis kommt, dass sich im sozial-emotionalen Bereich insgesamt eine „idealistische“, schülerorientierte Lehrerschaft positiver auswirkt als eine „realistisch-konservative“ (1998, S. 295). Damit zeichnet sich die Tendenz ab, dass ein eher 'offenes' Lehrerverhalten der Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler förderlich ist.

Die Vermutung, dass eine 'Öffnung' für die Entwicklung eines positiven sozialen Selbstkonzeptes des Schülers zu begrüßen ist, kann aus noch einem weiteren Gesichtspunkt heraus untermauert werden. Schulen, die sich geöffnet haben, streben es nämlich in der Regel an, ein reichhaltigeres Schulleben zu pflegen, was wiederum dem sozialen Lernen und der Entwicklung entsprechender Persönlichkeitsmerkmale förderlich sein sollte. Durch ein reichhaltiges Schulleben werden mehr Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten geschaffen, und die Schüler können mehr Gemeinsamkeit jenseits des schulischen Leistungssystems miteinander erleben und sozial ausgestalten, weshalb das Schulleben unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung für förderungswürdig erachtet werden kann.

Das Wohlbefinden der Heranwachsenden im Offenen Unterricht

Es ist zu vermuten, dass die vorgestellten Sozialformen des Offenen Unterrichts sowie ein reichhaltiges Schulleben nicht nur der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler förderlich sind, sondern auch zu ihrem aktuellen Wohlbefinden beitragen. Gestützt werden kann diese Vermutung beispielsweise durch die bereits erwähnte Untersuchung von Martin Geist, Gerd Jungblut und Elmar Philipp, die in ihrem Artikel „Projektlernen - eine Zauberformel?“ zu dem Schluss kommen, dass die Einführung der Projektmethode zur Zufriedenheit des Schülers in seinem Schulalltag deutlich beiträgt. Die 1203 Haupt- und Realschüler und Schüler schulformbezogener Gesamtschulen, die von ihnen im Jahre 1983/84 befragt wurden, sowie die 1908 im Jahre 1984/85 befragten Schüler derselben Schularten sollten den traditionellen Unterricht mit dem Projektunterricht vergleichen, der zu diesem Zwecke bei ihnen eingeführt wurde. Dabei schätzten die Schüler besonders den Praxisbezug an dem Projektunterricht, der von ihnen insgesamt äußerst positiv beurteilt wurde, auch wenn die Ergebnisse von Einzelschule zu Einzelschule stark divergierten. Mehr als die Hälfte der Schüler (635 Nennungen) gaben in irgendeiner Form „praktisches Tun“ als das an, was ihnen am Projektunterricht besonders gut gefallen hat. Positiv bewertet wurden darüber hinaus die Vielseitigkeit des Unterrichts und der Lernortwechsel (236), der lockere Ablauf (217), die gute Zusammenarbeit der Schüler (157) sowie das selbstständige Handeln (123), wobei nach Meinung der Autoren zu berücksichtigen ist, dass zwischen diesen Gütekriterien und dem Gütekriterium des „praktischen Tuns“ wahrscheinlich ein unmittelbarer Zusammenhang besteht und der Praxisbezug damit insgesamt als Schlüssel zur Projektorientierung zu betrachten ist.

Zwar können sie kaum Aussagen über die längerfristigen Wirkungen von Projektunterricht machen, deutlich wird aber, dass ein solcher Unterricht den Schulalltag in den Augen der Schüler zum Positiven verändert (1986, S. 315).

Missverstanden würden die Schüler, wenn man meint, sie wollten lediglich mehr Spass und Abwechslung, an einem reibungslosen und ertragreichen Unterrichtsgeschehen seien sie dagegen nicht interessiert. Zwar schätzen sie einen „lockeren“ Unterricht, durch einen Unterricht, der „aus den Fugen gerät“ und der von destruktivem und unsozialem Schülerverhalten begleitet wird, fühlen sie sich andererseits erheblich gestört (ebd., S. 314). Interessant ist dabei, dass die Schüler den Projektunterricht zwar „lockerer“ und weniger „streng“ empfinden, ihn aber zugleich insgesamt als weniger „chaotisch“ beschreiben als den traditionellen und dass sie im Projektunterricht weniger stören. Schon hier wird also deutlich, dass - auch in den Augen der Schüler - eine notwendige Öffnung des Unterrichts nur im Rahmen eines reibungslosen, geordneten Unterrichtsverlaufs zu begrüßen ist.

Kurz hinzufügen können wir ein Untersuchungsergebnis von Czerwenka u.a., die ihren Schüleraufsätzen entnehmen konnten, welche Unterrichtsmethoden sich die Schüler wünschen, welche sie dagegen ablehnen. Positiv bewertet werden in den Schüleraufsätzen die Auflockerung durch Spiele, der Einsatz von Medien im Unterricht, die Arbeit im Schulgarten und das Lernen außerhalb der Schule (Unterrichtsgänge, Klassenfahrten, Landheimaufenthalte), Projektwochen, die Arbeit in Gruppen, Vorlesen, Basteln, Wettkämpfe, Klassenpatenschaften, die Durchführung von Vorhaben, die Arbeit im Sprachlabor und schließlich die Durchführung von Praktika. Kritisiert wird von den Schülern hingegen das Fehlen des einen oder anderen Punktes aus dem Positivkatalog, langes Abschreiben, langes Stillsitzen und Zuhören, Frontalunterricht und Lehrermonologe, der Frage-Antwort-Betrieb, häufiges Aufsatzschreiben und, was an dieser Stelle weniger interessieren mag, Englisch oder Französisch als Unterrichtssprache in dem jeweiligen Fach (1990, S. 90). Im Zusammenhang mit den Unterrichtsfächern beklagen die Schüler, dass die Fächer oder ihre Inhalte lebensfremd und unnützlich seien, oder es wird bedauert, dass die eigenen Interessen nicht hinreichend berücksichtigt werden (ebd., S. 89).

Diese Ergebnisse müssen allerdings mit einer gewissen Vorsicht zur Kenntnis genommen werden, denn die gesamte Untersuchung von Czerwenka u.a., die bereits an anderer Stelle erwähnt wurde, ist interpretationsbedürftig. In der Untersuchung werden die Schüleraussagen in den Aufsätzen unhinterfragt als objektive Beschreibung der realen Schulverhältnisse hingenommen und als Beleg für eine weitreichende Schulkritik herangezogen. Praktisch unberücksichtigt bleibt dabei, dass die Kritik der Schüler an der Schule mit zunehmendem Alter allein schon deshalb steigt, weil an diesem Punkt ihrer Entwicklung die wachsende peer-Orientierung im Allgemeinen mit einer verstärkten Opposition zur Schule einhergeht. Zudem kann die kritische Haltung der Schüler auch bedeuten, dass das Lernziel der Kritikbereitschaft und -fähigkeit ein Stück weit erreicht ist, die Ergebnisse also eher etwas über heutige Schüler und erst in zweiter Linie über heutige reale Schulbedingungen aussagen.

Trotz dieser grundlegenden Einschränkungen zu der Studie können wir den hier vorgestellten Untersuchungsergebnissen aber entnehmen, dass abwechslungsreiche (im Schulgarten, außerhalb der Schule, Spiele, Medien), handlungsorientierte (Arbeit im Schulgarten, Basteln, Wettkämpfe, Praktika) Arbeit in der Gemeinschaft (Arbeit in Gruppen, Projektwochen) von den Schülern vorgezogen wird, während allzu viel kognitive Arbeit mit wenig Methodenwechsel, Monotonie und ein Gefühl der Sinnlosigkeit ihrer Zufriedenheit abträglich sind. Zu bedenken ist allerdings, dass mit dem Negativkatalog Merkmale des Schulalltags beschrieben sind, die sich durch kognitive, dauerhafte Anstrengung auszeichnen, so dass es nur verwundern würde, wenn die Schüler angegeben hätten, dass sie diese Unterrichtsmerkmale vorziehen, da doch vor allem jüngeren Schülern der längerfristige Nutzen solch unliebsamer Methoden kaum einsichtig sein wird. Die Bewertung der Unterrichtsmethoden durch die Schüler kann kein Argument dafür sein, die Merkmale des Negativkatalogs fallenzulassen, wohl aber sollten sie unter Berücksichtigung des Gegenwartsrechts der Schüler durch Merkmale aus dem Positivkatalog relativiert werden.

Für die gegenwärtige Befindlichkeit des Kindes oder Jugendlichen ist es darüber hinaus von Bedeutung, wie an dem Ort Schule miteinander gelebt, gespielt und gefeiert wird, ob die Schüler außercurriculare Interessen miteinander verfolgen und ihre Freizeit miteinander gestalten können. Zwar konnte Helmut Fend nicht

beobachten, dass ein reiches Schulleben in direktem Zusammenhang mit einer gesteigerten Schulfreude steht. Allerdings hält er nach der Analyse seines Materials ein solches Schulleben als Teil eines befriedigenden Schulklimas für unverzichtbar, da die Qualität der persönlichen Beziehungen in der Schule deutlich verbessert würden. Ein reichhaltiges Schulleben bietet wie gesagt eine größere Kontaktintensität zwischen Lehrern und Schülern jenseits der institutionalisierten Rollen, was der Grund dafür sein mag, dass die Schüler unter solchen Umständen der Schule und den Lehrern mehr Vertrauen entgegenbringen und persönlich befriedigendere Beziehungen erfahren. Mittelbar erwartet Fend über diesen Sachverhalt auch positive Effekte auf die Schule insgesamt (Fend 1998, S. 108). Nicht nur die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in sozialer Hinsicht, sondern auch ihr Gegenwartsrecht können also als ein gewichtiges Argument für ein reichhaltiges Schulleben angebracht werden. Der enge Zusammenhang zwischen dem Offenen Unterricht (ganz in der Tradition der Reformpädagogik) und einem intensiven Schulleben wurde in Kapitel 4 dargestellt, und da ein reichhaltiges Schulleben sowie ein positives Schulklima insgesamt zu dem Wohlbefinden der Schüler (und Lehrer) beitragen, scheint der Offene Unterricht an diesem Punkt dem traditionellen Unterricht überlegen zu sein. Zwar können wir auch an recht traditionell erscheinenden Schulen ein reichhaltiges Schulleben vorfinden, da ein gelungenes Schulleben aber auf die aktive, selbstverantwortete Beteiligung aller Schüler und auf deren Mitbestimmung bei der gemeinsamen Gestaltung angewiesen ist, kann davon ausgegangen werden, dass sich auch diese Schulen allem Augenschein zum Trotz in dem Bereich Schulleben bereits geöffnet haben.

Eine solche Öffnung muss aber in der Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen ihre Einschränkung erfahren, wie die folgende Argumentation darlegen soll. Offenheit darf hier nicht bedeuten, die jungen Menschen im außercurricularen Bereich sich selbst zu überlassen, sondern es erscheint notwendig, dass der Lehrer bei der Gestaltung des Schullebens nach wie vor die Verantwortung (mit-) trägt, moderiert und anregt - und zwar in einem stärkeren Maße, als in Kapitel 4 von den Verfechtern des Offenen Unterrichts vermutet wurde. Es scheint offensichtlich, dass die Schüler Schritt für Schritt lernen müssen, in eigener Verantwortung Feste auszurichten, Interessengemeinschaften zu organisieren und ähnliches, damit befriedigendes Schulleben gelingt. Gerade benachteiligte Kinder, wie sie uns auch in

dem Kapitel 2 begegnet sind, müssen zu einem Leben in der Gemeinschaft, zu einem befriedigenden Umgang mit ihrer Freizeit, zu kreativem Schaffen und zu Selbstbestimmung jenseits der Wahl des Fernsehprogramms erst hingeführt werden. In diesem Sinne ist die Öffnung des Unterrichts als ein kontinuierlicher Prozess zu verstehen, der die Schüler nach und nach freisetzt.

Grenzen der Öffnung

Damit sind zuletzt schon erste Einschränkungen für eine Öffnung des Unterrichts genannt, denn wie sich bereits andeutete, wird eine totale Öffnung weder zum Wohlbefinden noch zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beitragen. Es erscheint nachvollziehbar, dass sich der Lehrer bei aller Offenheit doch keinesfalls zu stark zurückziehen darf. In einer genuin erzieherischen Haltung muss sich der Lehrer voll verantwortlich für die sozialen Lernprozesse in seiner Klasse fühlen, auch wenn er den Schülern *ihre* Verantwortung damit keineswegs abnimmt. Der Lehrer muss nicht nur versuchen, den Schülern ein Vorbild für angemessenes Sozialverhalten zu sein, sondern soziales Verhalten ganz deutlich immer wieder einfordern und fördern sowie die sozialen Prozesse in der Klasse durchsprechen, klären und zu konstruktivem Verhalten in der Gruppe anleiten. Der Lehrer ist es, der den Unterricht nach Merkmalen des Offenen Unterrichts gestaltet, um den Schülern Möglichkeiten zum sozialen Lernen anzubieten, er ist es, der soziale Lernprozesse initiiert, eine Gesprächskultur fördert, und auftauchende Konflikte gemeinsam mit den Schülern aufarbeitet, wobei er sie behutsam an eine befriedigende Art und Weise der Konfliktbewältigung heranführt.

Zudem muss der Lehrer auch ganz traditionell unsoziales Verhalten sanktionieren, wobei jene Vorfälle im Unterricht darüber hinaus thematisiert und die Sanktionen den Schülern einsichtig gemacht werden sollten. Aus einer erzieherischen Verantwortung heraus und zum Schutze der Mitschüler darf er aber vor unsozialem Verhalten nicht die Augen verschließen, sondern muss Grenzen ziehen und bestehende Regelungen konsequent durchsetzen. Drohen sich destruktive Kräfte in der Klasse durchzusetzen, ist es durchaus legitim, dass sich der Lehrer ihnen zunächst 'autoritär' entgegenstellt, auch wenn die Schüler insgesamt in die Pflege des sozialen Klimas der Klasse einbezogen werden sollen. Doch sind Kinder und Jugendliche keinesfalls, wie in der Reformpädagogik angenommen

wurde, jene 'unverdorbenen, guten' Menschen, die man in einer fruchtbaren Umgebung lediglich reifen und gewähren lassen muss, damit sie sich positiv entwickeln. Ob der Mensch zunächst als 'gut' auf die Welt kommt, sei dahingestellt, bei Schuleintritt jedoch waren sie dem Einfluss einer verwirrenden, oft grausamen Welt schon zu lange ausgesetzt, als dass man sie einfach nur gewähren lassen könnte. Einzelne Schüler haben bereits gelernt, andere zu missbrauchen, zu verletzen und zu erpressen. Können solche Verhaltensweisen im Klassenraum beobachtet werden, wird ein verantwortungsbewusster Lehrer eingreifen, um die betroffenen Schüler zu schützen. Er wird Grenzen setzen, Regeln aufstellen und Fehlverhalten verbindlich missbilligen. Damit zeigt er sich durchaus autoritär, was aber gerechtfertigt erscheint, um die Schüler vor einer sehr viel machtvolleren Welt zu schützen, die vor der Klassentür nicht Halt macht.

Nicht nur, um die Schüler als Persönlichkeiten vor unsozialem und gewalttätigen Verhalten von Mitschülern zu schützen, sondern auch zum Schutze eines geordneten Unterrichts hat der Lehrer als Vertreter der Institution Schule die Pflicht, in die sozialen Prozesse innerhalb seiner Klasse einzugreifen. Auch wenn H. Gieseckes Überlegungen, wozu die Schule da sei, in bestimmten Teilen sehr kritisch gelesen werden müssen, da eine recht undifferenzierte und einseitige Bestandsaufnahme der Gesellschafts- und Schulentwicklung Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist, so überzeugt er doch darin, dass es in der Hand des Lehrers liegt, die Institution mit ihrem herausragendem Zweck, dem Unterricht, zu schützen (1998, S. 203 ff.). Es handele sich nicht um eine pädagogische, sondern um eine politische Maßnahme, Disziplinlosigkeit oder gar Gewalttätigkeit zu sanktionieren und die institutionellen Regeln durchzusetzen, um damit Rahmenbedingungen zu schaffen, unter welchen der Zweck der Schule verfolgt und mit pädagogischen Maßnahmen begonnen werden könne. Würde der Lehrer in seiner Verantwortung nicht die Macht ausüben, unsoziales und disziplineloses Verhalten zu sanktionieren, so würden einzelne Störer innerhalb der Schulklasse die Macht an sich reißen und einen geordneten Unterricht unterwandern. Das aber würde der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler abträglich sein, denn wie im Zusammenhang mit der Entwicklungsaufgabe ‚Unterricht‘ noch ausgeführt wird, ist ein systematischer, verbindlicher Unterricht für die Persönlichkeitsbildung und –entwicklung unabdingbar.

Dass ein solch verantwortungsbewusstes Lehrerverhalten, wie es hier beschrieben wird, langfristig auch zum Wohlbefinden der Schüler in ihrer gegenwärtigen Situation beiträgt, liegt auf der Hand, denn es ist offensichtlich notwendig, dass der Lehrer über das soziale Klima und das Wohlergehen seiner Schüler wacht. Hier findet der Kinderschutzgedanke erstmals auch im Zusammenhang mit dem Gegenwartsrecht der Schüler wieder Einzug, wobei das Nachdenken darüber, was zu dem Wohl des jungen Menschen beitragen mag, immer in größtmöglichem Kontakt zu den einzelnen Kindern bzw. Jugendlichen geschehen sollte. Die Vermutung, dass die Schüler tatsächlich lediglich eine gemäßigte Öffnung und einen geordneten Unterricht wünschen, kann darüber hinaus durch die bereits vorgestellten Untersuchungsergebnisse von Geist, Jungblut und Philip gestützt werden (1986, S. 314). Die zentrale Stellung, die dem Lehrer somit im Zusammenhang mit sozialen Lernprozessen in der Schule zugesprochen wird, lässt einen völlig Offenen Unterricht mit einer weitgehenden Schülerselbstbestimmung unmöglich werden, während eine *Öffnung* des Unterrichts dagegen aus den genannten Gründen bisher wünschenswert erscheint.

Ein anderer Argumentationsstrang spricht wiederum gegen eine zu weitreichende Öffnung des Unterrichts, denn gerade mit dem Eintritt in die per se eher konservative Institution Schule können die jungen Menschen soziale Lernerfahrungen machen, wie es ihnen an keinem anderen Ort ihres Umfeldes möglich ist. In der Literatur zum Offenen Unterricht wird weitgehend vernachlässigt bzw. in seinem positiven Wert nicht gewürdigt, dass die Schüler mit dem Schuleintritt lernen, sich in einer Institution angemessen zu verhalten, ihre private Identität von ihrer sozialen Identität zu differenzieren (vgl. Oerter in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 296; vgl. auch Parsons 1968 in unserem 3. Kapitel) und somit ihr Rollenrepertoire zu erweitern. Zu diesem Thema mehr, wenn es um den institutionalisierten, rollenkonformen Umgang miteinander als eine Entwicklungsaufgabe geht⁴⁸. Es sei nur noch hinzugefügt, dass zu einem angemessenen Verhalten in der Institution gehört, sich in die Institution integrieren und sich bestimmten Regeln beugen zu

⁴⁸ Die nachstehenden Überlegungen erscheinen wie ein Vorgriff zu dem Thema Übernahme institutionsangemessener Rollen als eine Entwicklungsaufgabe. Der Vorgriff erscheint jedoch notwendig, weil die Ausführungen zu dem utopischen Gehalt in der Pädagogik von grundlegender Bedeutung sind und nicht erst bei dem Thema Rollenübernahme in der Institution, sondern bereits im Zusammenhang mit sämtlichen nachfolgenden Themen bedacht werden sollten.

können, womit keinesfalls eine unreflektierte Unterordnung gemeint ist. Vor einer kritischen Einflussnahme steht allerdings die Integration, denn zunächst muss man sich in der Institution zurechtfinden können, sie mit ihren Verhaltensnormen und Verfahrensweisen kennenlernen, um daraufhin in ihr wirksam werden und ggf. verändernd eingreifen zu können. Dafür können den Schülern entsprechende Mitbestimmungsmöglichkeiten angeboten werden, die allerdings weder den institutionellen Rahmen sprengen noch den Schülern eine nur scheinbar vorhandene Macht vortäuschen dürfen.

Der letzte Absatz mag befürchten lassen, dass wir die Ebene der Personalisationsfunktion von Schule nun verlassen haben und uns statt dessen der Integrationsfunktion von Schule zuwenden. Aber abgesehen davon, dass es für die Schüler im Zusammenhang mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung keine unbedeutende Erfahrung ist, sich eingliedern zu lernen, ist es für sie von großer Bedeutung, sich in ihrer Kultur zurechtfinden, sich in ihr angemessen bewegen und sich in die Gesellschaft zumindest ein Stück weit integriert fühlen zu können. Aus einer politischen Haltung heraus mögen die Lehrer den Heranwachsenden ein kritisches Bewusstsein, eine Distanz zu Institution und Gesellschaft vermitteln wollen. Westphalen kann feststellen, dass eine solch „utopische“ Haltung dem pädagogischen Handeln immanent ist und stellt in seinem Aufsatz „Der neue Mensch – Utopisches Denken und seine Auswirkungen in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts“ verschiedene politisch motivierte Erziehungsutopien vor wie die „Vision des kommunistischen Menschen“ als eine „Manipulationsutopie“ oder die „Erziehung zur Mündigkeit“, die aus der „Kritischen Theorie“ hervorgegangen ist und als eine „Emanzipationsutopie“ bezeichnet werden könne (in: Geißler; Huber (Hg.) 1994, S. 98 – 112). Daraufhin kommt Westphalen zu der Mahnung:

„Pädagogisches Denken und Handeln ist zwar immer mit Hoffnung und bis zu einem gewissen Grad mit Utopie verbunden, aber die Verantwortung gegenüber dem Zögling gebietet auch, die Grenzen der Erziehung realistisch zu sehen und zu respektieren“ (ebd., S. 110).

In Grenzen ist eine solch utopische Haltung positiv zu bewerten, da sie eine wertvolle Motivationsbasis des Pädagogen darstellt. Gewarnt werden muss aber davor, die Heranwachsenden für die politischen Zwecke der Erwachsenen zu missbrauchen. Aus einer pädagogischen Verantwortung heraus muss der Lehrer seine Schüler in die Gesellschaft einführen so wie sie ist, denn die Schüler sind

darauf angewiesen, in die Gemeinschaft integriert zu werden (vgl. Giesecke 1998 S. 26 f.). Für seinen zukünftigen Lebensweg ist es notwendig, dass der Schüler die Normen und Regeln der Gesellschaft kennt und mit ihnen souverän umgehen kann. Diesen Umgang können die jungen Menschen zunächst in der Schule erlernen, der ersten öffentlichen Institution, mit der sie weitreichenden Kontakt haben. Bedingung ist allerdings, dass die Schule die Spielregeln der Gesellschaft in pädagogisch verantwortbarem Maße einhält. Es besteht eine enge Verknüpfung zwischen der Integration des Individuums, seiner partiellen Abgrenzung und seiner Persönlichkeitsentwicklung. Es ist die Aufgabe des Pädagogen, dem Schüler sowohl bei seiner Personalisation und seiner Abgrenzung von all dem behilflich zu sein, womit er sich nicht identifizieren kann als auch bei seiner Integration in die Gemeinschaft, in die bestehende Gesellschaft. Somit stehen sich die Personalisations- und die Integrationsfunktion keineswegs nur feindlich gegenüber, denn das Kind selbst hat einen Anspruch darauf, in die Gesellschaft eingewiesen zu werden. Entsprechend dürfen in der Schule nicht völlig andere Regeln als in der Gesellschaft gelten, sondern müssen bestimmte institutionelle Regeln vom Lehrer durchgesetzt werden. Heranwachsende, die sich ihren eigenen spontanen Bedürfnissen entsprechend im Klassenraum verhalten und somit unter Umständen einen geordneten Unterricht unmöglich machen, werden diese Regeln nicht lernen, womit ihnen nicht gedient sein kann.

Fazit

Abschließend können wir festhalten, dass der Eintritt in das Gleichaltrigen-setting in der Schule eine wichtige Herausforderung für die Schüler darstellt, die wertvolle soziale Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Erhöht wird dieser Effekt, wenn der Unterricht entsprechend gestaltet wird, wie es im Offenen Unterricht vorgesehen ist. Hier scheint der Offene Unterricht mit seinen spezifischen Methoden wie der Gruppenarbeit und dem ausdrücklichen Streben nach einem reichen Schulleben dem traditionellen Unterricht gegenüber im Vorteil zu sein. Zugleich sollte dies dem Wohlbefinden der Schüler in ihrer gegenwärtigen Situation zuträglich sein.

Allerdings sollte der Offene Unterricht nach der vorliegenden Argumentation gewisse Einschränkungen erfahren. Das grundlegende Prinzip des Offenen Unterrichts, die Schülerselbst- und Mitbestimmung, muss demnach durch den Lehrer

relativiert werden, der ganz traditionell eine zentrale Rolle spielt. Nach den dargestellten Überlegungen erscheint es unverzichtbar, dass der Lehrer die sozialen Lernprozesse initiiert und gestaltet, über das soziale Klima in seiner Klasse wacht und gegebenenfalls destruktives Schülerverhalten sanktioniert. Damit schützt er nicht nur seine Schüler, sondern auch den Unterricht, welcher wiederum zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

Zuletzt wurde in diesem Abschnitt angedeutet, welche Lernerfahrungen die Schüler in der Schule als einer öffentlichen Institution machen können, worauf wir noch einmal im Zusammenhang mit dem institutionalisierten Rollenhandeln in der Schule als einer Entwicklungsaufgabe zu sprechen kommen werden. Begründet wurde, dass die Schüler in die Institution integriert werden müssen. Dass sie dabei auch die entsprechenden Regeln und Grenzen erfahren, scheint nicht gegen ihre Persönlichkeitsentwicklung gerichtet zu sein, sondern liegt in ihrem eigenen Interesse. Somit erfährt der Offene Unterricht eine weitere Einschränkung, so dass wir schließen können, dass zwar eine Öffnung des Unterrichts, nicht aber ein gänzlich Offener Unterricht zum Wohlbefinden und der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beiträgt.

5.2.2 Der schulische Unterricht als Entwicklungsaufgabe

Die Kinder und Jugendlichen lernen in der Schule nicht nur, sich in einer Gruppe Gleichaltriger sozial kompetent zu verhalten. Der Unterricht, welcher den größten Raum im Schulgeschehen einnimmt, stellt eine weitere wesentliche Entwicklungsaufgabe für die Schüler dar. Unterscheiden können wir dabei einerseits, in wie fern die Unterrichtsmethoden zu dem Wohlbefinden der Schüler sowie zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dabei soll auch beleuchtet werden, welche Werte, Normen und Haltungen dem Schüler über den Unterricht vermittelt werden sollen. Andererseits wollen wir den Unterricht in seiner inhaltlichen Dimension betrachten, die ebenfalls erzieherisch wirkt. Ausführlicher wird die Frage nach den Unterrichtsinhalten in dem curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 gestellt, doch müssen bereits im Zusammenhang mit der personalen Funktion von Schule einige curriculumtheoretische Aussagen gemacht werden. Zu den erzieherischen

Wirkungen des Unterrichts zählt darüber hinaus auch die Beurteilung der im Unterricht erbrachten Leistung, doch spielt die Beurteilungspraxis in der Schule für unsere Fragestellung eine so bedeutende Rolle, dass ihr ein eigener Abschnitt gewidmet werden soll.

Methoden im Unterricht und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler

Über die erzieherischen Wirkungen der Unterrichtsmethoden im Offenen Unterricht haben wir bereits im vorigen Abschnitt im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen in der Gleichaltrigengruppe einiges erfahren. Geht es darum, in wie weit die Lernformen im Unterricht die Entwicklung beispielsweise von Kooperation und Kommunikation, aber auch von Selbstverantwortung und Solidarität fördern, scheint der Offene Unterricht insgesamt deutlich besser abzuschneiden als der traditionelle Unterricht. Die verschiedenen Sozialformen wie Gruppenarbeit oder das Helfersystem, vielfältige Gesprächsanlässe sowie die Hinführung zu eigenverantwortlichem Arbeiten mögen die entsprechenden Persönlichkeitsmerkmale wie Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsgefühl und Solidarität in besonderem Maße fördern.

Ebenso sollen im Offenen Unterricht Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstständigkeit oder Handlungsfähigkeit gefördert werden, die zu unserem Bild einer mündigen Persönlichkeit gehören. Der Offene Unterricht scheint dem traditionellen in diesem Punkt allein schon deshalb überlegen zu sein, weil er sich die – eigentlich stets verbindlichen – Erziehungsziele der Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit explizit auf die Fahnen geschrieben hat und sie im Idealfall täglich bewusst verfolgt. Den Schülern wird (allerdings nicht nur und nicht immer im Offenen Unterricht) Vernunft sowie daneben soziale Rücksichtnahme unterstellt, und tatsächlich kann Fend feststellen, dass die Schüler solche Zuschreibungen mit einem entsprechend positiven Verhalten beantworten (1998, S. 135). Der Idee des Offenen Unterrichts entsprechend sollen den Schülern dort Möglichkeiten geboten werden, ihre Selbstständigkeit im Unterricht zu erproben, sie sollen relevante Entscheidungen hinsichtlich ihres Lernens treffen können, ihr eigenes Schulleben (mit-) gestalten und ihre Wirksamkeit auch in sinnvollen außerschulischen Zusammenhängen erfahren können – Möglichkeiten, welche das Erreichen der genannten Erziehungsziele sehr viel wahrscheinlicher werden lassen.

Gestützt werden kann diese Vermutung durch die Befunde E. Jürgens', der verschiedene internationale, empirische Beiträge zum Thema analysiert hat. Jürgens kommt zu dem Schluss, dass es mit „informellem“ (= offenem) Unterricht besser als mit „traditionellem“ zu gelingen scheint, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie Selbststeuerung, Selbstständigkeit, Eigeninitiative und eine positive Einstellung zum schulischen Lernen zu fördern (in: Pädagogische Rundschau 5/1997, S. 680 ff; z.B. nach Giaconia, R.; Hedges, L. in: Review of Educational Research 4/1982; Traub, R.; Weiss, J. in: Journal of Research and Development in Education 1/1974, S. 47 – 59).

Allerdings müssen der Öffnung des Unterrichts doch gewisse Grenzen gesetzt werden, denn in stärkerem Maße als von Vertretern des Offenen Unterrichts angenommen, müssen die Schüler beispielsweise an selbstständiges Arbeiten erst herangeführt werden. Wie dies geschehen soll, dass ein geöffneter Unterricht darüber hinaus von einem anspruchsvollen Metaunterricht begleitet werden sollte und einer Öffnung des Unterrichts Grenzen zu setzen sind, werden wir in Kapitel 6.1.3 erfahren. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit auf einem sicheren Fundament von Information und Überblickswissen stehen müssen, um zur Mündigkeit führen zu können. Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit oder Selbstständigkeit allein machen noch keine gebildete Persönlichkeit aus, was wir im Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten aufgreifen wollen und was uns daraufhin noch einmal im curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 beschäftigen wird.

Methoden im Unterricht und das Gegenwartsrecht der Schüler

Trotz dieser Einschränkungen sind die Methoden des Offenen Unterrichts bislang in ihren erzieherischen Wirkungen insgesamt positiv zu bewerten. Das gilt auch im Zusammenhang mit dem Gegenwartsrecht der Schüler, denn bereits im vorigen Abschnitt deutete sich an, dass die Schüler für einen befriedigenden Schulalltag offene Methoden bevorzugen (vgl. Geist; Jungblut; Philipp in: die Deutsche Schule 3/1986, S. 306 – 316; Czerwenka u.a. 1990, S. 89 f.).

Eine solch positive Einschätzung kann für traditionelle Unterrichtsmethoden nicht vorgenommen werden, denn es liegen keine Untersuchungsergebnisse vor, dass Schüler traditionelle Methoden im Unterricht vorziehen. Doch auch wenn sie von den

Schülern in ihrer gegenwärtigen Situation offensichtlich weniger positiv wahrgenommen werden, stellen die traditionellen Unterrichtsmethoden doch wichtige Entwicklungsaufgaben mit spezifischen erzieherischen Wirkungen dar. Geht es um die Vermittlung von klassischen Arbeitstugenden wie Disziplin, Fleiß und Ausdauer, wird dem traditionellen Unterricht im Allgemeinen mehr Wirksamkeit zugesprochen als dem Offenen Unterricht. Erledigen die Schüler selbstverantwortlich, selbstbestimmt und mit nur wenig Lehrerführung und -kontrolle anspruchsvolle, umfangreiche Aufgaben, ist für den Schüler sogar ein besonders hohes Maß an Selbstdisziplin, Ausdauer und Fleiß notwendig. Führt die selbstständige Arbeit zu befriedigenden Arbeitsergebnissen, werden die erzieherischen Wirkungen des Unterrichts besonders hoch sein und die Arbeit, das Lernen und Leisten möglicherweise von größerer Freude als im traditionellen Unterricht begleitet sein, da die Leistungsergebnisse im Offenen Unterricht eher als selbstverantwortet erlebt werden können, wie Vertreter des Offenen Unterrichts immer wieder nahelegen (vgl. unser Kapitel 4).

Die Förderung inhaltsunabhängiger Arbeitshaltungen im Unterricht

Eine zu frühe und zu weitreichende Selbstbestimmung des Schülers erscheint hingegen nicht empfehlenswert, da bei der Entwicklung von Fleiß, Ausdauer und Disziplin immer wieder innere Schranken überwunden werden müssen, die zunächst nur mit einem gewissen Maß an pädagogisch verantwortbarem äußeren Druck überwunden werden können. An diesem Punkt sollte die traditionelle Führung mit eindeutigen Leistungsforderungen ansetzen, denn gerade jüngere Schüler können wohl kaum aktuelle Bedürfnisse der entfernt liegenden Befriedigung einer vollendeten Leistung unterordnen. Gegen innere Widerstände, Unlust und unter Anstrengung zum Ziel zu kommen, ist auch eine wichtige Erfahrung beim Aufbau der Persönlichkeit und erfüllt zudem mit Stolz und Zufriedenheit in der aktuellen Situation. Der Offene Unterricht läuft Gefahr, die Schüler um solche Erfahrungen zu bringen, denn mit seiner deutlichen Subjektzentrierung werden die aktuellen Bedürfnisse der Heranwachsenden über die Leistungsanforderungen gestellt und kann der Schüler sein schulisches Leisten nach Inhalt, Dauer und Anspruch weitgehend selbst bestimmen. So können Arbeitshaltungen wie Ausdauer, Fleiß, Anstrengungsbereitschaft und Disziplin nur schwerlich geübt werden, denn wenn

das Interesse nachlässt, können sich die Schüler anderen Beschäftigungen zuwenden.

Die Schüler müssen aber auch lernen, unabhängig von ihren aktuellen Bedürfnissen und ihrer persönlichen Interessenlage eine verlässliche Leistungsfähigkeit und –bereitschaft aufzubauen. Daher wird von den Heranwachsenden in der traditionellen Schule verlangt, extern gesetzte Aufträge innerhalb bestimmter Zeitgrenzen wohlmotiviert und zuverlässig zu erledigen, und zwar unabhängig von der konkreten Bedeutung der Arbeitsinhalte und unabhängig davon, ob sie der Arbeitsauftrag persönlich interessiert oder nicht. Kein Schüler kann jedem Gegenstand, der in der Schule bearbeitet wird, stets mit gleicher Motivation ein hohes Interesse entgegenbringen, die meisten der Gegenstände sind für ihn nur von „abstrakter Valenz“ (vgl. Oerter in: Oerter; Montada 1987, S. 116 f.). So lernen die Schüler, dass Anstrengung und Leistung per se inhaltsunabhängig Werte darstellen. Arbeitshaltungen wie Ausdauer, Disziplin und Fleiß werden vermittelt, ohne dass dabei an eine intrinsische Motivation appelliert wird, denn es geht allein um die zufriedenstellende Erledigung eines Auftrages.

Ein solcher Umgang mit Leistung wird nicht zuletzt über den heimlichen Lehrplan in der Schule vermittelt und ist für die Reproduktion der Gesellschaft durchaus funktional. Aber nicht allein aus gesellschaftlichen Interessen heraus sollten die Heranwachsenden auf eine solche Weise in die Gesellschaft integriert werden, denn es wurde bereits begründet, dass man die Heranwachsenden in ihrem eigenen Interesse nicht darum bringen darf, sie auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Dort wird von den jungen Menschen gefordert werden, dass sie Leistung als einen Wert mit „abstrakter Valenz“ erkennen und über entsprechende Arbeitstugenden verfügen. Zudem erscheint es unbestreitbar, dass Arbeitshaltungen wie Anstrengungsbereitschaft, Fleiß, Ausdauer und Disziplin eine gebildete Persönlichkeit bereichern, sofern sie nicht absolut gesetzt werden.

Unterrichtsinhalte und die Bildung der Schüler

Andererseits darf die Betonung „abstrakter Valenz“ im Schulalltag nicht zu weit führen, wie in dem curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 ausgeführt wird. So könnten die Inhalte im Unterricht nämlich ihre erzieherischen Wirkungen nicht mehr entfalten

und käme die Persönlichkeitsbildung in anderen Aspekten zu kurz. Diesen Aspekten wollen wir uns in dem nun folgenden Abschnitt zuwenden, wenn es um die Unterrichtsinhalte geht.

Der Unterricht trägt nicht nur mit seinen Arbeitsformen zur Persönlichkeitsbildung seiner Schüler bei, sondern auch durch die Inhalte, die über ihn vermittelt werden. Um die Frage, welche Unterrichtsinhalte im Einzelnen erzieherisch wertvoll sein könnten, soll es aber nicht gehen, denn das würde über die Fragestellung der Arbeit weit hinausgehen. Genügen soll der Hinweis, dass der Inhalt eines Textes, der im Deutschunterricht diskutiert wird, ebenso erzieherisch wirken kann wie seine literaturwissenschaftlich korrekte Interpretation, wodurch die Schüler an das literaturwissenschaftliche Denken, eine bestimmte Fragehaltung an die Welt, herangeführt werden. Die Schüler bedürfen der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Unterrichtsgegenständen und –inhalten, um sich daran bilden und entwickeln zu können.

Im Sinne Wilhelm von Humboldts ist eine solche Bildung als eine zweckfreie, möglichst allgemeine Persönlichkeitsbildung vorzustellen, die sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten „Gegenständen“ entfaltet. Ausgangspunkt und Ziel der Bildung ist der einzelne Mensch noch vor seiner Verzweckung als „Bürger“ durch die Gesellschaft (vgl. den Litauischen Schulplan in: Flitner; Giel (Hg.) 1996, S. 188 ff.). Dabei wird der Mensch als verantwortlich für seine Bildung betrachtet, er ist es, der die „Welt“ ergreift. Entsprechend formuliert Hartmut von Hentig heute: „Bildung ist in seiner prägnanten Bedeutung immer Sichbilden, beginnt erst dort, wo man sie selber in die Hand nimmt. Davor liegen die Bemühungen der anderen, die dies ermöglichen“ (1996, S. 151).

Geht es um eine so verstandene Persönlichkeitsbildung, scheint der Offene Unterricht dem traditionellen gegenüber zunächst im Vorteil zu sein, obgleich der Bildungsbegriff von Vertretern des Offenen Unterrichts selbst im Allgemeinen kaum bemüht wird. Doch wird den jungen Menschen im Offenen Unterricht Gelegenheit gegeben, selbsttätig beispielsweise im freien „Forschen“ solche Lerngegenstände zu ergreifen, die sie persönlich ansprechen, ein Interesse berühren oder an ihre Lebenswelt anknüpfen. Indem der ganze Mensch mit seinen Erfahrungen und

Interessen im Unterricht angesprochen wird, soll ein Bildungs- und Entwicklungsprozess angeregt werden, welcher über eine rein kognitive Informationsverarbeitung hinausgeht. Zugleich wird versucht, die Schüler so weit wie möglich von der schulischen Selektionspraxis fernzuhalten, um die fruchtbare, zweckfreie Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen nicht zu behindern. Nicht um das funktionale Ansammeln von Fakten für bestimmte Prüfungen, wie es dem traditionellen Unterricht nicht selten vorgeworfen wird, sondern um eine persönlich bedeutsame Bildung soll es im Offenen Unterricht gehen. Wir können davon ausgehen, dass eine solch intensive persönliche Auseinandersetzung die Persönlichkeitsbildung des jungen Menschen voranbringt und zugleich seine Gegenwartssituation erfüllt erscheinen lässt. So konnte denn auch Holtappels umgekehrt feststellen, dass die von ihm befragten Schüler der 7. bis 9. Jahrgangsstufe vor allem mit den Unterrichtsinhalten und daneben mit sinnlos erscheinenden Regeln Schwierigkeiten haben (1987, S. 140; zit. n. Ulich 1991, S. 379). Offensichtlich sind die schulischen Inhalte den Heranwachsenden so fern, dass es ihnen Schwierigkeiten bereitet, sie mit Sinn zu erfüllen.

Andererseits läuft der Offene Unterricht aber Gefahr, sich mit der Überbetonung der individuellen Interessen, Neigungen und Bedürfnisse der Schüler in einem einseitigen Subjektivismus zu verlieren (vgl. z.B. Glöckel 1996, S. 260). Davor ist auch zu warnen, weil der Offene Unterricht dazu neigt, seine Unterrichtsinhalte ebenfalls, wenn auch nicht für die Selektion der Schüler, zu funktionalisieren. Wichtig erscheinen hier die persönlichkeitsbildenden Aspekte des Lernprozesses, der sich anhand eher beliebiger, an den Schülerinteressen orientierter Unterrichtsgegenstände vollzieht, während Arbeitsprodukte und verbindliche Gegenstände, die um ihrer selbst willen ein Eigenrecht im Unterricht beanspruchen könnten, in den Hintergrund treten.

Dabei brauchen die Heranwachsenden die Konfrontation mit dem, was ihnen zunächst noch fremd ist. So sieht von Hentig eine letztlich positiv zu bewertende „Zumutung der Fremdheit in der Bildungsidee. Diese Fremdheit hat Humboldt »Welt« genannt. Er hat sie definiert als das, »was wir nicht sind« (ebd., S. 164). Nur in der Auseinandersetzung mit der „Welt“, nur in einer schrittweisen ‚Entfremdung‘ kann man über sich selbst hinauswachsen und Einblicke in neue „Welten“ gewinnen,

weshalb eine zu starke Subjektorientierung die Entwicklung der Heranwachsenden im Unterricht beschneidet. Den Subjekten müssen gleichwertige Objekte entgegengestellt werden, damit ein sinnvoller Bildungsprozess gelingen kann, wie auch Biller ausführt. Auch er kritisiert die einseitige Subjektorientierung im Offenen Unterricht (1991, S. 184) und stellt demgegenüber fest, dass in dem Prozess der Sinnfindung als dem eigentlichen Ziel schulischer Bildung der „objektive Zusammenhang“ dem „Subjekt“, das in der Auseinandersetzung mit ihm nach Sinn sucht, durchaus gleichwertig ist. (ebd., S. 184 f.; ausführlicher dazu Kapitel 6.1.4)⁴⁹.

In dem curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 soll ausführlich begründet werden, warum es nicht ausreicht, den Heranwachsenden irgendwelche beliebigen Inhalte und Unterrichtsgegenstände entgegenzustellen, sondern dass ein verbindlicher Lehrplan sowie ein systematischer Unterricht unverzichtbar erscheinen. Diese These gründet sich vor allem auf die Argumentation, dass sich der mündige⁵⁰, gebildete Mensch in der Welt auskennen muss, und der Unterricht dazu beitragen sollte, die Vorstellungswelt der Heranwachsenden in dem Chaos von Eindrücken, Medieneinflüssen, Informationen und Erfahrungen zu ordnen (vgl. Th. Wilhelms Begriff von der „Ordnung der Vorstellungswelt“ als Aufgabe der Schule, 1969; vgl. dazu auch Westphalen z.B. in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 64). So führt auch Giesecke aus, dass die spezifische Aufgabe der Schule, welche von keiner anderen Sozialisationsinstanz der Heranwachsenden übernommen werden könne, in der Aufklärung der jungen Menschen bestehe:

„Das Leben (in den übrigen Sozialisationsfeldern) bildet von sich aus nicht und klärt nicht auf. Es verbleibt in der Unmittelbarkeit der Teilnahme, weist wenig über sich hinaus. Ohne die aufklärerische Forderung, sich die Welt systematisch verständlich zu machen, liefe das demokratische Postulat der optimalen Entfaltung der Fähigkeiten des Kindes ins Leere“ (1998, S. 195).

⁴⁹ Erinnert sei an Kerschensteiner, welcher in Kapitel 4.1 vorgestellt wurde. Bei diesem Reformpädagogen spielte das gelungene Arbeitsprodukt eine ebenso große Rolle wie der persönliche Gewinn, den die Heranwachsenden für ihre vielfältige Entwicklung aus dem Arbeitsprozess ziehen konnten. Die Bedeutung des Arbeitsproduktes ist jedoch im Laufe der Entwicklung des Offenen Unterrichts in den Hintergrund getreten, während die Prozessorientierung wesentlich erscheint.

⁵⁰ Unter einem mündigen Menschen und Bürger soll in diesem Zusammenhang mit Apel eine Persönlichkeit verstanden werden, „die in der Lage ist, die Vorgänge des gesellschaftlichen Lebens zu verstehen, sie kritisch zu beurteilen und verantwortlich zu handeln [...] Mündigkeit soll sich in allen Bereichen des menschlichen Handelns erweisen. Sie zeigt sich vor allem in der Art, wie Individuen beanspruchen, sich verständig an öffentlichen, d.h. allgemein interessierenden Fragen zu beteiligen“ (1995, S. 260 ff.).

In wie weit der Offene Unterricht nicht nur formales Wissen, sondern auch die schulischen Inhalte als ein systematisches Ganzes erfolgreich vermitteln kann, um damit eine mündigen, aufgeklärten Position der Heranwachsenden in der Welt zu anzubahnen, ist eine Frage, die uns in Kapitel 6.1 beschäftigen wird. Auch von der Beantwortung dieser Fragestellung wird unser Urteil abhängen, ob der Offene Unterricht im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden empfehlenswerter erscheint als der traditionelle.

Festhalten können wir aber bereits, dass die Schüler nur zu einer Orientierung in der Welt und einer aufgeklärten Haltung ihr gegenüber kommen können, wenn ihnen im Unterricht „die Ganzheit unserer Welt wenigstens in Umrissen, aber systematisch geordnet“ aufgezeigt wird (Westphalen in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 76). Orientiert sich der Unterricht zu stark an den Schülern, werden die Unterrichtsinhalte in einem nicht unerheblichen Maß nach den Interessen und Neigungen gewählt, weisen die Inhalte eine zu große Nähe zu den unmittelbaren Lebenszusammenhängen der Schüler auf, so wird der Unterricht die Heranwachsenden kaum über ihre ursprünglichen Lebenszusammenhänge herausheben. Es wird kaum gelingen, den Schülern in reflexiver Distanz, in einer reflexiven Kultur der Schule, die zur Beurteilung der Verhältnisse anregt, einen Überblick über die Welt zu vermitteln. Dabei dürften auch zunächst fremd erscheinende Phänomene nicht ausgeklammert werden, um die Schüler daraufhin sowohl über ihre eigenen begrenzten Lebenszusammenhänge als auch über komplexere, beispielsweise politische oder ökologische Zusammenhänge aufzuklären. Sicherlich ist es sinnvoll, bei der systematischen Bearbeitung solcher komplexer Zusammenhänge immer wieder Rückbezüge zu der Person des Schülers und seiner konkreten Situation herzustellen, aber ein Übermaß an Subjektorientierung und Lebensnähe im Unterricht würde den Heranwachsenden nicht aus seinen unmittelbaren Zusammenhängen herausheben und aufklären. Wenn ihm im Unterricht kaum Möglichkeiten geboten werden, sich über seine gegenwärtigen Grenzen hinaus zu entwickeln, wenn eine solche Entwicklung nicht auch entgegen spontaner Unlustbekundungen der Schüler durch verbindliche Leistungsforderungen im Unterricht herausgefordert werden, dann wäre die Bildung der Persönlichkeit im Unterricht verfehlt. In einem vollkommen Offenen Unterricht geht die Subjektorientierung so weit, dass eine Heraushebung der Schüler aus der

Welt eher dem Zufall, den Neigungen und Wünschen der Schüler, ihren Lebenszusammenhängen, Interessen und Befindlichkeiten überlassen wird, als dass sie systematisch vorangetrieben würde.

Fazit

Zusammenfassend können wir festhalten, dass nach unseren Überlegungen einzelne ‚offene‘ Methoden im Unterricht begrüßenswert erscheinen, da über solche Methoden Persönlichkeitsmerkmale wie Kooperationsfähigkeit, Solidarität oder Selbstständigkeit vermutlich in besonderem Maße gefördert werden können. Dabei ist zu bedenken, dass sich solch positive Effekte nur dann einstellen können, wenn die entsprechenden Lernprozesse von dem Lehrer intentional gestaltet werden und die Schüler beispielsweise zu dem Ziel der Selbstständigkeit schrittweise geführt werden. Dass sich eine Öffnung des Unterrichts nicht nur günstig auf die Entwicklung bestimmter wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch auf das Wohlbefinden der Schüler in ihrer gegenwärtigen Situation auswirkt, deuten einige wenige empirischen Befunde an.

Nach der vorliegenden Argumentation liegt allerdings der Schluss nahe, dass die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler im Offenen Unterricht nicht so weit gehen darf, dass die Schüler das Anspruchsniveau im Unterricht selbst festlegen und eine begonnene Arbeit bei nachlassendem Interesse oder anderen Unlustgefühlen abbrechen können. Verbindliche Leistungsanforderungen erscheinen notwendig, um die Heranwachsenden zu Arbeitstugenden wie Ausdauer, Disziplin und Leistungsbereitschaft zu führen; solche Haltungen sollten im Laufe der Schulzeit „abstrakte Valenz“ erlangen.

Die Unterrichtsinhalte dürfen aber nur in einem begrenzten Maße zugunsten einer abstrakten Leistungsvalenz in den Hintergrund treten, da sonst die bildende Wirkung der Inhalte verlorengehe. Wir konnten einerseits zu der Einschätzung kommen, dass sich die bildende Wirkung der Unterrichtsinhalte im Offenen Unterricht stärker als im traditionellen Unterricht entfalten kann, da den Schülern dort die Möglichkeit offensteht, die Inhalte in intensiver Auseinandersetzung selbsttätig zu ergreifen.

Andererseits scheint es der Offene Unterricht aber zu versäumen, seine Schüler aus ihrer gegenwärtigen Lebenssituation herauszuheben und ihnen entgegen ihrer persönlichen Begrenztheit, auch entgegen ihrer individuellen Interessen und Bedürfnisse ganz im Sinne der reflexiven Schulkultur einen systematischen Überblick über die Welt zu verschaffen. Genau dies aber scheint für den Aufbau einer mündigen, aufgeklärten Persönlichkeit, die sich in ihrer Gesellschaft orientieren kann, notwendig. An diesem Punkt erscheint es wiederum angezeigt, einer Öffnung des Unterrichts im Interesse der Schüler Grenzen zu setzen, auch wenn dies mit dem aktuellen Wohlbefinden der Schüler zunächst nicht immer vereinbar zu sein scheint.

Damit das Gegenwartsrecht der Kinder und Jugendlichen nicht zu stark in den Hintergrund rückt, damit aber auch die anderen vorgestellten positiven Aspekte des Offenen Unterrichts fruchtbar gemacht werden können, erscheint eine Öffnung des Unterrichts empfehlenswert, während eine vollkommene Offenheit die Schüler um einen wesentlichen Teil schulischer Bildung bringen und so ihre Persönlichkeitsentwicklung beschneiden würde.

5.2.3 Die schulische Beurteilungspraxis als Entwicklungsaufgabe

Dem vorigen Abschnitt können wir entnehmen, dass die Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen, das Lernen und Leisten in der Schule zur Persönlichkeitsbildung der Schüler positiv beiträgt, was wenig überrascht. In einem nicht ganz unproblematischen Verhältnis dazu steht die Beurteilung der Leistungen, die von den Schülern erbracht werden.

Von schulkritischer Seite wird davor gewarnt, dass die Schüler sowohl in ihrer gegenwärtigen Situation als auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung Schaden erleiden, wenn sie einem zu starken Beurteilungsstress ausgesetzt sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass die übliche Selektionspraxis nicht allein von einer Minderheit problematisch empfunden wird, sondern dass sie die Mehrheit der Heranwachsenden beeinträchtigt. Die Literatur, welche zu dem Thema vorliegt, ist in weiten Teilen recht einseitig und muss deshalb kritisch gelesen werden, doch sollen uns die Ausführungen trotzdem eine Warnung sein, in wie fern die Beurteilungspraxis

in der Schule zu negativen Auswirkungen auf die Schüler führen kann. Beginnen wir dabei zunächst mit dem Gegenwartsaspekt, denn es wird vermutet, dass die schulische Beurteilungspraxis zu erheblichen Stresserfahrungen bei den Schülern führt.

Wohlbefinden und Stresserfahrungen in der Schule

Damit knüpfen wir an eine Diskussion aus den 70er Jahren an, in welcher der Begriff der Schulangst zum Thema gemacht wurde. Heute erscheint die Diskussion nur noch wenig aktuell, da sich inzwischen eher Begriffe wie die ‚Anstrengungskultur‘ durchsetzen. Doch darf nicht übersehen werden, dass Versagensängste und Stresserfahrungen der Schüler so lange ihren Platz in der Schule einnehmen werden, wie in ihr lebenslaufrelevante Selektionsentscheidungen vorgenommen werden. Gerade vor dem Hintergrund der steigenden Arbeitslosigkeit mag das Beurteilungssystem der Schule von zahlreichen Schülern als bedrückend erlebt werden. Der Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt wird immer härter, gute Schulabschlüsse stellen eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für den Eintritt in das Arbeitsleben dar, weshalb die Versagensängste in der Schule zu nachvollziehbaren Existenzängsten gerade ihrer älteren Schüler werden. Verstärkt wird der Druck häufig durch besorgte Eltern, die auf einen höheren Schulabschluss für ihre Kinder drängen. Auf der anderen Seite können wir dagegen beobachten, dass die Schule in den letzten Jahrzehnten immer pädagogischer geworden ist, autoritärer Druck stark abgenommen hat und somit die Diskussion um Schulangst tatsächlich weniger dringlich erscheint.

Folgen wir Petillion, scheinen allerdings negative Gefühle und Ängste mit dem Alter der Schüler kontinuierlich zuzunehmen. So kann Petillion beobachten, dass die Schulfreude bei Schulanfängern recht hoch ist, diese aber im Laufe der Zeit deutlich nachlässt⁵¹. Bereits gegen Ende des zweiten Schuljahres würden Schüler vermehrt über Erfahrungen im Leistungsbereich berichten. Die damit im Zusammenhang stehenden Empfindungen würden zunehmend als negativ erlebt, die Schulfreude nähme ab, Ängste vor Noten, Nichtversetzung, Kurswechsel oder ähnlichem wachse dagegen (1987, S. 55 f.).

⁵¹ Vgl. auch Czerwenka u.a. 1990, wobei auf die kritischen Aspekte der Arbeit hingewiesen wurde.

Nach Klaus Ulich verstärken vor allem die folgenden Faktoren das Empfinden von Schulangst und -stress: ein hoher Leistungsdruck, starke Schülerkonkurrenz, unklare Leistungs- und Bewertungsmaßstäbe, schlechte Schulleistungen und eine negative Einstellung der Lehrer zu den Schülern (Ulich 1991, S. 389).

Immer wieder taucht in der Literatur auf, dass sich vor allen Dingen die Stärke von Leistungsdruck und Wettbewerb im Unterricht auf das Empfinden von Schulangst auswirkten (ebd., S. 383, S. 389; Pekrun 1994, S. 476). Dabei schlage sich der Leistungsdruck eindeutig negativ in affektiven Erlebnisformen nieder, was Angst, Erfolgszuversicht, das Gefühl des Ausgeliefertseins und das Selbstwertgefühl betrifft, wie Fend empirisch feststellen konnte (1998, S. 73).

Wenden wir uns dem Thema Wettbewerb zu, so ist Klaus Westphalen ohne Zweifel Recht zu geben, dass das „agonale Prinzip“, der Wettbewerb nicht nur einen entscheidenden Kulturfaktor darstellt, sondern auch zu den anthropologischen Grundbedürfnissen des Menschen zählt und entsprechend auch in der Schule seinen Platz einnehmen muss (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 99 - 112). Zu bedenken ist allerdings, dass die Schule allein schon mit ihren strukturellen Rahmenbedingungen den Wettbewerb derart fördert, dass dieser einer pädagogischen Begleitung und Relativierung bedarf, und allen Schülern von Zeit zu Zeit die Möglichkeit gegeben sein sollte, aus dem Wettbewerb erfolgreich hervorzugehen, damit dieser nicht zu einem belastenden Faktor für viele, vor allem leistungsschwächere Schüler wird.

Aus den dargestellten Zusammenhängen ergeben sich erste Hinweise, welche Maßnahmen für ein weniger stressbelastetes Leben der Kinder und Jugendlichen in der Schule getroffen werden könnten. Um übersteigerten Wettbewerb und Leistungsdruck zu mindern, schlägt beispielsweise Nikolaus Bohse-Wagner in seinen „Pädagogisch-technologischen Überlegungen zum Abbau von Angst in Leistungssituationen“ unter anderem vor, die soziale gegen die individuelle Beurteilungsnorm einzutauschen (vgl. Petillion 1987, S. 100, Ulich 1991, S. 390) und Selektionsentscheidungen nach hinten zu verlegen (1982, S. 33 - 50). Diese beiden Vorschläge kennen wir bereits aus der Darstellung des Offenen Unterrichts in Kapitel 4., wo argumentiert wird, dass den Schülern ein Raum bereitgestellt werden sollte, in

welchem sie verhältnismäßig stressfrei ihrer Arbeit nachgehen können, welche daraufhin konstruktiv und angemessen rückgemeldet werden soll. Vertreter des Offenen Unterrichts betonen zudem immer wieder ihre Bemühung, die jungen Menschen zunächst vor jeder Leistung anzunehmen und ein persönliches Verhältnis aufzubauen. Herrscht ein solches Schüler-Lehrer-Verhältnis vor und werden die Stärken jedes einzelnen Schülers hervorgehoben, sollte sich die Angst der Schüler in Grenzen halten (vgl. ebd.).

Wichtig erscheint es, dem Schüler zu vermitteln, dass die Schule nur einen bestimmten Ausschnitt aller menschlicher Leistungen auf eine spezifische Weise vermittelt und zum Prüfungsstoff macht. Versagt ein Schüler in einem oder mehreren der Lernbereiche, darf bei dem Kind oder Jugendlichen nicht das Gefühl aufkommen, insgesamt ein Versager zu sein. Daher liegt es nahe, auch nichtsituationsrelevante Kompetenzen der Schüler zu betonen und den Wert schulischer Leistungen insgesamt zwar hochzuhalten, nicht aber als einzig gültigen in der Schule überzubewerten. Dies trifft gerade für Grundschul Kinder zu, die im partikularistischen Umgang miteinander in der Schule noch nicht geübt sind und negative Leistungsbeurteilungen ihrer Gesamtpersönlichkeit zuschreiben. Auch älteren Schülern kann es schwerfallen, bei dauerhaften Versagenserlebnissen in der Schule ein günstiges Selbstbild aufrechtzuerhalten. Doch kann Helmut Fend feststellen, dass in der Adoleszenz andere Dimensionen des Selbst, wie zum Beispiel die soziale Akzeptanz, größere Bedeutung erlangen (1998, S. 18), und genau dort könnte der Umgang mit Leistung und Angst bereits in der Grundschule ansetzen. Vermittelt werden sollte, dass schulische Leistungen zwar wichtig sind, aber nicht die gesamte Persönlichkeit ausmachen, weshalb Versagenserlebnisse in bestimmten schulischen Bereichen nicht zu existentiellen Ängsten führen müssen. Selbstverständlich kann eine solche Botschaft nur fruchten, wenn die Kinder und Jugendlichen auch und vor allem im Elternhaus erfahren, dass sie vor jeder Einzelleistung als Gesamtpersönlichkeit angenommen und geliebt werden. Trotzdem darf in der Schule nicht darauf verzichtet werden, den Schülern vor dem eigentlich unterrichtlichen Geschehen so viel emotionale Sicherheit wie nur möglich zu vermitteln.

Nicht nur hierbei unterstützend und insgesamt entspannend wirkt sich ein positives Schulklima⁵² aus, in welchem das angesprochene Lehrer-Schüler-Verhältnis lediglich ein Element von vielen darstellt. Vielmehr kann ein gutes Schulklima insgesamt das Wohlbefinden der Schüler und ihre Freude an der Schule steigern, wie bereits im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Gleichaltrigengruppe als Entwicklungsaufgabe ausgeführt wurde. Eine Keimzelle guten Klimas, mit dem wir uns dagegen bisher noch nicht beschäftigt haben, ist das 'Klassenklima' mit dem jeweilig vorherrschenden Lehrer-Schüler-Verhältnis. Entscheidend ist zunächst, welcher Umgang miteinander gepflegt wird, welche Einstellungen die Lehrer zu ihren Schülern (und auch umgekehrt die Schüler zu den Lehrern) haben, welcher Erziehungsstil verfolgt wird, ob ein Vertrauensklima vorherrscht und ähnliches.

Letzteres scheint nicht mit dem Erziehungsstil assoziiert zu sein, denn einem traditionellen Lehrer kann es ebenso wie einem 'progressiven' gelingen, ein Vertrauensverhältnis zu den Schülern aufzubauen (Fend 1998, S. 78). Einer großen Zahl engagierter, überzeugter und den Schülern wohlwollend gegenüberstehender Lehrer aus mehreren Generationen, welche aus heutiger Sicht durchweg traditionell waren, würden man unrecht tun, wenn diese Tatsache verschwiegen würde. Welche Verhaltensweisen und Einstellungen auf Seiten des Lehrers im Einzelnen zu der Entwicklung eines Vertrauensklimas führen, konnte empirisch bisher nicht nachgewiesen werden (ebd.), wohl aber die äußerst positiven Wirkungen eines solchen Klimas auf das Wohlbefinden der Schüler. Fend konnte feststellen, dass positive Sozialbeziehungen in hohem Maße mit einem positiven Schulinvolvement kovariieren, zu einer erhöhten Problemlösefähigkeit und befriedigenderen Konfliktregelungen führen, die Schulfreude steigern und Widerstände gegen die Schule sowie abweichendes Verhalten abbauen (ebd., S. 79).

In anderen Dimensionen scheint ein eher traditioneller Erziehungsstil dagegen tatsächlich negative Wirkungen auf die persönliche Befindlichkeit der Schüler auszuüben, wie die allerdings recht einseitige, mehr politisch als pädagogisch

⁵² Nach Helmut Fend provoziert der Begriff des Schulklimas wegen seiner Nähe zu meteorologischen Bezeichnungen die Assoziation der Unterscheidung zwischen dem „Wetter“ und dem „Klima“: „Aus einer typischen Aufeinanderfolge von Wetterlage in einer Region ergibt sich deren Klima. Analog könnte man die Alltagsgeschichte in einer Schule als die konkreten 'Wetterlagen' betrachten, aus denen sich das soziale 'Klima' an dieser Schule 'aggregieren' ließe“ (1998, S. 174). Eine solche subjektive Wahrnehmungskonstruktion bestimme in hohem Maße das Handeln, das Wohlbefinden und die Arbeitsmotivation in einer Einrichtung wie der Schule (ebd.).

motivierte Literatur nahelegt. Doch auch wenn darüber hinaus die Begriffe 'traditionell' und 'autoritativ' bei den folgenden Autoren je etwas anders belegt sind, können Tendenzen ausgemacht werden, die dafür sprechen, dass ein restriktives Lehrerverhalten dem Gegenwartsrecht der Schüler nach Freude und Wohlbefinden zuwiderläuft. So kommt Petillion zu der Einschätzung, dass ein stark lenkendes Unterrichtsverhalten des Lehrers intolerantes Verhalten der Schüler gegenüber Unterlegenen bewirkt und damit zu einer Verschlechterung zwischenmenschlicher Beziehungen führen kann (Petillion 1987, S. 172; nach Tausch und Tausch 1973). Ein geringes Ausmaß an Lenkung gepaart mit einem ausgeprägt wertschätzenden Lehrerverhalten soll dagegen zu mehr Offenheit und weniger Angst bei den Schülern führen (ebd., S. 173; nach Jost 1978). Dem kann Ulich hinzufügen, dass ein hoher Anpassungsdruck durch restriktive Lehrerkontrollen und ein negatives Lehrer-Schüler-Verhältnis abweichendes Verhalten der Schüler wahrscheinlicher machen (1991, S. 391; nach Fend; Schneider 1984). Abweichende Verhaltensweisen der Schüler können aber wohl kaum als Ausdruck ihres Wohlbefindens und ihrer Schulfreude interpretiert werden. Grundsätzlich sollen sich laut Helmut Fend im sozial-emotionalen Bereich „idealistische, schülerorientierte“ Lehrerschaften positiv auswirken, wie wir bereits an anderem Ort dargelegt haben (1998, S. 295).

An dieser Stelle muss allerdings eingeschränkt werden, dass der Einfluss des Lehrers auf den informellen Bereich von Schule, um den es hier geht, ohnehin nur begrenzt ist. Zahlreiche andere Faktoren, wie beispielsweise die Freundschaftsbeziehungen der Schüler untereinander, können ihrem Wohlbefinden je nachdem zu- oder abträglich sein. Dabei spielt das Lehrerverhalten mit zunehmendem Alter der Schüler eine immer geringere Rolle - auch wenn dessen Funktion insgesamt nicht unterschätzt werden darf. So haben wir bereits im Zusammenhang mit dem Eintritt der Schüler in die Gleichaltrigengruppe ausgeführt, wie wichtig es ist, dass der Lehrer über das soziale Klima in der Klasse wacht und destruktives Verhalten einzelner Schüler gegebenenfalls sanktioniert, damit sich die Mehrheit der Schüler in ihrer Klasse wohl fühlen kann.

Selektion und Persönlichkeitsentwicklung

Betrachten wir das Beurteilungssystem in der Schule nun als eine Entwicklungsaufgabe, welcher sich der Heranwachsende stellen muss, dann liegt die

Vermutung nahe, dass leistungsbezogene Stresserfahrungen, die zumindest leistungsschwachen Schülern nicht unbekannt sein sollten, nicht positiv zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen werden. Günstig zu bewerten ist zunächst, dass den Kindern und Jugendlichen in der Schule zahlreiche Möglichkeiten geboten werden, Leistungserfahrungen zu machen, was ihren Bedürfnissen entgegenkommen sollte, denn Kinder und Jugendliche wollen etwas leisten und ihre Wirksamkeit spüren. Leistung ist ein zentrales Moment in dieser Lebensphase, in welcher der Leistungsbereitschaft nun beispielsweise Ausdauer und Zielgerichtetheit in der Schule hinzugefügt werden. Zu bedenken ist allerdings noch einmal, dass in der Schule nur ein sehr kleiner Bereich des Lebens, der Bereich der Leistung im Konkurrenzsystem, zu einem zentralen Prinzip erhoben wird, während andere Aspekte der Persönlichkeit und des Lebens schlechthin vernachlässigt werden.

Besorgniserregend erscheint die einseitige Orientierung an schultypischer Leistung und Beurteilung in dem Moment, wenn es um die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Heranwachsenden geht. Für die Heranwachsenden ist 'Fähigkeit' ein zentraler Aspekt beim Aufbau ihres Selbstkonzeptes. Sie wollen ihre entwicklungsbedingten Unzulänglichkeiten überwinden, Leistungen erbringen und ihre Selbstwirksamkeit spüren. Da die Kinder und Jugendlichen ihre Leistungserfahrungen aber zumindest bis zum 15. Lebensjahr hauptsächlich in der Schule machen, tragen ihre Schulleistungen erheblich zu ihrem Fähigkeits-Selbstkonzept und mittelbar zu ihrem Selbstkonzept überhaupt bei. Wie Reinhard Pekrun feststellen konnte, korrelieren die schulischen Leistungsbewertungen tatsächlich deutlich positiv mit den Fähigkeits-Selbstkonzepten und etwas schwächer mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl ($r = .42$ bzw. $r = .22$ in der Metaanalyse von Hansford und Hattie 1982; zit. n. Pekrun in: Schneewind (Hg.) 1994, S. 484). Der beobachtete Zusammenhang ergibt sich aus der wechselseitigen, prozesshaften Beziehung zwischen den Fähigkeiten des Schülers und den an ihn gestellten Leistungsanforderungen sowie aus seiner subjektiven Verarbeitung beider Aspekte. So entwickelt der Schüler auf der Grundlage entsprechender Erfahrungen und Rückmeldungen zugleich ein Umwelt- und ein Selbstkonzept, wobei in dem Umweltkonzept verschiedene schulische Situationen enthalten sind, die jeweils verschiedene Bewältigungshandlungen erforderlich machen. Die Leistungssituationen werden in seinem Umweltmodell hinsichtlich ihres

„Anforderungs- bzw. Bedrohungsgehaltes für individuelle Erfolgswahrscheinlichkeiten“ repräsentiert (Petillion 1987, S. 59). In sein Selbstkonzept gehen hingegen individuelle Kompetenzüberzeugungen ein, die entweder bereichsspezifisch (zum Beispiel „ich bin gut in Mathematik“) oder situationsübergreifend (zum Beispiel „ich bin ein guter Schüler“) sein können.

Zu bedenken ist dabei, dass die Leistungsrückmeldungen, die der Schüler täglich und stündlich, nicht nur in einzelnen offensichtlichen Prüfungssituationen in der Schule erhält, nicht immer objektiv und umfassend sein können, sein Fähigkeits-Selbstkonzept also nur auf unzureichende Informationen aufbaut. Je nachdem, ob der soziale oder der individuelle Beurteilungsmaßstab neben dem sachlichen bei der Rückmeldung seiner Leistungen angelegt wird, welcher Bezugsgruppe er ausgesetzt ist, je nach Lehrperson und Anforderungsniveau in der Lerngruppe wird die Beurteilung seiner Leistung anders ausfallen bzw. wird der Schüler die Rückmeldung anders einordnen, was entsprechend je andere Auswirkungen auf die Entwicklung seines Fähigkeits-Selbstkonzept hat. Zudem wird in der Schule wie dargestellt nur ein bestimmter Ausschnitt menschlicher Leistungen auf eine ganz bestimmte Art und Weise vermittelt und geprüft, so dass das Fähigkeits-Selbstkonzept des Heranwachsenden, das sich überwiegend in der Schule bildet, auf einem recht einseitigen Fundament ruht. Dies ist dem Schüler selbst zwar in der Regel bewusst, für die Entwicklung des Schülers entscheidend ist aber, welche Rückmeldungen ihm konkret in welchem Bezugsrahmen angeboten werden und wie er diese Rückmeldungen verarbeitet, was bis in sein Selbstwertgefühl hineinwirken wird.

Dabei können nun zirkuläre Prozesse eintreten, die je nachdem den schulischen Erfolg oder Misserfolg stabilisieren können. Während der leistungsstarke Schüler zuversichtlich die täglich auftretenden Leistungssituationen als Herausforderungen annehmen wird, muss der leistungsschwache Schüler die Leistungssituationen nach früheren Versagenserlebnissen und daraus resultierenden Unsicherheiten als Bedrohung erleben. Mit Selbstvertrauen und Zuversicht erhöhen sich die weiteren Erfolgsaussichten des ohnehin leistungsstarken Schülers, der leistungsschwache dagegen wird mit großer Wahrscheinlichkeit in einen Teufelskreis des Misserfolgs eintreten. Hat er trotzdem Erfolg, wird er das auf Glück oder leichte Prüfungen zurückführen, während er den Misserfolg seiner mangelnden Begabung zuschreiben

wird. Da die leistungsschwachen Schüler ihr Versagen trotz eigener Bemühungen nicht verhindern können, wird sich bei ihnen zudem ein Gefühl des Kontrollverlustes einstellen (zu den Zusammenhängen von Schulerfolg und Selbstkonzept sowie zu den möglichen zirkulären Prozessen, die den Erfolg oder Misserfolg der Schüler stabilisieren können ebd., S. 58 - 60). Solche Erfahrungen, welche die Heranwachsenden vornehmlich in der Schule machen, können bedrohlich für eine positive Selbsteinschätzung, für den Aufbau und Erhalt eines befriedigenden Selbstwertgefühls wirken. Besorgt zeigt sich Petillion, der zusammenfassend feststellen muss, dass sich „besonders für die schulisch erfolglosen Kinder und Jugendlichen [...] nur geringe Möglichkeiten [bieten, D.T.], Gefühle der Unsicherheit, der geringen Selbsteinschätzung und Streßerfahrungen in einer Weise zu verarbeiten, die eine befriedigende Identitätsentwicklung gewährleisten könnte“ (ebd., S. 186).

Ein entsprechend negatives, oder aber im günstigen Fall positives Selbstbild kann sich relativ schnell, nämlich bereits in der Sekundarstufe verfestigen. In der Grundschulzeit neigen noch alle Kinder dazu, sich selbst stark zu überschätzen, weshalb in dieser Zeit besonders sensibel mit dem Thema Leistung umgegangen werden muss. Der notwendige Aufbau einer realistischen, kritischen Selbsteinschätzung, der zwangsläufig die hohe Selbsteinschätzung der Schüler enttäuschen und diese verunsichern muss, darf nicht zu einem insgesamt negativen Fähigkeits-Selbstkonzept und einem entsprechend brüchigen Selbstwertgefühl führen. Beginnt sich nun das Fähigkeits-Selbstkonzept des Schülers zu stabilisieren, wird er mit dem Wechsel in die Orientierungs- oder Sekundarstufe einer neuen Bezugsgruppe und veränderten Anforderungen ausgesetzt, was seine Selbsteinschätzung noch einmal in Frage stellen wird. Bleibt die Bezugsgruppe daraufhin stabil, kann sich auch das Selbstbild des Schülers stabilisieren, wobei nun neben dem Aspekt Leistung zunehmend auch andere Faktoren wichtig werden wie beispielsweise seine soziale Akzeptanz bei den Mitschülern. Um einen hohen Status in der Gleichaltrigengruppe einnehmen zu können, wird es für den Jugendlichen dabei wichtig, sowohl Schuldistanz zu demonstrieren als auch zugleich weiterhin gute Schulleistungen zu erbringen. Immer noch spielt also der Faktor Leistung bei dem Aufbau bzw. dem Erhalt seines Selbstkonzeptes eine große Rolle (zur

Entwicklung über die Schuljahre hinweg vgl. z.B. Fend; Stöckli in: Enzyklopädie der Psychologie 1997, S. 14 ff.; Pekrun in: Schneewind (Hg.) 1994, S. 482).

Die hiermit beschriebenen Zusammenhänge können gerade bei leistungsschwächeren Schülern mit Schulstress und einer Schulangst einhergehen, die zuvor bereits Thema waren. Es wurde vermutet, dass solche Gefühle nicht nur das Wohlbefinden der jungen Menschen beeinträchtigen, sondern zugleich eine befriedigende Persönlichkeitsentwicklung behindern. Deshalb müssen die empfohlenen Maßnahmen zur Minimierung von Schulangst bei Schülern hier noch einmal erwähnt werden: sie alle sollen zur Reduzierung von Angst- und Stressgefühlen und damit zum Aufbau eines positiveren Selbstkonzeptes auch bei leistungsschwächeren Schülern beitragen.

Aber auch im Zusammenhang mit den leistungsstarken Schülern ist es doch fraglich, ob es wünschenswert ist, dass der Aufbau der Persönlichkeit im Kindheits- und Jugendalter so stark und einseitig am schulisch definierten Leistungskonzept orientiert ist. Ein realistisches, positives Selbstkonzept sollte die verschiedenen Aspekte von Leistung und des menschlichen Lebens überhaupt einschließen, um zu einer Ganzheitlichkeit zu führen. Zwar beruht der Aufbau der Persönlichkeit nicht allein auf schulischen Erfahrungen, sondern integriert die verschiedenen Sozialisationsfaktoren, so dass unsere Sorge unbegründet erscheint, dass die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zu einseitig erfolgt. Doch je mehr Raum die Schule im Leben der Schüler schon allein rein zeitlich einnimmt, desto eher muss der schulische Leistungsbegriff erweitert werden, da er immer weniger durch außerschulische Instanzen relativiert werden kann.

Erweitert werden muss der schulische Leistungsbegriff möglicherweise auch deshalb, weil alle Heranwachsenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten die stärkende Erfahrung schulischen Erfolges machen sollten. Denkbar ist, dass die schulische Arbeit die Schülerinteressen und -fähigkeiten berücksichtigt und auch außercurriculare Leistungen ermöglicht und würdigt⁵³, damit mehr Kinder und Jugendliche in umfassenderer Hinsicht die Selbsterfahrung des 'Leisten-Könnens' machen können, was in diesem Lebensabschnitt so wichtig erscheint.

Im Offenen Unterricht sollen vielfältige Möglichkeiten zur echten (Mit-) Bestimmung und zum Handeln innerhalb und außerhalb der Schule angeboten werden, so dass die Heranwachsenden ihre Leistungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit in den verschiedensten Bereichen erleben und so zu ganzheitlichen, sinnvollen Leistungserfahrungen kämen. Diese Erfahrungen sollen zu einem selbstkritischen, realistischen Selbstbild des Schülers beitragen, wobei es nicht künstlich vermieden werden soll, dass er an seine Grenzen stößt, damit er seine Fähigkeiten und Möglichkeiten kennenlernt, aber auch Misserfolgserlebnisse integrieren kann.

Vertreter des Offenen Unterrichts halten dafür eine realistische, individuelle Rückmeldung der Schülerleistungen für wichtig, was die gängige Beurteilungspraxis in der Schule kaum leisten könne. Die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm nähme einem *relativ* leistungsschwachen Schüler trotz individuellen Fortschritts jedes Erfolgserlebnis, denn seine Mitschüler seien ja ebenfalls vorangekommen und im Vergleich zu ihnen schneide unser Schüler wieder einmal schlechter ab. Welche negativen zirkulären Prozesse dabei einsetzen könnten, wurde bereits dargestellt. Nach Petillion ergeben sich für den leistungsschwachen Schüler besonders ungünstige Folgen, „wenn er einerseits in Vergleichen mit Mitschülern ungünstige subjektive Resultate erzielt und gleichzeitig wahrnimmt, daß ihn die anderen sehr negativ einstufen. Es kann dabei zu einer bedrohlichen Vereinheitlichung negativer Erwartungshaltungen der gesamten Schülergruppe im Hinblick auf schulische Fähigkeiten und Leistungen kommen, die eine befriedigende Identitätsentwicklung in besonders starkem Maße gefährdet“ (1987, S. 101). Eine überwiegend an der Sache und am individuellen Fortschritt orientierte wohlwollend-kritische Rückmeldung in Form von Berichtszeugnissen sei für den Aufbau eines realistischen Selbstbildes dagegen unverzichtbar, denn der Schüler müsse sich sowohl in seinen Objektivationen, also in seinen Arbeitsergebnissen und Leistungen, als auch in den Leistungsrückmeldungen anderer spiegeln können, um zu einem angemessenen Fähigkeits-Selbstkonzept im Rahmen einer befriedigenden Identität kommen zu können. Auch der soziale Vergleich innerhalb einer Bezugsgruppe trage zu einer angemessenen Selbsteinschätzung in einem gewissen Maße bei, doch ergäbe sich dieser Vergleich automatisch aus der Klassensituation und müsse in der Regel nicht ausdrücklich von dem Pädagogen herausgearbeitet werden.

⁵³ Möglicherweise sollte auch das Curriculum selbst ausgewogener gestaltet werden, um einer

Schlussfolgerungen: eine maßvolle Selektion

Blicken wir an dieser Stelle einmal auf die bisherigen Ausführungen zurück, welche zu einer äußerst negativen Einschätzung der Beurteilungspraxis in der Schule führen. Dargelegt wurde, dass die schulische Selektionspraxis zu leistungsbezogenen Stresserfahrungen und negativen Emotionen wie Schulangst führen sollen, was dem Gegenwartsrecht der Schüler massiv widersprechen würde. Wie weit solch negativen Gefühlerlebnisse allerdings in unseren Schulen verbreitet sind, ob die Mehrheit der Schüler tatsächlich in dem dargestellten Maße unter der Selektionspraxis in der Schule leidet, lässt sich nur schwerlich nachweisen. Auch die Untersuchung von Czerwenka u.a. (1990) kann ja wie bereits ausgeführt nicht als eindeutiger Beweis herangezogen werden, dass die Schüler ihren Schulalltag mit zunehmendem Alter immer negativer erleben. Wäre dies der Fall, so sollte sich das nach den vorliegenden Befunden auch auf ihre Persönlichkeitsentwicklung ungünstig auswirken, denn dauerhafte Versagenserlebnisse sowie Schulängste tragen offensichtlich zu einem negativen Selbstkonzept bei.

Zumindest auf einen Teil der Kinder und Jugendlichen werden die dargestellten negativen Zusammenhänge allerdings zutreffen, da Prüfungen und Selektionsverfahren in der Schule in der Tat nicht wenig Raum einnehmen und durchaus zu einer erheblichen Belastung werden können. So ist zu überlegen, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um die Belastungen in der Schule abzumildern. Vorgeschlagen wurden bisher die folgenden Maßnahmen:

Günstig sowohl für das Wohlbefinden des Schülers als auch für seine Persönlichkeitsentwicklung soll es sich unter unserer derzeitigen Fragestellung auswirken, wenn der schulische Leistungsbegriff erweitert wird. Wenn nicht mehr lediglich prüfungsrelevantes, kognitives Wissen vermittelt wird, sondern die Schüler Gegenstände ganzheitlich und handlungsorientiert ergreifen, die an ihre Neigungen, Interessen und an ihre unmittelbare Lebenswelt anknüpfen, sollen sie alle die bestärkende Erfahrung schulischen Erfolges machen können. Mit einem solchen Leistungsbegriff aber sind wir deutlich an die Merkmale des Offenen Unterrichts erinnert.

ganzheitlicheren Persönlichkeitsentwicklung nicht im Wege zu stehen.

Auch ein positives, wertschätzendes, von Vertrauen geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis soll sich günstig auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf seine aktuelle Befindlichkeit auswirken. Ein solches Verhältnis ist nicht nur in einem Offenen Unterricht zu realisieren, wobei sich aber andeutete, dass eine idealistische, schülerorientierte Lehrerhaltung besonders günstige Auswirkungen hat.

Zuletzt wurde noch einmal begründet, dass die Selektionsentscheidungen nach hinten verlegt und die soziale gegen die individuelle Bezugsnorm ausgetauscht werden sollte, was dem Konzept des Offenen Unterrichts entsprechen würde. Mit seiner Subjektorientierung und dem Anspruch, kindgerecht zu sein, kommt er zu genau diesen Forderungen.

Diesen Überlegungen ist allerdings entgegenzuhalten, dass gerade die Ziffernzensuren eine eindeutige und vergleichbare Aussage darstellen, auf die vermutlich auch die Schüler selbst nicht verzichten wollen, sofern sie ihnen nicht unkommentiert vorgelegt werden, sondern der Pädagoge als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Berichtszeugnisse leiden dagegen erfahrungsgemäß nicht selten unter dem Mangel, in gutmeinender Absicht wenig aussagekräftig und eher beschönigend formuliert zu sein. Auf eine solche Rücksichtnahme sind wohl nur einzelne Schüler angewiesen, denn wir können davon ausgehen, dass die Mehrheit der Schüler die Zensurenpraxis zwar mehr oder weniger häufig als belastend empfindet, aber insgesamt durchaus mit ihr zurechtkommt. Wir können auch nicht davon ausgehen, dass ein Großteil der Schüler in allen schulischen Bereichen zugleich versagt, so dass die Schüler ihr Fähigkeits-Selbstkonzept nach den Zensuren in den einzelnen Fächern differenzieren können.

Darüber hinaus ist es für die Schüler von großer Bedeutung zu lernen, mit Selektionsbelastungen und Wettbewerb umzugehen, da sie sich früher oder später diesen Konventionen stellen müssen. Es wurde bereits ausgeführt, dass es im Interesse der Schüler selbst liegt, sie auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, und dazu zählt auch, dass sie sich mit zunehmendem Alter immer mehr den Zumutungen der Schule stellen müssen, welche ihnen in ihrem gesellschaftlichen Leben wiederbegegnen werden. Es ist fraglich, ob die Schule sich in diesem Sinne allein als ein Schonraum verstehen und belastende Erfahrungen ausblenden darf, bis es schließlich zu laufbahnentscheidenden Prüfungen kommt,

auf die unser Schul- und Gesellschaftssystem wohl kaum verzichten wird (vgl. Kap 6.2). Daraufhin werden die Schüler dann in ein Leben entlassen, wo andere Regeln gelten als in einer allzu kindorientierten Schule, so dass sich die jungen Menschen mit Wettbewerb, Leistungsdruck und Auswahlverfahren umso schwerer tun werden. So hält es denn auch Wolfgang Klafki trotz grundsätzlicher Bedenken hinsichtlich der schulischen Beurteilungspraxis für unverzichtbar, dass der Heranwachsende bisweilen „die Erfahrung des Leistungsvergleichs mit anderen und die Einschätzung der eigenen Leistung angesichts generalisierter Leistungsnormen“ macht (1994, S. 235). Dass dabei eine pädagogische Begleitung nicht fehlen darf und zudem in der Schule noch andere Prinzipien wie die Bildung oder das Sozialprinzip Geltung beanspruchen müssen, erscheint klug und muss nicht weiter begründet werden.

Wir können schließen, dass es pädagogisch nicht verantwortbar ist, in der Schule gänzlich anderen Spielregeln zu folgen als in der Gesellschaft, auch wenn die Schule zugleich in einer gewissen kritischen Distanz zur Gesellschaft stehen sollte. Ein neuer Gesellschaftsentwurf aber, welcher mit dem völligen Verzicht auf die Selektionspraxis und einer weitgehenden Subjektorientierung in der Schule einhergehen würde, ist politisch, nicht pädagogisch motiviert und würde auf Kosten der betroffenen Kinder und Jugendlichen gehen, die in der Schule um wichtige Lernerfahrungen gebracht würden. Die konkrete Zukunft des einzelnen Kindes würde ebenso ins Hintertreffen geraten wie sein Gegenwartsrecht, denn hier ginge es nurmehr um utopische Entwürfe. Solche Entwürfe aber werden heute in der Literatur zum Offenen Unterricht nicht vorgestellt, es wird nicht konsequent weiterentwickelt, was ein gänzlicher Verzicht auf die Selektion im Schulsystem bedeuten würde. Mit solchen Überlegungen wollen wir uns in dem Kapitel 6.2 zur Selektion in der Schule befassen, während wir hier lediglich festhalten wollen, dass es eher unwahrscheinlich ist, dass die Gesellschaft auf die schulische Selektion verzichten wird und es deshalb auch in dem Interesse des Heranwachsenden liegt, rechtzeitig auf den Umgang mit entsprechenden Verfahren vorbereitet zu werden.

Trotzdem müssen die Warnungen zu den schulischen Stresserfahrungen der Heranwachsenden ernst genommen werden, denn gerade für jüngere Kinder und leistungsschwache Schüler kann die Selektionspraxis in der Schule belastend wirken. Da es nach unseren bisherigen Überlegungen aber utopisch und auch im

Interesse der Heranwachsenden wenig wünschenswert erscheint, auf die übliche Beurteilungspraxis gänzlich zu verzichten, soll hier vorgeschlagen werden, die Lern- und Leistungssituationen von den Prüfungssituationen in der Schule zu entkoppeln. Wie auch Weinert beobachten kann, wird in der Schule nicht nur über die offiziellen Prüfungen selektiert, sondern wird eine Lernsituation, eine Lehrerfrage oder ein Leistungsergebnis allzu oft zu einer Prüfungssituation erhoben (in: Schulreport 2/1998, S. 24). Folglich tritt die Selektionsbelastung im Alltag der Schüler nur selten in den Hintergrund. So sollte es die Psyche der Kinder und Jugendlichen entlasten und darüber hinaus dem eigentlichen Lernen zugute kommen (vgl. ebd.), wenn an der Sache orientierte Arbeitsphasen und als solche definierte einzelne Prüfungssituationen in der Schule mehr voneinander getrennt würden.

Für die Grundschule gilt zudem, dass hier mit dem Thema Leistung und Beurteilung besonders sensibel umgegangen werden muss. Einerseits überschätzen sich die Kinder noch grundsätzlich in ihren Leistungen, wie wir gesehen haben, weshalb notwendige kritische Rückmeldungen einer besonderen pädagogischen Begleitung bedürfen. Andererseits sind die Grundschüler in universalistischen Umgangsformen noch nicht geübt, weshalb sie negative Rückmeldungen zu einem Leistungsbereich mit einiger Wahrscheinlichkeit persönlich nehmen und sich als Gesamtperson zuschreiben werden. Der persönlich bestärkende Ansatz des Offenen Unterrichts in der Grundschule ist prinzipiell zu begrüßen, sofern nicht versäumt wird, die Kinder an universalistische Beziehungen und Prüfungsverfahren heranzuführen.

Als Hauptargument, warum sich solche Prüfungsverfahren negativ auf die Entwicklung der Persönlichkeit auswirken können, wurde angeführt, dass dauerhafte Versagenserlebnisse in der traditionellen Beurteilungspraxis die Entwicklung des Selbstkonzeptes negativ beeinträchtigen würde. Als eine Lösung bot sich an, den Leistungsbegriff in der Schule dahingehend zu erweitern, dass allen Schülern von Zeit zu Zeit Erfolgserlebnisse beschert sind. Nun wird in der Schule aber im Gegensatz zu anderen Sozialisationsinstanzen gerade an eine kognitive, systematische und reflexive Art des Denkens herangeführt, was in seinem Wert nicht unterschätzt werden darf. Zwar darf der Leistungsbegriff gerade in der Grundschule nicht allzu eng konzipiert sein, zumal die Schule keinen geringen Raum im Leben

ihrer Schüler einnimmt. Doch darf der schulische Leistungsbegriff nicht so sehr erweitert werden, dass er sich in seiner Eigenart auflöst.

Dabei erscheint fraglich, ob in erster Linie der schulische Leistungsbegriff für die Versagenserlebnisse der Heranwachsenden verantwortlich gemacht werden kann. Naheliegender ist die Vermutung, dass Schüler, welche in der Schule dauerhaft versagen, an einem für sie ungeeigneten Unterricht teilnehmen, d.h. eine nicht passende Schulart besuchen. Wenn die schulischen Leistungsanforderungen in der Anspruchshöhe angemessen sind und die Heranwachsenden in einer passenden Bezugsgruppe integriert sind, werden die schulischen Versagenserlebnisse in einem zumutbaren Rahmen bleiben. Unter Kindgerechtigkeit ist somit zu verstehen, dem Heranwachsenden einen passenden Unterricht in einer geeigneten Schule anzubieten (vgl. Giesecke 1998, S. 213). Tatsächlich ist in diesem Zusammenhang ein erheblicher Druck auszumachen, unter dem die Heranwachsenden leiden, denn in der heutigen Arbeitswelt werden immer höhere Schulabschlüsse verlangt, ein Hauptschulabschluss zählt nur noch wenig. Mit diesem Wissen schicken die Eltern ihre Kinder häufig an ungeeignete höhere Schularten. Wenn aber die Kinder und Jugendlichen, sei es nun unter dem Dach einer Gesamtschule oder in dem gegliederten System, einen angemessenen Unterricht erhalten, so wird er für sie im Allgemeinen zu bewältigen sein und bei einer angemessenen Bezugsgruppe wird auch die soziale Beurteilungsnorm keine verheerenden Folgen für sie haben. Andererseits sei betont, dass mit der individuellen Beurteilungsnorm und Berichtszeugnissen eine differenzierte Rückmeldung gegeben wird, wie es Ziffernzensuren nicht leisten können, und dass sie zudem für die Schüler motivierend wirken, weshalb eine Kombination beider Verfahrensweisen denkbar ist.

So können wir schließen, dass die negativen Befunde zu den Wirkungen der schulischen Beurteilungspraxis wertvolle Impulse für unser Nachdenken geben können, aber nicht absolut gesetzt werden dürfen. Der Offene Unterricht hat diese Impulse für die Grundschule aufgenommen, was begrüßenswert erscheint, sofern darauf geachtet wird, dass der kindgerechte Umgang mit dem Thema Leistung und Beurteilung unter pädagogischer Betreuung einem stärker selektionsorientierten Umgang weicht. Im zukünftigen Interesse des Heranwachsenden ist es nämlich notwendig, ihn an Ausleseverfahren, Prüfungen und Leistungsvergleiche

heranzuführen, während der Heranwachsende diese Verfahren in seiner Gegenwart stets als mehr oder weniger belastend empfinden wird. Damit tut sich ein Gegensatz auf zwischen dem Gegenwarts- und dem Zukunftsaspekt, welche wir in dem vorliegenden Kapitel betrachten. In diesem Spannungsverhältnis zwischen gegenwärtigen Bedürfnissen der Heranwachsenden und ihren zukünftigen Interessen muss der Pädagoge vermitteln, hier setzt seine Arbeit an, damit beide Aspekte zu ihrem Recht kommen.

5.2.4 Die Übernahme der Schülerrolle in der Institution Schule als eine Entwicklungsaufgabe

Mit der Leistungs- und Beurteilungspraxis müssen sich die Schüler den Anforderungen der Institution stellen, womit eng zusammenhängt, dass von den jungen Menschen verlangt wird, sich in ihrer Schülerrolle einzufinden. So werden alle Heranwachsenden in der Schule als gleich angesehen (Universalität), sie werden unter einem bestimmten Aspekt betrachtet (Spezifität), nämlich hier in ihrer begrenzten, klar umschriebenen Rolle des Schülers, und sie haben sich in bestimmte Konventionen und Hierarchien zu fügen, die mit ihrer Schülerrolle in der Institution Schule verbunden sind. Auch der Umgang mit den Lerngegenständen und Inhalten an der Schule ist in der Regel nicht persönlich, subjektiv und werthaltig, sondern zumeist neutral, inhaltsunabhängig und abstrakt, wie wir gesehen haben. Ein solch sachlicher, rollenkonformer Umgang miteinander und mit den Inhalten gilt nicht nur als funktional für die Bewältigung des Schulalltages, sondern darüber hinaus für die Reproduktion der Gesellschaft schlechthin.

Den Grundschulern fällt es noch besonders schwer, universalistische Beziehungen (Parsons) einzugehen, in denen die personale Identität der einzelnen Schüler kaum Anerkennung findet. Die entscheidenden Schritte im Aufbau und Erwerb universalistischer Beziehungen erfolgen erst im Jugendalter (vgl. Oerter in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 242), weshalb wir uns fragen müssen, ob es angemessen ist, dass Drittklässler ähnlich behandelt werden wie Sekundarschüler, dass sie darüber hinaus einer ähnlichen Umgebung ausgesetzt sind, prinzipiell

gleichen Anforderungen gegenüberstehen und in einen ähnlichen organisatorischen Rahmen eingebunden sind (Pausen, Klassengröße, Sitzordnung etc.).

Folgen wir einer äußerst kritischen Position zu diesem Thema, so sollen nicht allein Grundschul Kinder, sondern auch Jugendliche darunter leiden, lediglich einen Teil ihrer Persönlichkeit, nämlich jenen, der im Rahmen der Schülerrolle angemessen erscheint, einbringen zu können. Zunächst soll diese in ihrer kritischen Haltung recht einseitige Position vorgestellt werden, um sie daraufhin mit anderen Sichtweisen zu ergänzen und zu diskutieren.

Beengte Schülerrolle?

Nach jener Position ist den Heranwachsenden für ihre Persönlichkeitsentwicklung in der Institution kaum Spielraum gegeben, denn in der so eng definierten Schülerrolle könnten sie sich kaum ausprobieren, sie sollen sich nicht auf vielfältige Weise in die Gruppe einbringen können, und Rückmeldungen würden nur wenig persönlich und überwiegend leistungsbezogen ausfallen. Die zu starke Reduzierung auf seine Rolle sowie die einseitige Betonung leistungsbezogener Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale, die Vernachlässigung sozialen Lernens und schulische Inhalte, die den meisten jungen Menschen nicht bedeutsam erschienen, sowie schulische Normen und Werte, mit denen sich der Jugendliche mit zunehmendem Alter immer weniger identifizieren könne, würden Entfremdungserfahrungen des Schülers nach sich ziehen, die eine ganzheitliche Entwicklung seiner Persönlichkeit untergraben sollen. Dabei handele es sich bei der Persönlichkeitsentwicklung nicht um eine abzugrenzende, private Aufgabe, die in den wenigen Stunden nach der Schule erledigt werden könne, sondern um eine ununterbrochene existentielle Lebensaufgabe, bei welcher die Schule stützend wirken solle. Dabei seien aber zu einseitig universalistisch gestaltete Beziehungen in der Schule nicht nur wenig förderlich. Habermas hat darauf aufmerksam gemacht, dass ein zu geringer Spielraum im Rollenhandeln sogar als geradezu pathologisch einzustufen ist. Um eine befriedigende Identität und seine psychische Gesundheit aufrechterhalten zu können, müsse dem Menschen in der jeweiligen Situation immer genügend Spielraum zur Rolleninterpretation verbleiben (1968/1973, S. 127; zit. n. Tillmann 1993, S. 128), worauf in der Institution Schule verstärkt geachtet werden solle.

Etikettierungen durch den Lehrer

Es wird festgestellt, dass sich der Interpretationsspielraum des Schülers sogar ganz im Gegenteil noch einmal mehr verenge, da der Lehrer unbewusst dazu neige, die Schüler zu etikettieren. Gerade in unüberschaubaren Situationen und großen Klassen neige der Lehrer dazu, seine Schüler in bestimmte Typen einzuordnen, um sich besser orientieren zu können. Je nach Typisierung würden dann bestimmte Handlungspläne und -muster bereitgehalten, wobei die Normen der Leistung und der Konformität bei der Typisierung und der entsprechenden Behandlung des Schülers entscheidend seien. Nach diesen zwei Kriterien hat Petillion fünf Schülertypen ausmachen können, nämlich den angepassten und leistungsstarken „Idealschüler“, den eher unangepassten, aber leistungsstarken „Selbständigen“, den in jeder Hinsicht mittelmäßigen „Ignorierten“ und das angepasste, aber leistungsschwache „Sorgenkind“ sowie den unangepassten, leistungsschwachen „Abgelehnten“, wobei jede Typisierung der Schüler mit einem entsprechenden Verhalten auf Lehrerseite einhergehe (Petillion 1987, S. 82 ff.). Bei der Typisierung habe der Schüler im Gegensatz zum Lehrer kaum eine sogenannte „Definitionsmacht“, der Interpretations-spielraum für seine Rolle werde noch einmal mehr eingeschränkt, die Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung erneut beschnitten.

Besonders fatal seien solche Typisierungen für jene Kinder und Jugendlichen, denen eher negative Merkmale zugeschrieben werden (z.B. der „Abgelehnte“), denn die entsprechenden Verhaltensmuster des Lehrers wirkten größtenteils im Sinne der Verhaltensmodifikation stabilisierend auf gruppenspezifische Merkmale. Das hieße, dass abgelehnte Schüler die negativen Zuwendungen des Lehrers ebenso als Bekräftigung ihres Verhaltens erleben könnten wie die Idealschüler oder die Sorgenkinder die positiven Lehrerreaktionen als Verstärkung empfinden könnten, so dass sich die jeweilige Rolle des Schülers verfestige (ebd., S. 87).

Aber trotz der hier beschriebenen eher ungünstigen und unflexiblen Verhältnisse gäben die Schüler den Versuch nicht auf, ihrer Persönlichkeit auch im schulischen Rahmen Ausdruck zu verleihen. Sie reagierten auf die Entfremdungserfahrungen in einer Weise, die es gewährleisten sollte, dass ihre Identität intakt bleibt, die Schule aber trotzdem möglichst konfliktfrei durchlaufen werden kann. Zu welchen Strategien

der Bewältigung die Schüler dabei häufig greifen sollen, wird in dem nun Folgenden dargestellt.

Strategien der Schüler

Die wichtigste Strategie, nach der die Schüler greifen, sei dabei die Anwendung bestimmter 'Taktiken'⁵⁴, die als Versuche gelten könnten, eigene Deutungsmuster durchzusetzen und subjektive Wertvorstellungen zu realisieren, um das eigene Handeln wertmäßig abzusichern, ihm einen subjektiven Sinn zu geben, zugleich aber auch möglichst erfolgreich durch die Institution zu kommen (Petillion 1987, S. 29). Dabei entzögen sich die Schüler dem Anpassungsdruck, indem sie sich innerlich von den gestellten Anforderungen distanzieren und die Schülerrolle nur 'spielen', was zunächst identitätssichernd wirke. Die Schüler zeigten nach außen erwartungsgemäßes Verhalten, indem sie beispielsweise dem Lehrer interessierte Blicke zuwerfen würden oder die Stirn gedankenvoll in Falten legten, obgleich sie innerlich doch recht unbeteiligt seien. Sie reagierten, ohne wirklich zugehört zu haben, sie meldeten sich in der Hoffnung, nicht drangenommen zu werden, da sie keine Antwort auf die Lehrerfrage wüssten, oder sie zeigten ein anderes unterrichtskonformes Verhalten, während sie heimlich mit einer ganz privaten Angelegenheit beschäftigt seien (vgl. ebd. S. 29, 49). Der Schüler versuche immer wieder, sich zu verstellen, um insgeheim er selbst zu bleiben, doch müsse es einen Punkt geben, an dem dieser Versuch in sein Gegenteil umschlägt. Es ergäbe sich die Frage, wie weit sich ein Mensch tarnen könne, ohne seine Identität zu verlieren (ebd., S. 50).

Ähnlich identitätssichernd wie die Anwendung von Taktiken soll die Schülerstrategie der 'Situationsumdefinition' wirken, doch wirkt sie kaum konstruktiver als die Taktiken. Die Schüler brächten eigene Situationsdefinitionen in den Unterricht ein, wenn sie die Unterrichtssituation beispielsweise als eine Möglichkeit zur Erholung und zum Abschalten betrachten, zu spielerischer

⁵⁴ Immerhin sind 77% der von Holtappels befragten Jugendlichen nach entsprechender Itemvorgabe („Um in der Schule gut klarzukommen, muß man ...“) der Meinung, dass es notwendig ist, sich taktisch zu verhalten, zum Beispiel sich nicht erwischen zu lassen. Zudem sehen die meisten Schüler die Notwendigkeit, sich in der Schule anders zu verhalten als bei Freunden (80%) oder zu Hause (65%) und Mühe zu demonstrieren (64%), sich aber auch nichts gefallen zu lassen (58%). Anpassung an Lehrererwartungen und überdurchschnittliche Leistungen halten gut 40% der befragten Jugendlichen für notwendig (1987, S. 254; zit. n. Ulich in: Hurrelmann; Ulich 1991, S. 380; zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Eder 1987; zit. n. ebd.).

Beschäftigung, indem man beispielsweise in das Heft malt oder unter der Bank liest, oder wenn sie den Unterricht als eine Möglichkeit betrachten, mit den Mitschülern Kontakt aufzunehmen, zum Beispiel mit ihnen zu reden oder ihnen heimlich Briefchen zu schicken (ebd., S. 53). Um ihr Bedürfnis nach Persönlichkeitsentfaltung auch in der Schule einlösen zu können, setzten die Jugendlichen der Schulkultur häufig eine regelrechte „Jugend-Subkultur“ entgegen, indem sie in der Schule Aktivitäten nachgingen, die sie auch außerhalb der Schule tun (zum Beispiel Rauchen, Zärtlichkeiten austauschen; vgl. ebd.).

Noch weniger verdeckt und im Gegensatz zu den anderen beiden durchaus konfliktfreudig, wenn auch keinesfalls konstruktiver erscheint eine weitere Alternative identitätssichernder Handlungen, die häufig als ‘abweichendes Verhalten’ verurteilt wird. Dabei verstecke sich hinter dem auffälligen, störenden und normabweichenden Verhalten des Schülers oftmals sein positiv zu bewertende Versuch, sich in eine eher abweisende Institution einzubringen und seine Identität trotz aller Widerstände zu schützen und zu bewahren. Häufig sähen der Schüler keine andere Möglichkeit zur Selbstentfaltung, denn „mit den ethischen Einstellungen, dem sittlichen Verhalten des Schülers weiß Schule im Grunde nicht viel anzufangen, es sei denn, es handle sich um Störungen des ‘Unterrichtsprozesses’“, wie auch K. Westphalen feststellen muss (1979, S. 79). Wichtig soll es aber sein, dass die Schule mit ihren Schülern auch als Persönlichkeit etwas anfangen kann, mit ihren Werten, ihren individuellen Eigenheiten, ihren besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten. Versäume sie dies, so würde die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden deutlich beschnitten, wenn nicht sogar beschädigt.

Mit diesen Ausführungen wurde eine sehr grundsätzliche, recht einseitige Kritik an dem rollenkonformen Umgang in der Institution Schule geübt, wobei wir uns aber fragen müssen, ob wir solche Verhältnisse heute in der schulischen Realität überhaupt antreffen können. Das Hinterfragen der Institution Schule und der entsprechenden Rollen innerhalb der Institution, ein Vorhaben der Kritischen Theorie (Habermas), war notwendig, denn in einer recht autoritären Unterrichtspraxis wurde den Schülern tatsächlich häufig zu wenig „Definitionsmacht“ belassen, ihre Rollen auszugestalten. Heute dagegen ist der Umgang mit den Heranwachsenden im Allgemeinen in Elternhaus und Schule gleichermaßen weit weniger autoritär (vgl.

Kapitel 2), weshalb die dargelegte Kritik nur noch in abgeschwächter Form Geltung beanspruchen kann. Sie sollte aber nach wie vor bei unseren Überlegungen über die Schulgestaltung berücksichtigt werden, denn noch immer agieren die Heranwachsenden grundsätzlich in bestimmten Rollen, und vor der Etikettierung ihrer Schüler beispielsweise können sich die Lehrer nur schwerlich schützen.

Die Übernahme der Schülerrolle als ein erwünschtes Sozialisationsziel

Dass die Lehrer und Schüler in der Institution Schule in bestimmten universalistischen Rollen miteinander agieren, ist allerdings nicht nur negativ zu beurteilen. Mit dem Eintritt in die Institution Schule erhalten die Heranwachsenden die Möglichkeit, sich von ihrer Herkunftsfamilie zu emanzipieren, sie können sich ein weiteres Handlungsfeld erschließen, ihr zuvor allein partikularistisches Rollenrepertoire erweitern und Umgangsformen erlernen, die in ihrem zukünftigen gesellschaftlichen und beruflichen Leben notwendig werden. Dabei lernen die Heranwachsenden den Unterschied zwischen ‚öffentlich‘ und ‚privat‘, sie werden in die Lage versetzt, sich in einer öffentlichen Institution angemessen zu verhalten, und sie erwerben die Fähigkeit, „ihre sozialen Beziehungen auf einer Skala von Nähe und Distanz mit je unterschiedlicher Verbindlichkeit auszudifferenzieren“ (Giesecke 1998, S. 98). Laut Giesecke müssen zu diesem Zweck von den Erwachsenen entsprechende Erwartungen gestellt werden. "Dazu trägt nicht bei, wenn etwa in der Schule oder in anderen pädagogischen Einrichtungen jegliche soziale Distanz eingeebnet wird“ (ebd.). Zwar muss berücksichtigt werden, dass Grundschüler erst am Anfang dieses Lernprozesses stehen und von ihren Lehrern zunächst wie aus der Familie gewohnt partikularistische Beziehungen erwarten. Doch müssen bereits jüngere Kinder mit pädagogischer Sensibilität an ihre Schülerrolle herangeführt werden, denn mit der Schule lernen die Heranwachsenden eine erste öffentliche Institution kennen, in welcher sie weitreichende Lernerfahrungen machen können, die in ihrer Zukunft Anwendung finden. Mehrmals wurde bereits dargelegt, dass den Schülern solche Lernerfahrungen nicht genommen werden dürfen.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Institution

Fraglich ist allerdings, ob die Einführung der Heranwachsenden in universalistische Beziehungen allein wegen ihrer zukünftigen Bedürfnisse angebahnt werden sollten. Menschen begegnen sich in bestimmten Rollen, um ihr Verhalten gegenseitig

antizipierbar und verlässlich zu machen. Diese entlastende Wirkung des Rollenhandelns wird auch in der Schule wirksam werden, weshalb vermutet werden kann, dass zumindest ältere Schüler auch die positiven Seiten des Rollenhandelns in der Schule erkennen.

Betrachten wir in diesem Zusammenhang die Untersuchung „Schüler: Leistung, Lehrer, Mitschüler“, in der M. Furtner-Kallmünzer und S. Sardei-Biermann 14 Gruppengespräche mit insgesamt 69 Realschülern, Gesamtschülern und Gymnasiasten der 8. bis 10. Klassenstufe geführt haben (in: Beisenherz (Hg.) 1982, S. 21 – 62). Darin konnten Furtner-Kallmünzer und Sardei-Biermann eine „immanente Widerspruchsstruktur“ der Schülerinteressen an der Beziehung zu den Lehrern nachweisen, die aus der Institutionalisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses erwachse (ebd., S. 32). Die beobachteten Ambivalenzen ließen sich in den Begriffspaaren von Ungleichheit und Gleichheit sowie von Subjektneutralität und Subjektbezug fassen. So erhofften die Schüler von ihrem Lehrer einerseits einen persönlichen sozialen Bezug, sie wollten als Individuen mit konkreten Bedürfnissen, Erfahrungen und Problemen behandelt werden. Andererseits aber erwarteten die Schüler von ihrem Lehrer, dass er sich allen Schülern gegenüber sachlich-distanziert verhält und sie alle gleich behandelt, so dass vor allem bei der Leistungsbeurteilung jedwede Willkür ausgeschlossen werden kann. Dabei werde einmal von dem Gleichheitsprinzip auf demokratischer Basis ausgegangen, zugleich sollten sich die Lehrer aber auch durchsetzen können und den Schülern etwas beibringen, was ein Interesse an klaren Über- und Unterordnungsverhältnissen zum Ausdruck brächte (ebd., S. 35). Zudem ergäbe sich Subjektneutralität aus der Organisation von Unterricht (Schul- und Klassengröße, Fachlehrerprinzip etc.) als einer „bürokratischen Veranstaltung“ (ebd., S. 34).

So deutet sich an, dass ältere Schüler nicht allein einen partnerschaftlichen und persönlichen Umgang mit ihren Lehrern wünschen, wie es in dem subjektorientierten Offenen Unterricht angestrebt wird, sondern dass sie andererseits die positiven Aspekte des Rollenhandelns in der Schule zu schätzen wissen. Diese Beobachtung mag noch eine weitere Ursache haben, der wir uns nun zuwenden wollen.

Die Schüler zeigen mit ihrem zunehmenden Alter eine immer stärkere Peerorientierung, sie wenden sich zusehends von den Erwachsenen, von Schule und Elternhaus ab. Entsprechend überschätzen sich die Lehrer wohl, wenn sie meinen, im Unterricht als persönlicher Ansprechpartner für die Probleme der Schüler stets erwünscht zu sein. Zwar sollte der Lehrer in seiner pädagogischen Verantwortung für die Heranwachsenden eine grundsätzlich Gesprächsbereitschaft signalisieren, aber davon werden die Schüler voraussichtlich nur in außergewöhnlichen Notsituationen Gebrauch machen. Ihnen wird nämlich bewusst sein, dass sich die Schule von ihrem privaten Umfeld deutlich unterscheidet und es in der Schule in erster Linie um den Unterricht geht. Vor allem in ihrem privaten Umfeld öffnen sich die Heranwachsenden ausgewählten Vertrauenspersonen, während sie in der Schule den „Kern ihrer Persönlichkeit“ gewahrt sehen wollen (Diederich; Tenorth 1997, S. 167). Die Innerlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen in seiner gegenwärtigen Situation verdient Respekt und Achtung und darf deshalb nicht dem Zugriff, der Einflussnahme und Beurteilung des Lehrers unterstehen.

H. Giesecke führt dazu aus, dass sich die erzieherischen Bemühungen in der Schule lediglich auf das Verhalten der Heranwachsenden erstrecken sollten. So müssten die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre Gefühle je nach sozialem Ort angemessen zum Ausdruck zu bringen (1998, S. 178). Achteten die Pädagogen die Innerlichkeit der Heranwachsenden und beschränkten sie ihr Einwirken auf das Verhalten der jungen Menschen, so seien diese solchen Einwirkungen gewachsen, sie könnten sich der Rückmeldung entsprechend beobachten und kontrollieren, aber auch Widerstand anmelden (ebd., S. 30 f.). Die Gefühle der Heranwachsenden aber müssten grundsätzlich akzeptiert werden, denn schulische Erziehung dürfe nicht zum totalen Anspruch auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes werden, dem sich die Heranwachsenden kaum entziehen könnten. Zwar würden sich die Gefühle der Heranwachsenden verändern, wenn sie mit den Rückmeldungen auf ihr Verhalten konfrontiert würden und das Vorbild des Lehrers auf sie wirke, planbar seien diese Prozesse aber nicht, zumal der Heranwachsende noch zahlreichen anderen Sozialisationsfaktoren ausgesetzt sei (ebd.).

Im Offenen Unterricht wird dagegen gerade versucht, mit der Innerlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen in Kontakt zu treten. Hier bemüht man sich um das

Subjekt, um den individuellen Schüler mit seinen Bedürfnissen, Erfahrungen und Problemen. Der Schüler soll aus seiner unpersönlichen Rolle befreit werden, und auch der Lehrer tritt nicht mehr in seiner traditionellen Rolle auf, wie in Kapitel 4 dargestellt wurde, sondern er versucht zum Partner und Elternersatz der Heranwachsenden mit einem freundschaftlichen oder sogar therapeutischen Anspruch zu werden. Mit solchen Ansprüchen leugnen die Lehrer aber, dass man nicht in einem weiteren privaten Raum, sondern in einer Institution zusammenkommt, wo allein schon rein rechtlich Über- und Unterordnungsverhältnisse vorherrschen. Der Lehrer als ausgebildeter Erwachsener verfügt nicht nur über mehr Erfahrung und Wissen als die Heranwachsenden, sondern hält als Vertreter der Institution auch die Macht in den Händen, den institutionellen Zweck von Schule, den Unterricht durchzusetzen und Berechtigungen im Schulsystem zu vergeben. Über diese vorgegebenen Verhältnisse darf man die Schüler nicht täuschen, indem sich der Lehrer ihnen augenscheinlich als Freund und Partner persönlich zuwendet, die institutionellen Rahmenbedingungen der Beziehung aber ausblendet.

Sollen im Sinne der Kindgerechtigkeit diese Rahmenbedingungen selbst aufgelöst werden, und soll es wie im Offenen Unterricht um ein rein subjektorientiertes, selbstbestimmtes Lernen gehen, wird das dem Kind kaum helfen, seinem kindlichen Dasein zu entwachsen. Es wird Schwierigkeiten haben, in das Erwachsenenleben und die Gesellschaft einzutreten, womit dem Kind kein Dienst erwiesen wäre.

Andererseits wünschen sich die Heranwachsenden laut Furtner-Kallmünzer und Sardei-Biermann zugleich soziale Nähe und Anteilnahme im Unterricht (s.o.). Dabei schließt aber das rollenkonforme Miteinander ein herzliches Verhältnis der Menschen, die täglich miteinander umgehen, wohl kaum aus. Entscheidend ist allein, dass die Rollen in der Institution Schule nicht allzu eng definiert sind, damit das Bedürfnis der jungen Menschen in der Institution nach Nähe und Anteilnahme nicht übergangen werden muss. In diesem Punkt sind in der heutigen Schule im Vergleich zu der Schule vergangener Jahrzehnte Fortschritte zu verzeichnen, womit andererseits nicht behauptet werden soll, dass zwischen dem Bedürfnis nach persönlichen Beziehungen und der Erfordernis institutionalisierten Rollenverhaltens keine „Widerspruchsstruktur“ (s.o.) mehr besteht. Tatsächlich bergen die

ambivalenten Schülerwünsche zum Lehrerverhalten ein unauflösliches Spannungsverhältnis, das von dem Lehrer nicht zugunsten des einen oder des anderen Aspektes entschieden werden darf. Der Offene Unterricht darf ebensowenig allein den persönlichen Bedürfnissen der individuellen Subjekte den Vorzug geben wie der traditionelle Unterricht allein rollenkonforme, institutionalisierte Umgangsformen einfordern und zulassen darf.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass in der Schule zwar ganz traditionell die Schülerrolle aufgebaut werden sollte, daneben aber genügend Spielräume geschaffen werden sollten, wo sich die Schüler als Persönlichkeiten einbringen und erleben, ausprobieren und entwickeln können, damit die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers in der Institution eine nicht allzu einseitige, möglicherweise ungünstige Richtung nimmt. Werden den Heranwachsenden genügend Spielräume für ihre Persönlichkeitsentwicklung in der Schule geboten, so muss das konsequenterweise bedeuten, dass sich die Schüler als Individuen mit ihren persönlichen Neigungen und Bedürfnissen einbringen können. Im Offenen Unterricht führt dieser Anspruch so weit, dass der institutionelle Aspekt von Schule allerdings ins Hintertreffen gerät. So sollen die Eigenheiten, Interessen, Bedürfnisse und der Entwicklungsstand eines jeden Schülers im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, seine Probleme, Erfahrungen und Fähigkeiten sollten im Schulgeschehen ihre Berücksichtigung finden.

Die Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse in der Institution

Bleiben wir bei der Frage, in wie weit in der Schule auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden sollte. Während in den 70er Jahren aus politischen Überlegungen heraus gefordert wurde, dass die Schüler im Rahmen ihrer Selbstbestimmung ihre Bedürfnisse in den Unterricht einbringen können sollten, gilt heute die eher (reform-) pädagogische Überlegung, dass die Bedürfnisse der Heranwachsenden in einem kindgerechten Unterricht nicht vernachlässigt werden dürften. Es wird vermutet, dass es sich auf das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gleichermaßen positiv auswirkt, wenn die jungen Menschen als Subjekte wahrgenommen und respektiert werden.

Wir können uns den Argumenten anschließen, dass der Schulalltag für die Kinder und Jugendlichen freundlicher wird, wenn sie sich mit ihren Interessen und Bedürfnissen einbringen können, wenn sie sich gegenseitig helfen und miteinander Freude teilen, spielen und feiern können, wie es im Offenen Unterricht üblich sein soll. Sicherlich tut es den Schülern gut, wenn sie sich in die Lesecke zurückziehen können, sollte es ihnen schlecht gehen, und niemand im Klassenraum wird davon profitieren, wenn Probleme verdrängt werden müssen und entsprechend nur mittelbar als Störfaktor zum Ausdruck kommen können. Im Zusammenhang mit problematischen Schülern konnten Goetze und Jäger beobachten, dass der Offene Unterricht erst einmal als Instrument dient, um Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich der Schüler zu beheben (1991; zit. n. Jürgens 1996, S. 62). Es kann vermutet werden, dass der Offene Unterricht dem sozial-emotionalen Klima bei weniger problematischen Schülerschaften in den bereits beschriebenen Grenzen grundsätzlich ebenso förderlich ist, wenn auch auf anderem Niveau. So ergibt sich der Eindruck, dass eine Öffnung des Unterrichts dem Gegenwartsrecht sowie auch der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler in der Schule entgegenkommt, weil in diesem stärker als im traditionellen die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden.

Bedacht werden muss in diesem Zusammenhang allerdings, welche aktuellen Bedürfnisse der Schüler gerechtfertigt sind, welche dagegen aber nur aus Bequemlichkeit geäußert werden oder zum Beispiel als Ausdruck der Bedürfniserweckung durch die Medien und Werbung zu entlarven sind. Hier unterscheidet ganz traditionell der Lehrer, wann es angezeigt ist, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen oder aber die aktuellen Bedürfnisse im Sinne des Kinderschutzgedankens zurückzustellen, damit längerfristige Bedürfnisse und Notwendigkeiten erfüllt werden können.

Dass es für die Heranwachsenden wichtig ist zu lernen, ihre Bedürfnisse im Rahmen ihrer Schülerrolle zurückstellen zu können, wurde bereits begründet. Die Fähigkeit einer reifen Persönlichkeit, ihre aktuellen Bedürfnisse nicht in jeder sozialen Situation auszuleben, sondern beispielsweise im Arbeitsleben zurückzustellen, zählt zu den Erfordernissen der Gesellschaft, die den Umgang miteinander in öffentlichen Situationen erleichtern. In ihrem privaten Umfeld, auch in bestimmten Räumen der

Schule, können die Schüler persönliche Bedürfnisse zum Ausdruck bringen, im Unterricht selbst sollten diese dagegen mit zunehmendem Alter der Schüler eine immer geringere Rolle spielen. Außerdem werden die Schüler überhaupt nur dann einem systematischen Unterricht über einen längeren Zeitraum folgen können, wenn sie in der Lage sind, ihre spontanen Bedürfnisse zu verschieben. Welche persönlichkeitsbildenden Wirkungen ein systematischer, verbindlicher Unterricht aber auf die Heranwachsenden ausübt, wurde bereits dargestellt. Darüber hinaus wird es sich für die persönliche Entwicklung der Schüler als günstig erweisen, dass sie ungeachtet ihrer spontanen Bedürfnisse auch eine streckenweise langweilige und anstrengende Arbeit durchhalten können.

Thomas Ziehe unterscheidet in diesem Zusammenhang im Hinblick auf die wünschenswerte Selbstbestimmung der Heranwachsenden ihre „Bedürfnisse“ von deren sogenannter „Ich-Abwehr“ und fordert von dem Lehrer, „daß er die Selbstbestimmung stärkt, aber der ‘Ich-Abwehr’, d.h. der Versuchung zum bequemeren Weg der Regression, des Ausweichens vor der Wahrheit, lernen und an sich arbeiten zu müssen, der ‘Verlockung des kürzesten Weges’ entgegentritt“ (Bohnsack in: Bohnsack; Nipkow 1991, S. 46; nach Ziehe 1985). Solche Überlegungen dürfen allerdings nicht über die Schülerköpfe hinweg angestellt werden, sondern in größter Nähe zu den Kindern sollte zwischen ihren zukünftigen Bedürfnissen und ihren Gegenwartsrechten abgewogen werden, wobei letztere niemals vollständig der Zukunftsorientierung geopfert werden dürfen.

Differenziert betrachtet werden sollte nicht nur die Qualität der Bedürfnisse, sondern zugleich auch die jeweiligen Schüler, welche die Bedürfnisse äußern. Wenn es oben darum ging, dass die Schüler miteinander spielen und feiern oder sich ihren Bedürfnissen entsprechend zurückziehen können sollten, wurde ein typisches Grundschulbild gezeichnet. Grundschüler sind stärker als ältere Schüler darauf angewiesen, dass solche persönlichen Bedürfnisse berücksichtigt werden, da sie in universalistische Beziehungen erst noch eingeführt werden müssen. Bisher haben sie die Erfahrung gemacht, dass sie mit ihren individuellen Bedürfnissen persönlich zählen.

Zwar haben auch älteren Schülern prinzipiell ähnliche Bedürfnisse wie die Grundschüler, auch sie wollen miteinander spielen und feiern oder aber sich zurückziehen, doch verlieren diese Bedürfnisse in der Schule an Bedeutung. Für den Jugendlichen stellt das Erleben von Eigenverantwortlichkeit, Autonomie und Selbstwirksamkeit Grundbedürfnisse dar, womit nun andere Aspekte des Offenen Unterrichts in den Vordergrund rücken. Das Wesen des Offenen Unterrichts, wie wir es in Kapitel 4 herausgearbeitet haben, die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler, kommt den jugendlichen Bedürfnissen sehr entgegen, stellt die Heranwachsenden aber auch vor erhöhte Anforderungen. Die Verantwortlichkeit für das eigene Tun verlangt häufig eine Selbstdisziplin, die mit den aktuellen Bedürfnissen nicht vereinbar ist. So können die Schüler selbst lernen, ihre aktuellen Bedürfnisse zugunsten längerfristiger Ziele zurückzustellen, womit ein Bildungsziel der Schule erreicht wäre. Dass dabei die fordernde Unterstützung des Lehrers notwendig ist, sei hier nur angedeutet. Eine Infantilisierung der Jugendlichen dagegen, entweder durch eine allzu kindorientierte, nicht jugendgemäße Behandlung im Offenen Unterricht oder andererseits durch eine zu starke Gängelung im traditionellen Unterricht, wird weder das Wohlbefinden der Jugendlichen dauerhaft steigern noch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Wir können schließen, dass die Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse vor allem im Hinblick auf das Gegenwartsrecht der jungen Menschen grundsätzlich positiv zu bewerten ist, dass aber nicht jedes geäußerte Bedürfnis im Unterricht automatisch Befriedigung erfahren sollte. Differenziert werden sollte zwischen den jeweiligen Schülergruppen, welche verschiedene Bedürfnisse äußern, sowie zwischen der Qualität der verschiedenen Bedürfnisse, wobei spontanen (Un-)Lustbekundungen der Heranwachsenden nur in begrenztem Maße nachgegeben werden sollte.

In erster Linie verantwortlich für solche Unterscheidungen bleibt der Lehrer. Damit wird zwar für eine Öffnung des Unterrichts plädiert, eine totale Offenheit und Schüler selbstbestimmung würde aber zu weit führen, denn es kann nicht angenommen werden, dass die Schüler von vornherein zwischen gerechtfertigten und spontanen, weniger gerechtfertigten „Bedürfnissen“ differenzieren können. Zwar kann auch der Lehrer nur erschließen, um welche der beiden Phänomene es sich in

der jeweiligen Situation handelt, doch kann er sich deshalb nicht der pädagogischen Verantwortung entziehen, die jungen Menschen bei ihrer Entwicklung zu begleiten und zu stützen.

Die Berücksichtigung der außerschulischen Erlebniswelt der Schüler

Es wurde dargestellt, dass der Offene Unterricht Lehrer und Schüler gleichermaßen aus ihrer traditionellen, institutionalisierten Rolle befreien möchte. Während der Lehrer nun Berater, Partner und persönlicher Vertrauter wird, soll der Heranwachsende als ein Individuum mit persönlichen Bedürfnissen wahrgenommen werden. Wird der Schüler als Persönlichkeit in diesem Sinne ernst genommen, muss nach dem Selbstverständnis des Offenen Unterrichts auch das Umfeld des Heranwachsenden, seine Erlebniswelt einbezogen werden, denn wird diese gänzlich vernachlässigt, müsste der Schüler erste unnötige Entfremdungserfahrungen machen. Eine solche Berücksichtigung der kindlichen Erlebniswelt sei auch aus Gründen der Chancengleichheit angezeigt, denn sozial schwächere Schüler müssten besondere Integrationsleistungen erbringen, um ihre Persönlichkeit mit den entsprechenden Vorerfahrungen und Kompetenzen einerseits und die schulische Kultur mit ihren entsprechenden Anforderungen andererseits in Einklang zu bringen. Nur langsam könne die Lücke zwischen Lebenswelt und Schulwelt geschlossen werden, ohne dass die eigene Identität gefährdet wird.

Diesen Überlegungen, dass die unmittelbare Lebenswelt der Heranwachsenden in der Schule berücksichtigt werden sollte, können wir grundsätzlich folgen. Nachvollziehbar erscheint darüber hinaus die allgemein anerkannte Argumentation unseres 4. Kapitels, dass es wichtig ist, die Schüler ‚dort abzuholen, wo sie stehen‘. In diesem Sinne solle auch ihre Erlebniswelt in den Unterricht einbezogen werden, wodurch sie sich in ihrer ganzen Situation angesprochen und als Individuum wahrgenommen fühlen. Von der Lebenswelt der Schüler könne eine Brücke zu den schulischen Inhalten geschlagen werden, von dort aus könne der Weg zurück in die Lebenswelt des Schülers und darüber hinaus zu einer praktischen Erforschung und Anwendung des Lernstoffes führen. So würden die schulischen Inhalte Vertretern des Offenen Unterrichts nach mit Sinn erfüllt, denn die Schüler hätten sich die Inhalte zu eigen gemacht, sie seien anschaulich gemacht und zum Bestandteil ihrer Welt geworden. Wir müssen ergänzen, dass dabei der Aspekt der Veranschaulichung

gerade für jüngere Kinder von großer Bedeutung ist, während für ältere Schüler gerade das selbstwirksame Handeln in der realen Welt eine wichtige Rolle spielt. In einem solchen Unterricht, der das Bedürfnis der Heranwachsenden, ihre unmittelbare Lebenswelt in den Unterricht einzubeziehen, berücksichtigt, sollen die Kinder und Jugendlichen nicht das Gefühl haben, ihre gegenwärtige Lebenszeit sinnlos zu vertun. Ihre Gegenwart sei erfüllt und in manchen Momenten voller Freude.

Allerdings muss davor gewarnt werden, dass eine schlichte Öffnung der Schule für die sie umgebende Welt weder automatisch zu mehr Sinn für die Schüler noch zu irgendwelchen anderen positiven Effekten führt. Eine solche Öffnung für die Lebenswelt der Kinder muss in der jeweiligen Situation von dem Lehrer hinterfragt und pädagogisch begleitet werden, denn die Schule muss doch grundsätzlich einen Schonraum für die Kinder und Jugendlichen bereithalten, wo (sich) die Kinder und Jugendlichen ausprobieren, arbeiten und geschützt leben können. Natürlich sind zahlreiche Berührungspunkte mit der 'Welt' aus den oben genannten Gründen unabdingbar, was aber keinesfalls zu einem unreflektierten Einlassen der umgebenden Lebenswelt führen darf. Die Lebenswelt ist geprägt von Medien und Konsum, häufig auch von Gewalt, Unterdrückung und anderen Gefahren für die Kinder, was - wieder einmal ganz im Sinne des Kinderschutzgedankens - nicht ungehindert in die Schule eindringen darf. Zwar sollten diese Phänomene Thema der Reflexion in der Schule werden, um so den Schülern bei ihrer Lebensbewältigung sowie dem Aufdecken von Gefahr und Manipulation behilflich zu sein, doch kann das nicht bedeuten, dass diese per se wenig lehrreichen und häufig sogar 'risikohaften' Phänomene die Schule willkürlich überschwemmen. Im Übrigen entziehen sich Vertreter des Offenen Unterrichts heute nur selten ihrer pädagogischen Verantwortung, die Heranwachsenden bei einer Auseinandersetzung mit schädlichen gesellschaftlichen Einflüssen schützend an die Hand zu nehmen, auch wenn dies der Selbstbestimmung des Schülers widersprechen mag.

Ein weiteres Argument hat bereits im Zusammenhang mit dem Unterricht als eine Entwicklungsaufgabe gegen eine allzu weitreichende Öffnung für die unmittelbare Lebenswelt der Schüler gesprochen und wird uns darüber hinaus noch einmal unserem curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 beschäftigen. Demnach macht gerade die reflexive Distanz zu Welt im Unterricht, das Herausheben der jungen Menschen

aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt, die verbindliche Konfrontation mit zunächst ‚fremden‘ Unterrichtsgegenständen und die Einführung der Heranwachsenden in komplexere Zusammenhänge die bildende und aufklärende Wirkung der Schule aus. Jüngere Kinder müssen erst an eine solche reflexive, systematische Schulkultur herangeführt werden, weshalb ihre Lebenswelt im Unterricht also stärkere Berücksichtigung finden sollte. Ältere Schüler sollten sich hingegen darauf beschränken, in einer reflexiven, kritischen Haltung immer wieder Rückbezüge des Unterrichts zu ihrer eigenen Lebenssituation herzustellen und nach Anwendungsmöglichkeiten für das Gelernte zu suchen.

So können wir wieder einmal schließen, dass eine Öffnung des Unterrichts durchaus wünschenswert erscheint, sie aber nur innerhalb gewisser Grenzen stattfinden darf. Zwar sollte die Schülerrolle eine Erweiterung erfahren, damit sich die Persönlichkeit der Heranwachsenden in der Schule entfalten kann, doch ein völliges Aufweichen der Rollen in der Institution Schule erscheint nicht wünschenswert. Entsprechend sollte die unmittelbare Erlebniswelt der Schüler je nach Alter der Schüler auf die eine oder andere Weise in den Unterricht eingehen, wobei der Lehrer aber grundsätzlich über die maßvolle Öffnung des Unterrichts zur Lebenswelt der Heranwachsenden entscheidet.

Die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler als Erweiterung ihrer Rolle

Eine wünschenswerte Erweiterung erfahre die Schülerrolle auch, wenn die Schüler im Schulalltag (mit-) bestimmen könnten, wie es im Offenen Unterricht üblich ist. Auch wenn das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler in der staatlichen Regelschule nicht aufgehoben werden könne, solle sich die so genannte Definitionsmacht des Schülers doch erweitert, wenn ihm mehr Spielräume zur Selbst- und Mitbestimmung eingeräumt werden. Statt sich zu entfremden, könnten sich die Schüler so zugleich eher mit ihrer Schule identifizieren, sie könnten sich einbringen und sich in der Gestaltung des Schulalltags entfalten. Durch die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler sollten sie darüber hinaus Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit entfalten können, was für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit günstig erschiene. Dabei könnten sie in einem gewissen Rahmen auch die schulischen Werte in Frage stellen, ihre eigenen Werte und Normen geltend machen, sie im Austausch mit anderen

diskutieren und entsprechende Regeln gemeinsam mit den Mitschülern aufstellen, was für die eigene Wertorientierung unverzichtbar erschien (s.u.). Ist den Jugendlichen eine solche Möglichkeit nicht gegeben, würde ihre Persönlichkeit hinter der schulkonformen Rolle zurücktreten, und es setze auch an diesem Punkt eine ungünstige Entfremdung ein.

Wenn den Schülern im Unterricht ein Selbst- und Mitbestimmungsrecht eingeräumt wird, soll sich das aber nicht nur auf ihre Persönlichkeitsentwicklung günstig auswirken, sondern auch zu ihrem gegenwärtigen Wohlbefinden beitragen. Wie bereits angesprochen wurde, stellen gerade für die älteren Schüler Selbstbestimmung, Mitwirkung und das Erleben von Selbstwirksamkeit wichtige Grundbedürfnisse dar. Wie auch Holtappels feststellen konnte, liegt hier ein weiterer bedeutsamer Problembereich für die Schüler vor (1987, S. 140; zit. n. Ulich 1991, S. 379), da diesen Bedürfnissen in der Schule nur unzureichend entgegengekommen wird. Würde hier den Bedürfnissen der Schüler entsprochen, sollte sich das nicht nur positiv auf ihre Entwicklung auswirken, sondern zugleich ihr Wohlbefinden in der Gegenwart steigern. Diese Vermutung erscheint umso wahrscheinlicher, da Helmut Fend umgekehrt beobachten konnte, dass ein hoher Anpassungsdruck zu erhöhter Schulverdrossenheit, reduziertem Selbstvertrauen, geringerem Partizipationsverhalten und weniger Konfliktregelungen durch „Reden“ und „Diskussionen“ auf Schülerseite führt (1998, S. 76 f.). Nach Analyse seiner Daten kommt Fend zu dem Schluss, dass Formen der sozialen Kontrolle, die mit Strafen und Druck arbeiten, den Schülern wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen und die der Einhaltung formaler Ordnungskriterien über deren funktionale Bedeutung hinweg einen Wert an sich beimessen, zu verurteilen sind (ebd.). Dagegen würden die Schüler in „guten Schulen“⁵⁵ mehr Freiräume und Beteiligungsmöglichkeiten empfinden. Dort würden sie nicht straforientiert wie kleine Kinder behandelt, sondern man unterstelle ihnen vielmehr Selbstverantwortung und Vernunft (ebd., S. 135).

⁵⁵ Bei der Festlegung, ob es sich bei den untersuchten Schulen jeweils um eine „gute“ oder um eine „schlechte“ handelt, ist Fend in einem ersten Schritt normativ vorgegangen, indem er offen festgesetzt hat, ob die Befürwortung oder die Ablehnung einer Item-Aussage als pädagogisch positiv oder negativ zu beurteilen ist. Daraufhin sind alle Schulen in eine Rangreihe gebracht worden, wobei vorgegeben wurde, welche der Merkmale und wie viele davon durch die Befragten wahrgenommen werden müssen, um die entsprechende Schule als „gut“ klassifizieren zu können. Demnach herrschen in einer „guten Schule“ beispielsweise Schulfreude und Vertrauen in die Lehrerschaft. Mit diesen „guten“ oder

Die angemessene Berücksichtigung des jugendlichen Bedürfnisses, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit zu erfahren, erscheint umso dringender, da die Heranwachsenden heute im außerschulischen Bereich über eine relativ hohe soziokulturelle Selbstständigkeit verfügen. Es wurde eingangs bereits angesprochen, dass die Schüler beispielsweise ihre Freizeit sehr selbstständig planen, und darüber hinaus hat sich der elterliche Erziehungsstil in Richtung Dialog und Mitbestimmung verschoben (siehe Kapitel 2), so dass ein hoher Anpassungsdruck und geringe Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die jungen Menschen in der Schule unangemessen erscheinen (vgl. dazu Bohnsack in: Bohnsack; Nipkow 1991).

Trotz dieser veränderten Ausgangslage müssen die Kinder und Jugendlichen aber nach wie vor zu der Fähigkeit, Selbst- und Mitbestimmung verantwortungsvoll ausüben zu können, hingeführt werden. Im außerschulischen Bereich sind die jungen Menschen permanent der Manipulation durch die Medien und Werbung ausgesetzt, und es werden Entscheidungen lediglich im Rahmen eines bestimmten Umfeldes, einer bestimmten Kultur getroffen. Die Schule mit ihrer reflexiven Kultur sollte einen Beitrag dazu leisten, dass die Schüler über ihren begrenzten Horizont hinausgeführt werden, sie sollte Manipulation und verdeckte Fremdbestimmung entlarven, also letztlich zu ihrer Mündigkeit beitragen, so dass die Schüler in die Lage versetzt werden, wirklich freie Entscheidungen selbstständig zu treffen. Eine solche Mündigkeit des Schülers kann aber nicht damit beginnen, ihm jedwede Selbstbestimmung zuzugestehen, sondern muss in dem eben beschriebenen Sinne gelernt werden.

Ganz konkret müssen die Schüler zu vermehrter Selbst- und Mitbestimmung herangeführt werden. Zwar muss ein jedes Kind von Anbeginn an als Subjekt verstanden werden und bringt es selbstverständlich ein gewisses Maß an Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten mit, aber trotzdem sind diese Fähigkeiten doch zunächst begrenzt. Es ist die Frage, wie die Schüler im Offenen Unterricht allein „über Selbstbestimmung zu Selbstbestimmung“ kommen sollen, ohne dass sie unter der maßvollen Anleitung des Lehrers dort hingeführt werden (vgl. Kapitel 6.1.3 der vorliegenden Arbeit). Bei der Entwicklung von verantwortungsvoller, mündiger Selbst- und Mitbestimmung handelt es sich um einen komplexen geistigen und ganz

„belasteten“ Schulen konnten nun weitere Merkmale assoziiert werden, wie beispielsweise das Maß

praktischen Lernprozess, bei dem der Schüler nach und nach immer weniger auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen sein soll - ein pädagogisches Prinzip, das schon längst in jedem guten Unterricht gilt bzw. gelten sollte. Die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler und damit verknüpft deren Erleben von Selbstwirksamkeit stellen unumstößliche Ziele eines jeden Unterrichts dar, diese Ziele müssen aber in kleinen Schritten (z.B. zunächst mit Hilfe eines übersichtlichen Tagesplans) verfolgt werden: Die Kinder müssen lernen, Informationen zu sichten, Argumente zu sammeln, abzuwägen, zu entscheiden, zu planen und zielgerecht zu handeln. Anstatt den Unterricht also in einem dem Entwicklungsstand der Kinder unangemessenen Maße zu öffnen, was für die Schüler sicherlich nicht zu befriedigenden Erlebnissen führen würde, sollte eine Balance zwischen der eher fremdbestimmenden Anleitung des Lehrers und der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler gefunden werden. Der Widerspruch von Fremd- und Selbstbestimmung, der dabei zu Tage tritt, kann nicht zugunsten des einen oder des anderen Prinzips entschieden werden, wie wir gesehen haben.

Dafür spricht auch die Tatsache, dass gerade der junge Mensch einen verlässlichen, berechenbaren Rahmen braucht, um Selbstwirksamkeit als Ausdruck von Selbstbestimmung und -verantwortung spüren zu können. Nur in einer regelmäßigen Umwelt, in der die Konsequenzen des eigenen Handelns antizipierbar sind, kann man die Wirkungen des eigenen Handelns dann auch tatsächlich sich selbst zuschreiben. Der Lehrer muss also recht traditionell (allerdings in Zusammenarbeit mit den Schülern) dafür Sorge tragen, dass ein solch 'sicherer' Rahmen gegeben ist, damit das Schülerhandeln nicht ins Chaos führt. Genauso müssen die Möglichkeiten zum Schülerhandeln zunächst überschaubar, für den Schüler bewältigbar bleiben, damit er daraufhin zu komplexeren, selbstbestimmteren Formen des Handelns voranschreiten kann. Solche Forderungen scheinen in einem geöffneten Unterricht tatsächlich realisierbar zu sein, denn der zeitgemäße geöffnete Unterricht in der öffentlichen Grundschule zeichnet sich eher, zum Beispiel in Anlehnung an Montessori, durch Ruhe und Rhythmisierung, den Morgenkreis und den Wochenplan, durch eine miteinander gestaltete Ordnung aus als durch das laissez-faire der 60er und 70er Jahre.

Allein die Hinführung zu der Fähigkeit der Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht kann nicht genügen. Ergänzt werden muss das Streben nach Selbst- und Mitbestimmung darüber hinaus mit dem Sozialprinzip und dem der Solidarität, was der Lehrer in pädagogischer Verantwortung immer wieder einklagen muss. Eine Ergänzung sollte der Subjektivismus der Schüler selbst- und Mitbestimmung zudem mit den verbindlichen Unterrichtsinhalten erfahren, wie bereits ausgeführt wurde. Werden den Schülern verschiedene, nicht selbstgewählte Objekte der Welt entgegengesetzt, können sich jene an den objektiven Gegenständen bilden, welche einen Eigenwert beanspruchen können.

Nicht zuletzt wird der Subjektivismus im Offenen Unterricht außerdem durch die Regeln und Forderungen der Institution ergänzt, denen sich die Heranwachsenden stellen müssen. Es liegt nicht im Interesse der Schüler, wenn ihnen vorgetäuscht wird, dass sie sämtliche schulischen Abläufe selbst bestimmen können. Über organisatorische Fragen wie die Einstellung von Personal oder die Verteilung von Ressourcen können sie ebenso wenig entscheiden wie über grundsätzliche Lerninhalte, die sie im Laufe der Schulzeit bearbeiten müssen. Auch kann nicht zur Disposition stehen, dass die Schule ein Ort des Unterrichts ist, in der Schule also Rahmenbedingungen, die für einen erfolgreichen Unterricht notwendig sind, von den Schülern auch ohne deren explizite Zustimmung eingefordert werden können (vgl. Giesecke 1996, S. 203 ff.). So muss beispielsweise ein Mindestmaß an Disziplin in der Schule eine Selbstverständlichkeit sein. In den Händen von Schüler und Lehrern gemeinsam liegt es dagegen, wie die grundlegenden Forderungen im Schulalltag umgesetzt und das Miteinander in der Klasse gestaltet wird, damit ein befriedigender Unterricht sowie ein angenehmes soziales Miteinander gelingen.

Fazit

Werfen wir abschließend noch einmal einen Blick zurück auf den vorliegenden Abschnitt über das Rollenhandeln in der Institution Schule. Dabei ging es um die Frage, ob die Einführung in solche universalistischen Beziehungsmuster dem Wohlbefinden der Schüler in ihrer gegenwärtigen Situation sowie ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu- oder aber abträglich ist.

Zunächst wurde eine kritische Position zum Thema vorgestellt, nach welcher sich die Einengung des jungen Menschen auf die Schülerrolle negativ auf sein Wohlbefinden sowie seine Persönlichkeitsentwicklung auswirken soll. Sollte der Heranwachsende in der Schule durch seine Festlegung auf die Schülerrolle tatsächlich in einem solchen Maße eingeschränkt werden, wie es dargestellt wurde, wäre die Kritik berechtigt. Wir können aber davon ausgehen, dass die Schüler heutzutage in ihrer Rolle weit weniger festgelegt sind als Schüler vergangener Jahrzehnte. Doch bleibt zu prüfen, ob den Heranwachsenden an den Schulen dem Alter der Schüler angemessene Spielräume für ihre Rolleninterpretation zugestanden werden. Sollte dies nicht der Fall sein, sind tatsächlich negative Konsequenzen für die Entwicklung der Schüler zu erwarten. Andererseits aber ist die Förderung universalistischer Beziehungen und eines entsprechenden Rollenverhaltens in der Schule aus den dargestellten Gründen auch durchaus positiv zu bewerten.

Zu bedenken ist dabei allerdings, dass es gerade Grundschulern noch schwer fällt, universalistische Beziehungen aufzunehmen. Darauf muss bei der notwendigen Einführung in die universalistischen Rollenbeziehungen Rücksicht genommen werden, woraufhin es den Heranwachsenden später leichter fallen wird, ihre Schülerrolle angemessen auszufüllen.

Im Offenen Unterricht, welcher sich aus der Grundschulpraxis heraus entwickelt hat, wird der persönliche Aspekt auf Kosten des universalistischen Aspektes überbetont. Hier lösen sich die traditionellen Rollen auf, und die Schüler können den Unterricht weitgehend selbst bestimmen, was den älteren Schülern einerseits ein Bedürfnis ist, was andererseits aber auch ihre Schülerrolle erweitert, da ihre „Definitionsmacht“ im Unterricht nun größer ist. Der Subjektorientierung und Schüler selbstbestimmung entsprechend geht zudem die Erlebniswelt der Heranwachsenden in den Unterricht ein

All dies ist in gewissen Grenzen zu begrüßen, da somit der Spielraum der Schüler für ihre Rolleninterpretation erweitert wird. Eine dem jeweiligen Alter angemessene Einführung in die institutionalisierte Rolle erscheint grundsätzlich jedoch nach wie vor unverzichtbar, sofern die Schüler selbst zu der Definition ihrer Rolle beitragen können. Entsprechend erscheint lediglich eine Öffnung in den

vorgestellten Punkten begrüßenswert, während eine gänzliche Öffnung die Begegnung in institutionalisierten Rollen verhindert.

In wie weit sich der Unterricht von Fall zu Fall öffnet, in welchem Maße die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden, wann ihre Erlebniswelt in den Unterricht eingeht oder sie den Unterricht auf welche Art und Weise selbst gestalten, entscheidet dabei ganz traditionell noch immer der Lehrer. Insofern löst sich seine Rolle auch dann nicht auf, wenn sich der Unterricht in bestimmten Grenzen für seine Schüler und deren unmittelbare Lebenswelt öffnet. Zugleich muss der Lehrer auch von seinen Schülern immer wieder fordern, sich ihrer Rolle angemessen zu verhalten.

Da somit die am Unterricht Beteiligten letztlich in ihren Rollen verbleiben, auch wenn sich der Unterricht in gewissen Grenzen öffnen sollte, soll abschließend hinzugefügt werden, welche hohe Bedeutung dem Schulleben beizumessen ist. Ein reichhaltiges Schulleben ist nicht zu unterschätzen, denn beim gemeinsamen Planen und Gestalten, Feiern, Spielen und Leben können sich alle an Schule Beteiligten weitgehend jenseits ihrer Rolle begegnen, persönliche Bindungen knüpfen und sich so in fruchtbarem Austausch mit anderen entwickeln. In diesem Zusammenhang ist die Persönlichkeit gefragt während die relativ festgeschriebene Rolle in den Hintergrund tritt, und genau das wird der Persönlichkeit zugute kommen.

So können wir festhalten, dass es im Interesse der Schüler positiv zu bewerten ist, dass sich die Menschen in der Institution Schule in bestimmten Rollen begegnen, dass den Schülern dabei aber genügend Spielräume für ihre Rolleninterpretation zugestanden werden müssen. Im Rahmen dieser nicht allzu rigiden Rollen müssen persönliche Bindungen nicht ausgeklammert werden, was den Bedürfnissen gerade jüngerer Schüler entgegenkommt. Damit aber ist die „immanente Widerspruchsstruktur“, welche Furtner-Kallmünzer und Sardei-Biermann in den Schülerwünschen hinsichtlich des Lehrerverhaltens beobachten konnten (in: Beisenherz (Hg.) 1982, S. 21-62), keinesfalls aufgelöst. Damit ein menschliches Miteinander im Rahmen universalistischer Beziehungen gelingen kann, muss immer wieder eine Balance in der Spannung der „immanenten Widerspruchsstruktur“ ausgehandelt werden.

5.3 Die intentionale Hinwendung zu den Heranwachsenden im Unterricht

Bislang wurde in dem vorliegenden Kapitel untersucht, welchen Entwicklungsaufgaben sich die Heranwachsenden in der Schule stellen müssen und welche Auswirkungen dies sowohl auf ihre Befindlichkeit in ihrer gegenwärtigen Situation als auch auf ihre Persönlichkeitsentwicklung ausüben mag. Neben diesen andauernden Einwirkungen der schulischen Abläufe auf die Kinder und Jugendlichen stehen die intentionalen Erziehungsbemühungen der Lehrer, womit sie positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden einwirken möchten. Pädagogen des Offenen Unterrichts tun sich mit einer intentionalen Erziehung allerdings schwer, da sie abgesehen von der Demokratie nicht mehr überzeugt normative Werte vertreten können. An Stelle des Imperativs ist nun das Aushandeln erzieherischer Werte getreten, eine Öffnung für das Kind mit seinen Gefühlen, moralischen Orientierungen und Wertvorstellungen. Es soll in die Lage versetzt werden, konfliktfähig und selbstständig eigene Wertentscheidungen treffen zu können (vgl. Westphalen in: Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1998, S. 91 f.).

Vehement vertreten wird dagegen gerade von eben jenen Pädagogen die Ansicht, dass man die persönliche Entwicklung der Heranwachsenden in einem geöffneten Unterricht in besonderem Maße stützen und fördern sollte. Besondere Aufmerksamkeit wird seit den 60er Jahren dabei sozialschwachen und benachteiligten Kindern und Jugendlichen geschenkt, die in der Schule kompensatorische Hilfe erfahren sollen. Im Sinne der Chancengleichheit wird versucht, milieubedingte Benachteiligungen in kognitiver, sozialer und psychischer Hinsicht auszugleichen. Sofern es dabei um die Integration benachteiligter Heranwachsender in kompensatorischer Absicht, um die Herstellung von Chancengleichheit geht, ist diese Aufgabe der Schule inzwischen Allgemeingut. Doch können die Anforderungen an die Schule dabei so weit reichen, dass sich geradezu eine neue Funktion der Schule ergibt, nämlich die sozialpädagogische Funktion der Schule, welche bereits in Kapitel 3 Thema war. Hier geht es ähnlich wie bei der erzieherischen Aufgabe um die Wahrnehmung eines pädagogischen Auftrages, doch werden damit keine inhaltlich festgelegten Erziehungsziele verfolgt, sondern soll der Heranwachsende in seiner Entwicklung mit verschiedenen

Hilfsmaßnahmen gefördert und gestützt werden. Ein solch sozialpädagogischer Anspruch an die Schule ist nicht unproblematisch, wenn er konsequent verfolgt wird, weshalb er nun ausführlicher betrachtet werden soll, bevor wir uns der eigentlichen Erziehung der Heranwachsenden zuwenden.

5.3.1 Die Sozialpädagogisierung der Schule

Erinnern wir uns zu Beginn unserer Ausführungen noch einmal, welcher Zweck mit der Sozialpädagogisierung der Schule verfolgt werden soll. Es sollen milieubedingte Chancungleichheiten durch besondere Maßnahmen ausgeglichen werden, es wird versucht, emotionale Defizite in der Schule abzubauen und die soziale Integration aller zu fördern (vgl. H.J. Apel 1995, S. 186).

Zu diesem Zweck soll sich die Schule nun beispielsweise für das individuelle Kind bzw. den Jugendlichen mit seinen Bedürfnissen und Erfahrungen öffnen, seine unmittelbare Lebenswelt in den Unterricht einbeziehen und bestimmte Hilfsangebote machen. So finden wir an vielen Schulen beispielsweise Förderunterricht, ein gemeinsames Schulfrühstück, Bewegungsspiele auf dem Schulhof oder ein geregeltes Betreuungsangebot.

Mit solchen Maßnahmen ist einerseits die Zielsetzung verknüpft, die heranwachsende Generation auch unter erschwerten Bedingungen in die Gesellschaft zu integrieren („Reparaturstätte der Gesellschaft“), wobei wir uns diesem Aspekt aber erst in dem Integrationskapitel 6.3 zuwenden wollen. Andererseits ist damit lediglich eine Variante der personalen Funktion von Schule angesprochen, denn hier wie dort geht es darum, die jungen Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern und zu stützen.

Erhöhte Problembelastungen in Schule und Gesellschaft?

Die Förderung und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden in der Gesellschaft ist heute nach allgemeiner Ansicht problematischer geworden sein, weshalb die Ausweitung der personalen zu einer sozialpädagogischen Funktion von Schule naheliegen mag. Zumindest scheinen die Lehrer selbst eine erhöhte

Problemlast wahrzunehmen, wie die Untersuchung H. Fends aus den Jahren 1988 bis 1990 nahelegt. Offene Erhebungsverfahren qualitativer Art (Delphi-Technik) und standardisierte Erhebungsverfahren kamen gleichermaßen zur Anwendung, wobei in den Interviews immer wieder die schlechtere Arbeitshaltung der Schüler beklagt wurde, die geringere Motivation, die Unruhe und Unkonzentriertheit sowie die passive Anspruchshaltung, was auf Reizüberflutung, die geringe Aufsicht zu Hause und geringe praktische Arbeitsanforderungen in der Familie zurückgeführt wurde. Zudem sollen die Lehrer eine gesteigerte Aggressivität und größeren Vandalismus der Schüler wahrgenommen haben. Die Heranwachsenden seien unruhiger und anspruchsvoller, sie erwarteten mehr Betreuung und Zuwendung, in höherem Alter seien sie frecher, maßloser und aggressiver. Auch die Repräsentativstudie ergab, dass die Lehrer der Ansicht sind, dass ihre Berufsanforderungen gestiegen sind, und zwar in jeder Hinsicht, nicht nur bezüglich ihrer Schülerschaft.

Nach Schularten differenziert ergab sich das Bild, dass sich gerade Grundschullehrer herausgefordert fühlen, ihre Schüler individueller zu behandeln. Die Belastungswahrnehmungen im Sinne problematischer Schülerschaften und reduzierter Handlungsmöglichkeiten konzentrierten sich vor allem auf die Sekundarstufe I und dabei insbesondere auf die Hauptschulen und Sonderschulen. So seien 80% der Hauptschullehrer der Ansicht, dass sich die Leistungsvoraussetzungen der Schüler verschlechtert hätten, und während beispielsweise nur 16% der Grundschullehrer beobachten, dass die Anforderungen des Lehrplans die Schüler überfordern, konnten 42% der Hauptschullehrer dieser Aussage zustimmen (1998, S. 341 ff.).

Dass gerade die Hauptschule unter einer besonderen Problemlast zu leiden scheint, mag daran liegen, dass sich das gegliederte Schulsystem zunehmend verschiebt und die Hauptschule in weiten Teilen tatsächlich zu einer Schule für problematische Schüler geworden ist. Auch wenn uns die Untersuchungsergebnisse Fends eine Warnung sein sollen, können sie doch nicht allein dahingehend interpretiert werden, dass die Familie ihre Erziehungsaufgabe nur noch unzureichend erfüllen kann und die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen heute unter belasteten Bedingungen aufwächst. Zwar leben immer mehr Kinder in alternativen Familienformen, in einzelnen Regionen mögen diese Kinder und Jugendlichen sogar

in der Mehrzahl sein, aber wir konnten in Kapitel 2 zu dem Schluss kommen, dass sich diese alternativen Familienformen nicht zwangsläufig negativ auf die Sozialisation des Kindes auswirken müssen. Richtig ist allerdings, dass viele Kinder und Jugendliche, zum Beispiel aus Ein-Eltern-Familien, ökonomisch schlechter gestellt sind und nur unzureichend betreut werden, was auf eine mangelnde Integration dieser Familienformen in die Gesellschaft hinweist.

Von einem „Erziehungsnotstand“ (vgl. Kapitel 2) kann deshalb aber noch keine Rede sein, denn wir können dem Kapitel 2 entnehmen, dass Kinder heute einen sehr viel höheren subjektiven Wert für Eltern darstellen als früher und der Erziehungsstil, dem allgemeinen Wertwandel entsprechend, eher an dem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen und seinen Bedürfnissen ausgerichtet ist. Die Erziehung der Heranwachsenden ist heute sowohl für die Kinder als auch für die Eltern im Allgemeinen anspruchsvoller und befriedigender geworden, kann für alle Beteiligten aber auch andererseits zu einer Überforderung führen. Eltern setzen sich oftmals unter hohem Leistungsdruck, wollen eine emotional befriedigende Partnerschaft, Selbstständigkeit und ein enges freundschaftliches Verhältnis zu ihrem Kind, wodurch sich diese Beziehungen aber gerade als sehr labil erweisen können (vgl. dazu Kapitel 2.3). Fühlen sich die Eltern in dem Erziehungsprozess überfordert, können sie nur noch selten Entlastung, Rat und Orientierung in einem weiteren Sozialverband außerhalb der üblicherweise sehr kleinen Familienformen finden, weshalb der hohe Erziehungsanspruch scheitern kann. Deshalb aber einen Erziehungsnotstand zu beklagen und statt dessen die Schule in die Pflicht zu nehmen, wird vielen äußerst bemühten Eltern nicht gerecht, zumal Apel darauf aufmerksam macht, dass diese Klagen schon um 1900 in Paulsens Pädagogik auftauchten, von den Schulreformern der 1920er Jahre geäußert wurden, der pädagogischen Nachkriegsliteratur zu entnehmen sind und in entsprechenden Veröffentlichungen der 1970er Jahre bis hinein in die Gegenwart geäußert werden (1995, S. 191).

Die Rückbezüge auf unser 2. Kapitel legen nahe, dass Kinder und Jugendliche in ganz unterschiedlichen Verhältnissen aufwachsen, unterschiedliche Kindheitsmuster nebeneinander bestehen und diese keinesfalls nur als problematisch einzustufen sind, zumal die erzieherischen Ansprüche der Eltern im Allgemeinen durchaus hoch

sind. Entsprechend muss die Mehrheit der Heranwachsenden in der Schule nicht therapiert und damit in die Nähe des Patienten gerückt werden, wie es in kompensatorischer Absicht in sozialpädagogischen Schulen geschieht. Andererseits ist die Aufgabe der Schule grundsätzlich nur bedingt aus den gesellschaftlichen Bedingungen abzuleiten, weshalb wir prinzipiell zu einem Urteil über die Sozialpädagogisierung der Schule kommen müssen, zunächst unabhängig davon, ob vor Ort belastete Verhältnisse oder aber ein unproblematisches schulisches Umfeld vorzufinden sind.

Anerkennung der sozialpädagogischen Schülerhilfe

In einem gewissen Rahmen wird die Verantwortung der Schule, die kognitive, soziale und psychische Entwicklung der jungen Menschen kompensatorisch zu fördern und zu stützen, wohl kaum mehr angezweifelt werden. Rechtlich erfährt dieser Anspruch durch die 1991 getroffene Neuregelung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes eine gewisse Stützung, denn dort wird die „Schulsozialarbeit [bzw. eine] sozialpädagogische Schülerhilfe als ein Teilbereich der Jugendsozialarbeit erstmalig gesetzlich verankert“ (Eberle 1994, S. 304).

Stellen sich die Lehrer dagegen den Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen nicht, soll das laut H. Fend von einer ungünstigen Berufsauffassung zeugen. Fend stuft die Distanzierung des Lehrers von seiner Rolle als Sozialarbeiter als geradezu pathologischen Zustand ein. Der Eindruck von Gleichgültigkeit der Kollegen sei Kernpunkt eines „pathologischen Syndroms“, womit auf Schulebene gleichzeitig eine geringe Arbeitszufriedenheit der Lehrer, wenig Kontakt der Kollegen untereinander, eine ablehnende Haltung gegenüber den Schülern und ein geringer Konsens in pädagogischen Fragen einhergehe. Auf Schülerseite sei zugleich häufiger und stärker deviantes, disziplinloses Verhalten zu beobachten, so dass Fend schließen kann, dass die Schule durchaus Erfolgchancen hat, wenn sie sich als „pädagogische Verantwortungsgemeinschaft“ versteht (1998, S. 113).

Der dargestellten pädagogischen Verantwortung, die Fend hier anmahnt, möchte sich wohl kaum ein Lehrer entziehen, denn die gestellten Anforderungen, die damit einhergehen, klingen für sich betrachtet alle nachvollziehbar und sinnvoll. So trägt es zur Lebenstüchtigkeit und Gesundheit der Schüler bei, wenn sie im Rahmen einer

Hygieneerziehung regelmäßig gemeinsam Zähne putzen. Es fördert ihre Lernvoraussetzungen sowie die soziale Integration, wenn die Heranwachsenden in der Klasse beispielsweise miteinander frühstücken, und es gehört zum pädagogischen Auftrag der Lehrer, ihre Schüler zu betreuen und zu erziehen, sei es möglicherweise auch bis in die Nachmittagsstunden hinein. Dabei ist eine Öffnung für die Probleme der Kinder und Jugendlichen naheliegend, wenn zumindest in der Grundschule der Lehrer und seine Schüler miteinander beinahe täglich viele Stunden miteinander verbringen.

Überforderung der Schule

Die Fülle der Anforderungen und möglichen Maßnahmen, welche hier nur angedeutet werden, ist dagegen aber keinesfalls mehr sinnvoll. Weder können die vielfältigen sozialpädagogischen Maßnahmen im Rahmen der Institution Schule mit ihren knappen Ressourcen befriedigend erfüllt werden, noch kann ein ertragreicher Unterricht bei einer solchen Überforderung der Schule durchgehalten werden. Die Heranwachsenden sind verpflichtet, regelmäßig die Schule zu besuchen, weil sie dort eine Leistung in Anspruch nehmen können und müssen, die keine andere Sozialisationsinstanz übernehmen kann. Diese grundlegende Aufgabe der Schule, nämlich der systematische Unterricht, leidet aber im Übermaß, wenn die Schule zugleich eine eindeutig sozialpädagogische Funktion übernimmt (vgl. Giesecke 1998, z.B. S. 198 f.). Außercurriculare Aktivitäten, die Gestaltung des Schullebens, kompensatorische und regelrecht therapeutische Maßnahmen dürfen nicht so weit getrieben werden, dass der Unterricht selbst aus den Augen verloren wird. Wenn beispielsweise G. Homfeldt u.a. in ihrem Werk „Für eine sozialpädagogische Schule“ 1977 darlegen, dass die erzieherische Aufgabe der Schule eindeutig Vorrang haben müsse vor dem am Stoff orientierten Unterricht (S. 233), läuft die Schule Gefahr, mit der Vernachlässigung des systematischen Unterrichts ihre Legitimation zu verlieren. Zwar haben die Etablierung eines disziplinierten, freundlichen Klassenklimas mit funktionierenden Kommunikationsstrukturen, die Wahrnehmung des erzieherischen Auftrages und ein reiches Schulleben an der Schule selbstverständlich ihren Platz, doch dürfen diese Aspekte den schulischen Rahmen nicht sprengen, denn spielen, feiern oder Probleme erörtern können die Schüler in der Regel auch außerhalb der Schule. Gehen diese Aufgabenbereiche in die Schule ein und übernimmt sie damit eine neue Funktion, müsste die Institution nicht nur mit erheblichen zusätzlichen

Ressourcen und mit mehr Personal mit einer deutlich erweiterten Ausbildung ausgestattet werden. Zugleich würde die qualifikatorische Funktion der Schule zugunsten der sozialpädagogischen ins Hintertreffen geraten. Wir können mit J. Diederich und H.-E. Tenorth schließen, dass die Erweiterung des schulischen Aufgabenspektrums auf Kosten der qualifikatorischen Funktion daher grundsätzlich nicht zu begrüßen ist, auch wenn es selbstverständlich sein muss, dass die Lehrer in pädagogischer Verantwortung der personalen Funktion von Schule ebenso große Aufmerksamkeit schenken wie der gesellschaftlichen.

„Zwar ist jede Schule ihrer Funktion nach kompensatorisch und die Verlockung verständlich, das gegebene Instrument für eine Vielfalt von Zwecken zu nutzen. Nach einiger Erfahrung mit Schule kann man freilich auch wissen, dass man solche Beanspruchung nicht zu weit treiben kann, ohne die Leistung der Schule selbst zu zerstören. ... deshalb ist auch eine Interpretation nach dem Handlungsmodell von Therapie nicht nur kontrovers, sondern eine Überlastung. Das mag situativ gelegentlich möglich sein und sich als Konsequenz sensibler Wahrnehmung pädagogischer Probleme in Schulen ergeben, auf Dauer verändert sich in therapeutischer Perspektive der Charakter von Schule, wahrscheinlich sogar mit der Konsequenz einer Überwältigung der Lernenden. In ihrer Leistung stabil und in der Leistungserbringung steigerbar ist Schule nur, wenn sie Schule bleibt, auf das Lernen konzentriert, einem Curriculum verpflichtet, fern der Verführung den ganzen Menschen gezielt verändern zu wollen. Schule repräsentiert eine funktional spezifische Lebensform ...“ (1997, S. 173 f.).

Schule in Konkurrenz zu weiteren Sozialisationsinstanzen

Die Wahrnehmung sozialpädagogischer Aufgaben in der Schule wäre aber nicht nur deshalb kaum von Erfolg gekrönt, weil die entsprechende Fülle von Funktionszielen in der Schule geradezu utopischen Charakter hat. H. Giesecke muss darüber hinaus feststellen, dass der erzieherische Einfluss der Schule auf die Heranwachsenden ohnehin nur noch relativ gering ist. In der pluralen Gesellschaftssituation seien die Heranwachsenden einer Vielzahl von Sozialisierungseinflüssen neben der Schule ausgesetzt, und nur sie selbst könnten eine stimmige Integration der widersprüchlichen Sozialisierungseinflüsse leisten. Gerade weil nun die Wirkmöglichkeiten der Schule begrenzt seien, solle sie sich auf ihre spezifische Funktion konzentrieren, auf den Unterricht und eng verknüpft damit auf einen schulischen Erziehungsauftrag, der nicht alle Aspekte des Lebens der Heranwachsenden berücksichtigen könne. Die Schule sei so ausgestattet, dass sie diese Funktion befriedigend erfüllen könne, womit sie ihren besonderen Beitrag leiste, den Heranwachsenden bei ihrer persönlichen Entwicklung auf ihrem Weg in die Gesellschaft zu helfen. Ergreife sie dagegen andere umfangreiche

Stützmaßnahmen, würde sich die Schule übernehmen und den Heranwachsenden kaum mehr eine Hilfe sein (1998, z.B. S. 119 f., S. 247).

Die Pädagogisierung gesellschaftlicher und politischer Probleme

Bleiben wir bei den erwähnten anderen Sozialisationsinstanzen, welchen die Heranwachsenden ausgesetzt sind. Es wurde behauptet, dass die Kinder und Jugendlichen an anderen Orten als in der Schule betreut werden können, dass sie dort feiern oder spielen, Probleme besprechen und Geborgenheit erfahren können. Wir haben aber gesehen, dass andere Sozialisationsinstanzen ihrer Verantwortung für die heranwachsende Generation zum Teil nur noch unzureichend nachkommen können. Was diese Sozialisationsinstanzen versäumen, wird nun der Schule aufgebürdet.

Doch muss vor allem die Familie als Sozialisationsinstanz wieder mehr in die Verantwortung genommen und gegebenenfalls unterstützt werden, wenn sie nicht mehr in der Lage ist, ihren Auftrag befriedigend zu erfüllen. Die Aufgabe von Politik und Wirtschaft wäre es deshalb, neue Familienmodelle, wie sie in Kapitel 2 vorgestellt wurden, in die Gesellschaft zu integrieren, damit die Familie ihrem Erziehungsauftrag weiterhin nachkommen kann. Verstärkt müsste die Möglichkeit angeboten werden, dass beide Elternteile einer ihrem Ausbildungsniveau entsprechenden Teilzeitbeschäftigung nachgehen können, damit sie gemeinsam ihren Nachwuchs betreuen können. Betreuungsangebote beispielsweise durch die Jugendhilfe müssten gefördert werden, damit Kinder berufstätiger Eltern oder alleinerziehender Mütter nicht länger benachteiligt sind. Frauen und Männer beanspruchen gleichermaßen das Recht und sind zudem nicht selten dazu gezwungen, einer Arbeit nachzugehen, worauf sich die Gesellschaft einstellen muss. Nimmt sie die Arbeitskraft der Frauen in Anspruch, muss sie diese von familiären Aufgaben entlasten. Darüber hinaus sind gerade alleinerziehende Mütter, die in vielen, vor allem städtischen Regionen keine Ausnahme mehr darstellen, oftmals ökonomisch benachteiligt (vgl. Kapitel 2). Die Probleme, welche sozialschwache Kinder und Jugendliche in die Schule tragen, können dort nicht gelöst werden, sondern liegen in der Verantwortung der Sozial-, Familien- und Wirtschaftspolitik. Die Pädagogisierung politischer Probleme scheint eine zu einfache Lösung zu sein, denn

so wird die Schule zum Sündenbock für alle gegenwärtigen Probleme erkoren, während sich die eigentlich Verantwortlichen ihren Aufgaben nicht stellen.

Den Lehrern in der Schule helfen diese theoretischen Überlegungen in ihrem Schulalltag allerdings kaum, wenn sie mit problematischen Schülern arbeiten. Zwar sind die Lehrer überfordert mit der Aufgabenbürde, die ihnen von Gesellschaft und Politikern aufgezwängt wird, doch können sie sich den Aufgaben in der Verantwortung für ihre Schüler nicht mehr entziehen. Genauso wenig können sie aber die Aufgaben in einem befriedigenden Maße erfüllen, da sie einerseits nicht die wirklich Zuständigen sind, ihnen andererseits auch nicht die ausreichenden Mittel zur Verfügung stehen, um eine Aufgabe anzugehen, die in ihren Augen so wichtig ist. Der fürsorgliche, verantwortungsbewusste Lehrer wird sich wie in der Zwickmühle fühlen, wenn er den Heranwachsenden bei ihren, zu einem großen Teil gesellschaftlich verantworteten, Schwierigkeiten helfen möchte, ihm andererseits aber von der Gesellschaft nicht die dafür notwendigen Mittel zugestanden werden. Wenig tröstlich wird es sein zu wissen, dass sie den Schülern allein schon durch den Unterricht mit seinen spezifischen Bildungswirkungen helfen, so dass diese möglicherweise in die Lage versetzt werden, neue Lebensperspektiven zu entwickeln und sich aus eigener Kraft aus ihren problematischen Verhältnissen zu befreien.

Sozialpädagogik als Reaktion auf Unterrichtsstörungen

Zu bedenken ist, dass die konkreten Probleme der Heranwachsenden den Unterricht von Fall zu Fall tatsächlich durchaus überwuchern können. Während ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen in zwar pluralen und oftmals nur wenig traditionell erscheinenden, aber doch wenig problematischen Verhältnissen aufwachsen, herrschen in einigen, vor allem städtischen Regionen Sozialisationsbedingungen vor, die den Unterricht in der Schule erheblich stören (vgl. Kapitel 2). Entsprechend werden sozialpädagogische Maßnahmen tatsächlich notwendig, um zunächst die Rahmenbedingungen für einen gelingenden Unterricht herzustellen, damit er seine persönlichkeitsbildenden Wirkungen entfalten kann. In solchen Fällen sollten die Lehrer sehr viel vehementer bessere Arbeitsbedingungen fordern, eine verbesserte Ausstattung der Schule, mehr Personal sowie eine erweiterte Aus- und Fortbildung, um ihrer Aufgabe nachkommen zu können.

Der sozialpädagogische Anspruch im Offenen Unterricht

Herrschen solche Verhältnisse vor Ort vor, erscheint die Erfüllung einer sozialpädagogischen Funktion in bestimmten Grenzen notwendig, sofern der eigentliche Unterricht als Hauptaufgabe der Schule nicht aus den Augen verloren wird. Gerade der Offene Unterricht läuft mit seiner Subjektorientierung aber Gefahr, den Unterricht über die Bedürfnisse des Kindes bzw. des Jugendlichen zu vernachlässigen. Dass der Offene Unterricht die sozialpädagogische Funktion besonders gewissenhaft erfüllen will, zeigt sich vor allem darin, dass die Probleme der Schüler grundsätzlich Vorrang vor dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen haben (vgl. z.B. Wallrabenstein 1994; Homfeldt u.a. 1977). In gemeinsamen Gesprächen, im Morgenkreis, in der Beziehung zum Lehrer und den Mitschülern sollen Konflikte geklärt, Probleme besprochen und verwirrende Gefühle ausgelebt werden, die in jedem anderen Unterricht wahrscheinlich überwiegend nur als abweichendes Verhalten oder innere Emigration der Schüler sichtbar würden. Mit der Berücksichtigung der unmittelbaren Lebenswelt der Heranwachsenden will der Offene Unterricht an ihre problematischen Erfahrungen anknüpfen und kompensatorisch wirksam werden. Zudem werden an Schulen, die sich geöffnet haben, oftmals verstärkt besondere Angebote wie Freizeitangebote und feste Öffnungszeiten gemacht, um die Heranwachsenden in ihrer problematischen Entwicklung aufzufangen, zu betreuen und zu stützen (vgl. z.B. die in Kapitel 4.2 vorgestellte Friedtjof-Nansen Grundschule Hannover; Fernau, Städtler in: Grundschulmagazin 7-8/1997, S. 4-9).

Dass gerade der Offene Unterricht deutliche Überschneidungen mit der sozialpädagogisch orientierten Schule aufweist, machen auch die Vorschläge deutlich, welche die Befürworter einer Sozialpädagogisierung der Schule äußern. So verlangen beispielsweise Homfeldt und seine Mitarbeiter, dass Pädagogen in der Schule mehr Verständnis für die Lernenden mit ihren besonderen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufbringen sollten, dass der Unterricht von den Interessen und Bedürfnissen der Schüler ausgehen solle und der Leistungsanspruch reduziert werden solle. Die Stofforientierung solle zugunsten einer Schülerorientierung zurückgedrängt werden, wobei dies vor allem durch die „Bestätigung und Verstärkung der individuellen Fähigkeiten“ erfolgen solle (1977, S. 233).

Solche Forderungen sind im Offenen Unterricht zumindest in Ansätzen verwirklicht worden, was problematisch erscheinen muss. Zwar mag eine stärkere Schülerorientierung in der traditionellen Schule angezeigt sein, wo eine Vernachlässigung der personalen Funktion von Schule nicht selten beobachtet werden kann. Eine Reduzierung des Leistungsanspruches sowie ein Aufweichen des Curriculums, was die Folge eines Unterrichts wäre, der von den Interessen und Bedürfnissen der Heranwachsenden ausgeht, wird aber keinesfalls der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen förderlich sein. In dem vorliegenden Kapitel wurde bereits dargestellt, welche günstigen persönlichkeitsbildenden Wirkungen ein verbindlicher, systematischer Unterricht auf die Heranwachsenden ausübt. In dem curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 soll daraufhin noch einmal dargestellt werden, dass ein solcher Unterricht deshalb unverzichtbar erscheint. Die Verhältnisse vor Ort mögen eine Öffnung des Unterrichts für das einzelne Kind oder den Jugendlichen von Fall zu Fall nahelegen. Auch deutete sich bereits mehrfach an, dass eine gewisse Öffnung des Unterrichts grundsätzlich begrüßenswert erscheint, was in den folgenden Kapiteln nur bestätigt werden kann. Doch darf der eigentliche Schulzweck im Interesse der Heranwachsenden im Normalfall nicht aufgegeben bzw. durch eine Sozialpädagogisierung der Schule verdrängt werden. So können wir mit H. J. Apel recht einprägsam schließen, dass das schulische Lernen inhaltlich und methodisch zu öffnen und zu schließen ist, „die Schule selbst aber nicht; sie ist auf ihre Aufgabe zu konzentrieren“ (1995, S. 192).

5.3.2 Die Erziehung der Heranwachsenden in der Schule

Nachdem wir die Rolle des Offenen Unterrichts im Zusammenhang mit der sozialpädagogischen Funktion der Schule betrachtet haben, wollen wir uns nun dem eigentlichen Erziehungsauftrag der Schule zuwenden. Über die intentionale Erziehung der Heranwachsenden wird versucht, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stützen und zu fördern und dieser darüber hinaus in einem gewissen Maße eine bestimmte Richtung zu geben. In diesem Sinne soll Erziehung nach K. Westphalen in Abgrenzung zu einer allgemeinen Enkulturationshilfe, die in der Schule geleistet wird, als „sittlich-moralische Erziehung“

verstanden werden (1979, S. 84). Einen solchen Erziehungsauftrag hat die Schule verpflichtend übernommen, womit sie die familiäre Erziehung ergänzt.

Ein problematisches Erziehungsverständnis im Offenen Unterricht

Wie bereits angedeutet wurde, tun sich die Pädagogen des Offenen Unterrichts mit einem solchen Erziehungsauftrag allerdings schwer. Ausgehend von der Kritischen Theorie und der Antiautoritären Erziehung bzw. der Antipädagogik wird eine Erziehung zu bestimmten Werten und Normen, die über die Erziehung zur Demokratie hinausgeht, als eine Form der Manipulation verworfen (auch wenn in Kapitel 4.2 dargestellt werden konnte, dass mit dem Offenen Unterricht implizit durchaus Wertungen vermittelt werden). In Anlehnung an Rousseau gehen jene Pädagogen von dem per se ‚guten Kinde‘ aus, das sich zu einem moralischen, freien und ‚emanzipierten‘ Wesen entwickeln soll, wenn es unter entsprechend freiheitlichen Bedingungen aufwächst. Diese Wurzeln des Offenen Unterrichts prägen ihn noch heute, wobei in unseren Tagen argumentiert wird, dass gerade in einer pluralen, demokratischen Gesellschaft wie der unseren der Imperativ ausgedient hätte, nun alles in Frage gestellt und alles ausgehandelt werden müsse (vgl. Westphalen in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1998, S. 91 f.). So müssten laut Struck selbst die Menschenrechtskonventionen, das Grundgesetz und die Zehn Gebote in Frage gestellt werden dürfen, womit sämtliche Werte relativiert würden (1995, S. 52).

Das Unternehmen, ungerechtfertigte Autoritätsausübung und Manipulation aufzudecken und die Erziehung der Heranwachsenden vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit einem diktatorischen System in Frage zu stellen, ist ein großes Verdienst der 60er und 70er Jahre. Andererseits hat sich damit aber eine problematische Haltung zum Thema Erziehung durchgesetzt, wie wir der Forderung Strucks bereits entnehmen können. Es muss nämlich bezweifelt werden, dass es legitim ist, den dargestellten Strömungen der 60er und 70er Jahre folgend die Kinder und Jugendlichen *nicht* zu erziehen.

Angemerkt werden kann zudem, dass es dem Lehrer, selbst wenn er mit einer positivistischen Haltung seinem Erziehungsauftrag ausweichen möchte, nicht gelingen wird, in seinem Unterricht *nicht* zu erziehen. Selbst wenn er sich zum

Beispiel darauf beschränkt, seine Schüler dazu aufzufordern, die Aufgaben in seinem Mathematikunterricht sauber und korrekt zu lösen, wird er damit zu Werten und Normen wie Konzentration, Disziplin und Genauigkeit erziehen. Da also im Unterricht ohnehin auf die ein oder andere Weise mehr oder weniger bewusst erzogen wird, sollte der Lehrer seine erzieherische Einflussnahme reflektieren und die Erziehungsziele daraufhin ganz bewusst ansteuern.

Kinder sind erziehungsbedürftig

Prüfen wir nun die Argumentation der Vertreter des Offenen Unterrichts, so melden sich allein schon an dem Menschenbild Rousseaus Zweifel an, denn der Mensch kommt entgegen dieser Sichtweise doch als ein erziehungsbedürftiges Mängelwesen auf die Welt. In der sozialen Gemeinschaft lernt er mit der Zeit bestimmte Verhaltensweisen, Normen und Werte, welche in der Gemeinschaft gelten. Laut Lawrence Kohlberg, einem der bedeutendsten Begründer einer moralischen Entwicklungstheorie, auf den wir uns auch heute noch in unseren Überlegungen stützen können, setzt die Norm- und Wertorientierung des jungen Kindes dabei auf einem noch sehr einfachen Niveau an. Bis zu einer autonomen moralischen Orientierung ist es ein weiter Weg in der Entwicklung des Menschen, den nicht alle Menschen bis zu seinem Ende gehen.

Nach Kohlberg führt der Weg dorthin zunächst über die Integration in vorherrschende Normen und Werte. Auf einem „vormoralischen Niveau“ würde man sich einerseits an drohenden Strafen und Autoritäten oder andererseits positiv an eigenen Interessen und Belohnungen orientieren. Während zunächst noch Strafe und Gehorsam im Vordergrund stünden, dominierten in einer zweiten Stufe eine instrumentelle Orientierung an den eigenen Bedürfnissen.

Auf dem „konventionellen Niveau“ dagegen spielen der Erhalt wichtiger Sozialbeziehungen die entscheidende Rolle beim ‚moralischen‘ Verhalten. Während dabei zunächst allein persönlich bekannte Personen in den Blick genommen würden, erweitert sich die Orientierung mit zunehmendem Alter auf übergreifende Systeme wie den Staat oder die Religionsgemeinschaft. Gehorsam würde nun nicht mehr gegenüber einer persönlich bedeutsamen Autoritätsperson, sondern gegenüber dem System geübt.

Erst auf einem „postkonventionellen Niveau“, wo der bis dahin vorherrschende Egozentrismus überwunden werden soll, würde das System nicht mehr unhinterfragt als richtig angesehen. Zunächst dominierten noch utilitaristische Überlegungen, dass möglichst viele von einem System profitieren sollen, wobei übergeordnete Werte wie die Menschenrechte noch nicht angegriffen würden. Erst auf der letzten Stufe, die empirisch nur noch selten nachzuweisen sei, könne prinzipiell jede Ordnung jederzeit in Frage gestellt werden, wenn begründet werden kann, dass sie nicht gerecht ist. Nun ginge es um das Bemühen, allgemeingültige ethische Prinzipien jenseits konkreter Normkataloge zu finden. Leo Montada kann auf dieser Stufe Orientierungen ausmachen, wie sie auch in idealen Diskursmodellen (Habermas 1976) oder idealen Beratungsmodellen (Lorenzen & Schwemmer 1975) anzutreffen sind. Es gehe um allgemeine Verfahren zur Prüfung konkreter Entscheidungen, gefordert seien hier Prinzipien wie Mitsprache aller von der Entscheidung Betroffenen oder Unparteilichkeit.

Montada bezweifelt, dass es sich bei Kohlbergs Stufen um entwicklungsmäßig gegebene Kompetenzgrenzen handelt. Sie sollen in einem gewissen Rahmen auch individuelle Wertentscheidungen darstellen, also wählbar sein. Doch können wir davon ausgehen, dass jüngere Kinder zu Wertentscheidungen auf höherem Niveau noch nicht in der Lage sind (Montada in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 738 – 766; Kohlberg z.B. in: Hoffmann, M. L.; Hoffman, L. W. (Eds.) 1964).

Aus diesen Ausführungen können wir schließen, dass der Imperativ bei der Erziehung jüngerer Kinder keineswegs ausgedient hat, sondern Werte und Normen von den Bezugspersonen, auch von den Lehrern, zunächst vorgelebt und eingefordert werden müssen, damit die moralische Entwicklung der Heranwachsenden gelingen kann. Erst daraufhin können die Heranwachsenden Einsicht in bestimmte Norm- und Wertvorgaben zeigen, sich von anderen Vorgaben lösen und unter Vernachlässigung egozentrischer Motive als eine reife und „emanzipierte“ Persönlichkeit zu einer eigenen Wertorientierung gelangen. Eine solche Wertorientierung mündiger Menschen wie sie beispielsweise Habermas forderte (1976), ist nicht nur Ziel des Offenen Unterrichts, sondern schulischer Erziehung schlechthin. Im Offenen Unterricht wird dieses Ziel allerdings zum Ausgangspunkt der Erziehung gemacht, während im traditionellen Unterricht Einsicht

darin besteht, dass die Heranwachsenden ihrem Alter gemäß in ihrer moralischen Entwicklung begleitet und erzogen werden müssen. Entscheidend ist, dass Erziehung auf ein Ende hin angelegt ist, welches mit dem mündigen, moralisch reifen Menschen beschrieben ist.

Aus den dargestellten Sachverhalten können wir folgern, dass Heranwachsende auf eine konsequente Erziehung angewiesen sind. So spricht auch H.J. Serve nicht nur von der „Pflicht des Erwachsenen“, sondern auch von dem „Recht des Kindes auf Erziehung [...], da der Mensch zur Erreichung des dem Menschen aufgegebenen Ziels, er selbst zu werden, dieser Hilfe dringend bedarf“ (in: Seibert; Serve, S. 1156). Mit Fend, der die „Abstinenz hinsichtlich erzieherischer Bemühungen“ kritisiert, kann hinzugefügt werden, dass die Heranwachsenden „zu ihrer Identitätsbildung der Idealformulierung und der Erzeugung von Verpflichtungen und von ‚commitment‘“ bedürfen (1980, S. 255). Zwar sollte dem Kind von Beginn an grundsätzlich Mündigkeit zugesprochen werden. Doch das Kind wie einen kleinen Erwachsenen zu behandeln, also eine Fähigkeit zur Selbstbestimmung und eine moralische Urteilsfähigkeit vorauszusetzen, welche erst das Ziel einer gelungenen Erziehung darstellen, wird wohl kaum kindgemäß sein. Gerade dies aber wird im Offenen Unterricht angestrebt. Häufig wird übersehen, dass Heranwachsende einen verantwortungsvollen Erzieher an seiner Seite benötigen, und zwar um so mehr, als dass die Heranwachsenden heute in unserer pluralen Gesellschaft einer Vielfalt zum Teil widersprüchlicher Werte und Normen ausgesetzt sind.

Erziehung in der pluralen Gesellschaft

Im Zusammenhang mit der pluralen Gesellschaftssituation führt H. Giesecke aus, dass die Schule ihre Forderungen genauso entschieden geltend machen sollte wie alle anderen Sozialisationsinstanzen der Heranwachsenden auch. Die jungen Menschen wüßten, welche Normen beispielsweise in der Disco gelten, sie könnten sich auf dem Sportplatz angemessen verhalten und würden die Wertorientierungen der Konsumwelt kennen. Damit schulische Erziehung in dieser pluralen Situation der Heranwachsenden überhaupt Wirkung erzielen könne, müsse sie ihre Normen ebenso entschieden durchsetzen wie es die anderen Sozialisationsinstanzen tun. Tue sie das nicht, so bringe sie die Heranwachsenden um den speziell schulischen

Erziehungsbeitrag, welchen keine andere Sozialisationsinstanz leisten könne (1998, S. 195 f.).

Daneben soll die Schule dazu beitragen, dass sich die Heranwachsenden in der für die Demokratie typischen pluralistischen Vielfalt von Wertungen zurechtfinden, die widersprüchlichen Sozialisationseinflüsse integrieren und zu einer dauerhaften Wertorientierung kommen können. Die Integration der verschiedenen Sozialisationseinflüsse und Wertesysteme müssen die Heranwachsenden allerdings letztlich selbst leisten, wie auch H. Giesecke bemerkt. Somit ist unsere Zeit tatsächlich risikohaft (vgl. Kapitel 2), denn die Integration kann durchaus misslingen. Will der Pädagoge deshalb aber in den Integrationsprozess des Heranwachsenden eingreifen, schadet der Pädagoge laut Giesecke der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden eher als dass er sie befördert (1998, S. 27). Damit sind die Grenzen der schulischen Erziehung beschrieben, denn der Heranwachsende muss in sofern von vornherein als mündig betrachtet werden, als dass er selbst aktiv die schulische Erziehung sowie die Einwirkungen weiterer Sozialisationsfaktoren verarbeitet und daraufhin zu einer eigenen Wertorientierung kommt.

Erziehung zu übergeordneten Werten

Obgleich die Wirksamkeit der schulischen Erziehung in der Gesamtsituation des Heranwachsenden also begrenzt ist, erscheint es trotzdem notwendig und legitim, in der Schule eine intentionale Werterziehung zu betreiben. Dies gilt auch deshalb, weil es sich dabei nicht um irgendwelche privaten Werte einzelner Lehrer handelt, sondern um überhistorisch verantwortete, lang bewährte Werte der christlich-abendländischen Tradition und der Aufklärung, welche sich heute im Grundgesetz, in den Länderverfassungen sowie in den Richtlinien und Lehrplänen wiederfinden lassen. Solche Werte und Normen wie Nächstenliebe, Toleranz oder Gleichheit der Menschen sichern den Rahmen für Demokratie und Freiheit, weshalb sie, obgleich der Idee von Demokratie prinzipiell widerstrebend, normativ eingefordert werden müssen. Diese Werte, die von einer reifen, gebildeten Persönlichkeit mit Sicherheit vertreten werden, dürfen nicht einem vergleichsweise jungen Zeitgeist zum Opfer fallen, welcher einen einseitigen Subjektivismus vertritt und abgesehen von der Erziehung zu einer demokratischen Grundhaltung eine inhaltlich definierte intentionale Werterziehung offiziell ablehnt. Doch muss der Lehrer solche Werte in

der Schule zunächst entschieden einfordern und sie selbst vorleben, was er damit begründen kann, dass sich jene Werte und Normen traditionell bewährt haben. Unverantwortlich wäre es, bereits junge Kinder in diesem Sinne eine eigene Wertewelt neben der bestehenden erschaffen zu lassen. Erst wenn der Heranwachsende älter wird, zu einer reifen, moralischen Urteilsfähigkeit kommt und eigene Erfahrungen in der Gesellschaft gemacht hat, kann er im Zusammenhang mit den bestehenden Werten und Normen mögliche Veränderungen anmahnen (vgl. Kohlberg). Sollte er das postkonventionelle Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit erreichen, so ist er in der Lage, in einer konstruktiven Haltung auch offizielle Normkataloge wie das Grundgesetz in Frage zu stellen und somit mögliche Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft und der Welt aufzudecken und Verbesserungen anzuregen (vgl. Montada in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 756).

Zu einer solch reifen moralischen Haltung und der Fähigkeit zu konstruktiver Reflexion und Handlungsfähigkeit müssen die Heranwachsenden in der Schule angeleitet werden, was im Offenen Unterricht trotz umfangreicher Bemühungen um den einzelnen jungen Menschen nicht ausreichend berücksichtigt wird. Hier finden wir eine unzulängliche Verkürzung vor, wenn man die Kinder von Anfang an freisetzen und ihre Wertungen selbst wählen lassen möchte. H.-K. Beckmann fasst die Aufgabe des Pädagogen bei der beschriebenen Entwicklung des Heranwachsenden noch einmal folgendermaßen zusammen:

„In dem Erziehungsprozeß hat das Kind zunächst die Identifikation zur Stabilisierung nötig, sei es zur Mutter, zum Vater, zur Grundschullehrerin. In dem Maße, wie Einsicht und seelische Belastbarkeit wachsen, beginnt eine Loslösung zum eigenen Personsein, und der Pädagoge hat die Aufgabe, diesen Prozeß zu unterstützen“ (in: Aurin, K.; Wollenweber, H. (Hg.) 1997, S. 87).

Die Werte dagegen von vornherein einer Beliebigkeit anheimzustellen und den Heranwachsenden bereits in jungen Jahren eine weitreichende Autonomie zu unterstellen, sie also letztlich bei ihrer Wertorientierung allein zu lassen, erscheint nicht legitim.

Der rechtlich verankerte Erziehungsauftrag der Lehrer

Eine solche erzieherische bzw. antierzieherische Haltung, wie sie noch immer im Offenen Unterricht durchschimmert, ist nicht nur nicht legitim, sondern auch nicht rechtens. Klaus Westphalen und Hans-Karl Beckmann machen gleichermaßen

darauf aufmerksam, dass die Lehrer an das Grundgesetz und die Länderverfassungen sowie an die Vorgaben in den Richtlinien und den Lehrplänen gebunden sind (vgl. Westphalen z.B. 1979, S. 88; ders. in: Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1998, S. 91; Beckmann in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 87 f.). Doch muss Beckmann beobachten, dass für die gesamte Diskussion über Werterziehung charakteristisch ist, „daß viele Erziehungswissenschaftler von einem bestimmten politischen Standort aus argumentieren ohne jegliches Rechtsbewußtsein“, wenn sie beispielsweise wie Struck die im Grundgesetz verankerten Werte zur Disposition stellen wollen (ebd., S. 88).

Beckmann differenziert Werte von unterschiedlicher Verbindlichkeit und betrachtet dabei die durch unsere demokratische Rechtsform repräsentierten Werte wie beispielsweise die Menschenwürde oder die Persönlichkeitsentfaltung als unveräußerlich. Zwar müssten sie gelebt und gelehrt werden, doch dürften sie nicht in der Entscheidung des Einzelnen liegen (ebd., S. 86). Wir können ergänzen, dass solch übergeordneten Werten einen großen Interpretationsspielraum bergen, weshalb in der Schule Diskussionsbedarf besteht, wie die Werte zu verstehen und im Schulalltag umzusetzen sind. Verknüpfungen zu eigenen Wertorientierungen sind herzustellen, Wertkonflikte aufzudecken und Entscheidungen in konkreten Alltagssituationen zu fällen. In höheren Jahrgangsstufen ist nicht nur Einsicht in die genannten Werte und ihre Umsetzung das Ziel, sondern die Schüler sollten zu einer ersten kritischen Reflexion der Werte angeregt werden, um eine Entwicklung zum „postkonventionellen moralischen Urteilsniveaus“ anzubahnen.

Darüber hinaus unterscheidet Beckmann „diskussionswürdige Mitteldinge“ wie zum Beispiel die Bewertung bestimmter Kleidung oder des Rauchens sowie „ganz persönliche Werte“ wie Gesundheit, Freundschaft und Vertrauen (ebd., S. 86). Diese Werte können in der Schule tatsächlich in Frage gestellt werden, es können Alternativen entwickelt und Entscheidungen gefällt werden, was zu einer reifen Wertorientierung auch im Zusammenhang mit übergeordneten Werten beiträgt. In diesen Fragen sowie in der Interpretation der übergeordneten Werte finden wir zu einem „privaten Wertesystem“, wie mit Klages in Kapitel 2 dargelegt wurde. Jeder Einzelne kommt zu eigenen Prioritäten, Einsichten, Interpretationen und privaten

Wertorientierungen, wobei die Lehrer den Heranwachsenden bei ihrer Wertorientierung stützend und klärend zu Seite stehen sollten. Eine solche Orientierung spielt sich aber im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung ab, hier endet die Pluralität. In der pädagogischen Diskussion um die Werterziehung wird eine solche Differenzierung kaum vorgenommen. Während in den Extremformen Vertreter des Offenen Unterrichts eher sämtliche Werte in die Entscheidung des Einzelnen legen wollen, geraten traditionelle Pädagogen erfahrungsgemäß eher in Gefahr, der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im Hinblick auf ihre Wertorientierung zu wenig Spielraum zu lassen.

Die Wertorientierung der Heranwachsenden im Offenen Unterricht

Im Offenen Unterricht wird die Verbindlichkeit bestimmter Werte zwar aus den Augen verloren, doch gehört die damals ohnehin nicht allzu verbreitete rein antipädagogische Ausrichtung der 70er Jahre in der Schulpraxis der Vergangenheit an. Die Lehrer nehmen ihre erzieherische Verantwortung wahr, wobei aber eine deutliche Verunsicherung geblieben ist. So scheut man sich davor, abgesehen von der Förderung einer demokratischen Gesinnung zu bestimmten Werten normativ zu erziehen. Doch soll der Wertorientierung der Heranwachsenden im Offenen Unterricht andererseits bei einer grundsätzlichen Aufwertung der personalen Funktion gerade besonders große Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem genügend Freiräume zur Verfügung gestellt werden sollen, um in gemeinsamen Gesprächen Wertfragen zu klären. Gerade ältere Schüler werden davon profitieren, sich beispielsweise im Morgenkreis oder in Diskussionsrunden mit anderen Jugendlichen über Wertfragen auszutauschen.

Positiv zu bewerten ist im Offenen Unterricht auch, dass die Schüler nicht nur lernen, Werte zu diskutieren und zu vertreten, sondern dass sie ihren Werten in der Schule auch ein Stück weit Geltung verschaffen können. Bereits in der zielorientierten Bearbeitung aktueller, konkreter Probleme sind immer wieder Entscheidungen gefragt, die das eigene Handeln betreffen und die eigene Wertorientierung berühren. Darüber hinaus soll den Schülern aber im Offenen Unterricht Gelegenheit gegeben werden, zum Ausdruck zu bringen, was ihnen im Unterricht wichtig erscheint, und sie sollen an entsprechenden Unterrichtsentscheidungen beteiligt sein. Angestrebt wird, dass die Schüler einen

Konsens über bestimmte Umgangsformen finden, die im Unterricht gepflegt werden sollen, und dass sie insgesamt zu einer Gesprächs- und Konfliktkultur finden, in die sie sich mit ihren persönlichen Werten einbringen können (vgl. Petillion 1987, z.B. S. 188). Der zentrale Aspekt des Offenen Unterrichts, das Prinzip der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler in allen Fragen des Schulgeschehens, soll den Heranwachsenden die Möglichkeit bieten, ihre persönlichen Werte auch in ihrem Schulalltag ein Stück weit einzubringen, so dass eine Brücke zwischen ihren persönlichen Wertorientierungen einerseits und ihrem Handeln in der Institution andererseits geschlagen werden könnte. In einem demokratischen Prozess sollen die Schüler im Offenen Unterricht die Möglichkeit haben, sich gemeinsam an der Aufstellung von Regeln zu beteiligen, welche im Klassenraum oder in der Schule gelten können, was zugleich zu ihrer politischen Bildung beitragen soll. Hartmut von Hentig hat die Laborschule Bielefeld aus diesem Grunde als eine „polis“ entworfen, wo die Heranwachsenden in dem Gemeinwesen Schule exemplarische Erfahrungen über die gemeinsame, demokratische Gestaltung des Miteinanders in einer Institution machen könnten (Hentig, H. v.; 1993, S. 189 ff.).

Grundsätzlich sind die genannten Aspekte des Offenen Unterrichts im Zusammenhang mit der Wertorientierung der Heranwachsenden als günstig zu bewerten, da die Schüler hier ihre eigenen Werte einbringen können, sie dann aber auch durchhalten müssen. Die Werterziehung im traditionellen Unterricht erfolgt dagegen überwiegend kognitiv, weshalb er nur eine begrenzte Wirksamkeit erlangen kann. Zudem werden ältere Schüler im traditionellen Unterricht erfahrungsgemäß zu unmündig behandelt, womit das Erziehungsziel der mündigen Persönlichkeit in die Ferne rückt. Gefährdet sein kann die Werterziehung der Heranwachsenden im traditionellen Unterricht auch deshalb, weil sich zum Teil widersprechende Zielperspektiven vorliegen. So kritisiert Hartmut von Hentig:

„Nicht hinnehmbar aber ist: wenn Bildung das eine beansprucht (die Werte, die Kultur, die Verantwortung, die Mündigkeit, die Führung) und das andere betreibt (die Bedienung der Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder und die Disziplinierung der Jugendlichen)“ (1996, S. 59).

Beide Aspekte müssen laut ihrem Auftrag von jeder öffentlichen Schule erfüllt werden, doch während Vertreter des Offenen Unterrichts den zweiten Aspekt verleugnen möchten, kann im traditionellen Unterricht dieser Aspekt dominant

werden und so eine gelungene Werterziehung verhindern. Aufgabe des Lehrers ist es aber, eine Balance in der Spannung der widerstrebenden Zielperspektiven zu finden.

Obgleich die genannten Merkmale des Offenen Unterrichts in unserem Zusammenhang positiv zu bewerten sind, dürfen sie doch nur innerhalb bestimmter Grenzen verwirklicht werden. An anderem Ort wurde bereits ausführlich dargestellt, dass die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler nicht zu weit gehen darf. An dieser Stelle soll nur eines der Argumente noch einmal aufgenommen werden, nämlich jenes, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler in einer öffentlichen Schule tatsächlich nur sehr begrenzt sein können. Man darf die Schüler über die Machtverhältnisse in der Institution Schule nicht täuschen. Zwar können und sollten sie an der konkreten Gestaltung von Unterricht und Klassen- bzw. Schulgemeinschaft beteiligt sein, doch können sie weder über den Zweck der Institution⁵⁶ noch über die daraus resultierenden Regeln und Normen entscheiden. Der Schulzweck, der institutionelle Rahmen und Verhaltensnormen wie ein gewisses Maß an Disziplin und Pünktlichkeit sind Vorgaben, denen sich die Schüler unterordnen müssen. Auch in diesem Sinne erzieht Schule, wobei die Sekundärtugenden im Einzelfall durchaus auf ihre Zweckmäßigkeit hin geprüft werden können. Prinzipiell haben die Heranwachsenden aber keine Entscheidungsgewalt über grundsätzliche Fragen der Schule, worüber man sie nicht im Unklaren lassen darf, denn das wird kaum positive erzieherische Konsequenzen mit sich bringen (vgl. Giesecke 1998, S. 227).

Mündigkeitserziehung am Beispiel der Institution Schule

Eine politische Bildung nach dem Vorbild von Hentigs ist also nur in gewissen Grenzen realistisch. Ein anderer Aspekt politischer Bildung bleibt dagegen laut Giesecke weitgehend vernachlässigt, obgleich er sich bei von Hentig bereits andeutet. Giesecke erklärt, dass in einer repräsentativ verfassten Demokratie die Möglichkeiten einer unmittelbaren Mitbestimmung aus gutem Grund eingeschränkt seien, weil auf diese Weise zum Beispiel die Macht kontrollierbar bliebe, die Menschen aber andererseits auch davon entlastet würden, in immer wieder neuen

⁵⁶ Bei Hartmut von Hentig selbst stößt das demokratische Mitbestimmungsrecht der Schüler mit dem Unterricht an seine Grenzen, darüber lasse sich reden, aber der Lehrer treffe die Entscheidungen (1993, S. 215).

Sitzungen und Verfahrensweisen sich mit den Grundlagen ihrer Kommunikation zu beschäftigen. Giesecke fasst zusammen, dass institutionelle Vorgaben per se nicht undemokratisch sind. So könnten auch die Schüler in ihrer Institution nur begrenzt mitbestimmen, doch gerade über diesen Sachverhalt gelte es aufzuklären. Giesecke zu dieser erzieherischen Chance:

„Wichtig wäre es sicher, diese [institutionellen, D.T.] Vorgaben, wie sie sich etwa in der Notwendigkeit des Lehrplans und von Zeugnissen, Versetzungen, Berechtigungen ausdrücken, aufzuklären. Deren politischer Sinn wie auch die damit verbundenen Ungerechtigkeiten könnten im Einzelfall bearbeitet werden. Es ist erstaunlich, daß sich in der schulpädagogischen Literatur diese doch so naheliegende Chance einer politischen Bildung am Beispiel der eigenen Institution kaum niedergeschlagen hat. Die Schule will offensichtlich über alles mögliche aufklären, aber kaum über sich selbst, wie von Hentig es vorschlägt“ (ebd.).

Mit diesem Hinweis auf die Chance einer politischen Bildung in der Schule ist ein Beispiel gegeben, wie ein geöffneter, aber keinesfalls ein vollständig offener Unterricht zu der Erziehung zu einer mündigen Persönlichkeit in der Schule beitragen kann. Geöffnet sollte der Unterricht nach dem Beispiel Hentigs in dem Sinne sein, dass den Schülern Partizipationsmöglichkeiten und Einsichten in die Institution gegeben werden; geschlossen ist er dahingehend, dass der Schulzweck sowie institutionelle Rahmenbedingungen und Vorgaben nicht in der Entscheidung der Schüler liegen.

Eine maßvolle Öffnung des Unterrichts

Nicht nur an dieser Stelle deutete sich an, dass ein geöffneter, nicht aber ein gänzlich offener Unterricht für die Entwicklung der Heranwachsenden am günstigsten zu betrachten ist. Wir haben im Zusammenhang mit der Erziehung der Heranwachsenden die positiven Aspekte des Offenen Unterrichts herausgearbeitet, wobei besonders die Freiräume für die Schüler, die ausdrückliche Pflege einer Gesprächskultur, Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung und die Chance der Schüler, ihren eigenen Wertungen im Unterricht Geltung verschaffen zu können, als positiv gewertet wurden. Es deutete sich aber bereits an, dass diese positiven Merkmale des Offenen Unterrichts nur in gewissen Grenzen realisiert werden sollten.

Noch ein weiteres Argument spricht dafür, dass diese Merkmale relativiert und ergänzt werden müssen. Es handelt sich bei ihnen nämlich überwiegend um formale Unterrichtsaspekte, während die inhaltliche Dimension weitgehend vernachlässigt

wird, was nachvollziehbar erscheint, wenn man bedenkt, dass der Offene Unterricht kaum noch zu bestimmten Werten erziehen möchte. Die Heranwachsenden lernen hier zu begründen, in Frage zu stellen, zu handeln, zu bestimmen und zur Geltung zu bringen, welche Inhalte dabei aber transportiert werden, scheint den Heranwachsenden allein überlassen zu sein. Ein solcher Subjektivismus aus einer angeblichen Kindgemäßheit heraus wird den Kindern und Jugendlichen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Wertorientierung aber kaum helfen. Ein allzu weitreichender Subjektivismus im Offenen Unterricht kann sogar dazu führen, die Intimsphäre des Heranwachsenden zu verletzen und damit zugleich wiederum manipulativen Charakter zu erlangen (vgl. Giesecke 1998, S. 30 f.). Denn auch der Offene Unterricht vertritt seinen eigenen heimlichen Lehrplan, den er über eine weitreichende Subjektorientierung, durch den Zugriff auf die gesamte Schülerpersönlichkeit, zu verwirklichen sucht (vgl. Kapitel 4.2).

Allein schon aus diesem Grund erscheint es angezeigt, den Subjektivismus des Offenen Unterrichts in seine Grenzen zu verweisen und durch andere Unterrichtsfaktoren zu ergänzen. Bereits ausgeführt wurde, dass junge Menschen in ihrer moralischen Entwicklung normative Vorgaben und verbindliche Vorbilder brauchen, um zu einer reifen moralischen Persönlichkeit heranwachsen zu können. Auch deshalb kann eine weitgehende Subjektorientierung, welche nicht durch ‚objektive‘ Normen und Wertungen ergänzt wird, den Heranwachsenden kaum förderlich sein. Es wurde dargestellt, dass der Pädagoge gerade für jüngere Kinder eine bedeutsame Orientierungsperson darstellt, wenn er eine verantwortungsvolle Werterziehung betreibt.

Unterrichtsgegenstände transportieren Werte

Ergänzt werden sollte der Subjektivismus des Offenen Unterrichts aber nicht nur durch die Lehrerpersönlichkeit, sondern darüber hinaus durch die Unterrichtsgegenstände, beispielsweise durch kulturelle Werte. Klaus Westphalen sieht den erzieherischen Auftrag der Schule folgendermaßen, wobei er unterscheidet, dass der traditionelle Unterricht diesem Auftrag folgen möchte, der Offene Unterricht dagegen Schwierigkeiten mit der Vermittlung ‚objektiver‘ Werte hat:

„Dabei geht es in der Schule nicht nur um die Vermittlung moralischer und sozialer Werte, sondern auch um die Erschließung künstlerischer, literarischer, ästhetischer, historischer und vieler anderer Werte. Die Schule verwaltet den

Werteschatz unserer Kultur und versucht den Schülern und Schülerinnen Sinn für kulturelle Qualität zu vermitteln“ (in: Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1998, S. 91).

Einerseits wurde bereits im Zusammenhang mit dem Unterricht als eine Entwicklungsaufgabe dargestellt, welche erzieherische und bildende Kraft die Unterrichtsgegenstände entfalten können. Im Unterricht lernen die Heranwachsenden andere Lebensformen und Sichtweisen kennen, sie erfahren etwas über ihre Geschichtlichkeit und begegnen kulturellen Objektivationen. Die Auseinandersetzung mit ihnen fördert nicht nur eine allgemeine Bildung der jungen Menschen, sondern auch ihre Wertorientierung, weil die Objektivationen als Ausdrucksformen von Menschen in einer historischen Situation begriffen werden können, die ihrerseits um Werte gerungen haben. Zugleich können solche Unterrichtsgegenstände einen Eigenwert beanspruchen, welchen die Heranwachsenden zu erfassen lernen. Sie werden in die Verantwortung genommen, den Bestand der Kulturgüter und traditionellen Errungenschaften zu bewahren und weiterzuentwickeln, womit sich der integrative Aspekt von Erziehung andeutet, was aber auch der Persönlichkeitsbildung der Schüler zuträglich sein wird⁵⁷.

Der Erziehungsstil des Lehrers

Kehren wir zu der Lehrerpersönlichkeit zurück, so müssen wir uns fragen, welcher Erziehungsstil den Schülern bei ihrer persönlichen Entwicklung und Wertorientierung am förderlichsten sein mag. Wir können davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche Grenzen brauchen, denn das ‚Ich‘ braucht das ‚Du‘ bei seiner Abgrenzung und Individuation. Heranwachsende suchen aus diesem Grunde nach Grenzen, und der Pädagoge sollte sie ihnen bieten. Dabei sollten die Grenzen so eng gesteckt sein, dass bei einer Grenzüberschreitung kein Schaden angerichtet werden kann. Wir konnten bereits im Zusammenhang mit dem Gleichaltrigen-setting als eine Entwicklungsaufgabe festhalten, dass es in der Verantwortung des Lehrers liegt, auf das soziale Klima in der Klasse zu achten und seine Schüler vor negativen Einflüssen und aggressiven Übergriffen einzelner Heranwachsender zu schützen, wobei der Lehrer nicht nur klärende Gespräche mit den Beteiligten führen wird, sondern auch klare Regeln und Sanktionen durchsetzen wird. Darüber hinaus wurde

⁵⁷ Noch einmal sei auf Kerschensteiner verwiesen, der in Kapitel 4.1 Thema war. Der Reformpädagoge wollte nicht nur den Entwicklungsprozess der Heranwachsenden fördern, sondern forderte auch, sich verantwortungsvoll einzusetzen und „die eigenen, reichen Kräfte hilfsbereit zur

in dem vorliegenden Kapitel dargelegt, dass den Heranwachsenden eindeutige Normen und verbindliche Werte angeboten werden müssen, damit ihre Persönlichkeitsentwicklung einen günstigen Verlauf nehmen kann.

Solch eindeutige Normen, Regeln, Grenzen und Wertungen können aber keinesfalls autoritär durchgesetzt werden, denn ein solches Erziehungsverhalten sollte nach L. Montada zu gegenteiligen Zielen führen. Für ideal hält Montada den „induktiven“ Erziehungsstil, was er mit den folgenden Worten begründet:

„Hier werden je nach Verständnis des Heranwachsenden argumentative Erläuterungen der Forderungen gegeben, ihr Sinn erklärt, Konflikte zwischen Normen angesprochen, Ausnahmen durchdacht und Lösungsmöglichkeiten erwogen. Auf Zwang und Zurechtweisung wird verzichtet. Spielraum für eigene Entscheidungen wird gewährt. Heranwachsende können die Beachtung einer Norm als ihre eigene Entscheidung erleben und so wird sie auch von den Erziehern kommentiert und gelobt. Die Beachtung der Norm wird auf diese Weise zu einem Teil ihres Selbst, ihrer Identität“ (in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 743).

Dieser Erziehungsstil ist auch in der familiären Erziehung vorherrschend (vgl. Kapitel 2), weshalb die Schule mit ihren Erziehungszielen scheitern würde, wenn sie eine autoritäre Haltung durchzusetzen versuchte. Aber auch eine Laissez-faire-Haltung, eine weitgehende Selbstbestimmung der Schüler und ein Lehrer, der sich auf die Rolle des Partners und des Moderators zurückzieht, werden wenig zu einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung und Wertorientierung der Heranwachsenden beitragen. So muss denn ein Lehrer einerseits bestimmte Werte und Normen entschieden vertreten, sich andererseits aber in einer wertschätzenden Haltung den Heranwachsenden gegenüber gesprächsbereit zeigen und die von ihm vertretenen Werte und Normen mit dem zunehmenden Alter der Schüler durch andere Sichtweisen ergänzen und zur Diskussion stellen, oder wie es H.-K Beckmann ausdrückt: „Er muß die polare Spannung von Repräsentation und Relativierung immer wieder neu durchhalten“ (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 91), damit die Heranwachsenden zu eigenen Wertvorstellungen kommen können. Daneben muss der Lehrer als ein bedeutsames Vorbild fair, gerecht und solidarisch sein, und seine Handlungen müssen mit seinen Aussagen übereinstimmen, damit sich die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung an ihm orientieren können.

Verfügung zu stellen“ (1978, S. 29; zit. n. Apel 1995, S. 78). Dieser Aspekt geht in einem allzu subjekt- und prozessorientierten Unterricht allerdings verloren.

Eine Erziehungshaltung, in welcher wie dargestellt eine Balance zwischen traditionellen und ‚offenen‘ Aspekten eingehalten wird, scheint auch den Wünschen der Schüler selbst zu entsprechen, womit nun abschließend das Gegenwartsrecht der Schüler noch einmal berücksichtigt werden soll. So kommt H. Fend in einer Extremgruppenanalyse stark zwangsorientierter und wenig zwangsorientierter Lehrer zu dem Schluss, dass sich bei extremen Ausprägungen der Lehrereinstellungen keine signifikanten Unterschiede im Wohlbefinden der Schüler bei diesen Lehrern ergeben, sich also auch die potentiell positiven Wirkungen einer Orientierung an Verständnis, Nähe, positiven Beziehungen und Vertrauen nicht in jedem Fall in einem höheren Wohlbefinden und einer höheren persönlichen Sicherheit in diesen Schulklassen niederschlagen (1998, S. 309 f.).

Fazit

So deutet sich zuletzt auch unter Berücksichtigung des Gegenwartsrechtes der Schüler an, dass eine Balance zwischen Offenheit und Tradition in der Erziehung Heranwachsender als ideal zu betrachten ist, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass allerdings nicht eine irgendwie geartete Mischform erstrebenswert erscheint. In dem vorliegenden Kapitel wurde differenziert, von welchen Merkmalen des Offenen Unterrichts positive Wirkungen zu erwarten sind, in welcher Hinsicht der Unterricht dagegen traditionell bleiben sollte.

Im Zuge der Aufwertung der personalen Funktion von Schule im Offenen Unterricht werden den Schülern größere Spielräume und mehr Gelegenheiten angeboten, sich mit der Wertproblematik auseinanderzusetzen, sich auszutauschen und die eigenen Wertungen in den Schulalltag einzubringen, was positiv bewertet werden konnte. Der traditionelle Unterricht läuft bei einer Überbetonung der institutionellen Aspekte von Schule eher Gefahr, der Werterziehung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu wenig Aufmerksamkeit zu schenken und die Schüler dabei als einzelne Persönlichkeiten aus dem Blick zu verlieren.

Eine Öffnung des Unterrichts in dem dargestellten Sinne, beispielsweise indem den Schülern mehr Partizipationsmöglichkeiten geboten werden, erscheint also angezeigt, doch muss andererseits der Öffnung des Unterrichts Grenzen gesetzt werden. Der Subjektivismus im Offenen Unterricht mit seiner Schüler selbst- und

Mitbestimmung darf nicht zu weit getrieben werden und der Lehrer muss nach unseren Ausführungen seine Rolle als Erzieher entschieden wahrnehmen. Er darf sich offensichtlich nicht allein auf die Rolle des Moderators und Beraters zurückziehen und sein Erziehungsverhalten darf nicht gänzlich ‚offen‘ sein, sondern sollte laut Montada (s.o.) dem induktiven Erziehungsstil entsprechen. Vor dem Hintergrund der Theorie Kohlbergs wurde darüber hinaus begründet, dass der Lehrer Normen und Werte vertreten können sollte, anstatt sich auf die eher formalen Aspekte des Unterrichts zu konzentrieren, wie es im Offenen Unterricht nicht selten der Fall ist. Wir konnten festhalten, dass gerade vor dem Hintergrund der heutigen pluralen Gesellschaftssituation eine Erziehung, wie sie hier beschrieben wird, notwendig erscheint.

Verweigert der Lehrer den Heranwachsenden eine Erziehung, wie sie in dem vorliegenden Kapitel entworfen wurde, verhält er sich nach unseren Befunden nicht nur den Kindern und Jugendlichen gegenüber verantwortungslos, sondern auch gegenüber den übergeordneten Werten selbst sowie gegenüber rechtlichen Vorgaben, wo der Erziehungsauftrag des Lehrers auch inhaltlich ein Stück weit fixiert ist. Wird dagegen eine entschiedene Erziehung im Rahmen eines geöffneten, nicht aber eines Offenen Unterrichts betrieben, in welchen die positiven Merkmale der beiden in Frage stehenden Unterrichtsformen nach Alter der Schüler differenziert einfließen, sollte das der Persönlichkeitsentwicklung und Wertorientierung der Heranwachsenden zugute kommen. Dabei muss bedacht werden, dass der Heranwachsende noch erziehungsbedürftig ist, was im Offenen Unterricht gern in Vergessenheit gerät. Andererseits muss aber auch betont werden, dass Erziehung auf ein Ende hin angelegt ist und die mündige Persönlichkeit zum Ziel hat, weshalb zu starke Vorgaben und Gängelungen, wie wir sie erfahrungsgemäß im traditionellen Unterricht des öfteren beobachten können, zu verurteilen sind.

5.4 Schlussbetrachtung

In dem vorliegenden Kapitel sollte überprüft werden, ob der Offene Unterricht seinen Hauptanspruch, den Bedürfnissen der Heranwachsenden besser als der traditionelle gerecht zu werden, tatsächlich einlösen kann. Dabei wurde zwischen spontanen

Bedürfnissen in der aktuellen Situation der Kinder und Jugendlichen einerseits und ihren zukunftsbezogenen Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen andererseits unterschieden.

Um unsere Frage zu klären, haben wir zunächst bestimmte Entwicklungsaufgaben betrachtet, denen sich die Heranwachsenden in der Schule stellen müssen. Als Entwicklungsaufgabe wurde der Eintritt der Heranwachsenden in eine Gleichaltrigengruppe gewertet, der Unterricht mit seinen Methoden und Inhalten, die schulische Beurteilungspraxis sowie die Übernahme der Schülerrolle in der Institution Schule durch die Heranwachsenden. Im Hinblick auf diese Entwicklungsaufgaben wurde untersucht, ob der Offene Unterricht den Heranwachsenden eher als der traditionelle Unterricht gerecht werden kann, indem jener die Entwicklungsaufgaben auf eine dem Wohlbefinden sowie der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zuträgliche Art und Weise gestaltet.

Vertreter des Offenen Unterrichts sind darüber hinaus auch der Ansicht, dass der Offene Unterricht die personale Funktion der Schule besonders befriedigend erfüllt, da dieser eine deutliche Sozialpädagogisierung aufweist. Auch hier stellte sich die Frage, ob damit dem Heranwachsenden in seiner gegenwärtigen und zukünftigen Situation gedient ist. Zuletzt haben wir uns dem eigentlichen Erziehungsauftrag der Schule zugewandt, worin die personale Funktion der Schule am deutlichsten zu erfassen ist. Hier nun schien der Offene Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden gerade dadurch fördern zu wollen, dass er den an die Schule herangetragenen Auftrag in gewisser Hinsicht nicht mehr wahrnimmt, kann er doch eine intentionale Werterziehung kaum mehr vertreten.

Blicken wir nun noch einmal zurück, welche Befunde sich bei dieser Vorgehensweise ergeben haben, so kann zusammengefasst werden, dass wir zu keiner eindeutigen Entscheidung entweder für den traditionellen oder den Offenen Unterricht kommen konnten. Zwar scheinen Merkmale des Offenen Unterrichts eine wertvolle Bereicherung von Schule und Unterricht darzustellen, doch scheinen die positiven Wirkungen andererseits ab einem gewissen Punkt in ihr Gegenteil umzuschlagen (vgl. z.B. Fend 1998, S 309 f.), weshalb die Öffnung des Unterrichts

offensichtlich innerhalb recht traditionell erscheinender Grenzen vollzogen werden muss. Wo diese Grenzen und jener „gewisse Punkt“ liegen mögen, bleibt für die verschiedenen Schularten, für die unterschiedlichen Lerngruppen, Unterrichtsfächer, Lerngegenstände und Lehrziele im Einzelnen zu erforschen.

Betrachten wir zunächst noch einmal die positiven Aspekte des Offenen Unterrichts, welche nach unserer Einschätzung in der ein oder anderen Variation innerhalb gewisser Grenzen in einen jeden Unterricht eingehen sollten. So sind in verschiedener Hinsicht Merkmale des Offenen Unterrichts wie die Gruppenarbeit oder das Helfersystem, die Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler, die Berücksichtigung ihrer Interessen, Bedürfnisse und ihrer außerschulischen Lebenswelt sowie das Bestreben, ein reiches Schulleben zu etablieren und einen persönlichen Umgang miteinander zu pflegen, prinzipiell positiv zu bewerten. Die damit einhergehende Aufwertung der personalen Funktion von Schule wird, sofern bestimmte Grenzen nicht überschritten werden, nicht nur zu dem Wohlbefinden der Heranwachsenden in ihrer gegenwärtigen Situation beitragen, sondern auch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Die Befunde der vorangehenden Seiten legen die Einschätzung nahe, dass beispielsweise die inhaltliche und institutionelle Öffnung der Schule, verschiedene Arbeits- und Kooperationsformen oder der tägliche Morgenkreis im Offenen Unterricht zugleich dem Gegenwartsrecht der Heranwachsenden entgegenkommen und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und -bildung stärken. Dabei können den Merkmalen des Offenen Unterrichts gerade im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen seiner Schüler günstige Wirkungen zugeschrieben werden.

Den Prinzipien des Offenen Unterrichts entspricht es auch, eine andere Beurteilungspraxis als die traditionelle einzuführen, wobei positiv zu bewerten ist, dass im Offenen Unterricht mögliche Ängste der Schüler und Ungerechtigkeiten im Beurteilungssystem problematisiert werden. Die Vorschläge des Offenen Unterrichts zu einer veränderten Beurteilungspraxis können aber außer in den ersten Grundschulklassen nicht ohne Weiteres übernommen werden. In dem vorliegenden Kapitel wurde vielmehr vorgeschlagen, die Lern- und Beurteilungssituationen im Unterricht deutlicher voneinander zu trennen, um die selektionsbedingten Stresserfahrungen der Schüler zu mindern.

In der Darstellung der positiven Aspekte des Offenen Unterrichts deutete sich bereits an, dass diese nur im Rahmen bestimmter Grenzen ihre günstigen Wirkungen entfalten können. Nach den Befunden des vorliegenden Kapitels zeichnet sich ab, dass eine Öffnung des Unterrichts im Interesse der Heranwachsenden vor allem in den folgenden Punkten in seine Grenzen verwiesen werden sollte.

Zunächst einmal konnten wir festhalten, dass zu Fähigkeiten wie der Selbstbestimmung, zu sozialer Kompetenz oder Mündigkeit schrittweise hingeführt werden muss. Wir konnten den Schluss ziehen, dass der Lehrer solche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bewusst gestalten, sie begleiten und dabei erzieherisch wirksam werden muss, denn eine vollkommene Offenheit des Unterrichts würde die Schüler überfordern und weder zu ihrem Wohlbefinden noch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Eine Begrenzung findet die Öffnung des Unterrichts darüber hinaus in einem verbindlichen Unterricht auf Grundlage eines systematischen Curriculums. Dargestellt wurde, welche bildende Wirkungen ein systematischer Unterricht entfalten kann, dass er seine Schüler aufklärt und zu ihrer Mündigkeit beiträgt. Eine allzu weitreichende Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen und der Lebenswelt sowie sehr zahlreiche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler, eine deutlich überwiegende Subjektorientierung werden die persönlichkeitsbildenden und aufklärenden Wirkungen des Unterrichts dagegen untergraben.

Eine vollkommene Offenheit des Unterrichts erscheint zudem nicht wünschenswert, weil sie mit einem Aufweichen der institutionellen Rollen einhergeht. Zwar erscheint es wünschenswert, dass den Schülern ein größerer Interpretationsspielraum für ihre Rolle zur Verfügung steht als es im traditionellen Unterricht üblich ist. Doch kann andererseits auf eine Hinführung zu universalistischen Beziehungen in der Schule nach den vorliegenden Befunden nicht verzichtet werden. Es deutete sich an, dass das Rollenhandeln in der Schule nicht nur im zukünftigen Interesse der Schüler liegt, sondern von älteren Schülern auch durchaus gewünscht wird.

Angemessen erscheint es in der Institution Schule, seine Interessen und Bedürfnisse zeitweise zurückzustellen, womit eng verknüpft ist, dass die Schüler bestimmte Arbeitstugenden wie Ausdauer und Pflichtbewusstsein aufbauen und Leistung als einen Wert mit abstrakter Valenz erkennen. Darauf wird im Offenen Unterricht kaum Wert gelegt, womit die Frage vernachlässigt wird, welche zukünftigen Interessen der Schüler bestehen, was sie für ihr späteres Leben benötigen. Folgt man dem Konzept des Offenen Unterrichts, wird auch versäumt, die Schüler auf den Umgang mit Wettbewerb, Leistungsprüfung und Selektion vorzubereiten, was längerfristig nicht in dem Interesse der Heranwachsenden liegen kann.

Eine vollkommene Offenheit des Unterrichts scheint vor dem Hintergrund des vorliegenden Kapitels außerdem deshalb nicht ratsam zu sein, weil eine entschiedene Werterziehung nach wie vor unverzichtbar erscheint, welche sich erst nach und nach bis zur vollständigen Freisetzung des Schülers öffnet. Allein rein rechtlich ist der Lehrer zu einer solchen Erziehung zu bestimmten übergeordneten Werten verpflichtet, während weniger verbindliche Werte und Normen in der Klassengemeinschaft ausgehandelt werden können. Der Wertorientierung der Heranwachsenden förderlich sind dabei Vorgehensweisen des Offenen Unterrichts wie demokratische Klassenstrukturen, eine umfangreiche Gesprächskultur oder die Möglichkeit für die Schüler, ihre eigenen Werte in den Unterricht einbringen zu können. Doch dürfen solche Vorgehensweisen den schulischen Unterricht selbst nicht ins Abseits drängen, damit die Schule in ihrer unterrichtlichen Leistung stabil bleiben kann.

Genauso dürfen die grundsätzlich positiv zu bewertenden sozialpädagogischen Maßnahmen nicht so weit führen, dass mit ihnen eine neue Funktion der Schule beschrieben ist, welche die Qualifikationsfunktion bzw. den Bildungsauftrag zurückdrängt. Die Schule muss Unterrichtsanstalt bleiben, auch wenn sie Merkmale des Offenen Unterrichts übernehmen kann, so dass sich entsprechend auch die institutionalisierten Rollen nicht auflösen. Allerdings wurde betont, dass darauf zu achten ist, dass den Heranwachsenden genügend Spielraum für ihre Rolleninterpretation zur Verfügung steht, weshalb unter anderem einem aktiven Schulleben ein hoher Wert beizumessen ist.

Nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer verbleiben in einem nach unserer Einsicht optimalen Unterricht in ihrer traditionellen Rolle, auch wenn sich der Unterricht in einzelnen Aspekten öffnet. So trägt nach wie vor der Lehrer die Verantwortung für das gesamte Unterrichtsgeschehen, denn er entscheidet zum Beispiel, welchen Schülern wann und in welchem Maße die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung zugestanden (oder zugemutet) wird. Betont werden muss, dass unterschiedliche Merkmale des Offenen Unterrichts wie die Selbst- und Mitbestimmung je nach Alter und Lernvoraussetzungen der Schüler differenziert eine Verbindung mit Merkmalen des traditionellen Unterrichts eingehen sollten, wie wir gesehen haben⁵⁸. Darüber hinaus entscheidet der Lehrer, welche Schülerbedürfnisse berücksichtigt werden sollten, welches Verhalten im Klassenraum toleriert werden kann, wieviel institutionelle Offenheit pädagogisch zu verantworten ist oder wie der Unterricht grundsätzlich gestaltet wird. Auch für die Erziehung seiner Schüler übernimmt der Lehrer die volle Verantwortung. Mit dem induktiven Erziehungsstil führt er seine Schüler an bestimmte Werte heran, er unterstützt die Schüler bei ihrer Wertorientierung, setzt durchaus Grenzen und Verbote, wo es angebracht erscheint, hilft den Heranwachsenden aber auch engagiert bei der Bewältigung ihrer Problemen - wobei zu bedenken ist, dass der Lehrer auch mit Problemen konfrontiert wird, die seinen Zuständigkeitsbereich sowie seine Ressourcen weit überschreiten⁵⁹.

Da es also letztlich der Lehrer bleibt, der entscheidet, wann sich der Unterricht auf welche Art und Weise und in welchem Maße öffnet, kann von einer wirklichen Offenheit nicht die Rede sein. Die paradox erscheinende Aussage, dass der Lehrer

⁵⁸ In der Praxis können wir jedoch keine solch differenzierten Öffnungen des Unterrichts beobachten, sondern zum Teil weitreichende und mancherorts auch recht undifferenzierte Öffnungen in der Grundschulpraxis, während der Unterricht in den weiterführenden Schulstufen nach wie vor recht traditionell erscheint. Entsprechend besteht eine besorgniserregende Kontinuitätsproblematik zwischen der Primar- und der Sekundarstufe, wovon auch U. Hameyer warnt: „Die Grundschule setzt keinen in sich begründeten Abschluss an ihr Ende. Schulpraktisch müßte die Weiterführung der an Grundschulen begonnenen Differenzierungsansätze und der damit gekoppelten pädagogischen Ansprüche in der Sekundarstufe I erfolgen“ (in: Hameyer; Lauterbach; Wiechmann (Hg.) 1992, S. 10). Diese Problematik wird uns in der vorliegenden Arbeit immer wieder begegnen und untermauert die mehrfach gestellte Forderung, die Öffnung des Unterrichts nach Schularten und –stufen differenziert zu untersuchen.

⁵⁹ Das Erziehungsverhalten des Lehrers, wie es hier vorgestellt wird, unterscheidet sich insofern nicht wesentlich von dem allgemein üblichen elterlichen Erziehungsverhalten, das an Selbstverwirklichungswerten orientiert ist, als dass die Eltern nur in jenen Grenzen einen Verhandlungshaushalt führen, wie sie es selbst definieren (vgl. Kapitel 2). Analog dazu reicht das Selbst- und Mitbestimmungsrecht der Heranwachsenden in der Schule jeweils nur so weit, wie es der Lehrer bestimmt.

über die Selbstbestimmung der Schüler bestimmen muss, kann und soll nicht geglättet werden. Wir mussten einsehen, dass zwischen Selbst- und Fremdbestimmung der Schüler, zwischen Traditionalität und Offenheit nicht entschieden werden kann, sondern dass in diesem Spannungsverhältnis eine gelungene Balance angestrebt werden muss. Auch den Schülern selbst scheint diese Ambivalenz bewusst zu sein, und auch sie streben keine einfache Entscheidung zugunsten des einen oder des anderen Aspekts an. Mit großer Sicherheit muss hingegen entschieden werden, dass diese Balance in eine prozesshafte *Öffnung* des Unterrichts einzubetten ist, damit sie gelingen kann. Eine vom Lehrer gesteuerte, schrittweise Öffnung des Unterrichts trägt zur Erfüllung der personalen Funktion von Schule bei, womit die Eingangsfrage des vorliegenden Kapitels beantwortet ist.

Sprechen wir uns an dieser Stelle für eine Öffnung des Unterrichts aus, so darf aber nicht in Vergessenheit geraten, dass diese Empfehlung nur unter unserer derzeitigen Fragestellung gilt. Im folgenden Kapitel muss überprüft werden, ob eine Öffnung des Unterrichts auch unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten zu empfehlen ist, oder ob sich Widersprüche auftun. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass die hier ausgesprochene Empfehlung, den Unterricht zu öffnen, auf ganz unterschiedliche Situationen vor Ort trifft. In Kapitel 2 konnten wir festhalten, dass die plurale Gesellschaft die verschiedensten Entwicklungsbedingungen und Kindheitsmuster hervorbringt. Deshalb kann hier lediglich der Hinweis gegeben werden, dass die notwendig erscheinende Öffnung des Unterrichts bestimmte traditionelle Rahmenbedingungen von Schule nicht sprengen darf.

6. Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule und der Offene Unterricht

Auf Grundlage der Analyse der aktuellen gesellschaftlichen Situation, welche durch die Stichwörter Postmodernität, Pluralität und Individualisation gekennzeichnet werden konnte, wurden die Bedürfnisse und Anforderungen herausgearbeitet, welche heute an die Schule herangetragen werden. Dabei konnten in Anlehnung an Fend (1980) Bedürfnisse unterschieden werden, welche im Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung und Bildung der Heranwachsenden stehen (personale Funktion der Schule) sowie Bedürfnisse und Anforderungen, die von Seiten der Gesellschaft formuliert werden. Im Einzelnen haben sich die Bedürfnisse und Anforderungen, der heutigen Gesellschaftssituation entsprechend, im Vergleich zu Fends oder gar zu Parsons' theoretischen Annahmen gewandelt, im Prinzip können wir uns aber noch immer an Fends Modell der Funktionen von Schule halten, wie sich in Kapitel 3 zeigte.

Nachdem in Kapitel 3 die Bedürfnisse und Anforderungen an die Schule dargestellt wurden, sollte geklärt werden, wie sich der Offene Unterricht dazu verhält. Dieser sollte in Kapitel 4 vorgestellt werden, wobei sich seine Haltung zu den einzelnen Bedürfnissen bereits andeutete. Nach den gesellschaftlichen Funktionen gegliedert, welche Fend unterscheidet, sollte daraufhin der Frage nachgegangen werden, wie sich der Offene Unterricht wohl *tatsächlich* zu den dargestellten Anforderungen und Bedürfnissen verhält und ob er dabei seinen eigenen Ansprüchen, die in Kapitel 4 deutlich werden sollten, gerecht werden kann.

Im Zusammenhang mit der personalen Funktion von Schule sind wir dieser Frage bereits nachgegangen, und wir konnten zu einem differenzierten Ergebnis kommen. Demnach kann ein konsequent Offener Unterricht die personale Funktion von Schule nicht so befriedigend erfüllen, wie er es selbst für sich in Anspruch nimmt, während hingegen wohlüberlegte Öffnungen im Unterricht unter jener Fragestellung unabdingbar erscheinen. Nun wollen wir uns in Kapitel 6 den gesellschaftlichen Anforderungen zuwenden und prüfen, in wie fern der Offene Unterricht die hier an Schule herangetragenen Bedürfnisse und Forderungen erfüllen möchte und wirklich erfüllen kann. Zugleich wird sich eine mögliche Position abzeichnen, wie die

Funktionsanforderungen überhaupt zu bewerten sind, d.h. in wie weit die Schule auf die einzelnen Forderungen eingehen sollte. Wir halten uns dabei, wie gesagt, an das strukturfunktionalistische Modell von Fend und untersuchen den Offenen Unterricht im Zusammenhang mit der Qualifikations-, der Selektions- und der Integrationsfunktion der Schule. Dabei werden wir unter der jeweiligen Fragestellung möglicherweise zu Befunden kommen, die Befunden anderer Kapitel in der vorliegenden Arbeit widersprechen mögen. So könnte beispielsweise eine Empfehlung, in der Schule den Selektionsauftrag anzunehmen, im Widerspruch zu Ergebnissen des 5. Kapitels zur personalen Funktion der Schule stehen. Diesen Widersprüchen und Spannungen wollen wir uns schwerpunktmäßig in Kapitel 7 zuwenden, wo die Ergebnisse der einzelnen Kapitel zusammengeführt werden sollen. Zunächst soll nun aber untersucht werden, in wie weit der Offene Unterricht die Qualifikationsfunktion der Schule befriedigend erfüllen kann und will, bzw. welche Unterrichtsform voraussichtlich am ehesten diese Funktion erfüllen kann.

6.1 Qualifikation in der Schule

6.1.1 Einführung

Mit der Qualifizierung der heranwachsenden Generation für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, und dabei vor allem für die Arbeitswelt, ist die wohl offensichtlichste Funktion von Schule angesprochen. Gerade um diese Funktion kreist die Diskussion zum Offenen vs. traditionellen Unterricht immer wieder, denn entscheidend erscheint, ob der Offene Unterricht an diesem Punkt erfolgreicher sein kann oder eher versagen muss. Zahlreiche, zum Teil sehr widersprüchliche empirische Arbeiten haben sich mit dieser Frage befasst, wobei zu bemängeln ist, dass sich viele dieser Arbeiten hauptsächlich auf die Beherrschung der „basic skills“, der grundlegenden Kulturtechniken durch die Schüler als Kriterium für Schulerfolg beschränken. Dabei muss doch die Frage vorangestellt werden, was eine erfolgreiche Qualifizierung der heranwachsenden Generation heute überhaupt meint.

Sicherlich ist darunter nicht nur, aber selbstverständlich auch, der Leistungserfolg im Lesen, Schreiben und Rechnen zu verstehen. Den Begriff der Qualifizierung

müssen wir aber deutlich weiter denken, denn unter „intelligentem Wissen“, das die Schule vermitteln möchte, sollten wir nach Franz E. Weinert ein „wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ verstehen (in: Schulreport 2/1998, S. 25). Es kann nicht mehr genügen, schlicht deklaratives Wissen, d.h. isoliertes, in der Schule traditionell abprüfbares Faktenwissen vorzuweisen. Das Wissen muss darüber hinaus flexibel und kompetent genutzt („Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung“) sowie ein Leben lang selbstständig erweitert werden können („Erwerb metakognitiver Kompetenzen“), wobei eine positiv-realistische Selbsteinschätzung sowie eine angemessene Handlungs- und Lernmotivation unerlässlich erscheinen. Zudem kann die schulische Erziehung, welche im vorangehenden Kapitel angesprochen wurde, im Schulalltag nicht von der Qualifikationsfunktion getrennt werden. Für einen vertretbaren Bildungsbegriff muss letztlich die Entwicklung von Wertorientierungen und persönlicher Verantwortung in den Prozess der Qualifizierung ständig einfließen (vgl. ebd., S. 25 f.).

Eine solch anspruchsvolle Qualifizierung der jungen Menschen erwartet auch einer der gesellschaftlichen ‘Abnehmer’, die Wirtschaft von der Schule, was wir dem 2. Kapitel dieser Arbeit entnehmen können. Der starke Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt macht es zunehmend erforderlich, den Heranwachsenden neben einer breiten Allgemeinbildung auch solche Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, in sich stetig weiterentwickelnden Zusammenhängen selbstständig zu handeln und auf die immer neuen Anforderungen im Arbeitsleben flexibel zu reagieren. Um sich die immer neuen Arbeitstechniken aneignen zu können, um sich selbst immer wieder auf den neusten Wissensstand in seinem Arbeitsbereich bringen zu können (Stichwort: Wissensexplosion), seinen Arbeitsbereich im Laufe seines Lebens auch wechseln sowie flexibel und sozial kompetent mit den verschiedenen Menschen zusammenarbeiten zu können, müssen die jungen Menschen über Schlüsselqualifikationen verfügen, die nun als Teil der schulischen Qualifikation gelten sollen (vgl. Kapitel 2).

Obgleich sich die Mehrheit der Pädagogen gegen eine Verzweckung durch die Wirtschaft wehrt und dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, welches

ursprünglich für die Berufsbildung entwickelt wurde (Mertens in: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung 7/1974, S. 36 – 43), nicht vorbehaltlos gegenübersteht, decken sich doch die Vorstellungen vieler Pädagogen mit denen der Wirtschaftsvertreter, was heute unter einer gelungenen schulischen Qualifikation zu verstehen sei. Hartmut von Hentig dazu:

„Mit Beglückung stellt man fest, daß die moderne Wirtschaft ähnliche Eigenschaften bevorzugt wie die moderne Pädagogik. Beide sprechen von Schlüsselqualifikationen – meist im Gegensatz zu enzyklopädischen Vorstellungen von Schulbildung“ (1996, S. 156; vgl. Kapitel 4.2.4 der vorliegenden Arbeit).

Die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche in dem wirtschaftlichen Konzept der Schlüsselqualifikationen aufgehen könnten, ist aus der pädagogischen Perspektive heraus allerdings nicht (allein) vor dem Hintergrund der gewandelten Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt zu begründen, sondern die Pädagogen haben vor allem die gesellschaftlichen Probleme in den Blick genommen (z.B. Klafkis „Schlüsselprobleme“, 1994, S. 56 ff.). Demnach scheinen die risikohaften gesellschaftlichen und politischen Aufgaben der Zukunft ohne die genannten Qualifikationen nicht zu bewältigen zu sein, so dass die Schule nun in besondere Verantwortung genommen wird. Neben diesen Überlegungen steht nach wie vor der klassische Bildungsanspruch der Schule, welcher schon immer über das Ziel hinausführte, den Heranwachsenden bestimmte Fakten und Informationen zu vermitteln. Dieser Bildungsanspruch ist zum Teil mit Überlegungen zu Schlüsselproblemen und –qualifikationen kompatibel. Er beinhaltet aber darüber hinaus die Auseinandersetzung mit Tradition und Kultur und möchte eine Werterziehung leisten, so dass wir Berührungspunkte mit Kapitel 5 ausmachen können. Dieser Anspruch zielt immer zumindest *auch* auf die zweckfreie Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit des jungen Menschen.

Eine in dem beschriebenen Sinne erfolgreiche Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen scheint immer dringender zu werden. Diesem hohen Anspruch steht allerdings die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) gegenüber, nach der die Qualifizierung der deutschen Schüler zumindest im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich nicht über ein Mittelmaß hinausreicht. Die TIMS-Studie wurde 1993 unter dem Dach der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) eingeleitet und sollte weltweit in 45

Ländern (davon ausgewertet: 40) die schulischen Leistungen in Mathematik, Physik, Chemie und Biologie untersuchen. Getestet wurden neunjährige Schüler der Grund- bzw. Primarschule, woran Deutschland nicht beteiligt war, sowie Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe und Schüler der gymnasialen Oberstufe bzw. der beruflichen Voll- und Teilzeitschulen. Trotz einiger methodischer Mängel der Studie muss es doch äußerst nachdenklich stimmen, dass die deutschen Schüler gemeinsam mit den kanadischen, englischen und US-amerikanischen Schülern in den Mathematikleistungen lediglich im breiten Mittelfeld rangieren und sie auch im naturwissenschaftlichen Bereich nur unwesentlich besser abschneiden als im mathematischen Bereich. Lediglich die deutschen Gymnasiasten müssen in den naturwissenschaftlichen Fächern den Vergleich mit Schülern aus der internationalen Spitzengruppe nicht scheuen. Diese Ergebnisse haben zu einer hitzigen Diskussion um die schulische Qualifikationsfunktion geführt, die nun wieder gestärkt werden sollte; Forderungen nach einer neuerlichen „Anstrengungskultur“ werden laut.

Ganz aktuell erscheint jetzt also unsere Frage, welche Unterrichtsform eine gelungene Qualifizierung der Schüler am ehesten sicherstellen kann. Zunächst einmal stellt sich diese Frage in methodischer Hinsicht, womit wir im folgenden Abschnitt beginnen wollen. Verglichen werden sollen 'offene' und traditionelle Unterrichtsmethoden, wobei sowohl ein zwei empirischer als auch ein im engeren Sinne psychologischer Zugang gewählt werden soll. Beide Ansätze, die Empirie bzw. die Schulqualitätsforschung einerseits und zum anderen die Lernpsychologie, die sich wiederum der Empirie bedient, haben je ihre Grenzen, in der Zusammenschau können wir jedoch zu recht eindeutigen Ergebnissen kommen. Andererseits muss die Frage nach der optimalen Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen in der Schule zugleich die Curriculumtheorie berühren, denn auch unter diesem Aspekt unterscheidet sich der Offene Unterricht von dem traditionellen ganz erheblich. Wir können uns erinnern, dass die Schüler im Offenen Unterricht bereits bei der Auswahl der Inhalte beteiligt sind, sie in einem konsequent Offenen Unterricht theoretisch sogar auf Anregung des Lehrers hin für die Auswahl der Lerngegenstände allein verantwortlich sein können. In einem dritten Abschnitt muss geklärt werden, ob die Schüler selbst- und Mitbestimmung an dieser Stelle zu dem erfolgreicherem Lernen der Schüler beiträgt, oder ob sie aber dem systematischen, allgemeinen und anspruchsvollen Wissenserwerb der Heranwachsenden eher im Wege steht.

6.1.2 Beiträge aus der empirischen Forschung zur Erziehungswissenschaft

Bei der Frage, welcher Unterricht eine erfolgreiche Qualifizierung seiner Schüler gewährleisten kann, sollten wir uns zunächst der Schulqualitätsforschung zuwenden, die sich mit dieser Fragestellung beschäftigt hat. Wenn wir nun aber die verschiedenen empirischen Befunde zum Thema durchgehen, müssen wir berücksichtigen, dass sich die Literaturlage zu unserem Thema recht unbefriedigend darstellt. Es liegt keine neuere umfangreiche und seriöse Vergleichsstudie vor, mit welcher über einen längeren Zeitraum die in Frage stehenden Unterrichtsformen untersucht wurden und wobei die einzelnen Bedingungsfaktoren angemessen berücksichtigt wurden. Ohnehin muss überwiegend auf ältere Studien zurückgegriffen werden, denn sowohl im angloamerikanischen als auch im deutschen Sprachraum wurde zu unserem Thema hauptsächlich in den 70er und 80er Jahren geforscht. Auch neuere Metaanalysen wie die von Steffens und Bargel (1993) oder die von Jürgens (1996) beziehen sich in weiten Teilen auf Literatur aus dieser Zeit. Darüber hinaus ist zu bemängeln, dass die vorliegenden Untersuchungen unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet oftmals recht unbefriedigend sind, wie im Folgenden kurz dargelegt werden soll.

So müssen wir zum Beispiel bedenken, dass in der empirischen Forschung unter einem ‚Offenen Unterricht‘ die verschiedensten Formen von Unterricht verstanden werden, da eine einheitliche Definition vom ‚Offenen Unterricht‘ bis zu dieser Arbeit kaum vorlag. Mit dieser Arbeit ist zwar der Versuch einer Definition unternommen worden, doch musste berücksichtigt werden, dass Unterrichtsformen, welche sich offen bzw. geöffnet nennen dürfen, je verschiedene Merkmale aufweisen können. Somit kann der beobachtete ‚Offene Unterricht‘ der einen Untersuchung mit dem einer anderen im Extremfall kaum Gemeinsamkeiten aufweisen, wodurch es sich für uns als schwierig erweist, die Arbeiten miteinander zu vergleichen und auszuwerten. Hinzu kommt, dass auch die verwendeten Untersuchungsverfahren in der Forschung oftmals kaum miteinander vergleichbar sind, was bei der Durchsicht der verschiedenen Arbeiten berücksichtigt werden muss (vgl. Jürgens 1996, S. 40 ff.; S. 55 f.).

Jürgens macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass zahlreiche Versuche zur empirischen Erfassung Offener Unterrichtspraxis den Qualitätskriterien empirischer Forschung nicht entsprechen und die Arbeiten statt dessen eher als „subjektive Glaubensbekenntnisse“ zu lesen sind (ebd., S. 55). Doch auch wenn manche Untersuchungen äußerst sorgfältig und anspruchsvoll durchgeführt würden, müssen wir uns doch fragen, wie man ein solch komplexes Geschehen wie das Schulehalten überhaupt messen will (vgl. Glöckel 1996, S. 161). Angesichts der vielfältigen ineinandergreifenden Aspekte und unkontrollierbaren Faktoren im Zusammenhang mit dem Sachverhalt ‚Schule‘ überrascht es kaum, dass die empirischen Befunde zum Thema teilweise recht widersprüchlich ausfallen. Die vielfältigen Aspekte von Schule differenzierter zu erfassen, ist bisher kaum gelungen. Soll die Qualifikationsleistung verschiedener Schulen untersucht werden, müssten zumindest beispielsweise die innerschulischen Unterschiede berücksichtigt werden, müsste nach dem Alter der Schüler sowie nach Schularten unterschieden werden, und es müsste differenziert werden, um welche Lerngegenstände bzw. Lernziele es bei der Frage nach der Qualifikation jeweils gerade geht, was bisher allerdings nicht selten vernachlässigt wird.

Bleiben wir bei dem letztgenannten Problem, den Lernzielen, so müssen wir feststellen, dass unsere eingangs angeführte Kritik in besonderem Maße für die US-amerikanischen Studien gilt. Gerade hier wird nämlich allein deklaratives Wissen als Qualitätsmerkmal herangezogen, während sogenannte Lernziele höherer Ordnung (d.h. z.B. formale Lernziele, intelligente Verknüpfungen des erworbenen Wissens, Fähigkeiten zur Bewertung und Anwendung des Wissens) in der Regel keine Rolle spielen (Steffens; Bargel 1993, S. 38). Solche Studien sind für uns nur von untergeordnetem Wert, da wir eine erfolgreiche Qualifikation der Schüler in den vorangehenden Abschnitten deutlich weiter gefasst haben; die Beherrschung deklarativen Wissens als Lernziel ist nicht ausreichend.

Ohnehin wollen wir gerade die angloamerikanischen Untersuchungen lediglich als Anregungen verstehen, da die Befunde nur bedingt auf das deutsche Schulsystem und die bildungspolitischen Vorgaben in Deutschland übertragbar sind (vgl. Fend 1998, S. 320 f.; Jürgens in: Pädagogische Rundschau 6/1997, S. 679). Für die US-amerikanischen Untersuchungen verringert sich die Übertragbarkeit

darüber hinaus noch einmal, da sie überwiegend nur an städtischen Primarschulen durchgeführt wurden (Steffens; Bargel 1993, S. 39).

Wir sollten also den Beitrag der empirischen Forschung, vor allem jenen aus dem angloamerikanischen Raum, für unsere Fragestellung nicht überbewerten. Dies gilt insbesondere für die US-amerikanische Forschung, wo wir häufiger als in europäischen Studien vergeblich nach Fragestellungen suchen müssen, die beispielsweise den Anteil höherer Schulabschlüsse unter Arbeiterkindern erfassen oder die innerschulischen Voraussetzungen angemessen berücksichtigen. So können mäßige Leistungsdaten einer Schule je nach Lernvoraussetzungen der Schülerschaft bereits das Optimum an Förderung darstellen oder aber darauf hindeuten, dass die Förderung an dieser Schule nur mangelhaft ist. Wird nicht nach den Lernvoraussetzungen der Schüler differenziert, sagen die erhobenen Leistungsdaten nur wenig über den Erfolg der schulischen Qualifizierung aus (Steffens; Bargel 1993, S. 38 f.).

Doch trotz all dieser Einschränkungen können wir den empirischen Untersuchungen doch wertvolle und überraschend eindeutige Hinweise entnehmen, die sich in weiten Teilen mit den lernpsychologischen Befunden zu der Frage decken, wie in der Schule am erfolgreichsten qualifiziert wird. Deshalb wollen wir uns in dem folgenden Abschnitt einigen empirischen Untersuchungen zum Thema widmen und dabei mit jenen aus dem angloamerikanischen Raum beginnen, wo die Forschung nach den Determinanten von Schulleistung bereits lange Tradition hat.

6.1.2.1 Forschungsergebnisse zur Qualifikationsleistung von Schule aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum

Wie bereits mehrfach angesprochen, hat sich die Forschung im angloamerikanischen Raum bei dem Versuch, gute Schulen von weniger guten zu unterscheiden, vor allem auf die Leistungsmessung im engeren Sinne konzentriert. Betrachten wir die folgenden Studien, scheint ein traditioneller Unterricht dem offenen dabei überlegen zu sein, die Schüler zu höherem Schulerfolg zu führen.

Bennett: Bestätigung der traditionellen Schule?

Um die soeben formulierte Aussage zu stützen, wird immer wieder Bennetts Studie „Unterrichtsstil und Schülerleistung“ von 1979 (im englischen Original 1976) herangezogen, die sowohl in Großbritannien als auch in Deutschland viel Aufsehen erregt hat. Nach Befragung von 468 Primarschullehrern arbeitete Bennett zwölf „Lehrstiltypen“ heraus, die er wiederum in drei Haupttypen zusammenfasste, nämlich zu dem „informellen“, dem „formellen“ und dem „gemischten“ Typ. Danach untersuchte Bennett die 37 dritten und vierten Primarschulklassen der befragten Lehrer hinsichtlich der Schülerleistungen in Mathematik, Lesen und englischer Muttersprache. Er kam zu dem Ergebnis, dass Schüler, die von einem „formellen“ Lehrertyp unterrichtet wurden, höhere Leistungen in den Kulturtechniken zeigten und darüber hinaus weniger zu Grammatikfehlern neigten. Der klar strukturierte und systematisch aufgebaute Unterricht schien einen großen Lernzuwachs der Schüler nach sich zu ziehen, wobei gerade hochbegabte Schüler von einem solchen Unterricht zu profitieren schienen. Zudem konnte eine Verringerung der Arbeitsaktivitäten vom formellen zum informellen Unterricht verzeichnet werden. Auch hinsichtlich der kreativen Leistungen der Schüler sei der informelle dem formellen Unterricht gegenüber nicht im Vorteil gewesen, denn die Schüler beider Unterrichtstypen zeigten beim Verfassen von Fantasieaufsätzen keine Unterschiede. Allein die Lernmotivation sowie die sozialen Beziehungen schienen im informellen Unterricht von höherer Qualität als im formellen zu sein.

Bis zu diesem Punkt scheint der formelle dem informellen Unterricht insgesamt also zweifelsfrei überlegen zu sein, doch müssen wir einem von dieser Tendenz abweichenden Ergebnis der Studie besondere Aufmerksamkeit schenken. Eine der erfolgreichsten Klassen bei Bennett wurde nämlich nach den äußeren Merkmalen als recht „informell“ eingestuft, wobei aber die Lehrerin mit einem äußerst klar strukturierten Curriculum und gut strukturierten Materialien in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen arbeitete. Wahlfreiheit habe diese Lehrerin ihren Schülern vor allem hinsichtlich der Arbeits- und Sozialformen sowie bei der individuellen zeitlichen Planung der Aufgabenbewältigung gelassen. Aus diesen Beobachtungen ergibt sich, dass Unterrichtsfaktoren isoliert werden können, die, unabhängig von einer ansonsten eher formellen oder informellen Unterrichtsgestaltung, eine

notwendige Bedingung für den Lernerfolg der Schüler darstellen. Bennett kommt zu der Schlussfolgerung,

„[...] dass sorgfältig und klar strukturierte Aktivitäten zusammen mit Lerninhalten, die kognitive Inhalte betonen, entscheidend für die Lernfortschritte sind. Diese beiden Faktoren unterscheiden in der Tat den informellen Unterricht, in dem große Lernfortschritte erzielt wurden, vom übrigen informellen Unterricht“ (Bennett 1979, S. 174; vgl. auch z.B. die Analysen von Glöckel 1996, S. 159 f.; Jürgens 1996, S. 58, S. 60).

Weitere Studien aus dem angloamerikanischen Raum können die Tendenz bestätigen, dass der formelle bzw. traditionelle dem informellen oder offenen Unterricht in der Vermittlung der Kulturtechniken überlegen ist, wobei auch hier einzelne Unterrichtsmerkmale wie die Strukturiertheit als besonders bedeutsam für den Unterrichtserfolg herausgearbeitet werden können.

Rutter: Traditionelle Unterrichtsmerkmale unverzichtbar?

Genannt werden kann an dieser Stelle beispielsweise Rutter, dessen Langzeitstudie „Fünzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder“ (1980) in Deutschland große Beachtung geschenkt wurde. Zwar müssen wir bedenken, dass Rutter nach seiner Untersuchung von zwölf Londoner Gesamtschulen zu dem Hauptergebnis kam, dass in erster Linie die soziale Herkunft und die Begabung der Schüler vor Schuleintritt für die unterschiedlichen Qualifikationsleistungen der Schulen verantwortlich waren. Doch können wir der Studie immerhin entnehmen, welche Faktoren bei der Qualifizierung der Schüler von *relativ* hoher Bedeutung sind. Demnach spielen vor allem ein didaktisch-methodisch gut strukturierter Unterricht, geordnete Lernverhältnisse und ein hoher Anteil an effektiv genutzter Lernzeit („time on task“) eine wichtige Rolle, wenn die Schüler gute Leistungen in den Kulturtechniken erbringen sollen. Darüber hinaus konnte Rutter feststellen, dass die Schülerleistungen um so besser ausfallen, je mehr sich der Lehrer mit der gesamten Klasse und nicht nur mit einzelnen Schülern befasst. Wichtig schienen zudem ein angemessener Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie eine ständige Kontrolle des Schülerverhaltens und eine treffende Rückmeldung der Lernfortschritte zu sein, wobei die häufigere Anwendung von Lob und Belohnung in einem positiven Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schüler standen. Rutter macht außerdem auf die Bedeutung des Schulethos für unsere Fragestellung aufmerksam, das sich aus einer Vielzahl einzelner Indikatoren zusammensetzen lasse. Zusammengefasst

beinhalte ein günstiges Schulethos unter anderem, dass die Lehrer ihre Aufgabe ernst nehmen und auch von ihren Schülern ernsthafte Lernanstrengungen erwarten, dass diese Anstrengungen angemessen kontrolliert und belohnt werden, dass die Lehrer die Schüler in der Verantwortung halten und ihr Abschalten verhindern, so dass eine konsistente Anreizstruktur aufgebaut wird. (Rutter 1980; vgl. auch Hinweise von Fend 1998, S. 320; Steffens, Bargel 1993, S. 113 ff.; Ulich 1991, S. 382).

Ergänzende Befunde

Ergänzen wollen wir die vorliegenden Befunde in wenigen Sätzen mit einigen weiteren Studien, wobei die Konzeptionen der Arbeiten aus Raumgründen nicht jeweils vorgestellt werden sollen. Nach Brophy und Good besteht ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Anleitung und der aktiven, direkten Unterrichtsführung durch den Lehrer einerseits und dem Wissenszuwachs der Schüler andererseits. Positiv auf den Wissenserwerb wirkt es sich nach Brophy und Good auch aus, wenn die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit möglichst aktiv und intensiv genutzt wird („time on task“). Ein störungsarmer und zugleich klar strukturierter Unterricht wirkt sich laut dieser Untersuchung deutlich positiv auf den Lernerfolg der Schüler aus (in: Wittrock, M. (Hg.), 1986).

Zu vergleichbaren Ergebnissen, die durchaus an die Befunde von Bennett und Rutter erinnern, kommen auch Rosenshine und Stevens (in: ebd.) sowie Blaney, der festhalten kann:

„In summary, recent research on teachers' effectiveness as measured by students' achievement has usually supported traditional, teacher-directed methods of instruction, particularly in the basic skills“ (in: The Elementary School Journal 3/1980, S. 132).

Allerdings hält Blaney die Instruktion von Kleingruppen durch den Lehrer für wirkungsvoller als die Instruktion des gesamten Klassenverbandes (ebd.).

Eiko Jürgens, der in seiner Analyse verschiedenster internationaler Forschungsvorhaben zum Thema neben den soeben vorgestellten Untersuchungen weitere Arbeiten wie zum Beispiel jene von Traub et al. (1974) sowie die Meta-Analysen von Peterson (1979) und von Giaconia/Hedges (1982) vorstellt, kommt zu dem Schluss, dass formeller bzw. traditionell geführter Unterricht informellem,

offenem Unterricht bezüglich der erreichten Schulleistungen von Schülern tendenziell überlegen zu sein scheint. Dabei scheine ein klar strukturierter und angeleiteter Unterricht vor allem für die Schulleistungen von lernschwächeren Schülern besonders wichtig zu sein. Bereits unser 5. Kapitel deutete darauf hin, was Jürgens darüber hinaus den verschiedenen Untersuchungen entnehmen konnte, nämlich dass es mit informellem Unterricht dagegen besser als mit traditionellem Unterricht zu gelingen scheint, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie Selbststeuerung, Selbstständigkeit, Eigeninitiative oder ein positives Selbstkonzept zu fördern (in: Pädagogische Rundschau 6/1997, S. 677 - 697). Diese Persönlichkeitsmerkmale müssen heute aber auch als Ziele einer gelungenen Qualifizierung gelten.

Erste Schlussfolgerungen

Betrachten wir selbst noch einmal die bisher vorgestellten Untersuchungen, scheinen insbesondere die folgenden Punkte für eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler eine herausragende Rolle zu spielen: In allen Arbeiten wurde betont, dass ein klar strukturierter, systematischer Unterricht unverzichtbar für den Leistungserfolg der Schüler zu sein scheint, wobei sich andeutete, dass dies vor allem für lernschwächere Schüler gilt. Wird der Unterricht von dem Lehrer direkt geführt und beschäftigt er sich eher mit der gesamten Klasse als mit einzelnen Schülern, sollte sich das auf den Wissenszuwachs der Schüler positiv auswirken. Bedeutsam scheinen in unserem Zusammenhang zudem eine effektive, aufgabenbezogene Nutzung der Lernzeit, geordnete Lernverhältnisse, ein angemessener Umgang mit Unterrichtsstörungen, eine ständige Schülerkontrolle sowie ein treffendes Feedback und ein Schulethos zu sein, in welchem nach Rutter unter anderem ein ernsthaftes, verantwortungsvolles Arbeiten sowohl von dem Lehrer als auch von den Schülern erwartet wird.

Unter Berücksichtigung von Edmonds (1979; 1982), Purkey/Smith (1983), Colemann/Hoffer (1987) und einer Zusammenschau von Steffens/Bargel (1993) kommt auch Helmut Fend ähnlich wie wir zu einer ‚Merkmalsliste‘, was nach der angloamerikanischen Forschungslage in einem Unterricht gewährleistet sein muss, der seine Schüler zum Lernerfolg führen soll. Zum Teil deckt sich Fends ‚Merkmalsliste‘ mit der unseren, zum Teil kann sie die unsere aber auch ergänzen. Empirisch belegt sind demnach die folgenden Indikatoren einer effektiven Schule:

„Eine starke, unterrichtsbezogene Führung (leadership), hohe Erwartungen, Konzentration auf Leistungsstandards, Überprüfung und Symbolisierung der Lernerfolge (award-system), die Formulierung einer Zielperspektive und eine klare, konsistente Entscheidungsstruktur [...]“ (1998, S. 166). Coleman hält sogar nur zwei Bedingungen guter Schulen für zentral, nämlich selbstverständliche und hohe Leistungserwartungen sowie eine sichere und ordentliche Schulumwelt (Coleman; Hoffer 1987; zit. n. ebd.). Fend kann beobachten, dass diese Bedingungen durch „eine Kultur der Kooperation und vertrauensvollen Kollegialität, der Fairneß, der Wertschätzung des einzelnen Schülers und der Unterstellung von hoher Lernbereitschaft“ ausbalanciert werden sollen (ebd.).

Einzelne Unterrichtsmerkmale im Blick

Wir haben bis hierher also eine ganze Reihe von Hinweisen gewonnen, wie ein Unterricht laut angloamerikanischer Forschungslage gestaltet sein sollte, damit er seine Schüler zum Erfolg führen kann. Demnach ist der traditionelle oder formelle Unterricht offensichtlich zumindest hinsichtlich der Vermittlung von Kulturtechniken geeigneter als der informelle, die Schüler zum Schulerfolg zu führen. Rufen wir uns aber noch einmal die Unterrichtsmerkmale im Einzelnen in Erinnerung, die wir als Bedingungen für einen erfolgreichen Unterricht im engeren Sinne herausgearbeitet haben, dann stellt sich die Frage, ob unsere einfache Dichotomie von ‘offen’ und ‘geschlossen’ überhaupt noch nutzbringend ist. Möglicherweise sind die Bedingungen für erfolgreichen Unterricht nicht ausschließlich an den einen oder den anderen Unterrichtsstil gebunden, wie auch Gray und Satterly vermuten. Deren Studie „Formal or Informal? A Re-Assessment of the British Evidence“ kann uns, obgleich sie bereits aus dem Jahre 1981 stammt, in unseren Überlegungen voranbringen, weshalb sie an dieser Stelle nun vorgestellt werden soll.

Zunächst stellen Gray und Satterly die „Re-Analysis of Teaching Styles and Pupil Progress (Bennett)“ von Aitkin et al. (1981) vor. Aitkin et al. kommen anders als Bennett zu dem Ergebnis, dass der Unterrichtsstil des Lehrers im Sinne von „formell“ und „informell“ nicht als ein entscheidender Faktor für den Erfolg der Schüler zu betrachten ist. Gray und Satterly fassen die Befunde von Aitkin et al. wie folgt zusammen:

„First the differences between teachers within styles were far greater than the differences between styles. Thus one found ‘effective’ and ‘ineffective’ teachers, no matter which teaching style they adopted. Second, the differences between teaching styles were so small as to be overwhelmed by differences between other systematic effects. And third, the direction of the differences between teaching styles did not consistently favour more ‘formal’ approaches over ‘informal’ ones“ (in: British Journal of Educational Psychology 51/1981, S. 187).

In ihrer eigenen re-analysis von Bennetts Studie kommen Gray und Satterly gleichfalls zu dem Ergebnis, dass der Unterrichtsstil nur in einem geringen Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schüler steht (ebd., S. 189). Und auch nach der Durchsicht weiterer Beiträge, beispielsweise von Barker Lunn (1970), Cane und Smithers (1971) oder Anthony (1979) können die beiden Autoren an ihren Schlussfolgerungen festhalten, dass der formale Unterrichtsstil nicht mit dem Fortschritt der Schüler im Lesen und nur schwach positiv mit dem Fortschritt der Schüler in den Fächern Mathematik und Englisch assoziiert ist (ebd., S. 193).

Aufgrund dieser Ergebnisse vermuten die Autoren, dass der Unterrichtsstil der Lehrer, definiert als „formell“ und „informell“, wenig geeignet ist als Schlüssel, um die effektive Qualifizierung der Schüler erklären zu können. Gray und Satterly gehen davon aus, dass sich einzelne Merkmale herausarbeiten lassen, die als Bedingungen für den Erfolg der Schüler anzusehen sind:

„The quality of classroom discourse to which pupils are exposed, the match or mismatch between what pupils are capable of and what their teachers provide, the amount of time that pupils are stimulated into spending on the task at hand, in contrast to the amount of time they spend being or feeling bored, and so on, may be competing explanations; but they might, equally well, be different sides of the same coin“ (ebd., S. 195).

Tatsächlich ist es die Frage, ob die einzelnen Unterrichtsmerkmale, welche wir oben bereits ausführlich herausgearbeitet haben, unabhängig von dem mehr formellen oder informellen Unterrichtsstil des Lehrers zu untersuchen sind, oder ob diese Merkmale aber an den einen oder den anderen Unterrichtsstil untrennbar geknüpft sind. Es ist die Frage, die uns im weiteren beschäftigen soll, ob die aufgeführten Merkmale allein in einem traditionellen Unterricht realisiert werden können und wir die vorliegenden Befunde also entsprechend dahingehend interpretieren müssen, dass der traditionelle Unterricht dem Offenen Unterricht grundsätzlich überlegen ist, wenn es um den Schulerfolg im engeren Sinne geht. Bennetts Untersuchung deutet darauf hin, dass auch in einem relativ informellen

Unterricht die Bedingungen für einen effizienten Unterricht zu realisieren sind, womit eine Polarisierung von 'offen' und 'geschlossen' nunmehr wenig funktional erschiene.

Dass ein hoher Lernerfolg der Schüler in einem eher informellen, zugleich jedoch effizienten Unterricht allerdings die Ausnahme darstellt, mag daran liegen, dass Bennett in seiner Untersuchung lediglich das getestet hat, was er in der Realität vorfinden konnte, nicht aber die informellen Unterrichtsmethoden per se. Kritik sollte also möglicherweise eher an der mangelhaften Lehrerausbildung geübt werden als an den in Frage stehenden Methoden an sich, wie Bennett selbst zu bedenken gibt. Zudem entsprechen die Ergebnisse, dass der informelle Unterrichtsstil bei der Qualifizierung der Schüler im engeren Sinne unterlegen ist, den untersuchten Einstellungen und Zielen der informellen Lehrer, welche den Erziehungszielen sowie den Lernzielen höherer Ordnung Vorrang vor den Lernzielen im engeren Sinne einräumen (Bennett 1979, S. 174). Im weiteren müssen wir der Frage nachgehen, ob die informellen Methoden auch überwiegend leistungsbezogenen Zielen nutzbar gemacht werden können, oder ob sie aber untrennbar mit den informellen Zielen und Einstellungen der Lehrer verknüpft sind. Es erscheint doch zweifelhaft, dass ein Unterricht, der wie beispielsweise der 'Sonderfall' bei Bennett die aufgeführten Merkmale trägt, wirklich als Offener Unterricht gelten kann; allenfalls handelt es sich hier um einen *geöffneten* Unterricht, wie wir noch erörtern werden.

Bis hierher haben wir einige Hinweise gewonnen, was einen erfolgreichen Unterricht hinsichtlich der Qualifizierung der Schüler im engeren Sinne ausmacht, in wie weit wir daraus aber auch Schlussfolgerungen zu der Problematik des Offenen Unterrichts vs. des traditionellen Unterrichts ziehen können, soll erst beantwortet werden, nachdem wir die Forschungslage im deutschsprachigen Raum zum Thema gesichtet haben. Unter Einbeziehung dieser Befunde sollen dann die aufgeworfenen Fragen geklärt werden.

6.1.2.2 Forschungsergebnisse zur Qualifikationsleistung von Schule aus dem deutschen Sprachraum

Betrachten wir die Forschungslage im deutschsprachigen Raum, so müssen wir feststellen, dass Untersuchungen zur Wirksamkeit des Offenen Unterrichts kaum vorliegen. Die Befunde, die diesen Untersuchungen entnommen werden können, sind darüber hinaus zum Teil recht widersprüchlich, was mit den eingangs dargestellten Problemen zur Vorgehensweise in der empirischen Erforschung des Offenen Unterrichts begründet werden kann.

Günther: Mangelnde Effektivität im Offenen Unterricht?

So liegt beispielsweise der Untersuchung der 19 Kölner staatlichen und 'freien' Grundschulen zum Thema Freiarbeit durch Günther kein theoriegeleitetes Verständnis von 'Offenheit' und Freiarbeit zugrunde. Statt dessen wählt Günther in seiner Studie „Freie Arbeit in der Grundschule“ (1988) bestimmte Merkmale wie Partnerarbeit oder angstfreies Lernen recht willkürlich aus, ohne zu klären, ob es sich dabei um repräsentative Aspekte von Freiarbeit handelt, um dann zu prüfen, inwieweit sich diese Merkmale in der Praxis realisieren lassen. Auch fehlen in der Arbeit Hinweise darauf, wie die Beobungskriterien gefunden und operationalisiert wurden sowie eine inhaltliche Begründung für das statistische Verfahren der Faktorenanalyse.

Mit diesem Verfahren kommt Günther zu dem Ergebnis, dass lediglich ein Drittel der 222 beobachteten Grundschüler ihre Aufgaben selbstständig wählen, während sich 20% der Schüler die Entscheidung von ihrem Lehrer und 30% von einem Mitschüler abnehmen lassen. Ein Teil der Schüler entscheide sich gar nicht, sondern trödele herum. In wie weit die Wahlmöglichkeiten in den verschiedenen Unterrichtssituationen vergleichbar waren, wird allerdings in der Studie nicht dargestellt. Doch es muss bedenklich erscheinen, wenn nach Günther 60% der Schüler rein reproduktive Aufgaben wählen, 60% selbstkritisch erkennen, dass sie sich haben ablenken lassen, von anderen an mehr Leistung gehindert wurden und wenig effektiv gearbeitet haben, und nur etwas die Hälfte der Schüler ihre Aufgaben beenden, die sie zu ca. 80% dem vorprogrammierten Unterrichtsmaterial mit präzisen Arbeitsanweisungen entnommen haben. Immerhin 40% wählen nach dieser

Untersuchung Pflichtaufgaben statt der Idee des Offenen Unterrichts entsprechend ihren Interessen und Neigungen nachzugehen, wobei aber die Frage offen bleibt, in wie weit den Schülern an den verschiedenen Grundschulen überhaupt Freiarbeit ermöglicht wurde, wie hoch der Anteil der Pflichtaufgaben im Verhältnis zu anderen Aufgaben je war und ob auf die Entfaltung von Neigungen und Interessen jeweils ausreichend Wert gelegt wurde. Interessant ist das Ergebnis, dass etwa 30% der Schüler, die mit der Freiarbeit Probleme hätten, auch in anderen Bereichen Schwierigkeiten aufwiesen, woraus Günther schließt, dass der Offene Unterricht den Lern- und Leistungsrückstand der ohnehin problematischen Schüler steigert (1988, S. 13). An dieser Stelle wird also erstmals nach der Schülerschaft differenziert, wie wir in den methodischen Eingangsbemerkungen gefordert haben. Wenn Günther beobachten kann, dass die selbstständigen und selbstbewussten Schüler besser im Offenen Unterricht zurechtkommen und zudem eher das Selbstvertrauen haben, die Hilfe des Lehrers in Anspruch zu nehmen (ebd., S. 15), so muss das in einer Unterrichtsgestaltung, welche den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht werden will, berücksichtigt werden.

Wagner und Schöll: mehr Selbstständigkeit im Offenen Unterricht?

Diesem Befund widerspricht allerdings in Teilen die Arbeit von G. Wagner und G. Schöll, die den Fragen nachgingen, in welchem Maße Schüler während der Freiarbeit arbeiten und in wie weit sich dabei leistungsstarke und leistungsschwache Schüler hinsichtlich ihres selbstständigen Arbeitsverhaltens in Freiarbeitsphasen unterscheiden. Untersucht wurden in der Studie „Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten“ (1992) 22 Grundschüler in einer Beobachtungszeit von 30 Minuten, wobei ein Beobachtertraining durchgeführt wurde. In leistungsschwache und leistungsstarke Schüler wurde anhand des Notendurchschnitts unterschieden. Wie Günther konnten Wagner und Schöll festhalten, dass die Freiarbeit als ein Element des Offenen Unterrichts nicht für alle Schüler gleich geeignet ist. So gäbe es Schüler, die mit dieser Unterrichtsform grundsätzlich Probleme haben. Trotzdem kommen Wagner und Schöll aber zu einer eher positiven Einschätzung der Unterrichtsform, denn *alle* beobachteten Schüler sollen ein hohes Maß an Selbstständigkeit entwickelt haben (S. 26 ff.).

Da die ansonsten methodisch anspruchsvolle Studie mit einer Stichprobe von 22 Schülern alles andere als repräsentativ ist, wollen wir bei ihrer Besprechung nicht weiter ins Detail gehen. Vielmehr sollte die Arbeit als eine Anregung für weitere Forschungen verstanden werden, denn die Forschungslage ist bisher als defizitär zu betrachten, wie bereits betont wurde. Eine anspruchsvolle Studie aus dem deutschsprachigen Raum, in welcher die Wirkungen des traditionellen Unterrichts mit denen des Offenen Unterrichts verglichen werden und die dabei zu einer positiven Einschätzung des letzteren führt, liegt bislang nicht vor. Erwähnt werden soll in unserem Zusammenhang nur noch die Arbeit von Röbe, wobei aber auch hier kein Vergleich der Lernergebnisse in offenen und traditionellen Unterrichtssituationen vorgenommen wird.

Röbe: günstiges Arbeitsverhalten im Offenen Unterricht?

Röbe versucht in seiner Untersuchung „Freie Arbeit – Eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrages an der Grundschule?“ (1986) mit Hilfe qualitativer Verfahren quantitative Daten nachvollziehbarer und interpretierbarer zu machen. Da sich das Forschungsinteresse Röbes nur zum Teil mit unserer Fragestellung deckt, sollen hier lediglich die Hauptergebnisse vorgestellt werden, welche für uns von Bedeutung sind. So kann Röbe feststellen, dass das Arbeitsverhalten der beobachteten Grundschul Kinder in Freiarbeitssituationen von hoher Konzentration und Aufmerksamkeit gekennzeichnet war (ebd., S. 531). Nicht mit den Befunden von Günther vereinbar ist das folgende Ergebnis, das auch im Zusammenhang mit der Qualifikationsfunktion von Schule durchaus für den Offenen Unterricht zu sprechen scheint. Demnach konnte nämlich jedes der „Problemkinder“ in den Situationen der Freien Arbeit lernen, „mit seinen Schwierigkeiten, Rückständen, Hilflosigkeiten umzugehen. Keines der Kinder scheiterte an seinen Problemen“ (ebd., S. 635).

Aus den vorliegenden Untersuchungen können wir bisher noch keine Klarheit gewinnen, welche Merkmale einen effizienten Unterricht ausmachen und ob der Offene Unterricht oder, wie zumindest die Studie von Günther nahelegt, der traditionelle Unterricht dabei insgesamt mehr Erfolg verspricht. Tatsächlich scheint sich damit aber bereits ein erstes Ergebnis anzudeuten, denn Fend kommt in seiner sehr differenzierten Untersuchung von 59 Schulen, die in den Jahren 1978/79

durchgeführt wurde, zu dem Schluss, dass es offensichtlich keine Gruppe von Merkmalen gibt, die für alle Schulformen in konsistenter Weise vorhersagen lassen, ob es sich gemessen an den Leistungsdaten jeweils um eine gute oder eine schlechte Schule handelt. Es sei unmöglich, die „einzige und ausschließliche Konfiguration von Bedingungen zu identifizieren, die ein hohes Leistungsniveau sicherstellen“ (1998, S. 157, vgl. auch S. 150). In dem institutionell stark gefestigten gegliederten Schulsystem spielten Variationen im Lehrerverhalten, in den Unterrichts- und Erziehungsmethoden ohnehin nur eine *relativ* untergeordnete Rolle, während im Vergleich dazu in den institutionell weniger kontrollierten Gesamtschulen zumindest in den 70er Jahren die persönliche Einstellung der Lehrer bedeutsamer war (ebd., S. 333 f.).

Fend: Hinweise für einen erfolgreichen Unterricht

Nach Schularten differenziert ergeben sich nach den Untersuchungen von Fend allerdings etwas deutlichere Hinweise, welchem Lehrerverhalten eine *relativ* große Bedeutung für den Schulerfolg der Heranwachsenden beizumessen ist. Kurz gesagt scheint es sich laut Fend in der Hauptschule günstig auszuwirken, wenn ganz traditionell eine konsistente und straffe Kontrolle bei gleichzeitiger Leistungsforderung vorherrscht, während solche Bedingungen am Gymnasium ganz im Gegenteil ungünstige Reaktionen hervorrufen könnten. Doch selbst wenn ein Gymnasium positive Ergebnisse vorweisen könne, zeigten sich die Schüler den Lehrern gegenüber erstaunlich distanziert, was an den übrigen Schulformen nicht beobachtet werden könne. An leistungsmäßig guten Realschulen schienen hohe Leistungsanforderungen und ein geordneter Schulablauf, wie wir es aus dem traditionellen Unterricht kennen, mit einer Lehrerschaft verknüpft zu sein, die sich weniger kontrollierend verhält und sich mehr an Lob und Erfolgen orientiert. Von besonderem Interesse sind für uns die Ergebnisse zu den Gesamtschulen, da das Lehrerverhalten in diesem institutionell weniger festgelegten Rahmen an Bedeutung zunimmt. An guten Gesamtschulen, gemessen an den Schülererfolgen, scheine Leistung wichtig zu sein, man achte auf Disziplin und Verantwortlichkeit, ohne dass darunter aber die Schülerorientierung leiden würde (ebd., S. 153 - 155). Fend fasst seine Ergebnisse in der folgenden Faustregel zusammen:

„Wenn Lehrer als sehr zuwendungsorientiert, aber auch strukturierend und leistungsfordernd wahrgenommen werden, zeigt diese Schule auch ein herausragendes Leistungsniveau. Die klarste Ausnahme repräsentieren hier

allerdings die Gymnasien. Das [...] positive pädagogische Muster einer Betonung von Leistung bei gleichzeitig ausgeprägter Förderhaltung spiegelt sich auch in den Lehrereinstellungen. Eine Ausnahme bilden hier die Hauptschullehrer, die in Schulen mit hohem Schulleistungsniveau ein ausgeprägtes Bewußtsein der Notwendigkeit äußerer Kontrolle zeigen“ (ebd., S. 156).

Trotz aller Einschränkungen, dass die Vielzahl der organisatorischen, curricularen und personalen Faktoren es unmöglich macht, ganz bestimmte Bedingungen zu isolieren, die für eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler notwendig sind, schälen sich also doch einige Hinweise heraus, wie ein erfolgreicher Unterricht gestaltet sein sollte. Nach der überdurchschnittlich differenzierten Untersuchung von Fend sollten wir zwar nur mit Bedacht den Versuch unternehmen, grundsätzliche Bedingungen für einen erfolgreichen Unterricht zusammenzustellen, aber bei Begriffen wie „Strukturiertheit“, „Leistungsforderung“ und „pädagogische Förderung“, die Fend herausgearbeitet hat, sind wir doch an das Bündel von Merkmalen guten Unterrichts erinnert, das wir aus der Durchsicht der angloamerikanischen Literatur zum Thema gewonnen haben. Gerade das Maß an Strukturiertheit schien für den Unterrichtserfolg von entscheidender Bedeutung zu sein, und zwar unabhängig davon, ob der Unterricht insgesamt eher traditionell oder offen ausgerichtet war. Die herausragende Bedeutung der Strukturiertheit des Unterrichts als eine Bedingung für die erfolgreiche Qualifizierung der Schüler scheint sich nun auch in der deutschsprachigen Literatur zu bestätigen.

Strukturiertheit als Bedingung erfolgreichen Unterrichts

Zwar wird in den folgenden Untersuchungen weit weniger differenziert vorgegangen als bei Fend, aber dennoch deutet sich beispielsweise bei Baumert et al. in ihrem Aufsatz „Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen“ an, dass alle Schüler, vor allem aber die leistungsschwächeren von einer klaren Strukturierung des Unterrichts bzw. der Unterrichtssequenzen und der Festlegung eindeutiger Maßstäbe profitieren (in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3/1987, S. 249 - 265).

Dieses Ergebnis kann Dumke in seiner Studie mit dem Titel „Die hierarchische Strukturierung von Unterrichtsinhalten als Lernhilfe in der Grundschule“ bestätigen, denn nach seiner Beobachtung von zwölf Klassen mit insgesamt 310 Schülern des dritten Schuljahres wirkt es sich günstig auf den Wissenserwerb und das längerfristige Behalten der Schüler aus, wenn der Unterrichtsstoff nach

übergeordneten Begriffen hierarchisch strukturiert wird. Dabei scheine die kognitive, hierarchische Strukturierung des Unterrichtsstoffes vor allem lernschwächeren Schülern zugute zu kommen (in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1/1984, S. 43 - 49; vgl. Jürgens in: Pädagogische Rundschau 6/1997, S. 685).

Nicht zuletzt streicht auch Haenisch in seinem „Überblick über Forschungsergebnisse zum Lehrerverhalten in heterogenen Lerngruppen“ die Bedeutung der Strukturiertheit von Lehr- und Lernprozessen heraus. Unter Bezugnahme auf Cruickshank, Gage, Gage & Berliner, Treiber und Treiber & Weinert arbeitet Haenisch in sechs Punkten heraus, wie die folgende Unterrichtsgestaltung zum Lernerfolg der Schüler beitragen kann:

- ? „Hohe Lehrstoffrelevanz und Verständlichkeit der Lehreräußerungen bei der Präsentation von Sachstoffen, das heißt klare und gut gegliederte Lehrstoffdarbietung unter Verwendung von Beispielen und Anschauungsmaterialien und Sicherung der erforderlichen Vorkenntnisse, Beschränkung auf das Notwendigste.
- ? Transparenz bei der Entfaltung der Themenstruktur durch Vorausinformation über Stundenthema und Lehrstoff, durch Anschreiben des Stundenpensums, durch Kenntlichmachung von Übergängen, durch Zusammenfassung der Hauptgedanken einer Stunde.
- ? Sofortige Hilfen und Rückmeldungen beim Auftreten von Lernschwierigkeiten durch Verdeutlichung und Erläuterung der Defizite und unter Vermeidung von Negativbewertung.
- ? Vermeidung von Fehlerrisiken durch knappe, engumschriebene Fragen und damit häufigeren Erfolgserlebnissen, durch Vereinfachen der Fragen, durch regelmäßige Wiederholungen und Besprechungen der Hausaufgaben.
- ? Hohe Vorhersagbarkeit des Instruktions- und Interaktionsmusters des Lehrers, mit dem Ziel, den Schüler nicht im Unklaren zu lassen und ihm mehr Sicherheit zu geben.
- ? Maximierung des Gesamtklassenunterrichts, insbesondere des entwickelnden Unterrichtsgesprächs, und eher Minimierung der Stillarbeitsphasen“ (in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1983, S. 26 f.).

Vor allem für lernschwächere Schüler sei eine solche Strukturiertheit des Unterrichts unverzichtbar. Diese Schüler sind laut Haenisch auf einen stärker vorstrukturierten, lehrerzentrierten und kontrollintensiveren Unterricht angewiesen, den sie leicht überblicken könnten und in welchem sie sich sicher fühlten. Für die schwächeren Schüler solle der Unterricht kleinschrittiger sein sowie viele Wiederholungen, Veranschaulichungen, häufige Bestätigungen, Gedächtnishilfen und sogenannte „advance organizers“ enthalten, in größerem Umfang Lernkontrollen und Rückfragen einbeziehen und Tadel nur äußerst vorsichtig und deutlich begründet einsetzen (ebd., S. 29).

Bereits bei der Bearbeitung der Befunde aus dem angloamerikanischen Raum ergab sich die Frage, inwieweit solche Unterrichtsmerkmale auch in einem Offenen Unterricht zu realisieren sind, oder ob aber der traditionelle Unterricht grundsätzlich vorzuziehen ist. Wenn wir die sechs Punkte von Haenisch betrachten, in welchen beispielsweise vom Anschreiben eines Stundenpensums, Zusammenfassung der Hauptgedanken der Stunde, von knappen, eng umschriebenen Fragen und Maximierung des Gesamtklassenunterrichts die Rede ist, müssen wir vorläufig folgern, dass der traditionelle Unterricht dem Offenen Unterricht in der Qualifizierung seiner Schüler überlegen ist. Zu endgültigen Schlussfolgerungen wollen wir aber erst kommen, nachdem wir noch einige weitere Aspekte einbezogen haben.

Helmke: die Balance verschiedener Zielkriterien im Unterricht

Zunächst wollen wir noch die viel zitierte, methodisch anspruchsvolle Untersuchung „Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele?“ von Helmke vorstellen (in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1/1988, S. 45 - 76). Damit soll erstmals unser sehr eng umschriebener Fragekontext verlassen werden. Helmke kann nach der Untersuchung von 39 Hauptschulklassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe wertvolle Ergebnisse vorstellen, welche Bedingungen zu einem hohen Lernerfolg der Schüler führen. Dabei wird aber zugleich der Anspruch erhoben, dass die Steigerung des Leistungsniveaus (Qualifizierung) mit der Verringerung von Leistungsunterschieden (Egalisierung) einhergehen soll. Tatsächlich konnte Helmke nach seiner „intensiven Beobachtung und Beurteilung des Mathematikunterrichts“ in den 39 Hauptschulklassen sowie nach „einer längsschnittlichen Erfassung der Leistungsentwicklung in Mathematik und wichtiger motivationaler Aspekte vom Beginn der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe“ (ebd., S. 51 f.) sogenannte „Optimalklassen“ beobachten, in welchen beide Zielkriterien zugleich realisiert werden konnten. Dabei wird deutlich, dass hohe Leistungserwartungen und eine klare Unterrichtsstrukturierung ergänzt werden müssen mit einer aufmerksamen Schülerorientierung des Lehrers, wie es sich bereits bei Fend angedeutet hat.

Im Einzelnen zeichnen sich die Optimalklassen vor allem durch die folgenden Merkmale aus: Lehrer in Optimalklassen sollen sehr lehrstofforientiert sein, sie

zeigten eine hohe Instruktionsintensität und nutzten die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit effektiv für die Behandlung von Unterrichtsstoff. Zugleich soll sich ihr Unterricht durch eine hohe Adaptivität auszeichnen, wobei vor allem die häufige Bildung von Kleingruppen neben anderen individualisierenden Maßnahmen in der Lehr-Lern-Organisation auffällig erscheint⁶⁰. Die Schwierigkeit der Anforderungen würden in Abhängigkeit von der Leistungsstärke der Schüler variiert, indem beispielsweise anspruchsvolle, d.h. auf Verständnis, Problemlösen oder Anwendung zielende Fragen an die leistungsstärkeren Schüler gerichtet würden. Dies geschehe in Optimalklassen nahezu doppelt so häufig wie in dem Durchschnitt der restlichen Klassen. Die Förderungsorientierung der Lehrer zeige sich darin, dass ihre Hauptsorge aber vor allem den leistungsschwächeren Schülern gelte. Eine Schlüsselrolle spielt nach Helmke der Tempofaktor, denn Lehrer aus Optimalklassen würden es weitgehend vermeiden, an die Schüler geschwindigkeitsbetonte Leistungsanforderungen zu stellen. Ob allerdings die Vernachlässigung des Tempofaktors mit einem kontinuierlich voranschreitenden Curriculum problemlos vereinbar ist, muss an dieser Stelle bezweifelt werden. Eine vergleichsweise geringere Rolle spielt dagegen laut Helmke die Klarheit und Verständlichkeit der Lehreräußerung, aber auch hier lägen die Optimalklassen in Führung. Gleiches gilt für die affektive Tönung der Lehrer-Schüler-Beziehung: Lehrer in Optimalklassen sollen bei den Schülern etwas beliebter sein, würden als humorvoller erlebt, und die Schüler erführen häufiger Lob, Ermutigung und Freundlichkeit. Wichtig erschienen die außerordentlich effiziente Klassenführung in den Optimalklassen sowie die diagnostische Sensibilität der Lehrer für die affektiven Lernvoraussetzungen der Schüler. Leistungsbezogene Stresserfahrungen der Schüler seien in diesen Klassen seltener zu beobachten (ebd., S. 64 - 67).

Folgen wir der hier vorgelegten Studie, können also offensichtlich auch Merkmale des Offenen Unterrichts, wie beispielsweise die Bildung von Kleingruppen oder andere individualisierende Maßnahmen, ausgemacht werden, welche zu einem

⁶⁰ Dieser Befund widerspricht der bereits dargestellten Aussage von Haenisch, dass die „Maximierung des Gesamtklassenunterrichts“ zum Unterrichtserfolg beitragen soll (in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1983, S. 26 f.). Möglicherweise vereinbar erscheinen die beiden Ergebnisse allerdings, wenn man davon ausgeht, dass bei der Vorstellung und Erarbeitung eines neuen Unterrichtsgegenstandes Gesamtklassenunterricht eher von Vorteil ist, während in den Übungs- und Stillarbeitsphasen nach dem Leistungsniveau einzelner Schüler oder Schülergruppen differenziert werden sollte.

Unterrichtserfolg deutlich beitragen können. Allerdings betont Helmke, dass erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Optimalklassen herrschten und dem Lehrer doch ein relativ großer Handlungsspielraum auf dem Wege zur Verfügung steht, seine Schüler zum Lernerfolg zu führen. Ganz im Sinne Fends, der es für unmöglich hält, allein gültige Erfolgsmerkmale eines Unterrichts herauszustellen, schränkt Helmke seine Ergebnisse folgendermaßen ein:

„Je nach ihren besonderen Fähigkeiten und pädagogischen Konzepten können sie [sc. die Lehrer; D.T.] bestimmte förderliche Aspekte mehr oder weniger betonen bzw. einen Mangel an spezifischen Kompetenzen durch Akzentuierung und verstärkte Bemühungen in anderen Bereichen kompensieren“ (ebd., S. 73).

Deutlich geworden sein soll aber bei der Vorstellung der Ergebnisse von Helmke, dass grundsätzlich auch affektive Aspekte, ein sensibles Gespür des Lehrers für die affektiven Lernvoraussetzungen der Schüler, positive Beziehungen untereinander sowie eine engagierte Förderungshaltung des Lehrers und seine deutliche Hinwendung zu den Schülern eine wichtige Rolle dabei spielen, alle Schüler möglichst erfolgreich zu qualifizieren.

Affektive Aspekte im Lernprozess

Schenken wir den affektiven Aspekten im Lernprozess noch etwas mehr Aufmerksamkeit, so können auch Pekrun und Schiefele in ihrem Aufsatz „Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung“ bestätigen, dass „affektiv-motivationalen Variablen gegenüber kognitiven Lernbedingungen keineswegs ein nachgeordneter Stellenwert zuzuschreiben ist“ (in: Enzyklopädie der Psychologie; Psychologie des Lernens und der Instruktion 1996, S. 153). Auch wenn sich die Forschungslage zu diesem Thema insgesamt noch unbefriedigend darstellt, können Pekrun und Schiefele doch beispielsweise festhalten, dass negative Stimmungen mit größerer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass „analytische“, detailorientierte Strategien zum Einsatz kommen, während positive Stimmungen den Einsatz „holistischer“ und kreativer Strategien begünstigen. Emotionspsychologisch handele es sich dabei vermutlich um Effekte von Freude und Traurigkeit (Belege und Erklärungen in Fiedler 1988; Schwarz, Bless 1991; zit. n. ebd., S. 166). Wenig überraschend erscheint die Annahme der Autoren, dass positive Emotionen insgesamt günstige Effekte auf Lernleistungen haben sollen, sich umgekehrt aber auch positive Leistungserfahrungen günstig auf die Lernfreude auswirken sollen,

wobei sich Pekrun und Schiefele aber nur auf wenige vorliegende Studien berufen können (z.B. Helmke 1993; ebd., S. 167).

Damit können wir also schließen, dass die affektiven Aspekte im Schulalltag auch im Interesse einer erfolgreichen Qualifizierung der Schüler keinesfalls vernachlässigt werden dürfen. Das scheint an leistungsfähigen Schulen tatsächlich nicht der Fall zu sein, denn Fend konnte in seiner bereits vorgestellten Studie beobachten, dass von einer Gegenläufigkeit guter Leistungsresultate und erfreulicher erzieherischer Wirkungen, etwa im Bereich der psychischen Stabilität und der Schulfreude, nicht gesprochen werden kann. Es sei vielmehr wahrscheinlicher, dass gute Schulleistungen mit positiven erzieherischen Wirkungen gepaart seien. Fend geht nach der Analyse seines Materials davon aus, dass mit affektiv belasteten Schulen in der Regel auch eher Leistungsprobleme verbunden sind (1998, S. 148). Trotzdem können wir es nicht als Selbstverständlichkeit betrachten, dass eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler automatisch mit einer hohen Schulfreude der Heranwachsenden einhergeht; die Befunde des voranstehenden Kapitels zur personalen Funktion von Schule müssen auch unter unserer aktuellen Fragestellung berücksichtigt werden. Wir müssen uns fragen, wie die beiden Zielkriterien, die Qualifizierung der Schüler bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung oder Steigerung der Schulfreude, zu gewährleisten sind, denn nur so kann eine Schule wirklich erfolgreich sein.

Helmke und Schrader: Die Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Unterrichts

Mit dieser Fragestellung haben sich Helmke und Schrader in ihrer Arbeit „Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – clusteranalytische Studien“ beschäftigt. Ihre Arbeit beruht auf Daten, die im Rahmen des Projektes Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs erhoben wurden, auf die bereits Helmke in der oben vorgestellten Studie zurückgegriffen hat (1988). In der nun vorliegenden Studie wurden die 39 Hauptschulklassen allerdings nur über das 5. Schuljahr hinweg untersucht. Helmke und Schrader begründen überzeugend, wie sie zu ihrem mehrperspektivisch gebildeten Konstrukt der Unterrichtsqualität kommen, wie die Entwicklung in den einzelnen Zielkriterien festgehalten wird und warum sie sich bei der Auswertung

sowohl auf Seiten der Zielkriterien als auch auf Seiten der Unterrichtsmerkmale für eine Clusteranalyse entschieden haben (in: Knopf, M.; Schneider, W. (Hg.) 1990, S. 183 ff.). Mit diesem Verfahren haben Helmke und Schrader in ihrer Untersuchung Schulklassen identifizieren können, „die nicht nur eine überdurchschnittliche Leistungsentwicklung, sondern darüber hinaus auch eine überdurchschnittlich günstige Entwicklung sowohl des Selbstvertrauens als auch der Freude am Lernen aufweisen“ (ebd., S. 194). Der mehrkriteriale Unterrichtserfolg sei dabei nicht durch eine Maximierung einzelner Zielkriterien ermöglicht worden, sondern eher durch „eine Ausbalancierung der verschiedenen Bereiche auf mittelhohem Niveau“ (ebd.). Die Autoren vermuten aufgrund ihrer Daten, dass eine Maximierung einzelner Ziele dagegen auf Kosten anderer Ziele geht⁶¹. Vor allem drei Unterrichtsbedingungen müssen ihrer Beobachtung nach erfüllt sein, damit in allen Kriterienbereichen günstige Entwicklungen eintreten. Mit den nun zitierten Unterrichtsbedingungen können Helmke und Schrader allerdings kaum neue Unterrichtsbedingungen zu unserer Sammlung hinzufügen:

- ? „Der Unterricht ist aufgaben- und lehrstofforientiert, die verfügbare Unterrichtszeit wird intensiv für die Durchführung des Stoffs genutzt.
- ? Der Lehrer bemüht sich um eine Anpassung der Unterrichtsinhalte und der Schwierigkeit seiner Anforderungen an unterschiedliche Schülervoraussetzungen, variiert öfter die Unterrichtsform und leistet aktive individuelle fachliche Hilfestellungen.
- ? Die Schüler erhalten bei Fragen und Aufforderungen des Lehrers ausreichend Zeit zum Überlegen und Antworten, der Lehrer toleriert solche Verzögerungen des Unterrichtstempos und setzt die Schüler keinem Tempodruck aus“ (ebd.).

In wie weit allerdings eine solche Langsamkeitstoleranz, wie sie mit dem letzten Punkt beschrieben wird, mit der gebotenen Zeitökonomie des Unterrichts zu vereinbaren ist, müssen wir offen lassen. Je nach Fall waren noch andere Bedingungen wie eine effiziente Klassenführung, die Klarheit in der Präsentation des Stoffes oder die positive Lehrer-Schüler-Beziehung für die gleichzeitige Zielerreichung von größerer Bedeutung.

⁶¹ Helmke und Schrader weisen darauf hin, dass sich dieses Ergebnis gut in den von Good et al. (1975) berichteten Forschungsstand einfügt: „... extreme emphasis on one set of goals would probably interfere with progress towards the other type of goal. Thus, the most generally successful teachers are probably those who are equally concerned with both student learning and personal development. Overconcern with either of these areas will probably mean that any extra progress attained in the area of emphasis will come at the expense of the area that is deemphasized“ (S.78; zit. n. ebd.).

Eine Balance von Leistungs- und Schülerorientierung

Wir können schließen, dass neben der Betonung der Leistungsorientierung gleichberechtigt eine Schülerorientierung stehen muss, die allerdings keineswegs zu einer weitgehenden Offenheit des Unterrichts führt, da damit die angestrebte Ausbalancierung der Zielkriterien in Gefahr geriete. Wenn die Lehrer ihre Schüler aber als Subjekte in ihrer persönlichen Entwicklung betrachten und sie sich den Schülern engagiert zuwenden, sie in sachlicher Hinsicht fordern sowie in emotional-motivationaler Hinsicht stärken und betreuen, dann sollte das sowohl der Schulfreude als auch den schulischen Leistungen der Schüler zugute kommen. Haenisch entnimmt seiner Literaturstudie „Erfolgreich unterrichten – Wege zu mehr Schülerorientierung“, dass eine Überbetonung der Stoffvermittlung dagegen eine deutliche Abnahme der Lernfreude und des Schulinvolvements zur Folge hat, was sich wiederum negativ auf die Leistungen der Schüler auswirken soll. Königsweg im Unterricht scheint dagegen eine „Ganzheitlichkeit des Stils“ zu sein, wie ja auch Helmkes und Schraders Untersuchung nahelegt. In Übereinstimmung mit Helmke und Schrader fordert Haenisch eine „gelungene Balance zwischen Sachorientierung auf der einen Seite und Schüler- bzw. Beziehungsorientierung auf der anderen Seite“ (in: Schularbeiten 4/1991, S. 5). Schülerorientierung und ein klares, konsequentes Lehrerhandeln, Gelassenheit und Geduld bei permanenten Leistungsforderungen, klaren Maßstäben und eindeutigen Regelungen stellen bei Haenisch keine Gegensätze dar, sondern umschreiben ein ausbalanciertes Lehrerverhalten, das eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler ermöglicht und zugleich deren Schulfreude aufrechterhalten bzw. steigern kann (vgl. Steffens; Bargel 1993, S. 119 ff., die in ihrer Arbeit sowohl Helmke/Schrader als auch Haenisch besprechen).

6.1.2.3 Interpretation der Befunde: der erfolgreich qualifizierende Unterricht

Nach dem Studium angloamerikanischer und deutscher Forschungsvorhaben zur Schulqualität können wir zu einigen vorsichtigen Schlussfolgerungen kommen, wie ein erfolgreicher Unterricht gestaltet sein sollte, wobei aber noch einmal in Erinnerung gerufen werden soll, dass die Forschungslage insgesamt defizitär ist. Trotzdem erscheint aber das Fazit naheliegend, dass weder ein sehr offenes noch ein rein traditionelles, äußerst sach- und leistungsorientiertes Lehrerverhalten zur

erfolgreichen Qualifizierung der Schüler beiträgt. Wenn Fend nun nach seiner Studie von 1984 feststellen kann, dass sich die Klassen von extrem antiautoritären und extrem autoritären Lehrern hinsichtlich ihres Leistungsniveaus überhaupt nicht statistisch signifikant unterscheiden, so scheinen sich unsere Ergebnisse nur noch einmal zu bestätigen (1998, S. 314).

Merkmale eines erfolgreichen Unterrichts

Aber auch wenn wir also zu der Einschätzung kommen, dass eine Mischform im Lehrerverhalten als ideal betrachtet werden kann, darf das doch nicht heißen, dass nun in beliebiger Weise ‚offene‘ und traditionelle Unterrichtsmerkmale miteinander vermengt werden können. Die Forschungsergebnisse sowohl aus dem angloamerikanischen als auch aus dem deutschsprachigen Raum deuteten an, dass in einer ausgewogenen, bewusst reflektierten Balance ganz bestimmte Unterrichtsmerkmale vorherrschen müssen, die als Bedingungen für eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler zu betrachten sind. Von herausragender Bedeutung schien demnach im Zusammenhang mit der Qualifikationsfunktion der Schule vor allem eine gute Strukturierung des Unterrichts zu sein. Zu bedenken ist allerdings, dass wir bei diesem Unterrichtsmerkmal wie auch bei den anderen, die wir herausgearbeitet haben, nach der Schülerschaft und den Schularten differenzieren sollten, was bislang nur selten vorgenommen wird, beispielsweise von Fend oder Günther (s.o.). Im Zusammenhang mit der Strukturiertheit des Unterrichts hieße das, dass eine Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrer in dem an sich bereits recht strukturierten, institutionell geregelten gegliederten Schulsystem nicht übertrieben werden darf, weil dadurch die ausgewogene Balance des Unterrichts in Gefahr geriete (vgl. ebd., S. 334). Ein institutionell geregelter, systematisch aufgebauter Unterricht sollte vielmehr durch die Eigeninitiative und Mitplanung der Schüler relativiert werden, damit sich die günstigen Wirkungen der Strukturiertheit nicht in ihr Gegenteil verkehren (vgl. auch Haenisch in: Steffens; Bargel 1993, S. 121). Grundsätzlich, also unabhängig von der Schulart und Schülerschaft, muss bedacht werden, dass sich Offenheit und Strukturierung prinzipiell eher widersprechen, da die von Schülern gestaltete Offenheit des Unterrichts ab einem bestimmten Punkt zwangsläufig auf Kosten von Klarheit, Systematik und Struktur gehen muss. Denkbar ist also lediglich eine *Öffnung* des Unterrichts, die mit dem Anspruch nach Struktur und Klarheit des Unterrichts an ihre Grenzen stößt.

Unter Berücksichtigung der Forschungslage liegt der Schluss nahe, dass neben der Strukturiertheit des Unterrichts offensichtlich auch die folgenden Merkmale für eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler notwendig sind. Es deutete sich an, dass sich hohe Leistungserwartungen, geordnete Lernverhältnisse bei effizienter Klassenführung, eine intensive, aufgabenbezogene Nutzung der Lernzeit sowie ein klarer, anschaulicher, gut verständlicher Unterricht, der überwiegend direkt von dem Lehrer geführt wird, günstig auf den Lernerfolg der Schüler auswirken. Zudem sollen sich die Vermeidung von Fehlerrisiken, sofortige Hilfen bei Problemen, treffende Rückmeldungen, eine ständige Kontrolle der Schüler und ein angemessener Umgang mit Unterrichtsstörungen positiv auf den Wissenszuwachs der Schüler auswirken.

Der ausbalancierte Unterricht

Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass eine Balance von ‚offen‘ und traditionell im Unterricht von Vorteil ist. Unsere Aufzählung von Unterrichtsbedingungen, die für eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler notwendig erscheinen, wirkt bisher nun allerdings recht traditionell. Dieser Eindruck täuscht jedoch, denn ein Großteil der genannten Bedingungen ist nicht allein in einem nur traditionellen Unterricht zu realisieren. Damit kommen wir auf die Fragestellung zurück, die uns schon am Ende des Kapitels 6.1.2.1 beschäftigt hat. Dort haben wir gefragt, ob die aufgezählten Unterrichtsmerkmale allein an einen traditionellen Unterricht geknüpft sind und damit einem grundsätzlich traditionellen Unterricht der Vorzug zu geben ist. Es stellte sich die Frage, ob es überhaupt noch um die Problematik von ‚offen‘ vs. ‚geschlossen‘ gehen soll oder wir aber die einzelnen Unterrichtsmerkmale von dieser Dichotomie lösen können.

Tatsächlich ist es vorstellbar, dass beispielsweise die Bedingung ‚Strukturiertheit des Unterrichts‘ in einem Unterricht verwirklicht wird, welcher den Schülern zugleich ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung einräumen kann, was wir ja als zentral für den Offenen Unterricht erkannt haben. Wenn die Schüler in einem klar strukturierten Unterricht ausreichend an selbstständiges Arbeiten herangeführt worden sind, die Arbeitsziele transparent gemacht wurden, eindeutige Leistungsmaßstäbe bekannt sind und die Schüler über die Mittel zur Zielerreichung verfügen, dann können die Schüler ihren Lern- und Arbeitsweg im Einzelnen

durchaus sehr selbstständig strukturieren und gestalten. Zum Beispiel eine der Lehrerinnen, die Bennett untersucht hat, gewährte ihren Schülern bei aller Strukturiertheit und Lernzielorientierung viel Freiheit bei der Wahl der Sozialformen und Arbeitsmittel sowie bei der Zeiteinteilung und führte ihre Schüler damit zu einem besonders hohen Lernerfolg (1979). Es ist vorstellbar, dass die Schüler zum Beispiel nach einer traditionellen Einführung in den Unterrichtsstoff die Übungsphasen weitgehend selbstständig gestalten oder dass sie Material zu einer klar abgegrenzten Fragestellung selbstständig aufarbeiten, um es dann dem Plenum vorzustellen.

Entscheidend ist allerdings, und damit ist eine weitere wichtige Bedingung für eine erfolgreiche Qualifizierung der Schüler benannt, dass die Schüler sorgfältig an das selbstständige Arbeiten herangeführt werden. Mit der Kompetenz, sein eigenes Lernen gestalten zu können, ist ja ein besonders anspruchsvolles Lernziel höherer Ordnung benannt, welches bei den Schülern keinesfalls einfach vorausgesetzt werden kann, sondern das erst im Laufe der Schuljahre entwickelt werden muss. Die Lernvoraussetzungen der Schüler und ihre Vorerfahrungen mit selbstständigem Arbeiten müssen dabei ebenso berücksichtigt werden wie der Unterrichtsstoff, denn nicht jeder Unterrichtsstoff ist gleich geeignet für die selbstständige Erschließung durch die Schüler.

Neben dem zentralen Aspekt der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler im Unterricht können zahlreiche weitere Merkmale des Offenen Unterrichts in einen Unterricht integriert werden, welcher die genannten Bedingungen für einen Unterrichtserfolg berücksichtigt. So ist es beispielsweise möglich, dass bereits im Morgenkreis bzw. in der Sekundarstufe im Plenum der Tagesablauf transparent gemacht und die Lern- und Arbeitsziele festgelegt werden. Die Einführung eines Wochenplans trägt im gelungenen Fall dazu bei, dass der Unterricht besonders klar strukturiert und transparent wirkt. Dass in der Unterrichtszeit konsequent am Thema gearbeitet wird und dabei so wenig Zeit wie möglich für unterrichtsferne Aktivitäten verlorengeht, ist in einem geöffneten Unterricht aus organisatorischen Gründen zwar schwieriger zu gewährleisten als in einem traditionellen, doch kann der Wert „time on task“ deutlich gesteigert werden, wenn der Lehrer gemeinsam mit den Schülern darauf achtet, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit intensiv genutzt wird und das Lernen für alle am Unterricht Beteiligten von herausragender Wichtigkeit ist.

Hohe Leistungserwartungen könnten auch in einem solchen Unterricht eine Selbstverständlichkeit sein. Für einen geordneten Tagesablauf können sich alle gemeinsam, Lehrer und Schüler, verantwortlich fühlen, wobei es gerade die Selbstständigkeit der Heranwachsenden wahrscheinlicher macht, dass es zu weniger Reibungsverlusten im Unterricht kommt. Es ist denkbar, dass Lehrer und Schüler im Klassenrat klare Regelungen für das Leben und Arbeiten in der Schule aushandeln und so für einen geordneten Tagesablauf sorgen, worauf in der Praxis des Offenen Unterrichts besonders viel Wert gelegt wird. Wir haben herausgearbeitet, dass es für den Lernerfolg der Schüler nötig ist, dass der Lehrer bei Bedarf individuelle Hilfestellung leistet und treffende Rückmeldungen geben kann, was im Offenen Unterricht ebenfalls besonders gut zu leisten ist. Während der Großteil der Schüler selbstständig arbeitet, wendet sich der Lehrer einzelnen Schülern und ihren Lernproblemen zu. Zugleich ist die regelmäßige individuelle Rückmeldung in Form von Berichtszeugnissen im Vergleich zu den Ziffernzensuren im Idealfall besonders aussagekräftig. Lediglich das Unterrichtsmerkmal der 'direkten Führung' ist in einem Offenen Unterricht nicht zu integrieren, und auch die 'Vermeidung von Fehlerrisiken' sowie die 'ständige Schülerkontrolle' widersprechen der Idee des Offenen Unterrichts deutlich. Insgesamt jedoch lassen sich zahlreiche Unterrichtsbedingungen, die für den Lernzuwachs der Schüler unabdingbar erscheinen, in einem Unterricht realisieren, der nur wenig traditionell erscheint.

Öffnungen statt Offenheit

So ließe sich im Unterricht also eine Balance halten, in welcher Klarheit, Strukturiertheit und Leistungsorientierung mit einer relativen Offenheit einhergehen. Allerdings ist Jürgens nicht zuzustimmen, welcher der Ansicht ist, dass ein Offener Unterricht ebenso erfolgreich und effizient sein kann wie ein traditioneller, wenn bestimmte Unterrichtsbedingungen berücksichtigt werden, der Unterricht beispielsweise ausreichend strukturiert ist oder die Schüler angemessen an das selbstständige Arbeiten herangeführt werden (in: Pädagogische Rundschau 6/1997, S. 694 f.). Sicherlich kann ein solcher Unterricht seine Schüler sehr erfolgreich qualifizieren, aber um einen *Offenen Unterricht* handelt es sich dabei nach unserer Definition keinesfalls mehr. In einem ausbalancierten Unterricht, wie er hier entwickelt wird, ist der Lehrer weit mehr als ein Moderator und Berater, der seinen Schülern lediglich Lernangebote macht, wie in einem konsequent Offenen Unterricht

vorgesehen. Der Lehrer stellt in dem hier angedachten Unterricht klare Leistungsforderungen, er gestaltet die einzelnen Lernvorgänge bewusst mit hohem didaktischen Anspruch, wobei er auf einzelne Lehrgänge nicht verzichten kann, damit der Unterricht seinen logischen, klar strukturierten Aufbau nicht verliert. In Einzelbereichen gesteht der Lehrer den Schülern ein erhöhtes Maß an Selbstbestimmung zu, aber er ist es, der bestimmt, in wie weit sich der Unterricht jeweils öffnen oder schließen muss. Letztlich trägt noch immer der Lehrer die volle Verantwortung für alles, was im Klassenraum geschieht, von einem partnerschaftlichen Verhältnis zu seinen Schülern kann trotz seiner engagierten Hinwendung zu den Schülern keine Rede sein. Eben dies wird in einem Offenen Unterricht angestrebt, in unserem hier vorgestellten Unterricht, der sich nur mäßig *öffnet*, wird der Heranwachsende jedoch nicht grundsätzlich aus seiner traditionellen Schülerrolle herausgenommen.

Von einem mäßig *geöffneten* Unterricht können wir dagegen durchaus sprechen, wobei eine Öffnung des Unterrichts nicht nur möglich zu sein scheint, sondern sogar dringend geboten, und zwar nicht nur unter Berücksichtigung der Ergebnisse des vorigen Kapitels, sondern auch zum Zwecke der erfolgreichen Qualifizierung der Schüler, wie wir im Folgenden zusammenfassend kurz darlegen wollen.

Argumente für die Öffnung des Unterrichts

Ein erstes Argument besagt, dass bestimmte Methoden des Offenen Unterrichts durchaus zu dem Lernerfolg der Schüler beitragen können, wie wir vor allem in dem nächsten Absatz zur Lernpsychologie sehen werden. Der Arbeit von Helmke konnten wir aber bereits entnehmen, dass die Arbeit in Kleingruppen und andere individualisierende Maßnahmen, welche dem Offenen Unterricht entlehnt sind, zum Unterrichtserfolg beitragen können (in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1/1988, S. 45 - 76). In einem geöffneten Unterricht gelingt die Passung⁶² aufgrund individualisierender Maßnahmen eher als in einem traditionellen, zumal die Förderungshaltung gegenüber leistungsschwächeren Schülern in einem Offenen Unterricht oftmals ausgeprägter ist. Wichtig erschien zudem in unserem Studium der Forschungsbeiträge, dass auf die Schüler bei der Arbeit kein Tempodruck ausgeübt wird, wie es im Offenen Unterricht üblich ist, was

⁶² Zu der Definition des Begriffs vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit sowie auch Kapitel 6.1.3.

wir nun aber als günstige Bedingung eines jeden erfolgreichen Unterrichts betrachten wollen, sofern es mit den institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen vereinbar ist. Widersprüche scheinen sich allerdings an diesem Punkt gegenüber der ebenfalls als günstig erachteten Unterrichtsbedingung der Effizienz aufzutun.

Zweitens ist zu vermuten, dass sogenannte Lernziele höherer Ordnung in einem geöffneten Unterricht eher als in einem rein traditionellen erreicht werden können, aber zu dieser Frage konnten wir bisher kaum Ergebnisse gewinnen. Sollten die Schüler jedoch nur annähernd dem Anspruch des Offenen Unterrichts gerecht werden können, dass sie zu Gestaltern ihrer eigenen Lernprozesse werden, so würden sie damit ein entscheidendes formales Lernziel erreichen.

Nicht zuletzt spielen im Unterricht die Emotionen und Motivationen der Schüler eine ganz entscheidende Rolle, und zwar auch für ihren Lernerfolg, wie wir gesehen haben. Daher scheinen sich die günstigen Wirkungen der Leistungsorientierung im Unterricht ab einem bestimmten Punkt in ihr Gegenteil zu verkehren, wenn diese überbetont wird. Eine engagierte Schülerorientierung dagegen, was dem Offenen Unterricht entsprechend die Berücksichtigung der individuellen Schülermeinungen, -wünsche und -bedürfnisse beinhaltet, muss in einen ausbalancierten Unterricht eingehen, damit die optimale Qualifizierung der Schüler gelingen kann. Eine pädagogische Förderung der jungen Menschen, diagnostische Sensibilität des Lehrers und gute Beziehungen untereinander tragen nicht nur zur Schulfreude bei, sondern auch zum erfolgreichen Lernen der Schüler. Damit sind 'offene' Unterrichtsmerkmale benannt, welche ebenso wie die bereits genannten, eher traditionell erscheinenden Merkmale als Bedingungen für einen effizient qualifizierenden Unterricht gelten müssen.

Ein so ausbalancierter Unterricht, wie wir ihn in den letzten Seiten entwickelt haben, erscheint hinsichtlich der Qualifizierung seiner Schüler erfolgversprechend, Einzelrezepte zur verbesserten Qualifikation sollen mit den verschiedenen Unterrichtsbedingungen aber keinesfalls ausgegeben worden sein. Vereinzelte Maßnahmen, die hier wegen der unbefriedigenden Forschungslage ohnehin nur mit gewisser Vorsicht empfohlen werden sollen, werden kaum zu einem höheren Schulerfolg der Schüler führen, denn nur ein gelungener Verbund von Maßnahmen,

eingebettet in eine anspruchsvolle Lehreraus- und -weiterbildung, kann zu einer Optimierung der Qualifikationsleistung von Schule führen. Vernachlässigt werden in dieser Arbeit zudem die Schule als Gesamtsystem⁶³ sowie äußere Rahmenbedingungen wie zum Beispiel die materielle Ausstattung einer Schule, politische Vorgaben oder das Schulsystem. Diese Faktoren dürfen bei der Diskussion um die Qualifikationsfunktion von Schule nicht ausgeblendet werden, da sie die Unterrichtsqualität nicht unerheblich beeinflussen. In dieser Arbeit können wir uns aus Raumgründen jedoch nur auf die Unterrichtsebene konzentrieren. Dort, in der täglichen Unterrichtspraxis, muss der Lehrer seine eigene Balance finden, die ihm persönlich liegt, denn es führt bekanntlich nicht nur ein einziger Weg zu der gelungenen Qualifizierung der Schüler.

Die aufgeheizten Diskussion um die Leistungen des traditionellen und des Offenen Unterrichts tritt dagegen in den Hintergrund, denn die genannten Merkmale, welche einen effizienten von einem weniger effizienten Unterricht unterscheiden, lassen sich in weiten Teilen von der jeweiligen Unterrichtsform lösen, welcher sie üblicherweise zugesprochen werden. Es erscheint sehr viel fruchtbarer, über solche Unterrichtsmerkmale nachzudenken als über idealisierte Gesamtkonzepte, denn beide Konzepte bergen sowohl Vor- als auch Nachteile. Den Schülern sollte in einem ausbalancierten Unterricht Gelegenheit gegeben werden, von den Vorzügen beider Unterrichtsformen zu profitieren. Eine schlichte Entweder-Oder-Frage erscheint dagegen in der Pädagogik in den meisten Fällen unangebracht und kann auch hier nicht zugunsten des einen oder des anderen Unterrichtskonzeptes eindeutig beantwortet werden. Im Folgenden sollen nun die Befunde aus der Lernpsychologie aufgearbeitet werden, um daraufhin zu prüfen, ob wir dieses Zwischenergebnis auch dann noch aufrechterhalten können.

6.1.3 Beiträge aus der Lernpsychologie

Bisher konnten wir einige Erkenntnisse darüber gewinnen, welche Unterrichtsform am erfolgversprechendsten erscheint, wenn es um die schulischen Lernziele im engeren Sinne geht. In diesem Abschnitt, in welchem wir lernpsychologische

⁶³ Beispielsweise Helmut Fend spricht der „Schule als Handlungseinheit“ die zentrale Rolle bei der

Befunde heranziehen werden, wollen wir nun aber Weinerts eingangs dargelegte Vorstellung einer gelungenen Qualifizierung der Schüler berücksichtigen. Geht es um eine solche Zielerreichung im erweiterten Sinne, scheint der derzeit übliche Schulunterricht nicht optimal zu sein.

So geht Weinert, Professor am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München, davon aus, dass die deutschen Schulen, die in der TIMS-Studie untersucht wurden, deshalb nur mäßig abschneiden konnten, weil der Unterricht zu stark auf die Abspeicherung deklarativen Wissens abzielt, ein verständnis- und anwendungsorientierter Umgang mit den Lerngegenständen unter Berücksichtigung des situativen Kontextes dagegen aber vernachlässigt wird. Zudem sei der zur Zeit übliche Unterricht in der Regel zu „pseudohaft leistungsbezogen“ und zu wenig lernorientiert. Während des Unterrichts würden sich häufig eine Pseudo-Leistungssituation an die nächste reihen, was das eigentliche Lernen behindere. Weinert empfiehlt, die Lern- und Leistungssituationen im Bewusstsein der Schüler so zu trennen, dass eine produktive Lernkultur entstehen kann (in: Schulreport 2/1998, S. 24 ff.) Würde man im Unterricht diesen psychologisch fundierten Empfehlungen folgen, sollte sich das nicht nur positiv auf die Erreichung jener Lernziele auswirken, die in der TIMSS gestellt wurden, sondern darüber hinaus insgesamt auf die Erreichung der erweiterten Lernziele, wie sie Weinert vorgestellt hat. Allerdings ist anzumerken, dass die Ursachenforschung zu der TIMS-Studie wohl kaum als abgeschlossen zu betrachten ist, weshalb Weinerts Analysen in diesem Punkt lediglich als Anregungen zu verstehen sind.

Doch sind uns damit erste Hinweise gegeben, wie ein Unterricht gestaltet werden sollte, der seine Schüler zum Lernerfolg führt. Die Hinweise beinhalten eine deutliche Kritik an einem rein traditionellen Unterricht, in welchem ein situiertes, anwendungsorientiertes Lernen keinen Platz hat, und in welchem in der schulischen Praxis auch die Verständnisorientierung nicht selten vor einem zu stark wissensbezogenen Lernen in den Hintergrund tritt. Zumindest eine partielle Öffnung des Unterrichts scheint demnach bereits an diesem Punkt angezeigt, denn es liegt zum Beispiel nahe, in einen anwendungsorientierten Unterricht Projekte einzubinden.

Soll das Lernen situiert erfolgen, erscheint die Öffnung zur Schulumwelt und die selbstständige Bewältigung realer Aufgaben durch Schülergruppen angezeigt.

6.1.3.1 Der traditionelle Unterricht

Der traditionelle Unterricht sollte durch eine Öffnung, wie sie in dem einführenden Abschnitt gefordert wurde, allerdings nur ergänzt und erweitert werden, denn grundsätzlich wird die wertvolle Funktion traditioneller Unterrichtsmethoden in der lernpsychologischen Literatur kaum in Frage gestellt. Als Basis des Unterrichts zur Herstellung eines logisch strukturierten Wissenssystems erscheinen traditionelle Unterrichtsmethoden und damit eine rezeptive Lernhaltung der Schüler nach wie vor unverzichtbar. Sofern darauf geachtet wird, dass die traditionellen Methoden sinnvoll verwendet werden und die rezeptive Haltung des Schülers nicht mit Passivität verwechselt wird, scheinen sie unbedingt notwendig für die Qualifizierung der Schüler (vgl. Ausubel et al. 1980/81, S. 47). Damit es sich aber wirklich um ein sinnvolles rezeptives Lernen handelt, sollte nach Ausubel so inhaltlich (nicht wortwörtlich) gelernt werden, dass der Lerner das erworbene Wissen auch mit eigenen Worten ausdrücken kann. Dabei wird der neue Lernstoff laut Ausubel mit relevanten Aspekten der kognitiven Struktur verbunden. Sinnvolles Lernen bedeute Assimilation neuer Informationen, weshalb die Ausgangslage des Lerners unbedingt beachtet werden sollte. Gelingt dies, so sei das Lernen ein aktiver Vorgang, auch wenn der Lehrstoff in fertiger Form präsentiert werde, da der Lerner „zufallsfreie Beziehungen“ herstellen muss (ebd., S. 159 f.). Ausubel empfiehlt für das sinnvolle rezeptive Lernen, Organisationshilfen (advance organizers) in den Unterricht zu geben, welche die Kluft zwischen dem Vorwissen der Schüler und dem, was sie lernen sollen, zu überbrücken.

Wirksame Methoden des traditionellen Unterrichts

Eine spezielle Methode des traditionellen Unterrichts, die als äußerst sinnvoll betrachtet werden kann, stellt Weinert vor. Seine „direkte Unterweisung“ hat zwar gewisse Ähnlichkeiten mit der fragend-entwickelnden Methode des traditionellen Unterrichts, ist aber sehr viel anspruchsvoller als diese. Weinert beschreibt diese „lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte, die Lernenden aktivierende, Verständnis fördernde und auf die permanente Beseitigung von Wissensdefiziten bei einzelnen

Schülern ausgerichtete Unterrichtsform“ folgendermaßen (in: Schulreport 2/1998, S. 25 ff.):

„Der Lehrer legt die Lernziele fest, er stellt Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, so dass sich möglichst alle Schüler beteiligen können, er kontrolliert permanent die Verständnisfortschritte und sorgt dafür, dass Kenntnislücken und Wissensmängel schnell und gezielt beseitigt werden. Der Stillarbeit und der dabei zu leistenden hochgradig individualisierten Unterstützung der Lernenden durch den Lehrer kommt eine besondere Bedeutung zu“.

Diese Form des Unterrichts sei für die Erreichung anspruchsvoller Leistungsziele durch möglichst viele Schüler die wirksamste Methode (ebd.). Deutlich wird dabei, welche hohe Bedeutung offensichtlich dem Lehrer zukommt, der hier weit mehr ist als der Lernberater und Moderator im Offenen Unterricht.

Aber auch weniger anspruchsvoll erscheinende traditionelle Methoden wie der schlichte Lehrervortrag haben durchaus ihren Ort im Unterricht, wenn beispielsweise bestimmte Methoden oder Arbeitstechniken vorgestellt oder eine leicht verständliche, aber große Informationsmenge möglichst ökonomisch vermittelt werden sollen. Verließe der Lehrer hier seine klassische Rolle des Unterweisenden, wie es im Offenen Unterricht vorgesehen ist, wäre dies ein Verlust für die Schüler. Selbst der recht rigide wirkende programmierte Unterricht, der aus der Assoziationspsychologie heraus entwickelt wurde und üblicherweise den traditionellen Unterrichtsmethoden zuzurechnen ist, muss seine Anwendung finden, und zwar immer dann, wenn es um das Lernen bestimmter Fertigkeiten und das Einprägen von Einzelwissen geht. Das Einmaleins oder fremdsprachliche Vokabeln müssen bis zur Automatisierung geübt werden, und wenn Fertigkeiten wie der Vorgang des Schreibens, Sägen oder das Spielen eines Musikinstrumentes gelernt werden, wird man immer dem gleichen Muster folgen: Die Fertigkeit wird richtig vorgemacht und erklärt, eigene Versuche werden unternommen, der Vollzug wird eingeübt und bis hin zur Generalisierung (z.B. Spielen auf einem anderen Instrument) automatisiert (nach Glöckel 1996, S. 130).

Damit deutet sich bereits an, dass es entscheidend von dem Lerngegenstand und dem Lernziel abhängt, welche Unterrichtsmethode jeweils zur Anwendung kommen sollte. Tatsächlich bieten sich dabei nicht selten traditionelle Methoden an, denn große Stoffgebiete von den Schülern entdeckend erschließen zu lassen, wäre

recht unökonomisch. Auf die planmäßige Einführung in zusammenhängende Wissensgebiete kann wegen ihrer Komplexität und dem logischen Aufbau nicht verzichtet werden. Es ist nicht nur unnötig, die jungen Menschen den Wissensbestand unserer Kultur stets selbstständig „erforschen“, „erfinden“ und „entdecken“ zu lassen, sondern häufig sogar unmöglich, würden die Schüler doch mit großer Wahrscheinlichkeit in der Stoffmenge die Orientierung verlieren und sich an Einzelphänomenen festbeißen. Zudem werden wir in dem curriculumtheoretischen Abschnitt 6.1.4 herausarbeiten, dass Wissensgebiete zu einem großen Teil systematisch aufeinander aufbauen, weshalb der Unterricht einem klar strukturierten Curriculum mit einigen Lehrgängen folgen muss, was in einem wirklich Offenen Unterricht nicht zu leisten ist.

Gelingt der traditionell gestaltete Unterricht, ist der Lerner dabei genauso aktiv wie in einem gelungenen Offenen Unterricht, denn der Prozess der Assimilation neuer Informationen mit relevanten Aspekten der kognitiven Struktur des Lerners kommt nicht ohne dessen anspruchsvolle geistige Aktivität zustande, wie Ausubel betont (Ausubel et al. 1980/81, S. 159). Weinert hält es inzwischen im Allgemeinen und insbesondere in der instruktionspsychologisch orientierten Lernforschung grundsätzlich für Konsens, dass Lernen stets als aktiver und konstruktiver Prozess verstanden werden muss, der von der individuell verfügbaren Wissensbasis und dem dadurch gegebenen Verstehenshorizont abhängt. Das Gegenteil davon sei die extern vermittelte, passiv aufgenommene und mechanisch verarbeitete Information, was zu einem trägen, wenig transferierbaren und nicht flexibel nutzbaren Wissen führen würde (in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 8). Ein allein traditioneller Unterricht läuft eher Gefahr, in dieses Gegenteil zu verfallen, grundsätzlich ist dies aber sowohl in einem offenen als auch in einem traditionellen Unterricht möglich, wenn der Unterricht wenig adaptiv und für die Schüler wenig ansprechend gestaltet wird.

Grenzen des traditionellen Unterrichts

Damit der Lernprozess gelingen kann, müssen sowohl die motivationalen Faktoren, die wir noch ansprechen werden, als auch die Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigt werden. Die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen muss auch die Einsicht beinhalten, dass ein traditionell gestalteter, auf Abstraktion gerichteter

Unterricht Schüler bis zu einem bestimmten Alter grundsätzlich überfordert (vgl. Ausubel et al. 1980/1981). Edelman hält ein Ausgehen vom Tun wegen der im Grundschulalter noch vorhandenen handlungsmäßigen und bildhaften Repräsentation an dieser Schulart für angemessen. Diese induktive Vorgehensweise ermögliche es auch, den Begriffsnamen bzw. die Regel erst am Ende des Lernprozesses einzuführen, was eher sicherstelle, dass wirklich Begriff- und Regellernen stattfindet und nicht das Lernen von Wörtern und verbalen Ketten. Edelman weiter:

„Ausubel spricht vom sinnvollen *verbalen* Lernen. Damit ist gemeint, daß neues Wissen ohne ständigen Rückgriff auf konkrete Gegebenheiten durch sprachliche Kommunikation auf einer begrifflichen Ebene gelernt werden kann. Nach den Untersuchungen von Piaget ist jedoch anzunehmen, daß diese Fähigkeit erst etwa ab dem zwölften Lebensjahr richtig ausgeprägt ist (Stufe der formalen logischen Operationen). Dies würde bedeuten, daß das sinnvolle rezeptive Lernen besonders bei Jugendlichen und Erwachsenen vorzufinden ist“ (1996, S. 263).

Zwar darf die klare Unterrichtsstruktur nicht verlorengehen und müssen bestimmte Lehrgänge trotz aller Einschränkungen kontinuierlich verfolgt werden (z.B. Leselehrgang); auch soll der Unterricht dazu beitragen, dass die Kinder den umschriebenen Grad an Abstraktion erreichen, doch muss sich der Unterricht für Kinder im Grundschulalter in so fern öffnen, als dass die Kinder ihre Erfahrungen häufiger als ältere Schüler in den Unterricht einbringen und handelnd mit den Lerngegenständen umgehen können sollten.

Im Zusammenhang mit der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen geht es aber nicht allein um das Alter der Schüler, sondern es müsste zudem über die Grundschule hinaus nach Schularten differenziert werden. Hat ein Heranwachsender die formal-operationale Entwicklungsstufe erreicht, bedeutet das nicht, dass die damit verknüpften Fähigkeiten in jeder Situation gleichermaßen automatisch verfügbar sind, und viele Menschen erreichen diese Stufe darüber hinaus nur im Zusammenhang mit bestimmten Lebensbereichen oder aber gar nicht. So ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass ein dreizehnjähriger Gymnasiast die geistigen Kapazitäten für den besprochenen abstrakten Umgang mit Lerngegenständen mitbringt als sein Altersgenosse, der die Hauptschule besucht. Es würde eine eigene Arbeit größeren Umfangs erfordern, traditionelle und 'offene' Lehr- und Lernmethoden nach Schüleralter und Schulart differenziert zu untersuchen. Mit

unseren Überlegungen, welche wir in der abschließenden Diskussion unseres Kapitels 6.1.3 noch einmal aufgreifen wollen, wurden aber bereits einige Anregungen ausgesprochen, für welche Schülerschaft der traditionelle, d.h. abstrakte Umgang mit Lerngegenständen in erster Linie angemessen erscheint.

Der rein traditionelle Unterricht stößt allerdings nicht nur deshalb an seine Grenzen, weil jüngere Kinder über das geforderte Abstraktionsvermögen noch nicht verfügen. Die ausschließlich verbale Vermittlung von Begriffen und Regeln ohne konkrete Erfahrungen an einzelne Lerner muss grundsätzlich als defizitär gelten, da sie auf eine „aussagenartige Repräsentation“ sprachlich-symbolischer, abstrakter Bedeutungen abzielt, eine „analoge Repräsentation“ konkreter „Bilder“ sowie die handlungsmäßige Repräsentation im Lerner durch motorische Kodierung oder den handelnden Umgang aber vernachlässigt. Eine solche „multiple Repräsentation“ im Lerner würde laut Edelmann aber vermutlich dazu führen, dass ein Gegenstand präziser und vollständiger erfasst und auch besser behalten wird (ebd., S. 236).

So kann davon ausgegangen werden, dass Unterrichtsgegenstände, welche der offenen Unterrichtspraxis gemäß möglichst selbstständig erarbeitet werden, besonders gut erfasst und behalten werden. Bedingung ist allerdings, dass der Lerngegenstand für die selbstständige Bearbeitung geeignet ist. Erinnern wir uns noch einmal an Wallrabensteins These zur lernpsychologischen Fundierung des Offenen Unterrichts (1994, S. 58; vgl. Kapitel 4.2.4 der vorliegenden Arbeit). Sicherlich ist Wallrabenstein zuzustimmen, dass es zur notwendigen aktiven Ausbildung eigener Sinn- und Erkenntnisstrukturen beiträgt, wenn das Ich des Kindes beim Lernen betroffen ist, wenn es seine eigene Lebenswelt in dem zu Lernenden wiederfindet und mit allen Sinnen handelnd selbstentdeckend lernt. Damit ist aber keinesfalls der einzige Weg erfolgreichen Lernens beschrieben, denn der Heranwachsende muss seine eigene Lebenswelt nicht notwendigerweise wiederfinden können, wenn er beispielsweise den ‘Satz des Pythagoras’ lernt. Sich handelnd mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen muss keineswegs bedeuten, dass es immer förderlich ist, alle Sinne einzubeziehen, denn Jugendliche können durchaus allein über das selbstständige *Denken* als eine Handlung zum Lernerfolg kommen. Zu bedenken ist zudem, dass Handlungsziele und Lernziele nicht immer deckungsgleich sind und sich viele Lernziele einer sinnvollen (!) konkret

handelnden Erschließung ohnehin verschließen (beispielsweise das Erschließen von Geschichtsdaten und -zusammenhängen). Als *eine* Möglichkeit zur erfolgreichen Wissensvermittlung in der Schule sollte Wallrabensteins Sichtweise allerdings gewürdigt und im schulischen Unterricht umgesetzt werden.

Neben der reinen Wissensverarbeitung und -speicherung müssen darüber hinaus auch Lernziele höherer Ordnung angestrebt werden, damit wir von einer vollständigen, gelungenen Qualifizierung sprechen können. Mit Weinert konnten wir bereits in unseren einführenden Überlegungen festhalten, dass die vollständige Qualifizierung voraussetzt, dass die Schüler im Unterricht situierte Strategien der Wissensnutzung und metakognitive Kompetenzen erwerben sowie Wertorientierungen und persönlicher Verantwortung entwickeln können müssen. Diese Lernziele höherer Ordnung sind mit einem traditionellen Unterricht allein nicht zu erreichen; hier haben Aspekte des Offenen Unterrichts, wie sie beispielsweise Wallrabenstein vorstellt, ihren Ort, und zwar prinzipiell (nicht in der konkreten Umsetzung) unabhängig davon, wie alt die Schüler sind. In wie weit also der Offene Unterricht zum Qualifikationserfolg des Unterrichts in einem erweiterten Sinne beitragen kann, soll nun im folgenden geklärt werden.

6.1.3.2 Anspruchsvolle Lernziele und der Offene Unterricht

Weinert betont mehrfach in seinem Aufsatz „Lehrerkompetenz als Schlüssel zur inneren Schulreform“ (in: Schulreport 2/1998), dass der Erwerb einer sachlogischen Systematik des Wissens allein nicht ausreicht, sondern der Lerner das Wissen auch in lebenspraktischen, variablen Kontexten kreativ anwenden können muss, damit von einer gelungenen Qualifikation die Rede sein kann. Würden beim Wissenserwerb auch die situativen Kontexte seiner möglichen Anwendung mitgelernt, erhöhe sich die Wahrscheinlichkeit, dass der Lerner eine solche Kompetenz ausbildet. Konkret empfiehlt Weinert in diesem Zusammenhang Lernteams, lebenspraktische Recherchen sowie vielfältige Übungs- und Anwendungsaufgaben und nicht zuletzt die Projektarbeit bereits während des Lernens und nicht erst am Ende einer Lerneinheit. Laut Weinert ist es lernpsychologisch nicht zu rechtfertigen, den Unterricht ausschließlich als Projektarbeit zu gestalten. Auf Projektarbeit zu verzichten sei aber didaktisch ebenso dysfunktional, weil es sich bei dieser Methode

um ein wichtiges Verfahren zur Optimierung des horizontalen Lerntransfers und des situierten Lernens handele (vgl. ebd., S. 26). Weitere Aspekte des Offenen Unterrichts, wie beispielsweise die Öffnung für die Schulumwelt oder der selbstständige handelnde Umgang mit Lerngegenständen in verschiedenen „Ernstsituationen“ trügen ebenfalls zu der umschriebenen Anwendungskompetenz bei. Insgesamt müssten den Heranwachsenden ausreichend Freiräume zugestanden werden, damit sie das erworbene Wissen eigenständig handelnd anwenden lernen könnten. Wir müssen aber bemängeln, dass den Heranwachsenden in der Schule und zunehmend auch in ihrem Privatleben in gewisser Hinsicht immer weniger Freiräume zugestanden werden (vgl. nämlich Kapitel 2, wo die Tendenz beobachtet werden konnte, dass Kinder zunehmend in spezialisierte Innenräume verdrängt werden und ihre Kindheit professionalisiert wird). Zudem ist der Unterricht häufig nicht auf umfassende Tätigkeitszusammenhänge ausgerichtet (Problem der Partialisierung). Entsprechend hätten laut Edelmann zahlreiche junge Menschen keine optimalen Bedingungen zur Entwicklung einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Handlungsregulation (Edelmann 1996, S. 309). Diese aber erscheint unabdingbar, wenn Menschen ihr Wissen flexibel, kreativ und selbstständig anwenden sollen.

Die Entwicklung von Problemlösekompetenz

Die geforderte Fähigkeit, das gelernte Wissen sinnvoll anwenden zu können, umfasst auch das Ziel, von einem stabilen Wissensfundament aus Probleme lösen zu können. Mit der Problemlösefähigkeit ist ein Lernziel benannt, das erstmals im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung als eine Schlüsselqualifikation definiert wurde. Diese allgemeine Fähigkeit ist aber ohne die gelernten Wissensbestände, welche in den verschiedenen Problemsituationen zur Anwendung kommen, nicht zu realisieren. Deshalb wollen wir uns in den folgenden Absätzen im Zusammenhang mit dem „Erwerb situativer Strategien der Wissensnutzung“ mit der Problemlösekompetenz als einem Qualifikationsziel in der Schule auseinandersetzen.

Gerade in diesem Punkt, in der Förderung der Problemlösekompetenz der Schüler, meint der Offene Unterricht im Vergleich zum traditionellen im Vorteil zu sein. Psychologisch begründet wird dieser Anspruch unter anderem mit Bruner, der

die Ansicht vertritt, dass es nicht möglich ist, die Heranwachsenden auf alle Situationen und Probleme vorzubereiten, welche sich ihnen im Laufe ihres Lebens stellen werden. Daher sei es vordringlichste Aufgabe der Schule, die jungen Menschen zu veranlassen, konkrete Probleme zu lösen, damit sie Problemlösestrategien erwerben, welche sie später anwenden können. Nach Ansicht Bruners ist vor allem die Methode des entdeckenden Lernens dafür geeignet, dass der Lerner das bereits Gelernte später anwenden und neues Lernen selbstständig gestalten kann (vgl. Bruner, z.B. 1973).

Bruner geht davon aus, dass es eine allgemeine Problemlösefähigkeit gibt, die einen in die Lage versetzt, in den verschiedensten Situationen angemessen zu handeln, um zu befriedigenden Lösungen zu kommen. Der Nutzen des früheren Lernens für das spätere ist aber nur begrenzt, der Lerntransfer nur in einem gewissen Rahmen zu leisten. Verfechtern des Offenen Unterrichts ist zuzustimmen, dass der Offene Unterricht für den Erwerb von Problemlösefähigkeit unerlässlich ist. Erarbeiten und „entdecken“ die Schüler selbstständig bestimmte Methoden, Regelmäßigkeiten oder Inhalte, so können sie die grundsätzliche Struktur des Gelernten besonders gut erfassen und auf zukünftige Anwendungssituationen übertragen. Es ist aber ein Irrtum, dass sich der Unterricht lediglich auf die eine oder andere Weise öffnen muss und sich damit die Problemlösefähigkeit seiner Schüler automatisch erhöht. Hoffmann und Knopf machen in ihrem Aufsatz zum „Erwerb formaler Schlüsselqualifikationen“ darauf aufmerksam, dass der Erwerb allgemeiner Handlungsschemata durch die Schüler sorgfältiger pädagogischer Interventionen bedarf:

„Die Steuerung des Verhaltens wird sich stets an den Merkmalen orientieren, die in den *erlebten* Situationen auffällig und zuverlässig mit erfolgreichem Verhalten kovariieren. Werden dann in neuen Situationen diese verhaltenssteuernden Merkmale nicht oder auch nur in anderen Zusammenhängen angeboten, kann das in der Übung erworbene Handlungsschema nicht länger erfolgreich sein. Sollen also verallgemeinerbare Handlungsschemata gelernt werden, dann sind nicht nur Beispiellösungen zu üben. Es ist auch zu vermitteln und zu kontrollieren, ob sich das Lösungsverhalten an den *richtigen* Merkmalen orientiert. Als die richtigen Merkmale sind diejenigen anzusehen, die im *gesamten* Anwendungsbereich einer Verhaltenseinheit die für ihren Erfolg notwendigen Anwendungsbedingungen zuverlässig signalisieren“ (in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 79).

Glöckel kann bestätigen, dass das Gelingen des Transfers von der auf Übertragung zielenden Lehrmethode sowie darüber hinaus von der geistigen Aktivität

des Individuums abhängt, wobei einerseits „identische Elemente“ und andererseits Lösungsmethoden, Arbeitstechniken, Gesetze und Regeln, Deutungsweisen, Basiskonzepte oder Grundbegriffe übertragen würden (1996, S. 260).

Gelingen kann ein anspruchsvoller Transfer zudem nur innerhalb bestimmter *inhaltlicher* Grenzen, da die Situationsmerkmale der Lern- und der Anwendungssituation sonst zu stark voneinander abweichen. Über das Verhältnis zwischen inhaltspezifischem Wissen und formalen kognitiven Strategien stellt Weinert die folgende empirisch gut belegte Faustregel auf:

„Je allgemeiner eine Strategie, Methode oder Regel ist, d.h. in je mehr unterschiedlichen Situationen sie angewendet werden kann, desto geringer ist ihr Wert bei der Lösung eines anspruchsvollen inhaltlichen Problems“ (in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 16 f.).

Noch einmal wird also deutlich, warum wir die Ausbildung von Problemlösefähigkeit unter den „Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung“ fassen: bei der Problemlösefähigkeit handelt es sich nicht um ein ganz allgemeines, inhaltsleeres Handlungsschema, sondern um ganz bestimmte Strategien zur Anwendung erworbenen Wissens in strukturell und inhaltlich mehr oder weniger ähnlichen Folgesituationen. Der Aufbau dieser Strategien muss im Unterricht vom Lehrer didaktisch vorbereitet und auf einer Metaebene kontinuierlich begleitet werden. Die Schüler sollten ihren Weg zum Lernerfolg verbalisieren können sowie ihre Ergebnisse am Ende eines Arbeitsvorganges dokumentieren. Edelmann betont noch einmal, dass nur durch das Üben von Problemlösen in der Schule jene Denkfähigkeiten erlernt werden, die zum Lösen von Problemen nötig sind. Problemlösendes Denken entwickle sich nicht als Zusatzeffekt beim Wissenserwerb, weshalb Problemlösen ein eigener Unterrichtsgegenstand sein müsse. Man dürfe aber eben keine *allgemeine* Entwicklung solcher Denkfähigkeiten erwarten, denn es fände in der Regel nur ein Transfer auf eine bestimmte Klasse von Problemen statt. Edelmann folgert, dass beispielsweise Einsichtgewinnung in relativ einfach strukturierte Probleme, strategisches Denken oder Kreativität in je spezifischer Weise geübt werden müssten. Edelmann unterscheidet insgesamt fünf Problemlöseverfahren, welche in der Schule eigens geübt werden sollten, und zwar das Problemlösen durch Versuch und Irrtum, durch Umstrukturierung, durch Anwendung von Strategien, das Problemlösen durch Kreativität und durch

Systemdenken (1996, S. 317 ff.). In wie weit der Offene Unterricht zum Erwerb dieser Strategien beitragen kann, wollen wir auf den folgenden Seiten klären.

Verschiedene Problemlöseverfahren

Das „Problemlösen durch Versuch und Irrtum“ bedeutet nichts anderes als das ‘Herumprobieren’ bis zur Problemlösung, wobei aber die meisten Menschen zumindest ansatzweise doch Strategien als sukzessive Prüfung von Hypothesen anwenden. Dieses Verfahren kommt besonders dann zur Anwendung, wenn die Problemsituation sehr unübersichtlich ist, die Informationsfülle also eine kognitiv anspruchsvollere Lösung verhindert (ebd., S. 318). Sinnvoll ist es gerade zu Beginn einer Lerneinheit, an welche die Schüler selbstständig entdeckend herangehen sollen (beispielsweise zu einem physikalischen Problem), mit einem gerichteten ‘Herumprobieren’ anzusetzen, dem eine Reihe von Hypothesen über das vorgestellte Problem zu Grunde liegen. Im Klassenverband könnte und sollte das Verfahren zwar nach Abschluss auf einer Metaebene nachvollzogen werden, beim Herumprobieren müssen die Schüler oder Schülergruppen dagegen aber auf sich allein gestellt sein.

Das Konzept des „Problemlösens durch Umstrukturieren“ geht auf die Gestaltpsychologie zurück (Wertheimer; Duncker; Köhler), in welcher man davon ausgeht, dass sich unsere Wahrnehmung nach bestimmten Ordnungsprinzipien richtet, deren wichtigstes das „Prägnanzgesetz“ oder das „Gesetz der guten Gestalt“ ist. Wird diese Sichtweise auf das Problemlösen übertragen, so weist ein Problem eine schlechte Gestalt auf, die im Menschen eine Spannung erzeugt und von ihm aufgelöst werden kann, wenn die schlechte Gestalt in eine gute umgewandelt wird. Problemlösen meint hier die Umstrukturierung des zunächst unklaren, verwirrenden Problems, so dass es dem Individuum immer klarer und fassbarer erscheint. Es gewinnt Einsicht in die Beziehungen zwischen den Elementen der Problemsituation und kann das Problem schließlich so präzise formulieren, dass damit zugleich seine Lösung vorliegt (ebd., S. 318 ff.). Ein solches Verfahren ist überwiegend im traditionellen Mathematikunterricht üblich, wenn in Textaufgaben zunächst gefragt wird, was in der Aufgabe gesucht wird, welche Informationen gegeben sind und wo das eigentliche Problem liegt. Daraufhin wird ein allgemeines Lösungsprinzip gesucht, mit dessen Hilfe zur konkreten Lösung vorangeschritten wird, das aber auch für eine ganze Reihe ähnlicher Probleme eingesetzt werden kann. Zu bemängeln ist,

dass in der traditionellen Unterrichtspraxis nicht selten die Reflexion des Verfahrens auf einer Metaebene vernachlässigt wird, was aber ohne Schwierigkeiten sowohl in einem ansonsten eher geöffneten als auch in einem traditionellen Unterricht zu realisieren wäre.

Ein weiteres Problemlöseverfahren, welches sich die Schüler aneignen sollten, ist die „Anwendung von Strategien“, wobei eine Strategie eine „heuristische Regel“, eine „Suchanweisung“ ist, welche die zu treffende Entscheidung in einem gewissen Rahmen festlegt. „Der Begriff der Strategie beinhaltet die Planung und Durchführung eines Gesamtkonzeptes, während der Begriff der Taktik die Realisierung der einzelnen Schritte meint“ (ebd., S. 322 f.). Im Unterricht können die Schüler Strategien vorzugsweise an einem Spiel, an Wirtschaftsplanspielen oder in Projektplanungen entwickeln. Entdecken die Schüler die Strategien in einem geöffneten Unterricht selbstständig, so wird der damit einhergehende Lernprozess besonders ertragreich sein. Voraussetzung dabei ist aber nach wie vor, dass ein Metaunterricht zum Problemlösen die Entwicklung und Anwendung der Strategien durch die Schüler begleitet.

Mit dem „Problemlösen durch Systemdenken“ ist ein Verfahren angesprochen, das in Situationen zur Anwendung kommt, die durch Komplexität, eine teilweise Intransparenz und Vernetztheit der einzelnen Situationsfaktoren, durch eine Eigendynamik der Elemente des Problems sowie durch eine Offenheit und/oder teilweise Widersprüchlichkeit der Lösungsziele gekennzeichnet sind (ebd., S. 329 f.). In solchen Situationen kann das lineare Denken, ein einfaches Denken in Wenn-Dann-Beziehungen nicht zum Erfolg führen; das gesamte, vielfältig ineinandergreifende System muss vielmehr in den Blick genommen werden. Dabei werden die Ziele präzisiert und in eine Balance gebracht, Informationen gesammelt und der betreffende Realitätsbereich strukturiert, Ziele und Maßnahmen nach ihrer Dringlichkeit sortiert sowie zuletzt konkrete Eingriffe geplant, wobei die Prüfung von Neben- und Fernwirkungen der ergriffenen Maßnahmen nicht vernachlässigt werden darf (ebd.). Der traditionelle Unterricht bietet praktisch keine Möglichkeiten, ein solches Problemlöseverfahren zu schulen. Besonders geeignet erscheint die Arbeit in Projekten, um den Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben sich im Systemdenken zu üben. In ‚metaunterrichtlichen‘ Unterrichtsphasen sollten

Vorgehensweisen besprochen, unerwartete Fern- und Nebenwirkungen bestimmter Maßnahmen hervorgehoben, Schwierigkeiten herausgearbeitet und Lösungswege nachvollzogen werden, damit das Vorgehen nicht nur in einer ganz speziellen komplexen Situation gelingt, sondern auf ähnliche Situationen in der Zukunft übertragen werden kann (Transfer).

Zuletzt wollen wir uns etwas ausführlicher dem Problemlöseverfahren der „Kreativität“ zuwenden, von welchem Vertreter des Offenen Unterrichts behaupten, dass es vor allem in offenen Unterrichtssituationen entwickelt werden kann. Nach Edelmann zeichnet sich Kreativität dadurch aus, dass „gedanklich weit voneinander entfernt liegende Elemente so verknüpft werden, dass das Ergebnis als subjektiv neu empfunden wird“ (ebd., S. 323). Im kreativen Prozess weicht man von gewohnten Denkmustern ab, es gibt mehrere richtige Lösungswege und zudem kann möglicherweise auch das Ziel in einem gewissen Maße verändert werden (ebd.). Dass ein solches Denken in der Schule gefördert werden sollte, hat nach Serve vor allem zwei Gründe. Zum einen diene die menschliche Fähigkeit der Kreativität der Existenzsicherung gerade in unserer wandelbaren, krisenhaften Zeit, habe also trotz des innovativen Aspekts auch eine konservative Ausrichtung mit gesellschaftlicher Relevanz. Zum anderen diene die Kreativität, und hier vor allem der kreative Prozess, dem Erhalt der Lebensfreude und der Selbstverwirklichung des Menschen. In diesem Sinne habe die Kreativitätserziehung in der Schule auch persönlichkeitsbildende Relevanz (Serve in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 1137 - 1155).

Kreativität, liegt der Schwerpunkt nun auf dem kreativen Produkt oder dem kreativen Prozess, entsteht aber nicht automatisch, wenn den Schülern genügend Freiräume geboten und ausreichend Material zur Verfügung gestellt werden. Für das kreative Arbeiten muss eine Ausgangsbasis an solidem Wissen vorhanden sein, damit die ‘alten’ Ideen, Inhalte und Konzepte neuartig miteinander verknüpft werden können. Auch methodisch müssen die Heranwachsenden geschult sein, sie müssen mit Arbeitsweisen und -werkzeugen vertraut sein, damit sie diese kreativ einsetzen und auch verfremden können. Zudem sollte vor der eigentlich kreativen Arbeit eine inspirierende Idee von dem Lehrer und/oder den Schülern ausgehen sowie eine Zielperspektive entwickelt werden, die grundsätzlich auch dann nicht ohne gewisse

selbst- oder fremdgesetzte Maßstäbe auskommt, wenn es eher um den kreativen Prozess als das leistungsbezogene Produkt geht, wie es in der Schule üblich ist (vgl. Glöckel 1996, S. 143 f.).

Erst daraufhin setzt der kreative Prozess im engeren Sinne ein, für welchen unterrichtliche Freiräume unverzichtbar sind. In größtmöglicher Offenheit, aber unter behutsamer, andauernder Begleitung des Lehrers entwickeln nun Einzelschüler, Partner oder Schülergruppen ihre kreativen Lösungsansätze. In dieser Phase ist den Vertretern des Offenen Unterrichts zuzustimmen, dass ein Offener Unterricht der Kreativitätsförderung zuträglich ist, ein traditioneller Unterricht dagegen so gelenkt und zielorientiert gestaltet wird, dass der Kreativitätsentwicklung kaum eine Chance eingeräumt wird. In einem traditionellen Unterricht werden augenscheinlich chaotische Phasen, Zeiten der Muße und des 'Nichtstuns' (Inkubationszeit; Edelmann 1996, S. 324 f.), Rückfälle auf ein subjektiv niedrigeres Leistungsniveau (heuristische Regression; ebd.) sowie ein individuell gestaltetes Ausprobieren ohne Zeitdruck kaum zugelassen sein.

Allein gelassen werden sollten die Schüler aber auch in dieser äußerst 'offenen' Unterrichtsphase nicht, denn ein begleitender Metaunterricht trägt dazu bei, dass Kreativität als ein Problemlöseverfahren begriffen und in weiteren Situationen von den Schülern bewusst eingesetzt werden kann, also zu einer Schlüsselqualifikation wird. Ihre ständige Begleitung durch den Lehrer erscheint darüber hinaus auch deshalb notwendig, weil Kreativität an sich wertfrei ist, zu einer verantwortlichen Handhabung dieser Fähigkeit also erst angeleitet werden muss (dazu ausführlich Serve in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 1155 ff.). Noch einmal muss das Thema Verantwortung in den Vordergrund rücken, wenn die kreative Arbeit nach ihrer Dokumentation gemeinsam bewertet wird. Mit dem letztgenannten Punkt, der Dokumentation, ist ein weiteres wichtiges Element kreativer Tätigkeit angesprochen, denn der kreative Einfall muss kommunizierbar werden, sei es beispielsweise in Schrift, Bild Ton, einem Vortrag oder einer Formel (vgl. Edelmann 1996, S. 325). Gerade im Offenen Unterricht wird in der Regel auf die Dokumentation der Arbeitsergebnisse besonderer Wert gelegt, doch sollte diese Praxis wohl in einem jeden Unterricht aufgenommen werden.

In dem gesamten vorgestellten Prozess machen Offenheit, Fantasie, Intuition, Flexibilität und Freiheit nur die eine Seite aus. Zugleich wohnt der Kreativität aber schon deshalb auch ein konservatives Moment inne, weil das ‚alte‘ Wissen, tradierte Inhalte und Arbeitstechniken kreativ verknüpft werden, wie bereits angemerkt wurde. Bei aller Begeisterung für die innovative Kraft der Kreativität dürfen auch Verfechter des Offenen Unterrichts nicht vergessen, dass es zunächst darauf ankommt, den Heranwachsenden ein starkes Fundament an Bildungsinhalten, tradierten Wissensbeständen und bewährten Fertigkeiten mitzugeben (vgl. ebd., S. 326 f.). Zu vermitteln sind darüber hinaus klassische Arbeitstugenden, denn im kreativen Prozess spielen nicht nur ‚offene‘ Momente wie die Fantasie eine entscheidende Rolle, sondern es bedarf auch der Selbstdisziplin, des Durchhaltevermögens und Frustrationstoleranz. Kann der kreative Prozess auch noch so viel Freude schenken, so handelt es sich doch auch hierbei um *Arbeit*, die ohne Anstrengung nicht durchzuhalten ist. Wird dies in einem geöffneten Unterricht bedacht, kann die kreative Tätigkeit gelingen. Zweifelhaft ist es dagegen, ob die Kinder und Jugendlichen ihre kreative Arbeit in einem völlig Offenen Unterricht durchhalten oder ob sich ihre dort vorherrschende weitgehende Selbstbestimmung nicht darin zeigen wird, dass sie den kreativen Prozess bei den ersten subjektiven Widerständen abbrechen.

Wir können zusammenfassen, dass der Beitrag des Offenen Unterrichts für die Entwicklung der meisten Problemlöseverfahren sehr hoch einzuschätzen ist, traditionelle Momente des Unterrichts allerdings ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Vor allem tritt der Lehrer nicht in einem solchen Maße in den Hintergrund, wie es im Offenen Unterricht vorgesehen wäre. Er gestaltet auch geöffnete Lernsituationen wie das Projekt didaktisch aus, wobei bestimmte Lernziele, nämlich die Entwicklung der jeweiligen Problemlösefähigkeit festgelegt sind. Der Lehrer nimmt beispielsweise bei der Förderung von Kreativität auch seine traditionelle Rolle als Wissensvermittler wahr, begleitet jeden Unterrichtsschritt bewusst und leitet einen Metaunterricht, in welchem die Unterrichtsphasen kognitiv durchdrungen und reflektiert werden.

Der Erwerb metakognitiver Kompetenzen

Mit den vorgestellten Problemlöseverfahren sind grundlegende Lern- und Bildungsziele angesprochen, die heute oftmals schlagwortartig als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. Ursprünglich wurde das Konzept der Schlüsselqualifikationen wie gesagt von D. Mertens für die berufliche Bildung entwickelt (in: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung 7/1974, S. 36 – 43). Doch nicht nur die Wirtschaft als einer der wichtigsten gesellschaftlichen „Abnehmer“ der Schulabgänger fordert dringend die Förderung von Schlüsselqualifikationen bereits in der Schule. Kontrovers diskutiert wird das Konzept von Schulpädagogen, wobei nicht wenige von ihnen die Notwendigkeit einsehen, dass bestimmte formale Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule geübt werden müssen für unsere schnelllebigen, risikohafte Gesellschaft, in welcher immer neue, höchst komplexe Probleme auftauchen, konkrete Wissensinhalte schnell veralten und man sich immer wieder flexibel auf neue Situationen und Anforderungen einstellen muss (s.o., z.B. v. Hentig 1996, S. 156).

Ob man sich nun des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen bedient oder auf altbekannte „allgemeine Lernziele“ beruft, erscheint zweitrangig, während relativ einig betont wird, wie wichtig es beispielsweise ist, sein Wissen immer wieder selbstständig erweitern zu können. In aller Munde ist deshalb, dass schon die Heranwachsenden in der Schule ‘das Lernen lernen’ sollten, oder, wie Weinert es formuliert, „metakognitive Kompetenzen“ erwerben können sollten. Darin sieht Weinert ein Bildungsziel, das selbstverständlicher Teil jeder schulischen Qualifizierung sein sollte. Um das zu ermöglichen, hält Weinert das selbstständige Lernen, freie geistige Tätigkeit, Gruppenarbeit oder Offenen Unterricht für notwendig, da die Schüler nur auf diese Weise Erfahrungen mit dem eigenen Lernen machen könnten (in: Schulreport 2/1998, S. 26). Nur in einem solch offenen Lernen könnten die Schüler erfolgreiche und weniger erfolgreiche Strategien und Problemlöseverfahren erproben, um zu eigenen Lernwegen und -techniken zu kommen. Sie lernten, ihre persönlichen Stärken und Schwächen zu erkennen, Aufgaben und ihre Schwierigkeiten selbstständig einzuschätzen, entsprechende Arbeitswege und -mittel zu wählen, kurz: ihr eigenes Lernen selbstständig zu organisieren und zu kontrollieren. In der offenen Arbeit könnten sie Zusammenhänge zwischen Lernvoraussetzungen, Lernanstrengungen,

Lernstrategien und Lernergebnissen durchschauen lernen. Dazu gehöre auch, dass die Schüler zur Selbstregulation befähigt werden, den Wert von Selbstdisziplin, Fleiß, sauberer Arbeit und anderen 'klassischen Arbeitstugenden' erkennen und sich entsprechend verhalten können.

Gerade im Zusammenhang mit dem Erwerb metakognitiver Kompetenzen ist es aber wichtig, dass der Unterricht nicht nur offen genug ist, um den Schülern solche Lernerfahrungen zu ermöglichen. Weinert betont, dass die subjektiven Erfahrungen unter Anleitung des Lehrers erst in metakognitive Kompetenzen transformiert werden müssen (ebd.), eine pädagogisch extrem anspruchsvolle Aufgabe, die wieder zu einer gewissen Schließung des Unterrichts führen muss. Obgleich mit dem geforderten Metaunterricht ein ganz wichtiges Element guten Unterrichts angesprochen ist, gibt es dazu bisher aber kaum Unterrichtsmodelle. Vorgestellt werden soll an dieser Stelle nun lediglich die Arbeit von Beck et al. über „Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler“ (in: Zeitschrift für Pädagogik 5/1991, S. 735 - 768). Ziel der Studie war es nicht, den Schülern bestimmte Strategien zum „Lernen des Lernens“ vorzustellen, sondern sie sollten sich ihr eigenes Können und Scheitern bewusst machen, also eigene Arbeits- und Lernerfahrungen reflektieren und darüber individuelle Arbeits- und Lernstrategien generieren (vgl. ebd., S. 735). An der zweijährigen Feldstudie, welche an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen/Schweiz durchgeführt wurde, nahmen je zwei Klassen der vierten Primarschule, der ersten Realschule (7. Schuljahr) und der ersten Sekundarschule (7. Schuljahr) teil, und zwar je in den Lernbereichen „Texte schreiben“, „Wissen erwerben“ oder „mathematisches Problemlösen“. Als Vergleichsgruppen dienten je drei traditionell unterrichtete Schulklassen der drei Stufen (ebd., S. 744).

Fünf verschiedene Unterrichtsverfahren standen im Mittelpunkt der Untersuchung, mit welchen die befragten Lehrer vertraut gemacht wurden, damit sie diese anschließend in ihren Klassen anwenden konnten (ebd., S. 724 ff.):

1. Ausführungsmodell: Mit Hilfe des lauten Denkens demonstriert ein Schüler oder der Lehrer, wie eine Aufgabe bewältigt werden kann.
2. Arbeitsheft: Die Schüler beobachten sich selbst, wie sie bei dem Lösen von Aufgaben vorgehen und halten ihre Eigenbeobachtung daraufhin in einem Arbeitsheft fest. Die

Einträge in das Arbeitsheft sollen zu einer fortlaufenden Dokumentation der Arbeits- und Lernerfahrungen führen.

3. Lernpartnerschaft: Je zwei Schüler tauschen als Lernpartner ihre Lernerfahrungen gegenseitig aus und bewerten ihre kognitiven Handlungen. Bestimmte Erträge ihrer Zusammenarbeit können sie der gesamten Klasse vorstellen.
4. Lernheft: Nach längeren Arbeitsperioden bzw. nach dem Abschluss einer Lerneinheit sollen die Schüler in einer Arbeitsrückschau ihre Lern- und Arbeitsprozesse schriftlich reflektieren und bewerten, um festzustellen, was sie gelernt haben.
5. Klassenkonferenz: Hierbei können die Schüler in gewissen Zeitabständen ihre Lernerfahrungen in der Gruppe miteinander austauschen.

Nach der Anwendung wurden die beteiligten Lehrer zur Brauchbarkeit der Verfahren befragt. Nach ihrer Einschätzung schien die Lernpartnerschaft das wichtigste Verfahren zu sein, das von den Schülern am schnellsten beherrscht wurde und den größten Erfolg erzielte. Danach folgten in der angegebenen Reihenfolge das Arbeitsheft (bei den Schülern offensichtlich etwas weniger beliebt), die Arbeitsrückschau und das Ausführungsmodell sowie zuletzt die Klassenkonferenz, wobei die Klassenkonferenz bei den Lehrern kein einziges Mal auf den ersten Platz gesetzt wurde. Nach Einschätzung der Lehrer würden die Schüler dagegen die Arbeitsrückschau nicht ein einziges Mal an erste Stelle setzen. Insgesamt wurden aber sämtliche Verfahren von den Lehrern positiv bewertet, und sie konnten beobachten, dass auch die Schüler die Verfahren begrüßten (ebd., S. 748 ff.). Offensichtlich nahmen in den Versuchsklassen Motivation und Wohlbefinden der Schüler zu, und trugen die vorgestellten Unterrichtsverfahren zu ihrer sozialen Kompetenz bei (ebd., S. 750, 763 ff.). Die intensive Beschäftigung mit dem „Lernen des Lernens“ ging dabei nicht auf Kosten des curricularen Lernens, sondern zumindest für den Lernbereich Mathematik schien sich im Gegenteil eine Leistungssteigerung in den Versuchsklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen abzuzeichnen (ebd., S. 747). Hinsichtlich der eigentlichen Fragestellung, ob die Schüler durch die vorgestellten Verfahren ihr eigenes Lernen reflektieren und zu geeigneten Strategien des Lernens kommen, konnten die Autoren bisher zusammenfassen⁶⁴, dass es gelungen ist „die individuellen Repertoires an Arbeits- und Lernverfahren aufgrund der Analyse und Evaluation der eigenen Lernerfahrungen zu erweitern. Es gelang den Schülern auch, in der Ausführung und Kontrolle ihrer Arbeit eigenständiger zu werden. Die Anwendung der metakognitiven Verfahren führte zu ermutigenden Beispielen für selbstentwickelte Arbeits- und Lernstrategien“ (ebd., S. 735).

⁶⁴ Das Forschungsvorhaben wurde mit dem hier vorgestellten Aufsatz nicht abgeschlossen.

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen eines eher traditionellen Unterrichts durchgeführt, doch gilt gerade für den Offenen Unterricht, dass er seine Ziele kaum erreichen wird, wenn er versäumt, die Schüler beispielsweise mit solchen Unterrichtsverfahren an das selbstständige Arbeiten heranzuführen. Ein Unterricht kann nicht das selbstständige Arbeiten voraussetzen, damit seine Schüler selbstständig arbeitend das Lernziel der selbstständigen Arbeit erreichen. Das selbstständige Arbeiten, das selbstorganisierte Lernen und der damit verbundene Erwerb metakognitiver Kompetenzen stehen erst am Ende eines langwierigen Lernweges, auf welchem den Schülern nur nach und nach immer mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zugestanden werden können. Hinsichtlich der Anforderungen an das Abstraktionsvermögen sind jüngere Kinder in einem traditionellen Unterricht überfordert, wie wir festhalten konnten. In einem Offenen Unterricht werden die jüngeren Kinder mit bis dahin nur relativ wenigen schulischen Lernerfahrungen nun aber ebenfalls überfordert sein, wenn ihnen ein zu hohes Maß an Selbstständigkeit abverlangt wird, ohne dass sie ausreichend zu den entsprechenden, sehr komplexen Kompetenzen hingeführt werden. Sind die Schüler älter, sollen und wollen sie selbstständiger arbeiten, der Unterricht sollte sich also in dem Sinne immer weiter öffnen, dass die Schüler zunehmend selbstständiger und eigenverantwortlicher arbeiten. Die in der Forschung beobachteten erfolgreichen und weniger erfolgreichen offenen Unterrichtsbeispiele unterscheiden sich wohl gerade darin, in wie weit die Schüler an das selbstständige Arbeiten schrittweise herangeführt werden. Weinert bedauert, dass das individualisierte selbstständige Lernen zwar ein zentrales Mittel und Ziel aller schulischen Arbeit sein muss, viele modernistisch eingestellte Pädagogen aber leider das Ziel mit dem Weg zu seiner Erreichung verwechseln (in: Schulreport 2/1998, S. 27)⁶⁵. Wird das Ziel dagegen in didaktisch bewusst ausgestalteten Schritten angepeilt und ist ein anspruchsvoller Metaunterricht Teil des Schulalltags, so ist der geöffnete bzw. der sich kontinuierlich öffnende Unterricht im Zusammenhang mit dem Erwerb metakognitiver Kompetenzen nicht nur empfehlenswert, sondern er erscheint unverzichtbar.

⁶⁵ In Kapitel 4.1 konnte dargelegt werden, dass beispielsweise der Reformpädagoge Gaudig betonte, dass der Lehrer den Schüler planmäßig zur Methode der Selbstbestimmung führen sollte. Dieser Anspruch ist naheliegend und wird auch heute von vielen Pädagogen in der Praxis berücksichtigt. Trotzdem ist heute gemeinhin ein allzu großer Optimismus im Offenen Unterricht zu beobachten, was die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen betrifft, ihr Lernen selbstständig zu gestalten.

Der Erwerb sozialer Kompetenzen

Abschließend wollen wir uns noch mit einer weiteren Schlüsselqualifikation beschäftigen, die nicht nur als ein Erziehungsziel, sondern auch als ein Lernziel höherer Ordnung in der Schule vermittelt werden sollte. Die Rede ist von der sozialen Kompetenz, worunter unter anderem Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kompromissbereitschaft, aber auch eine gewisse Durchsetzungsfähigkeit gehören. Bereits im vorigen Kapitel deutete sich an, dass der Offene Unterricht in diesem Punkt im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsformen von Vorteil ist. Im traditionellen Unterricht haben die Schüler im ungünstigsten Fall während des Unterrichts nur wenig miteinander zu tun, während im Offenen Unterricht auf kooperative Lernformen und ein positives soziales Miteinander großen Wert gelegt wird. Vertreter des Offenen Unterrichts nehmen für sich in Anspruch, dass beispielsweise die verschiedenen 'offenen' Sozialformen wie die Partner- und Gruppenarbeit oder das Helfersystem, die üblichen Kreisgespräche wie der Morgenkreis und der Klassenrat sowie das gemeinsam gestaltete, intensive Schulleben besonders geeignet sind, das soziale Lernen der Schüler zu fördern, und dem muss grundsätzlich zugestimmt werden.

Verschiedene empirische Befunde müssen eine allzu positive Einschätzung zumindest des kooperativen Lernens in Kleingruppen allerdings etwas eindämmen. Weinert kann festhalten, dass das kooperative Lernen hinsichtlich der Erreichung kognitiver Ziele sowie hinsichtlich der Entwicklung günstiger Einstellungen gegenüber der Schule, dem Unterricht, dem Lernen, den jeweiligen Inhaltsgebieten und hinsichtlich der eigenen Leistungstüchtigkeit durchweg ambivalent zu beurteilen ist. Für uns ist von Bedeutung, dass sich aber die sozialen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern grundsätzlich verbesserten (z.B. nach Slavin 1990; zit. n. Weinert in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 34). Weinert gibt allerdings zu bedenken, dass „positive Effekte (Leistungen, Einstellungen, soziale Beziehungen und Lernverhalten) ebenso wie negative Nebeneffekte (Dominanz einzelner, Ablehnung chaotischer, ineffektiver Arbeitsweisen in der Gruppe) stark von der Vorbereitung, der Unterstützung und der Nachbereitung des kooperativen Lernens durch den Lehrer“ abhängen (ebd.). Nicht nur für das kooperative Lernen in Kleingruppen gilt, dass die Schüler nicht sich selbst überlassen und positive Effekte für selbstverständlich gehalten werden dürfen. Es bedarf einer behutsamen

Gestaltung des sozialen Klimas durch den Lehrer und einer didaktisch anspruchsvollen Einführung in und Begleitung von kooperativen Lernformen. Soziale Kompetenz mit all ihren Einzelaspekten als ein Lernziel muss bewusst initiiert und begleitet werden, damit es erreicht werden kann.

Qualifizierung und Erziehung

Damit sind die Lernziele höherer Ordnung grob umrissen, die in der Schule angestrebt werden sollten, und zu deren Erreichung geöffnete Unterrichtsformen unverzichtbar erscheinen. Wenn Weinert nun anmahnt, dass in der Schule darüber hinaus „Handlungs- und Wertorientierungen“ erworben werden sollten, haben wir es kaum noch mit einem Qualifikationsziel zu tun, wohl aber mit einem äußerst wichtigen Aspekt schulischer *Bildung*, der zu keinem Zeitpunkt im Schulalltag vernachlässigt werden darf. Qualifizierung und Erziehung hängen unmittelbar miteinander zusammen und in der Schule darf nicht der Versuch unternommen werden, beide künstlich voneinander zu trennen. Ganz im Gegenteil sollte die Anleitung zu einem verantwortlichen Umgang mit den eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und dem erworbenen Wissen stets Teil der Qualifizierung sein. Weinert schlägt zu diesem Zwecke folgendes vor: „Reflexive Diskurse in Gruppen, der Aufbau von persönlichen Gewohnheiten, vorbildhaftes Handeln, mehrperspektivische, lebensnahe Beispiele und eine Schulkultur, in der sich verbindliche Regeln, individuelle Freiheiten und ein faires Sozialverhalten verbinden [...]“ (in Schulreport 2/1998, S. 26). Dem können wir uns anschließen und darüber hinaus auf das vorangehende Kapitel 5 verweisen, in welchem schulische Erziehung sowie speziell der Aufbau einer stabilen Wertorientierung bei den Heranwachsenden Thema waren. Unter einer mehr gesellschaftlichen Perspektive soll die Frage der schulischen Erziehung noch einmal in dem Kapitel 6.3 zur Integrationsfunktion der Schule aufgegriffen werden.

6.1.3.3 Unterrichtspassung und Schülermotivation als Bedingungen erfolgreichen Unterrichts

Zunächst haben wir uns in diesem Abschnitt mit den Lernzielen im engeren Sinne beschäftigt und konnten dabei festhalten, dass grundsätzlich eine eher traditionelle

Unterrichtsführung für die Lernzielerreichung geeignet ist, auch wenn selbstverständlich nach Alter und Lernvoraussetzungen der Schüler sowie nach den Lernzielen und -gegenständen differenziert werden muss. Daraufhin haben wir uns dann den Lernzielen höherer Ordnung zugewendet, wobei sich abzeichnete, dass in diesem Zusammenhang ein geöffneter, wohl aber kein rein Offener Unterricht empfehlenswert ist. Bevor wir nun aber zu einer endgültigen Bewertung der beiden Unterrichtskonzepte kommen wollen, sollten wir uns zwei weiteren Aspekten schulischen Lernens zuwenden, die entscheidende Bedingungen für den Lernerfolg darstellen. Mit dem Unterrichtsprinzip der *Passung* sowie mit der *Motivation* sind zwei äußerst wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Qualifizierung genannt, welche Lernziele im engeren und im erweiterten Sinne gleichermaßen umfasst. Wenden wir uns zunächst dem Unterrichtsprinzip der Passung zu.

Das Unterrichtsprinzip der Passung

Dieses Unterrichtsprinzip bzw. die Angemessenheit sollte bei jeder einzelnen Aufgabe im Unterricht Berücksichtigung finden, wobei dem Eingangskönnen und -wissen des Lernenden entsprechend die gerade noch erreichbare Forderung (= didaktischer Vorgriff) als ideal anzusehen ist (vgl. Köck; Ott 1994, S. 29). Ausubel hat eindringlich die Bedeutung des Vorwissens im Lernprozess betont und zur Überbrückung dessen, was der Lerner schon weiß und dem, was er lernen soll, den Einsatz von advance organizers empfohlen (s.o.). Da normalerweise aber das Leistungsgefälle in einer Schulklasse, vor allem in der Grundschule und in undifferenzierten Gesamtschulklassen, recht groß ist, muss das Unterrichtsprinzip der Passung auf einzelne Schüler oder Schülergruppen abzielen. So müssen den Schülern *differenzierte* Lernangebote und -hilfen an die Hand gegeben werden (vgl. Köck; Ott 1994, S. 30). Auch Edelmann kommt zu der Empfehlung, dass den Leistungsunterschieden der Schüler durch Differenzierung begegnet werden sollte, auch wenn Edelmann dabei einige organisatorische Schwierigkeiten sieht. Vor allem die Tatsache, dass einige Fächer stark hierarchisch aufgebaut sind, erschwere eine differenzierende Unterrichtsgestaltung (1996, S. 384). Trotzdem muss aber grundsätzlich Vertretern des Offenen Unterrichts zugestimmt werden, dass die 'offene' Unterrichtsmethode der Differenzierung zum Lernerfolg der Schüler erheblich beitragen kann. Dabei geht es weniger um die selbstbestimmte Arbeit individueller Schüler zu selbstgewählten Themen, die ihren Interessen und Neigungen

entsprechen (Freiarbeit), sondern vielmehr um ein differenziertes Lernangebot an die Schüler, das zu klar umrissenen, verbindlichen Lernzielen führen soll. Differenziert wird nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ, indem der Lernstoff auf verschiedenen Niveaus angeboten wird, verschiedene Mittel zur Lernzielerreichung ergriffen werden können und die Schüler mehr oder aber sehr viel weniger eigenverantwortlich das Thema bearbeiten können (vgl. Jürgens 1996, S. 66).

Das Prinzip der Passung muss aber nicht nur bei einzelnen Aufgabenstellungen berücksichtigt werden, sondern die Unterrichtsform als Ganzes muss insgesamt der Lerngruppe angemessen sein. Je nach Lerngruppe sollte ein Unterricht anschaulich und konkret erfahrbar oder eher abstrakt gestaltet sein, und den Schülern sollte je nachdem ein höheres Maß an Selbstbestimmung oder stärkerer Unterrichtslenkung durch den Lehrer zugestanden werden.

Wir konnten beobachten, dass sich jüngere Kinder in einem traditionellen Unterricht überfordert fühlen können, da ihnen hier normalerweise ein hohes Maß an Abstraktion abverlangt wird. Ein solch abstrakter Umgang mit Lerngegenständen ist für jüngere Kinder aber nicht angemessen, da sie wie gesagt noch nicht in der Lage sind, sich nur verbal auf die Lerngegenstände zu beziehen, um von den abstrakten Begriffen aus neue Zusammenhänge zu erschließen. In der Grundschule entspricht es dem Prinzip der Passung, wenn von der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder ausgegangen wird, sie neue Lerngegenstände konkret handelnd erschließen und bestimmte Zusammenhänge mit allen Sinnen erfahren können (s.o.). Sollen die Grundschüler beispielsweise die heimischen Getreidesorten kennenlernen, bietet es sich an, dass die Kinder oder zur Not die Lehrerin die verschiedenen Getreidekörner und -rispen in den Unterricht bringen. Dort kann das Getreide sortiert, bestimmt, beschriftet und gemalt werden. Die Körner können eingepflanzt und das Wachstum beobachtet werden, das Korn kann im Zusammenhang mit einem Projekt 'Gesundes Frühstück' zu Müsli verarbeitet werden und es könnte gemeinsam ein Brot gebacken werden, falls eine Schulküche zur Verfügung steht. Sprengt es den zeitlichen und organisatorischen Rahmen nicht, könnte ein Bauer eingeladen werden, eine moderne Mühle besichtigt oder die Bäckerei von nebenan besucht werden. Sinnvoll ist es, wenn diese umfangreichen und zeitraubenden Aktivitäten im Rahmen eines

Projektes noch in weitere Sinnzusammenhänge eingebunden sind, damit sie sich lohnen.

Anschaulichkeit, Erfahrbarkeit und die Verankerung im konkreten Handeln spielen also gerade in der Grundschule noch eine große Rolle, auch wenn die Kinder mit zunehmendem Alter zu größerer Abstraktionsfähigkeit hingeführt werden sollen. In diesem Sinne sollte der Unterricht geöffnet sein, während dagegen das Prinzip der Selbstbestimmung, das im Offenen Unterricht gilt, zur Überforderung der jüngeren Kinder führen wird. Gerade sie sind noch auf ein hohes Maß an Unterrichtsführung durch den Lehrer angewiesen, der den Unterricht immer wieder transparent machen sollte, die verbindlichen Unterrichtsziele erklären, Arbeitsanweisungen geben sowie in Arbeitstechniken detailliert einführen sollte. Im Zusammenhang mit der Unterrichtsführung soll der Unterricht in der Grundschule nach den vorliegenden Befunden eher traditionell gestaltet werden, wobei die Kinder aber kontinuierlich an mehr Selbstständigkeit herangeführt werden müssen, damit auch Lernziele höherer Ordnung, die sogenannten Schlüsselfunktionen mit der Zeit beherrscht werden.

Mit zunehmendem Alter sind die Heranwachsenden immer weniger auf das Anknüpfen an ihre Lebenswelt, auf handelnden Umgang mit den Unterrichtsgegenständen und unmittelbare Erfahrungen angewiesen. Sie sind jetzt zunehmend in der Lage, sich auf einer abstrakten Ebene mit den Unterrichtsgegenständen auseinanderzusetzen, wobei allerdings nicht bei allen Schülern gleichermaßen das Erreichen der formal-operationalen Entwicklungsstufe vorausgesetzt werden darf (Piaget). Der Unterricht sollte das Abstraktionsvermögen aber in immer stärkerem Maße herausfordern, denn damit ist ein wichtiges schulisches Lernziel benannt.

Trotzdem, so können wir schließen, darf auf eine Öffnung des Unterrichts in dem angedeuteten Sinne wohl nicht vollständig verzichtet werden. Es erscheint empfehlenswert, den Schülern dadurch die Gelegenheit zu geben, situierte Strategien der Wissensnutzung zu erwerben, dass sie sich mit den Lerngegenständen im handelnden, die eigene Verantwortlichkeit betonenden Umgang in realen Lebenszusammenhängen auseinandersetzen können. Damit

erfahren die Schüler zugleich etwas über den Sinn des Gelernten, was über eine erhöhte Motivation zu einem größeren Lernerfolg führen sollte.

Vor allem aber erscheint eine Öffnung des Unterrichts mit dem zunehmenden Alter der Schüler deshalb ratsam, weil den Schülern immer mehr Selbstständigkeit zugestanden und abverlangt werden kann. Waren jüngere Kinder noch damit überfordert, so wird es jetzt zu einem Bedürfnis der Jugendlichen, ihr Lernen möglichst selbstständig in die Hand zu nehmen. Damit die Schüler Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten, oder metakognitive Kompetenzen erwerben können, muss diesem Bedürfnis nachgegeben werden. Dass nach unseren Befunden auf die zunehmende Selbstständigkeit im Unterricht bewusst hingearbeitet und sie von einem anspruchsvollen Metaunterricht begleitet werden muss, wurde bereits mehrfach betont. Die Inhalte des Lernens werden immer abstrakter und damit in vereinfachter Ausdrucksweise immer ‚traditioneller‘, die Arbeitsformen sollten dagegen eher immer ‚offener‘ werden, so dass die Schüler ihren Arbeitsalltag immer selbstständiger bestimmen. Dabei sollten die verschiedensten Sozialformen berücksichtigt werden, damit auch das soziale Lernen seinen Platz im Unterricht findet.

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass nicht entweder die offene oder die traditionelle Unterrichtsform für Schüler angemessen ist, sondern je nach Alter und Lernvoraussetzungen ausgewählte Aspekte sowohl des traditionellen als auch des Offenen Unterrichts empfehlenswert sind, andere dagegen für bestimmte Altersstufen gänzlich unpassend wirken. Wieder einmal können wir zu dem Schluss kommen, dass von einer einfachen Polarisierung der beiden Unterrichtskonzepte Abstand genommen werden sollte und statt dessen die jeweils nach Lerngruppe und Lerngegenständen als günstig beurteilten Merkmale zur Anwendung kommen sollten.

Das Unterrichtsprinzip der Motivation

Neben der Passung stellt die Motivation⁶⁶ eine entscheidende Bedingung für das Lernen dar, wie auch Pekrun und Schiefele betonen (vgl. Enzyklopädie der

⁶⁶ Nach Köck und Ott handelt es sich bei Motivationen um die Gesamtheit aller das Verhalten in einer konkreten Lebenssituation aktivierenden und steuernden Motive, welche in Wechselwirkung mit äußeren Reizen, personengebundenen Gegebenheiten, Wahrnehmungsfähigkeit usw. stehen (1994,

Psychologie 1996, S. 158). Und wieder nehmen Vertreter des Offenen Unterrichts für sich in Anspruch, dass ihr Unterricht auch unter diesem Aspekt besonders günstig wirken soll. Es wird davon ausgegangen, dass sich bestimmte Methoden des Offenen Unterrichts wie die Freiarbeit, die Projektarbeit, das selbstständige Arbeiten oder Sozialformen wie die Partner- und Gruppenarbeit motivierend auf die Schüler auswirken. Beispielsweise sollen die Schülerinteressen in der Freiarbeit und zum Teil auch beim Handeln in realen Bezügen in besonderem Maße berücksichtigt werden. So könnten sich die Schüler von dem Arbeitsthema persönlich berührt fühlen, wenn es mit ihren Interessen und ihrer Lebenswelt zu tun hat, was motivierend wirken soll. Diesen Vermutungen wollen wir aber erst in dem curricularen Absatz 6.1.4 nachgehen, da es dabei eher um inhaltliche Fragen des Unterrichts geht.

An dieser Stelle wollen wir uns dagegen auf methodische Fragen des Unterrichts beschränken und uns dabei zunächst dem selbstentdeckenden Lernen zuwenden, von dem Bruner annimmt, dass es besonders motivierend wirkt. Beim Prozess des entdeckenden Lernens könnten nicht nur Techniken des Problemlösens entwickelt werden, sondern es würde sich zugleich auch eine positive Einstellung gegenüber dem entdeckenden Lernen aufbauen. Mit dieser Art des Lernens würden die intrinsische Motivation⁶⁷ (Interesse an der Sache, vgl. 6.1.4) gefördert und eine „Kompetenzmotivation“ aufgebaut werden, womit ein „intrinsisches Bedürfnis, mit der Umgebung fertig zu werden“, gemeint ist (1973; zit. n. Edelman 1996, S. 217). Tatsächlich kann davon ausgegangen werden, dass das Kompetenzerleben der Schüler beim entdeckenden Lernen größer ist als bei der Arbeit an partialisierten Aufgaben in traditioneller Unterrichtsgestaltung. Im Idealfall erscheinen die zu

S. 489). Pekrun und Schiefele betrachten die Motivation im Regelfall als „notwendige Bedingung für eine Initiierung und persistente Realisierung curricularen Lernens“ (in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 158). Darüber hinaus sprechen sie aber auch den Emotionen (vgl. Kapitel 5) eine große Rolle beim Lernen zu, wobei sie Emotionen als subjektives Erleben definieren, Motivationen dagegen „als (deklarative) Wünsche und Absichten zu bestimmten Handlungen sowie (prozedurale) Aktivierungen von Verhaltensprogrammen“ (ebd., S. 155). Emotionen würden einerseits auf direkte Weise das Lernen beeinflussen, andererseits aber auch indirekt über Einwirkungen auf die Motivation wirken. Den Emotionen können wir im Zusammenhang mit der Qualifizierung aus Raumgründen kaum Aufmerksamkeit schenken, auf die wichtige Bedeutung der Emotionen für den Lernerfolg soll aber hingewiesen werden.

⁶⁷ Unter der intrinsischen Motivation wollen wir einen Lernantrieb aus Neugier bzw. aus Interesse an der Sache selbst verstehen. Dagegen wird die extrinsische Motivation zum Beispiel aus dem Gefühl der Angst oder aus der Hoffnung auf Belohnung und Anerkennung gespeist (nach Köck; Ott 1994, S. 340).

bearbeitenden Probleme beim entdeckenden Lernen sinnvoll und recht komplex, die Schüler fühlen sich für ihre Arbeit verantwortlich, arbeiten aktiv handelnd auf eine Lösung hin, können so ihre eigene Kompetenz erfahren und erweitern und sich schließlich für sinnvolle Arbeitsergebnisse verantwortlich fühlen, die einer befriedigenden Dokumentation zugeführt werden. Ein solcher Umgang mit Lerngegenständen kann das Erfolgserleben und Gefühle von Stolz über die eigene Leistungsfähigkeit steigern, was sich aller Voraussicht nach positiv auf das Lernverhalten auswirken wird.

Ähnliches gilt für die Arbeit in Projekten, wobei hier in noch stärkerem Maße gilt, dass die thematischen Sinnzusammenhänge, welche nicht selten an die Interessen der Schüler und deren Lebenswelt anknüpfen, motivierend wirken. Dazu aber mehr in dem curricularen Abschnitt unter 6.1.4. Bereits an dieser Stelle sollten wir dagegen hervorheben, dass den Kindern und Jugendlichen die Arbeit in Gruppen häufig Freude macht – ein Faktor, der nicht zu gering geachtet werden darf. Die verschiedenen Sozialformen im Offenen Unterricht sind abwechslungsreich, wobei sich die Schüler im günstigen Fall darüber hinaus gegenseitig motivieren und unterstützen können. Bereits in Kapitel 5 zeichnete sich ab, dass die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung des Offenen Unterrichts, die immer wieder bei den individuellen Schülern ansetzt, zu der Lernfreude und der Motivation beiträgt.

Wir können bereits an dieser Stelle festhalten, dass Methoden des Offenen Unterrichts also offensichtlich zur Motivation der Schüler beitragen können. Dabei ist aber zu bedenken, dass die Schüler bei der Arbeit mit ‚offenen‘ Methoden nicht überfordert werden dürfen, da sonst keine günstigen Effekte auf die Motivation zu erwarten sind. Nicht nur im Zusammenhang mit dem Offenen Unterricht, sondern für jede Art von Lernen gilt, dass eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Aufgabenniveau vorherrschen muss, damit die Schüler motiviert sein können. Im Hinblick auf die Neugiermotivation, neben der Erfolgsmotivation eine der stärksten Motivationen überhaupt, sollte die „dosierte Diskrepanz“ (nach Heckhausen 1989) zwischen der neuen Information und den etablierten Schemata im Lerner von mittlerer Stärke sein (dazu ausführlich Edelman 1996, S. 364 ff.). Im Zusammenhang mit der Erfolgsmotivation können wir ebenso festhalten, dass bei einer etwa mittleren subjektiven Aufgabenschwierigkeit die Erfolgswahrscheinlichkeit

als besonders hoch erlebt wird, ein solches Erleben aber für die Leistungsmotivation unerlässlich ist (ebd., S. 384). Edelman stellt dazu die folgende „goldene Regel“ auf:

„Wer keine Erfolge erwarten kann (und keine Erfolge erzielt), der kann nicht leistungsmotiviert sein. Dies gilt ganz besonders für wenig leistungsmotivierte Menschen“ (ebd.).

Diese Aussagen müssen auch und gerade in ‚offenen‘ Lernarrangements berücksichtigt werden, wo die Schüler relativ selbstständig arbeiten. Weinert warnt in diesem Zusammenhang, dass „der Ertrag der Selbstinstruktion auch von der jeweiligen Differenz zwischen der individuellen Wissensbasis und den Aufgabenanforderungen“ abhängt. „Ist die Diskrepanz zu groß, so besteht die Gefahr defizitärer Lernprozesse und eines unsystematischen, lückenhaften oder fehleranfälligen Kenntniserwerbs (Weinert & Helmke, 1995 b)“ (in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 36). Ein solch unbefriedigendes Lernen, das wohl kaum zu Erfolgserlebnissen führen wird, kann den Lerner nicht motivieren. Fühlen sich die Schüler im Unterricht orientierungslos, ist der Unterricht nicht transparent, beherrschen die Schüler nicht die notwendigen Arbeitsmethoden oder sind die Unterrichtsziele unklar, so wird das der Lernfreude, der Lernmotivation und dem Lernerfolg gleichermaßen abträglich sein. Ein Offener Unterricht wird eher als ein traditioneller Gefahr laufen, in dem hier beschriebenen Sinne zu versagen. In einem sich schrittweise öffnenden Unterricht dagegen, der von einem anspruchsvollen Metaunterricht begleitet wird, können die günstigen Effekte ‚offener‘ Unterrichtsmethoden zum Tragen kommen.

Günstige Effekte bezüglich der Leistungsmotivation der Schüler sind auch von der Beurteilungspraxis in offenen Unterrichtssituationen zu erwarten. Zumindest auf die Motivation leistungsschwächerer Schüler kann sich die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung äußerst positiv auswirken. Leistungsstarken Schülern wird auch im traditionellen Unterricht ihr Erfolg bescheinigt, für sie nimmt der Wettbewerb mit ihren Klassenkameraden einen positiven Ausgang. Solche Erfolgsperspektiven und –erlebnisse sind Bedingung für die Leistungsmotivation, wie Edelman herausgearbeitet hat (s.o.). Leistungsschwache Schüler, die nicht selten zumindest in sämtlichen Hauptfächern zugleich mangelhafte Leistungen erbringen, haben dagegen im traditionellen

Unterricht kaum eine Chance, ihre schlechte Position im Klassenvergleich zu verlassen. Selbst wenn der schwache Schüler Fortschritte macht, die subjektiv durchaus als Erfolg zu verbuchen sind, bleibt ihm das Erfolgserlebnis doch versagt, da sich auch die leistungsstärkeren Schüler im Unterrichtsverlauf auf höherem Niveau immer weiter steigern, die *relativ* schwache Position unseres Schülers bleibt bestehen. Da ihm selbst bei individuellen Lernfortschritten immer wieder ein Versagen bescheinigt wird, muss der Schüler in einen Teufelskreis von negativer Selbsteinschätzung, Hoffnungslosigkeit und Demotivation eintreten. Nach Edelmanns „goldener Regel“ (s.o.) ist bei einer übermäßigen Orientierung an der sozialen Bezugsnorm für leistungsschwache Schüler keine Leistungsmotivation zu erwarten. Werden dagegen auch den leistungsschwachen Schülern ihre individuellen Lernfortschritte als Erfolge rückgemeldet, kann der Teufelskreis durchbrochen werden. Selbstverständlich sollte aber auch bei dieser Art von Rückmeldepraxis sein, dass ein verbindlicher Gütemaßstab bzw. ein vorab fixiertes Anspruchsniveau der Beurteilung zu Grunde liegen, damit Leistung überhaupt festgestellt, Leistungshandeln überhaupt möglich wird (vgl. Edelmann 1996, S. 388).

Mit diesen Überlegungen wollen wir zu einem vorläufigen Abschluss kommen, um das Thema Motivation dann erst wieder im Zusammenhang mit den curricularen Aspekten der Qualifikationsfunktion von Schule aufzugreifen. Bis hierhin können wir schließen, dass ein geöffneter, zugleich aber andererseits didaktisch klar gestalteter, gut strukturierter und von metaunterrichtlichen Maßnahmen begleiteter Unterricht, welcher allen Schülern von Zeit zu Zeit Erfolgserlebnisse beschert, zur Motivation der Schüler beiträgt. Ähnliches gilt auch im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip der Passung: von einem reinen Offenen Unterricht ist abzuraten, während ein je nach Situation auf die ein oder andere Weise geöffneter Unterricht empfehlenswert erscheint. Ähnlich wie bei der Bearbeitung der empirischen Befunde zum Thema (6.1.2) zeichnet sich auch hier ab, dass sich eine gelungene Balance offener und traditioneller Unterrichtsmerkmale günstig auf die Qualifizierung der Schüler auswirkt.

6.1.3.4 Eine Bewertung des Offenen Unterrichts

Mit den obigen Worten kommen wir bereits zu einem ersten Fazit des vorliegenden Kapitels zur Lernpsychologie. Nach dem Studium der lernpsychologischen Literatur

müssen wir traditionellen und ‚offenen‘ Lehr- und Lernmethoden gleichermaßen Wert und Wirksamkeit zusprechen.

Im Einzelnen haben wir uns zunächst mit den traditionellen Unterrichtsmethoden befasst und konnten dabei zu dem Schluss kommen, dass diese Methoden nach wie vor unverzichtbar sind. Bereits an dieser Stelle deutete sich aber an, dass nach der Schülerschaft sowie nach den Lerngegenständen und –zielen differenziert werden muss, wenn es um die Wahl der angemessenen Unterrichtsmethoden geht. Glöckel stellt ganz richtig fest, dass man „Automatismen, Informationen, Oberbegriffe, Regeln, Einsichten, Problemlösungsverfahren“ auf je ganz verschiedene Weise lernt (1996, S. 134). Einen Unterricht allein mit traditionellen Unterrichtsmethoden zu bestreiten, erscheint also unzureichend.

Gerade wenn es um die Lernziele höherer Ordnung geht wie die intelligente Verknüpfung des erworbenen Wissens oder die Fähigkeit zur Bewertung und Anwendung des Wissens, scheinen ‚offene‘ Lehr- und Lernmethoden erfolgversprechend zu sein, wie wir gesehen haben. Wenn die Einbindung des Wissens in situative Kontexte, wenn Problemlöseverfahren, der Erwerb metakognitiver Kompetenzen, die Entwicklung von sozialer Kompetenz oder von Wertorientierungen in der Schule sowie das Unterrichtsprinzip der Passung oder die Motivation Thema waren, erschien die Integration ‚offener‘ Momente in den Unterricht immer wieder unumgänglich.

Damit soll allerdings nicht eine gänzliche Offenheit in die Schule Einzug halten, denn „Schule [...] muss“, wie Westphalen betont, „eine Institution der Balance sein, Pädagogik ein Institut der Mitte“(1998, S. 99). Wie sich an verschiedenen Problemschwerpunkten zeigte, kann offensichtlich nur eine schrittweise, von dem Lehrer initiierte, begleitete und behutsam gelenkte Öffnung des Unterrichts zum Qualifizierungserfolg beitragen. Der Lehrer spielt stets eine wichtige Rolle im Unterricht, wenn er die komplexen Lerngegenstände für die Schüler aufschließt, aufbereitet und Lernwege aufzeigt, auch wenn seine Bedeutung mit der zunehmenden Selbstständigkeit der Schüler etwas abnimmt. Wir können aber nach den Befunden der letzten Seiten vermuten, dass der Lehrer nur in den seltensten Fällen lediglich partnerschaftlicher Lernberater sein kann. Zum Beispiel an dem

Lernziel der Kreativität wurde deutlich, dass auch bei einem Lernziel höherer Ordnung nicht eine irgendwie geartete Offenheit zum Ziel führt, sondern traditionelle und ‚offene‘ Unterrichtsmomente eng miteinander verknüpft sein können und müssen. Je nach Lernziel treten dabei in den verschiedenen Unterrichtsphasen eher traditionelle oder aber ‚offene‘ Aspekte bei der Unterrichtsgestaltung in den Vordergrund. Zudem konnten wir feststellen, dass eine vollkommene Offenheit des Unterrichts auch deshalb nicht angezeigt scheint, weil damit dem Prinzip der Passung widersprochen würde. So muss sich der Unterricht an der Grundschule aus anderen Gründen heraus und auf eine andere Art und Weise je nach Situation mehr oder weniger öffnen als beispielsweise der Unterricht an dem Gymnasium.

Ungeachtet der Differenzierung nach Lerngegenständen, -zielen und Schülergruppen wollen wir mit Helmut Fend nun aber trotzdem zusammenfassen, was einen seiner Meinung nach „guten“, ausbalancierten Unterricht ausmacht. Zwar ziehen wir damit einen Empiriker und keinen Lernpsychologen heran, die Zusammenfassung seiner Befunde gerät aber so treffend, dass wir uns an dieser Stelle seiner Worte bedienen wollen. Zugleich deutet sich damit bereits an, dass sich die in der empirischen Schulqualitätsforschung und die in der Lernpsychologie gewonnenen Untersuchungsergebnisse keineswegs widersprechen.

„Lernen bedarf auch heute der bestmöglichen inhaltlichen Strukturierung und des langzeitorientierten Kompetenzerwerbs. Je besser komplexe Inhalte strukturiert sind, je überschaubarer und auf curricular valide Prüfungen hin sie konzipiert sind, je besser die Aufbereitungsqualität, desto größer ist der Unterrichtserfolg. Auf der anderen Seite fördert das Aktiv-in-den-Lernprozeß-eingebunden-Sein den Lernprozeß auf Schülerseite in unübersehbare Weise. Etwas wissen zu wollen, die eigenen Lernfortschritte erkennen zu können, Kompetenzen selbständig üben und in vielen Kontexten kooperativ oder individuell anwenden zu können sind treibende Kräfte einer guten Lehr- und Lernkultur (De Corte et al. 1992; Stebler, Reusser & Pauli 1994). Eine solche Ausrichtung bedeutet jedoch nicht, Lernen nun völlig in die Hand des lernenden Schülers zu geben, ihn alle (vermeidbaren) Irrwege gehen zu lassen, ihn auch auf höheren Lernstufen unproduktiv in den knappen Lernzeiten spielerisch zu beschäftigen und somit ein gezieltes Training und einen gezielten Wissenserwerb zu versäumen“ (1998, S. 371).

Es wird eine solche Balance, die der jeweiligen Unterrichtssituation angemessen sein muss, immer wieder ausgehandelt werden müssen, was von den Lehrern anspruchsvolle Kompetenzen der Unterrichtsführung und –gestaltung erfordert. Dass es hierfür einer verbesserten Lehreraus- und –fortbildung bedarf, soll hier nur am Rande erwähnt werden. Weinert dagegen betont in seinem Aufsatz, auf welchen wir

uns schon mehrfach bezogen haben, dass die Lehrerkompetenz und somit die Lehreraus- und –weiterbildung bei der Qualitätsverbesserung von Schule als Schlüssel zu betrachten ist (1998, S. 26 f.).

Heute gelingt die angedeutete Balance in der Schule dagegen oftmals nicht, denn während in weiterführenden Schulen überwiegend recht traditionell unterrichtet wird, schlägt das Pendel an nicht wenigen Grundschulen in die andere Richtung aus. Somit ist die Kontinuität zwischen der Primar- und der Sekundarstufe kaum gewährleistet (vgl. Hameyer in: Hameyer; Lauterbach; Wiechmann (Hg.) 1992, S. 10). Indem K. Westphalen die an ihre Schulanfänger gerichteten Begrüßungsworte einer schleswig-holsteinischen Grundschule zitiert, verdeutlicht er den „pädagogischen Zeitgeist“, der die Grundschulpraxis in diesen Tagen zu durchziehen scheint. Hier ein kurzer Auszug aus der erwähnten Begrüßungsrede:

„Liebe Schulanfänger, liebe Eltern und Verwandte ...!
Ich verspreche euch, dass ihr hier viel lernen könnt, und ich verspreche euch auch, dass das Lernen meistens Spass bringen wird, meistens leicht ist und meistens auch interessant und nur manchmal schwer und zum Ärgern“ (in: Westphalen 1998, S. 83).

Bei einer solchen Überbetonung von Spaß, Leichtigkeit und individuellem Interesse kann wohl kaum von einer Balance die Rede sein. Verloren geht, dass Lernen oftmals auch anstrengend ist, dass Disziplin und Fleiss für den Lernerfolg notwendig sind, Lernen nicht meist einem Spiel gleicht, sondern auch und vor allem Wissensgebiete systematisch erarbeitet werden müssen. Dabei können nicht allein die Neigungen und Interessen der Kinder berücksichtigt werden, sondern der Lehrplan macht Vorgaben, womit dem Kind eine ‚objektive Welt‘ entgegengesetzt wird, die es sich nicht nur erschließen kann, sondern in einem gewissen Rahmen auch erschließen muss. Damit sind zuletzt curriculare Probleme angesprochen worden, die in dem nun folgenden Kapitel 6.1.4 behandelt werden sollen. Dort sollen die unterschiedlichen Positionen des Offenen Unterrichts und des traditionellen Unterrichts zu curricularen Fragen aufgezeigt und diskutiert werden.

6.1.4 Curriculumtheoretische Aspekte

Nicht allein die Unterrichtsmethoden tragen zu dem Erfolg des Unterrichts bei, sondern auch die Auswahl der Unterrichtsinhalte und –ziele ist im Zusammenhang mit der Qualifizierungsfunktion der Schule von entscheidender Bedeutung, weshalb wir uns nun der Curriculumtheorie zuwenden wollen. Dabei soll allerdings keine geschlossene Einführung in die Curriculumtheorie vorgelegt werden, sondern es sollen lediglich jene Aspekte beleuchtet werden, die dazu beitragen, den spezifischen Qualifizierungsbeitrag des Offenen Unterrichts in Abgrenzung zum traditionellen Unterricht zu erfassen.

6.1.4.1 Curriculumtheoretische Vorbemerkungen

Das Curriculum

Bevor wir zu der eigentlichen Aufarbeitung des Offenen Unterrichts unter curricularen Aspekten kommen, muss der Begriff *Curriculum* definiert werden, den wir bis zu dieser Stelle mehr oder weniger synonym mit dem Begriff des Lehrplanes verwendet haben. Allerdings wird der Curriculumbegriff weder in der angelsächsischen Forschung, aus welcher er stammt, noch im deutschen Sprachraum einheitlich verwendet. Wir wollen uns in dieser Arbeit an jene Definition halten, die wir in dem Bildungsbericht von 1970 finden:

„Als Curriculum wird heute in der pädagogischen Fachsprache das gesamte System von Unterrichtsinhalten und –methoden sowie Unterrichtsmaterialien zu ihrer Aneignung und Einübung und Tests zu ihrer Kontrolle bezeichnet. Curricula unterscheiden sich von Lehr- und Bildungsplänen dadurch, daß sie von klar definierten und damit überprüfbaren Lernzielen ausgehen. Sie enthalten alles, was dem Erreichen des Lernziels und seiner Kontrolle dient“ (Bildungsbericht `70 der Bundesregierung, S. 130; zit. n. Westphalen 1985, S. 14).

Das Curriculum ist im Zuge der Bildungsreform „zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts“ eingeführt worden (Frey 1972; zit. n. ebd., S. 14). Betont wird im Curriculum die Verbindlichkeit der operationalisierbaren Unterrichtsinhalte und –ziele, Rechtsverbindlichkeit können die Curricula aber nur dann beanspruchen, wenn sie durch die staatliche Schulaufsicht verordnet oder zur Verwendung im Unterricht zugelassen sind. Bei den Lehrplänen und Richtlinien, die dem Curriculum zugerechnet werden können, ist dies der Fall.

Abgesehen davon ist das Curriculum als didaktische Hilfe für Lehrer zu verstehen und hat lediglich Vorschlagscharakter. Dem Lehrer bietet das Curriculum Planungsbeispiele, Reihen- und Stundenkonzepte, didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial und ähnliches an, wobei auch die Schulbücher zum Curriculum zählen (vgl. ebd., S. 13 f., 21 ff.). Die Lernzielkontrollen, welche das Curriculum ebenfalls beinhaltet, sollen dazu beitragen, den Unterrichtserfolg und damit den Erfolg des Curriculums zu kontrollieren, um daraufhin das Curriculum mit den darin vorgeschlagenen, zielorientierten Unterrichtsvorgängen gegebenenfalls zu optimieren.

Der Lehrplan

In Abgrenzung dazu umfasst der traditionelle Lehrplan lediglich eine Präambel mit globalen Bildungszielen sowie einen ausführlichen Stoffkatalog, den der Lehrer selbstständig aufschlüsseln und umsetzen muss. Ursprünglich handelte es sich bei dem Lehrplan im Gegensatz zum Curriculum um eine „pauschale“, nicht um eine „konkrete Unterrichtsplanung“. Allerdings kann K. Westphalen feststellen, dass sich die neueren Lehrpläne unter dem Einfluss der Curriculumidee gewandelt haben (ebd., S. 22).

Schultheoretisch gesprochen fasst der Lehrplan als eine Dokumentation politischer Prozesse in einer historischen Situation jene „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zusammen, die „eine Gesellschaft für wertvoll, wichtig, unverzichtbar und relevant hält, um ihre Kultur zu tradieren und gesellschaftliche Regeneration zu ermöglichen“ (ebd., S. 14). Deshalb werden uns Lehrplan und Curriculum noch einmal im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion von Schule begegnen. Der Lehrplan nämlich spiegelt zu einem erheblichen Teil wider, welche Integrationsleistung von der Schule erwartet wird.

Die Curriculumrevision

Wohl wichtigstes Verdienst der Curriculumrevision in den 70er Jahren ist es, diesen Sachverhalt aufgedeckt zu haben. Gefordert wurde, die Lehrplanarbeit, das Verfahren, wie man zu den Qualifikations- und Integrationszielen im Lehrplan kommt, transparent zu machen, es zu demokratisieren und zu objektivieren. Alle Entscheidung, von der Zielfindung, den inhaltlichen Angaben bis hin zu der

Organisation und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen sollten nun legitimiert werden. Was sich bis dahin als ein „Kampf der Weltanschauungen, gesellschaftlichen Gruppen und politischen Parteien“ um die Lehrplaninhalte (E. Weniger 1952, S. 21) hinter verschlossenen Türen vollzog, sollte nun unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Kriterien und unter Offenlegung der Entscheidungsprozesse vorgenommen werden, um daraufhin zu aktuellen, präzisen Lernzielen und -verfahren zu kommen, zu dem Curriculum.

Als Kriterien für ein solches Verfahren schlug S. B. Robinsohn in seiner wegweisenden Arbeit „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ vor, sich am „Gefüge der Wissenschaft“ zu orientieren, die „Leistung eines Gegenstandes für das Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene“ bei der Auswahl zu berücksichtigen und darüber hinaus „die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ zu berücksichtigen (1969, S. 47). Dabei wurden nun auch die Interessen der Wirtschaft im „Kampf geistiger Mächte“ (Weniger 1952, S. 21) stärker berücksichtigt, wie wir in Kapitel 4 ausgeführt haben. Dort wurde bereits ausführlich dargestellt, welche Motive zu der Curriculumrevision geführt haben und welche Folgen sie nach sich zog. Dass eine Curriculararbeit nach Robinsohn als eine wertvolle Anregung verstanden werden kann, sich konkret aber nicht bewährt hat, sei an dieser Stelle nur angedeutet⁶⁸. Bezüglich der Unterrichtsebene wurde die Kritik an der Curriculumrevision, die nur wenig später einsetzte, bereits in Kapitel 4, ausgeführt. So können wir die Bewegung des Offenen Unterrichts u.a. als eine Gegenreaktion auf die Konsequenzen der Bildungsreform und Curriculumrevision verstehen. Die geäußerte Kritik wurde nicht nur im Offenen Unterricht, sondern in gewissem Maße auch in der traditionellen Schule konstruktiv umgesetzt. Tatsächlich finden wir eine solch enge Lernzielorientierung und Operationalisierung der Unterrichtsinhalte wie sie die Curriculumrevision nach sich zog, heute trotz aller Verbindlichkeit nicht mehr. Inzwischen ist allgemein anerkannt, dass nur eine sinnvoll begrenzte Lernzielorientierung zum Gelingen des Unterrichts beiträgt, und dass in der Regel ein Ziel um so schwieriger zu operationalisieren ist, je wichtiger es ist (vgl. Glöckel 1996, S. 141).

⁶⁸ Dazu beispielsweise Glöckel, der in einem solchen Verfahren u.a. den „unerfüllbaren Anspruch einer Futurologie“ zu erkennen meint und zugleich die „Resignation vor einer vermeintlich zwangsläufigen Entwicklung“ (1996, S. 256 f.).

Offene Curricula

Vertretern des Offenen Unterrichts gehen diese Erkenntnisse aber aus Gründen, die bereits in Kapitel 4 dargestellt wurden, nicht weit genug. Auch die deutlich relativierte Lernzielorientierung und Operationalisierung heutiger traditioneller Unterrichtspraxis widerstrebt ihnen. Vorgeschlagen wurden bereits in der Folge der Bildungsreform „Offene Curricula“. Dabei ergeben sich die Inhalte nicht primär aus den beschriebenen Verfahren der Curriculumentwicklung, sondern durch eine weitgehende Orientierung am Kinde bzw. Jugendlichen. Das gesamte Curriculum von der Auswahl der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsplanung und –durchführung bis hin zur Ergebnissicherung soll sich jetzt flexibel am Heranwachsenden orientieren. Steht damit das Kind bzw. der Jugendliche im Mittelpunkt des Unterrichts, so kommt das zentrale Moment des Offenen Unterrichts, die Schülerselbst- und Mitbestimmung eindeutig zum Tragen. Die traditionelle Verbindlichkeit von Unterrichtsinhalten und -zielen geht in der Konsequenz verloren, weshalb sich der Begriff „Offenes Curriculum“ eigentlich verbietet, da dieses sich doch nach unserer Definition durch präzise Lernzielangaben auszeichnen. Der Begriff einer vagen „Offenheit“ dagegen scheint um so treffender, denn im Schulalltag haben sich, wie wir gesehen haben, die unterschiedlichsten Umsetzungen mit einer Tendenz der Ablehnung von enger Festlegung und Planung durchgesetzt. Dabei hat sich laut Glöckel die offene Arbeit, vor allem an den im Zuge der Bildungsreform neu gegründeten Gesamtschulen, vielerorts als zu starke Belastung der Kollegien erwiesen. Zudem bemängelt er, dass einige Grundsatzfragen undurchdacht blieben, die pädagogisch-didaktische Qualität der Pläne oft gering war, die Ergebnisse lediglich von lokaler Bedeutung blieben, die Einheitlichkeit des Bildungsangebotes verlorenzugehen drohte und die Planung für größere Regionen erschwert wurde (1996, S. 227; zu den letzten beiden Aspekten vgl. die folgenden Kapitel der vorliegenden Arbeit).

Doch trotz dieser Schwierigkeiten haben die Offenen Curricula bzw. hat der Offene Unterricht in abgemilderter Form Einzug in einen Großteil unserer Grundschulen gehalten und beeinflusst die Arbeit in einem gewissen Maße auch an den Hauptschulen und den weiterführenden Schulen. Zwar muss sich ein jeder Unterricht an der Regelschule nach wie vor dem Lehrplan beugen, doch immerhin kann Wallrabenstein 1994 feststellen, dass die offene Schule „die Praxis des

Miteinanderarbeitens und Miteinanderlebens über die Ausgestaltung von pädagogischen Handlungsspielräumen wichtiger nimmt als ihre klassischen Funktionen der Belehrung, der Auslese und der Leistungskontrolle“ (1994, S. 105 f.). Deshalb hält es Wallrabenstein für kaum problematisch, dass im Offenen Unterricht die allgemeine Verbindlichkeit verlorengeht, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht:

„Die Einblicke zeigen, daß der Unterricht nicht als Vermittlung schon vorgeformter Inhalte verstanden wird, sondern sich selbst als Unterricht erst durch den gemeinsamen Prozeß der Arbeit, des Entdeckens des Lernens entwickelt. Die Unterrichtsinhalte entstehen also – überspitzt formuliert – erst in der Lernlandschaft durch die Tätigkeit der Lerner“ (ebd., S. 119).

6.1.4.2 Schülerorientierung statt Lernzielorientierung im Offenen Unterricht

Kriterien der Inhaltsauswahl

Warum sich Vertreter des Offenen Unterrichts für ein solche offenes Unterrichtskonzept aussprechen, wurde bereits in dem 4. Kapitel diskutiert. Was diese offene Unterrichtsgestaltung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bedeuten kann, sollte im 5. Kapitel geklärt werden, und was die offene Unterrichtspraxis in methodischer Hinsicht impliziert, wurde in unseren Kapiteln 6.1.2 und 6.1.3 thematisiert. Im Zentrum des Curriculums steht aber die Frage nach den Inhalten, worauf wir uns nun konzentrieren wollen. Deutlich geworden sein sollte, dass nicht die Frage nach den Inhalten im Einzelnen im Vordergrund steht, sondern zunächst die Frage bearbeitet werden muss, wie wir überhaupt zu unseren Unterrichtsinhalten und –zielen kommen und welche qualifikatorischen Konsequenzen das jeweils mit sich bringt. Während sich die Unterrichtsinhalte in der traditionellen Schule beispielsweise aus der Orientierung an Wissenschaft und Kultur ergeben, steht im Offenen Unterricht das Kind bzw. der Jugendliche im Vordergrund. Damit geht, wie bereits hervorgehoben wurde, jede Verbindlichkeit verloren, was weitreichende schultheoretische Konsequenzen hat. Diese schultheoretischen Konsequenzen sollen in den folgenden Kapiteln aufgegriffen werden, während wir uns hier allein der Frage nach der erfolgreichen Qualifikation in der Schule zuwenden wollen. An diesem Punkt ist lediglich von Interesse, ob die Orientierung am Kinde bei der Auswahl der Inhalte zu der Schülerqualifizierung beiträgt. Dabei wollen wir die Aspekte von Interesse und Motivation sowie den der Schlüsselqualifikationen

beleuchten, die zunächst für eine Öffnung des Unterrichts in inhaltlicher Dimension zu sprechen scheinen.

Vertreter des Offenen Unterrichts argumentieren nicht primär damit, dass ihre Unterrichtsform dem traditionellen Unterricht in seiner Qualifikationsleistung überlegen ist, wie wir gesehen haben (vgl. Kapitel 4). Vor allem in Hinblick auf die Individualität des Heranwachsenden sowie aus einer politischen Argumentation heraus hat man sich für Offene Curricula und den Offenen Unterricht ausgesprochen. Jedoch sind Vertreter des Offenen Unterrichts der Überzeugung, dass der Offene Unterricht darüber hinaus durchaus auch zur Qualifikation der Schüler einen wertvollen Beitrag leiste, welcher über den des traditionellen Unterrichts deutlich hinausführe. In inhaltlicher Dimension trage die im Offenen Unterricht angestrebte Orientierung am Schüler bzw. an seinen Interessen und Neigungen zu dem höheren Lernerfolg der Schüler bei, weil dieser dadurch motiviert sei. Zudem führe ein auf diese Weise motiviertes Lernen zu einer anspruchsvolleren Qualifikation, weil die Persönlichkeit des Heranwachsenden mit seinen Interessen beim Lernprozess angesprochen werde. Die aktive, tiefgehende Auseinandersetzung mit dem interessanten Unterrichtsgegenstand soll zu etwas führen, was wir wohl am treffendsten mit dem heute eher traditionell anmutenden Bildungsbegriff fassen können.

Bevor begründet werden soll, warum eine solche Orientierung an den Interessen der Schüler zu höheren Lernergebnissen führen soll, muss aber darauf hingewiesen werden, dass wir uns damit auch einem curriculumtheoretischen Problem stellen müssen. Die Orientierung an den Interessen der Schüler geht nämlich auf Kosten der Verbindlichkeit von Unterrichtszielen und –inhalten, wie auch der folgende Praxisbericht belegt. Wallrabenstein zitiert die Mutter eines Grundschülers, die ihre Erfahrungen mit dem Offenen Unterricht beschreibt:

„Das Interesse der Kinder, ob an aktuellen Ereignissen oder Sozialverhalten, bestimmt zu einem Gutteil den Ablauf der Stunde. [...] Im offenen Unterricht wird ein Kind, das gerne lesen oder malen möchte, während andere rechnen, nicht davon abgehalten. Wichtig ist nur, daß es etwas Sinnvolles tut, und das tut es meistens. [...] Bringt einer einen toten Frosch mit zur Schule, wird er von allen seziert, und die Lehrerin sorgt nur dafür, daß jeder Werkzeug und Material hat, daß Nachschlagewerke bereit liegen und daß zum Schluß etwas in die Forschungshefte geschrieben wird. Das Eingehen auf Gelegenheiten heißt aber

auch, daß die Kinder bei ordentlichem Schneefall zwei Tage lang nur Iglus bauen
– ein Intensivkurs in Sozialkunde und Sport“ (1994, S. 225 f.).

Wenn der Unterricht auf eine solche Art und Weise gestaltet wird, tritt der Lehrplan automatisch in den Hintergrund. Im Zusammenhang mit der Qualifizierung der Heranwachsenden scheint aber gerade eine solche Vorgehensweise notwendig zu sein, wenn wir beispielsweise der Argumentation von Jürgens folgen wollen, welche unsere eingangs angestellten Überlegungen ausführt.

Interessenorientierung im Unterricht

Laut Jürgens ist Interesse als eine Relation zwischen Person und Gegenstand grundsätzlich „selbstintentional“, auch wenn die interessegeleitete Gegenstandsauseinandersetzung durch externe Veranlassung ausgelöst werden kann (1996, S. 76; vgl. im Folgenden auch S. 71 - 91). Betont wird, dass sich das Interesse auf inhaltlicher Ebene immer auf ein Objekt beziehen müsse, um als solches definiert werden zu können. Liegt ein solches Interesse vor, welches für das Individuum bedeutsame Gegenstände zum Objekt hat, dann führe die interessegeleitete Gegenstandsauseinandersetzung zu höheren Lerneffekten und trage längerfristig zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung des Lernenden bei (ebd., S. 76)⁶⁹. Für den Unterricht bedeute dies, dass es nicht ausreicht, einen Unterricht interessant zu gestalten, sondern dass sich das Unterrichtsangebot mit den situationsübergreifenden Interessenlagen der individuellen Schüler überschneiden müsse, damit ein höherer Lernerfolg erzielt werden könne. Das didaktische Prinzip, dass ein interessant gestalteter Unterricht motiviert und so zum Lernerfolg der Schüler beiträgt, müsse entsprechend überdacht werden (ebd., S. 86).

Treffen dagegen die individuelle Interessenlage der Schüler und der behandelte Lernstoff aufeinander, so wirke sich dies für die Schüler intrinsisch motivierend aus. Intrinsische Motivation sei nämlich durch einen Inhaltsaspekt gekennzeichnet, der allerdings laut Jürgens in den meisten bisherigen Motivationstheorien vernachlässigt würde (ebd., S. 72). Dabei setze intrinsisch motivierte Gegenstandsauseinandersetzung voraus, dass das Objekt für den Lerner interessant, d.h. persönlich bedeutsam ist, wertvoll erscheint und mit positiven Emotionen besetzt ist (ebd., S. 74 ff.). Ein

⁶⁹ Diese Annahme geht bereits auf Rousseaus Theorem des *interest présent* zurück und wurde verstärkt durch die Lernpsychologie des frühen 20. Jahrhunderts, welche laut Oelkers behauptet, „nur

solch intrinsisch motiviertes, interessenkonformes Lernen führe beispielsweise beim Erarbeiten von Texten zu einer höheren Transferleistung, zu einem tieferen Textverstehen, zu einer größeren Wiedergabeleistung und der Steigerung der Behaltensleistungen. Interessengeleitetes Lernen solle zu der Verwendung von elaborativen Techniken und zu speziellen Lesestrategien führen, eine unbeabsichtigte, spontane Aufmerksamkeit anregen und dadurch zu anstrengungsloserem, schnellerem und effektiverem Lernen beitragen. Es soll einen günstigen Aktivierungsgrad erzeugen, zum sogenannten Flow-Erleben beitragen und darüber hinaus eine subjektiv günstige Gefühlslage hervorrufen, was sich wiederum positiv auf die Lernleistung auswirken soll (ebd. S. 81 ff.; S. 88; unter Bezugnahme auf Anderson u.a. 1987; Shirley, Reynolds 1988; Schiefele, Krapp 1991; Abele 1991; Krapp 1992a u.a.).

Diese Ergebnisse können auch Pekrun und Schiefele mit ihrer eigenen Schlussfolgerung (z.B. unter Berücksichtigung von Pintrich & de Groot 1990; Pokay & Blumenfeld 1990; Schiefele 1991b) bestätigen, die hier nur sehr kurz zusammengefasst werden soll. Danach führt Interesse zu gegenstandsspezifischer intrinsischer Motivation (Interessemotivation), die ihrerseits den Einsatz bestimmter Lern- und Handlungskontrollstrategien bedingt. Empirisch belegt sei, dass Interesse positiv mit der Verwendung von Strategien tiefgehenden Lernens (wie Organisation und Elaboration) korrelierten (in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 163). Zu erwarten ist, dass die Bearbeitung von subjektiv interessanten Gegenständen von positiven Emotionen begleitet ist. Auch zu dieser Vermutung können Pekrun und Schiefele stützende Befunde beitragen. Nach ihren Studien führen positive Emotionen beim Lerner nicht nur zum Einsatz holistischer, kreativer Strategien, sondern insgesamt zu günstigeren Effekten hinsichtlich der Lernleistung (z.B. Helmke 1993; ebd., S. 166 f.). Gleiches lässt sich für die intrinsische Lernmotivation insgesamt festhalten, wie Pekrun und Schiefele belegen. Nach ihren Untersuchungen hängt die intrinsische Lernmotivation konsistent positiv mit Lernleistungen zusammen, wobei die Motivation tatsächlich die Bedingung, die Leistung dagegen Folge zu sein scheint. Zudem führe die intrinsische Motivation zum Einsatz von Strategien tiefergehender Informationsverarbeitung (ebd., S. 171).

das werde dauerhaft gelernt, was mit einer primären Motivation verbunden ist“ (in: Bildung real,

Hinzuzufügen ist, dass sich intrinsische Motivation nicht allein aus einem Interesse heraus entwickelt, sondern beispielsweise auch die Neugiermotivation mit zu den wirkungsvollsten intrinsischen Motivationen zählt. So sucht das Gehirn immer wieder Neues, Unbekanntes und Rätselhaftes als Anreiz, so dass sich der Erregungszustand des Nervensystems erhöht. Die Lösung des Rätsels wird durch den Abbau der Spannung als positive Emotion erlebt (vgl. Edelman 1996, S 361 ff.). Im Offenen Unterricht wird in besonderem Maße versucht, den Schülern Freiräume zu bieten, in welchen sie ihrer Neugier nachgehen und „forschen“ können. Das macht auch unser Praxisbeispiel deutlich, in welchem die oben zitierte Mutter berichtet, wie die Kinder im Unterricht einen toten Frosch untersuchen, der spontan die Neugier der Schüler geweckt hat (Wallrabenstein 1994, S. 225 ff.). Nach den vorgestellten Befunden von Pekrun und Schiefele sollte eine solche Unterrichtssituation über den Einsatz kreativer Strategien zu einem fruchtbaren Lernergebnis führen, weshalb eine solch „offene“ Unterrichtsplanung zumindest von Zeit zu Zeit gerechtfertigt erscheint.

Bleiben wir bei dem Inhaltsaspekt intrinsischer Motivation, so können wir dem interessegeleiteten Lernen zugleich erzieherische Wirkungen zusprechen. Ein Unterricht, der die Interessen der Schüler aufnimmt, bietet nämlich laut Jürgens „Identifikationsmöglichkeiten“ statt „Entfremdung“ und nimmt die Schüler als Subjekte ernst (1996, S. 71 f.). Auf dieser Grundlage könnten die Schüler nun Unterrichtsgegenstände bearbeiten, die ihnen persönlich bedeutsam erscheinen, so dass es in einem solchen Unterricht auch immer um die Auseinandersetzung mit eigenen Werten und denen der Mitschüler geht. Zugleich können wir vermuten, dass intrinsisch motiviertes, interessegeleitetes Lernen die Lernfreude erhöht, was zu einer positiven Einstellungen zur Schule und zum Lernen beitragen wird.

Nicht zuletzt trage das interessegeleitete Lernen darüber hinaus zum selbstständigen und selbstverantworteten Lernen bei, da sich Interesse und intrinsische Motivation wie bereits betont durch Selbstintentionalität auszeichnen. Nach Deci ist intrinsisch motivierter Kompetenzerwerb unmittelbar an das Bedürfnis nach Selbstbestimmung gebunden. Intrinsisch belohnend wirke ein Zuwachs an erfahrener Kompetenz nur dann, wenn er unter der Voraussetzung selbstbestimmten Verhaltens zustande kommt (1980; Deci, Ryan 1980/85; in: ebd., S. 72). Intrinsische

Motivation könne im Unterricht also nur aufgebaut und gefördert werden, wenn sich die Schüler mehr oder weniger selbstständig handelnd mit individuell interessanten Gegenständen auseinandersetzen können. Ist dies der Fall, wird den Schülern Raum gegeben, über subjektiv bedeutsame Inhalte selbst zu entscheiden und sich mit ihnen eigenständig in der Gruppe auseinanderzusetzen, so sollte sich das nicht nur positiv auf den Lernzuwachs der Schüler auswirken, sondern zugleich zu ihrer Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Mündigkeit beitragen.

Aus den genannten Gründen erscheint es also auf den ersten Blick unverzichtbar, bei der Unterrichtsplanung die individuellen Interessen der Schüler zu berücksichtigen, wie es im Offenen Unterricht der Fall ist. In dem voranstehenden Absatz konnten wir festhalten, dass neben der inhaltlichen Orientierung an den Schülern auch der Aspekt der Selbstintentionalität in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden muss, damit die positiven Wirkungen des interessegeleiteten Unterrichts zum Tragen kommen können. Dafür bieten sich Unterrichtsformen an, die uns aus dem Offenen Unterricht bereits bekannt sind. Beispielsweise beim entdeckenden Lernen, in kooperativen Lernformen, in Projekten und der Freiarbeit können persönlich bedeutsame Themen selbstbestimmt bearbeitet werden. Über die aktive und tiefe Auseinandersetzung der intrinsisch motivierten Schüler mit den persönlichen Interessen kann ein Bildungsprozess angeregt werden, welcher über die reine Qualifikation der Schüler in einem engeren, funktionalen Sinne hinausgeht. Dabei sollten die Schüler im Unterricht aber nicht nur bereits vorhandene Interessen pflegen und erweitern, sondern auch neue Interessen entdecken können, damit die Schule ihrem Bildungsauftrag gerecht wird (vgl. ebd., S. 91).

Curriculumtheoretisch gesprochen geht in einer solchen Unterrichtskonzeption die zentrale Frage nach dem Warum und Wozu des Lernens nicht verloren. Der Lehrer vertraut nun aber nicht mehr (allein) dem Lehrplan bei der Beantwortung dieser Frage, sondern sie wird vor Ort von Lehrern und Schülern gemeinsam immer wieder aufgeworfen. Die eindeutige Intentionalität des Unterrichts, welche durch das Curriculum gewährleistet werden soll, leidet nun allerdings, denn oftmals ist zu Beginn einer Unterrichtseinheit noch unklar, zu welchem Ziel sie führen wird (vgl. Wallrabenstein 1994, S. 119). Wie bereits dargestellt, geht die Verbindlichkeit des

Unterrichts bei einer weitreichenden Berücksichtigung der Schülerinteressen vollends verloren, was aber aus der obigen Argumentation heraus zunächst legitim scheint.

Unterschiedliche Zielperspektiven im traditionellen und im Offenen Unterricht

Im Offenen Unterricht wird der Verlust der Verbindlichkeit von Unterrichtsgegenständen nicht als problematisch empfunden, denn tatsächlich geht es dort weniger um das konkrete Lernergebnis, um das Produkt, sondern vielmehr um den Prozess des Lernens, in welchem bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden sollen. Damit unterscheiden sich der Offene Unterricht und traditionelle Unterrichtsformen nicht allein in ihren Unterrichtsmethoden, sondern vor allem durch die Ziele des Unterrichts. Es ist von curriculum- und schultheoretischer Relevanz, dass im traditionellen Unterricht planmäßig in die bestehende Kultur eingeführt werden soll, während im Offenen Unterricht die Aktivität und Produktivität des kritikfähigen Individuums im Mittelpunkt stehen soll. Im traditionellen Unterricht haben die verbindlichen Inhalte einen Selbstwert und das Unterrichtsergebnis wird betont, wohingegen die wenig verbindlichen Inhalte im Offenen Unterricht eher funktionalisiert werden, damit der einzelne Schüler sich in der aktiven Auseinandersetzung mit ihnen entwickeln kann (vgl. Glöckel 1996, S. 132).

Nicht die Tradierung bestimmter Kulturgüter und Objektivationen der Gesellschaft stehen im Offenen Unterricht also im Vordergrund, sondern formale Lernziele werden angestrebt. Fokus ist hier nicht die Gesellschaft, sondern das Individuum, welches beispielsweise das Lernen erlernen soll, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Planungs- und Handlungskompetenzen ausbilden sowie seine soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit erweitern soll und sich so zu einer mündigen Persönlichkeit entwickeln soll, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde (vgl. Kapitel 4). Dieser grundsätzliche Unterschied zeigt sich auch in der Berücksichtigung des wissenschaftlichen Prinzips in der Schule. Das entdeckende, forschende Lernen im Offenen Unterricht kann als wissenschaftspropädeutisch gelten, da es in eigenfragegeleitete Arbeitsweisen und wissenschaftliche Methoden einführt (vgl. Goehlich in: ders. (Hg.) 1997, S. 38; Westphalen 1979, S. 11). Hinsichtlich der Auswahl der Unterrichtsinhalte und ihrer Systematik wird das Prinzip der Wissenschaft im Offenen Unterricht dagegen vernachlässigt. Um den Schülern die Möglichkeit zu geben, das Lernen zu lernen und eine Forscherhaltung zu entwickeln,

werden Inhalte mediatisiert, die sich unter anderem aus den Lernvoraussetzungen und der Interessenlage der Schüler ergeben, aus der Lehrerpersönlichkeit und der Situation vor Ort. Grenzen setzt dabei lediglich der offizielle Lehrplan, welcher, ginge es nach Vertretern des Offenen Unterrichts, dem verantwortlichen Lehrer möglichst wenig verbindliche Vorgaben machen sollte. Zwar könnten Richtlinien wohl eine Zielperspektive aufzeigen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Heranwachsenden erwerben sollten; zumindest die einzelnen Lernwege und –inhalte sollten dagegen nach Meinung vieler in der Hand der Lehrer und Schüler liegen. Als ein erster Schritt in diese Richtung können beispielsweise die Anhörfassungen der Lehrpläne in Schleswig-Holstein von 1995 interpretiert werden, welche Westphalen äußert kritisch reflektiert (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 69 ff.).

Wenn Inhalte mediatisiert werden, um Lernende zu situations- und inhaltsunabhängigen Kompetenzen zu führen, sind wir an das Konzept der Schlüsselqualifikationen erinnert, das uns bereits im vorangehenden Kapitel beschäftigt hat. Zwar wird das Konzept der Schlüsselqualifikationen von nicht wenigen Pädagogen kritisch gesehen, da das Konzept wie bereits dargestellt aus wirtschaftlichen Begründungszusammenhängen heraus entwickelt wurde, denen man sich mit der Schule nicht funktionalistisch unterordnen möchte. Andererseits aber decken sich die Anforderungen der Wirtschaft mit den Qualifikationszielen (nicht mit den Motiven) des Offenen Unterrichts in weiten Teilen, was von vielen Pädagogen doch durchaus honoriert und begrüßt wird (vgl. die Planungsgruppe „Offene Schule“ Kassel Waldau in: Unterrichtswissenschaft 2/1982, S. 175; v. Hentig 1996, S. 156). Die allgemeine und die spezifische Bildung wachsen immer mehr aufeinander zu, und der Offene Unterricht erscheint dabei mit der Betonung prozessorientierter Lernziele besonders zeitgemäß⁷⁰. Im Offenen Unterricht reagiert man auf den ersten Blick angemessener als im traditionellen auf die Qualifikationsforderungen der Gesellschaft bzw. konkret der Wirtschaft, wenn

⁷⁰ Verbindungen des Konzepts der Schlüsselqualifikationen lassen sich aber nicht erst in neuester Zeit mit dem Offenen Unterricht herstellen, sondern auffallende Ähnlichkeiten lassen sich bereits mit klassischen und neoklassischen Bildungstheorien erkennen, wie J. Zabeck kritisch bemerkt. Als Beispiele nennt er Pestalozzis Elementarbildung, Humboldts Theorie der allgemeinen Bildung, Kerschensteiners Arbeitspädagogik, Heimpels und Wagenscheins Prinzip des exemplarischen Lernens oder Derbolavs und Klafkis kategoriale Bildung. Aber auch altbekannte Tugend- und Zielkataloge der normativen Theorie der Erziehung würden sich im Gewand der Schlüsselqualifikationen wiederfinden (1994, S. 144). So kommt Zweifel auf, in wie weit das Konzept der Schlüsselqualifikationen überhaupt einen eigenen Beitrag zur Klärung des qualifikatorischen und

beispielsweise das selbstbestimmte Lernen in lebensnahen Projekten angeregt wird oder kooperative Lernformen zum Einsatz kommen. Zudem gestaltet sich die inhaltliche Auswahl der Lerngegenstände für den allgemein verbindlichen Lehrplan in unserer pluralistischen Gesellschaft immer schwieriger und die sogenannte Wissensexplosion, die zumindest in den Bereichen Naturwissenschaft und Technik zu beobachten ist, lässt es darüber hinaus kaum noch möglich erscheinen, die heranwachsende Generation produktorientiert auf die Zukunft vorzubereiten. So zeichnet sich mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen augenscheinlich eine Lösung ab, die viele Pädagogen gern explizit oder zumindest sinngemäß aufgreifen.

6.1.4.3 Grenzen der Schülerorientierung im Unterricht

Bis hierhin wurde also eine Argumentation vorgestellt, die für den Offenen Unterricht spricht und durchaus plausibel erscheint. Andererseits ist es aber doch sehr fraglich, ob deshalb der Verzicht auf die Verbindlichkeit der Unterrichtsinhalte, welcher mit der Schülerorientierung in inhaltlicher Dimension einhergeht, tatsächlich realisierbar und vertretbar ist. Bleiben wir zunächst bei dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, welches die Notwendigkeit inhaltlicher Verbindlichkeit im Unterricht auf den ersten Blick zu relativieren scheint.

Unterrichtsinhalte und Schlüsselqualifikationen

Wir müssen bezweifeln, dass die Unterrichtsinhalte austauschbar werden in einer prozessorientierten Lernpraxis, welche situationsübergreifende, inhaltsunspezifische Fähigkeiten, Strategien und Einstellungen zum Ziel hat. Schon im vorigen Kapitel haben wir uns mit der Transferproblematik von Schlüsselqualifikationen beschäftigt und konnten dabei mit Weinert festhalten, dass der Wert einer Strategie, Methode oder Regel desto geringer ist bei der Lösung eines anspruchsvollen inhaltlichen Problems, je allgemeiner die Strategie, Methode oder Regel ist, d.h. in je mehr unterschiedlichen Situationen sie angewendet werden kann (in: Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 16). Sinnvoll ist der Erwerb dieser dispositionalen Kompetenzen nur innerhalb bestimmter inhaltlicher Grenzen, weil sonst die Lern- und

erzieherischen Auftrags von Schule erbringen kann, wenn es doch unzählige altbekannte Theorien und Prinzipien integrieren kann.

Anwendungssituation zu stark voneinander abweichen und der Transfer nicht mehr gelingt.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen enthebt nicht von der Auswahl bestimmter Unterrichtsinhalte, was in der Pädagogik heute als allgemein anerkannt gilt⁷¹. So betonen F. Bitz und H. Wollenweber bereits in ihrem Vorwort zu dem Sammelband „Schlüsselqualifikationen in der Realschule“ die „inzwischen gereifte Erkenntnis, daß Schlüsselqualifikationen nur am konkreten Lerngegenstand vermittelt werden können und insofern einer schulartgerechten und fachdidaktischen Transmission bedürfen“ (in: Bitz; Wollenweber (Hg.) 1994, S. 5). Unterrichtsinhalte allein nach den Interessen der Schüler und ihrer Neugier zu wählen, wird nicht zum erwünschten Qualifizierungserfolg führen. Werden dagegen unterschiedliche allgemeine Regeln, Strategien und Methoden des Lernens und Problemlösens in enger Verbindung mit dem Aufbau verschiedener inhaltspezifischer Wissenschaftssysteme erworben („bottom-up“), so ist dies nach Weinert nicht nur eine mögliche, sondern auch eine wirksame Strategie zur Verbesserung der verallgemeinerbaren Kompetenzen für die Lösung verschiedener Klassen von neuen Problemen („top-down“; in Enzyklopädie der Psychologie 1996, S. 17). Außerdem müssen Fähigkeiten wie Kreativität oder vernetztes Denken im Unterricht *jeweils* angestrebt und in einem Metaunterricht thematisiert werden (vgl. Edelmann 1996, S. 317 ff., S. 339), denn ein auf irgendeine Weise geöffneter Unterricht mit beliebigen Inhalten führt nicht zu allen möglichen Schlüsselqualifikationen. Dieses Konzept entbindet weder Curriculumplaner noch den Lehrer von einer soliden Unterrichtsplanung, sondern diese wird dadurch eher anspruchsvoller.

Einseitiger Subjektivismus im Offenen Unterricht?

Schon damit konnten wir hinreichend begründen, dass sich die Unterrichtsinhalte nicht allein aus den Schülerinteressen ergeben dürfen, denn selbst wenn es in erster Linie um die Einführung in formale Qualifikationen geht, ist der Unterricht auf

⁷¹ Allerdings muss Oelkers entgegen dieser Einsicht im Zusammenhang mit den Schlüsselqualifikationen kritisieren, dass „»Schlüsselqualifikationen« überhaupt jeden Bezug zu Inhalten preisgeben und rein psychologische »Kompetenzen« zugrundelegen (Oelkers 1998_d). [...] Es ist grotesk, wie stark und einseitig die Lehrerbildungsliteratur Methoden in den Mittelpunkt stellt, die doch nur dann eine Funktion haben, wenn sie inhaltlichen Lernzielen dienen. Statt dessen redet die Literatur von »offenem Unterricht« an sich, von »erweiterten Lernformen« an solchen oder von »Klientenorientierung« für sich, unabhängig von fachgebundenen Inhalten, die entsprechend nachgeordnet werden (in: Bildung real, Sonderdruck 1998, S. 49).

geeignete, spezifische Inhalte angewiesen, damit er zum Erfolg führt. Würde sich der Unterricht dagegen überwiegend an den Schülerinteressen orientieren, bestünde zudem die Gefahr, dass die Schüler in einem einseitigen Subjektivismus verhaftet blieben, da sie sich nur mit dem auseinandersetzen, was ihnen ohnehin nahesteht⁷². Den Eigenwert einer objektiven Welt, die ihnen gegenübersteht, könnten sie so wohl kaum entdecken. Glöckel äußert sich dazu besorgt:

„Wo die Inhalte »mediatisiert«, als bloße Mittel für subjektive Zwecke betrachtet werden, sieht man allein das *Individuum in seiner Selbstbezogenheit*, dem die Sachen zu dienen hätten, nicht in seiner Verpflichtung, den Sachen als gemeinsamen Anliegen zu dienen, sie zu erhalten, zu verbessern und weiterzugeben. Es ist dies Ausdruck eines modernen Subjektivismus, der am Ende nicht mehr weiß, wofür es sich zu leben lohnt“ (1996, S. 260).⁷³

Den Schülern muss im Unterricht etwas Objektives entgegengesetzt werden, und zwar nicht nur als ein Angebot, sondern zunächst durchaus verbindlich, denn der Unterricht soll nicht nur vorhandene Interessen aufgreifen, sondern auch und vor allem neue begründen. Die Schüler müssen erst verschiedenste Phänomene unserer Welt im Unterricht kennenlernen, für die sie sich zukünftig interessieren *könnten*, damit sie vielfältige echte Interessen entwickeln können. Wird im Unterricht dagegen lediglich mit den Interessen und der spontanen Neugier der jungen Menschen gearbeitet, welche sie bereits mitbringen, so hieße das, die Heranwachsenden zu beschneiden, sie Zufälligkeiten auszuliefern, sie auf ihre eigenen

⁷² Die folgende Argumentation sowie weitere Aspekte des vorliegenden Kapitels sollen in dem Kapitel zu der Integrationsfunktion noch einmal aufgegriffen werden. Das mag zwar auf den ersten Blick wie eine Wiederholung erscheinen, ist jedoch notwendig. In dem Integrationskapitel soll nämlich die gesellschaftliche Relevanz einer gelungenen Bildung, wie sie hier entwickelt wird, herausgearbeitet werden. In dem Kapitel zur Integration können dabei wiederum Rückschlüsse zu dem Kapitel 5 zur Personalisationsfunktion gezogen werden. So wird sich der modellhafte Charakter der Funktionen der Schule beweisen und es wird sich eine Integration der verschiedenen Funktionen bereits andeuten. Die Integration der Funktionen soll daraufhin in dem abschließenden schultheoretischen Kapitel vorgenommen werden.

⁷³ Zwar arbeitet Wallrabenstein mit der „Individualisierung“ einerseits und der „Projektorientierung“ andererseits die Ambivalenz von Freiheit und Gemeinsamkeit im Offenen Unterricht als innovativ heraus (1994, S. 279), aber die Ausführungen in der vorliegenden Arbeit sollten doch gezeigt haben, dass der Offenen Unterricht stets Gefahr läuft, den individuellen Aspekt überzubetonen – und zwar nicht erst in der Praxis, sondern schon in seiner Theorie. Dem kann sich H. Schernikau anschließen, der bereits die Arbeit der amerikanischen Reformpädagogin Helen Parkhurst in diesem Sinne kritisieren muss: „Der Schwerpunkt lag auf dem stoffgebundenen individualisierten Lernen. Das gemeinsame Lernen der Klasse oder Gruppe fand nur vergleichsweise geringe Beachtung. Eine reduktionistische Form der Bildungsarbeit wird erkennbar, die mir auch in heutigen Grundschulklassen begegnet ist, in denen ein Übermaß an vereinzelter und stiller Wochenplanarbeit zur Vernachlässigung des kommunikativen und problemlösenden Unterrichts führt“ (in: Die Grundschulzeitschrift 87/1995, S. 31). Zwar hätte bereits Carlton Washbourne in der Nachfolge Parkhursts versucht, dieses Defizit auszugleichen und würden in dem zeitgemäßen Offenen Unterricht, wie ihn sich Wallrabenstein (s.o., 1994) vorstellt, die beiden Theorieelemente der Individualisierung und der Gemeinsamkeit eine Verbindung eingehen. Doch besteht im Offenen Unterricht nach wie vor die Gefahr, dass eines der beiden Elemente vernachlässigt wird.

Lebenszusammenhänge, ihr soziales Umfeld zu beschränken und das Bestehende zu reproduzieren (vgl. Glöckel 1996, S. 254 f.). Erst in der pflichtgemäßen Auseinandersetzung mit Dingen, die ihnen nicht per se nahestehen, erst in der „Entfremdung“ können die Schüler über sich selbst hinauswachsen, neue Interessen entwickeln und eigene Prioritäten setzen lernen⁷⁴.

Damit eine solche Auseinandersetzung für die Schüler fruchtbar und „sinnvoll“ wird, muss sie selbstverständlich über ein pflichtgemäß mechanisches Lernen hinausgehen und den ganzen Menschen berühren. Darin decken sich Billers Überlegungen zum „Sinn als Übergang“⁷⁵ in der Pädagogik in Ansätzen mit Jürgens Ausführungen zum Interesse. So möchte Biller das „Streben nach Sinn“ in eine Interesse-Theorie einordnen und geht davon aus, dass derjenige „hochmotiviert“ ist, der „Sinn erwartet oder unmittelbar vor einem Sinnerlebnis steht“ (1991, S. 165). Ähnlich wie Jürgens sieht er den Subjekt – Gegenstand – Bezug, wenn es um das persönlich bedeutsame Lernen geht, vernachlässigt dabei aber im Gegensatz zu Jürgens letzteres keinesfalls. Es ist anzunehmen, dass Jürgens sowie Vertreter des Offenen Unterrichts Biller in der nachstehenden Aussage widerspruchlos folgen können:

„Der Überblick über die *Geschichte der Sinnerfahrung* ergab die Notwendigkeit, die direkte Sinnerfahrung wieder verstärkt zu ermöglichen, was die Einbeziehung von unterschiedlichen Aktivitäten des Subjekts in konkreten Zusammenhängen im Lern- und Erziehungsprozeß bedeutet. Diese Folgerung ergänzt sich mit der Erkenntnis, daß Sinn nur über die Aktivität (Handlung, Teilhabe an Bedeutendem, Erhebendem, Beglückendem) des Subjekts zur Existenz gelangt“ (ebd., S. 159).

Dabei betont Biller aber anders als Jürgens die gleichberechtigte Bedeutung des „objektiven Zusammenhangs“, wobei der Prozess der Sinnfindung „die gegenseitige Annäherung von Subjekt und objektivem Zusammenhang im Rahmen intensiver Oszillation (Übergang)“ sei (ebd.). Am Offenen Unterricht kritisiert Biller, dass dort der

⁷⁴ Werden diese Zusammenhänge nicht ausreichend berücksichtigt, sind wir an ein Entwicklungsmodell des Menschen erinnert, das in der Reformpädagogik zur Anwendung kam (vgl. Kapitel 4). Demnach musste dem jungen Menschen lediglich eine kindgerechte, anregungsreiche Umwelt dargeboten werden, damit er seinem inneren Bauplan gemäß heranreifen konnte. Im Offenen Unterricht meint man dieses Entwicklungsmodell überwunden zu haben. Doch wenn in Vergessenheit gerät, dass man seine Interessen und Neigungen für etwas nicht feststellen kann, bevor es einem begegnet ist, dann treten die reformpädagogischen Wurzeln des Offenen Unterrichts wieder deutlich in den Vordergrund.

⁷⁵ Biller definiert und begründet den „Sinn als Übergang“ als das „letztbegründende Prinzip pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 166) in seiner Arbeit ausführlich und sehr überzeugend, worauf an dieser Stelle aber nur verwiesen werden kann.

„Pol ‚Kind‘“ absolut gesetzt würde, der „Pol ‚Welt‘ (Du, Es)“ dagegen vernachlässigt würde. Dabei sei das Kind doch ohne Welt nicht lebensfähig, weshalb es den Übergang von Subjekt und Welt bewältigen müsse (ebd., S. 184 f.). Diese Überlegungen müssen in einem Unterricht berücksichtigt werden, der seine Schüler qualifizieren möchte und sich dabei zugleich ihrer Interessenpflege und Persönlichkeitsbildung verschreibt, wie auch Billers eindringliche Argumentation für einen „sinnerfüllten“ Unterricht nahelegt:

„Die Forderung nach Selbstverwirklichung muß durch jene nach Sinnerfüllung abgelöst werden, weil nur auf diese Weise das angestrebte Ziel ‚Selbstverwirklichung‘ erreichbar ist. Damit geht die Notwendigkeit einher, das Ich weniger in den Vordergrund zu rücken und an dessen Stelle die Hinwendung auf den oder das andere zu verstärken. Die Sinnerfüllung und die Wertverwirklichung zeigen damit den angemessenen und einzig möglichen Weg zur Selbstverwirklichung, Mündigkeit und Bildung auf. Ziele dieser Art können am besten auf Umwegen erreicht werden. Damit kann theoretisch die in der Gegenwart oft überzogene Ichhaftigkeit erfaßt und durch einen Wechsel in den Prioritäten in einen unerläßlich notwendigen, aber abhängigen Stellenwert gebracht werden. Außerdem ist damit ein konstruktiver Vorschlag zu dessen Überwindung gemacht. (Vgl. auch H. Dietz, 1978)“ (ebd., S. 169).

Die Förderung abstrakter Arbeitshaltungen

Während Jürgens also die Bedeutung der Schülerinteressen für einen fruchtbaren Unterricht betont, vertritt Biller die Ansicht, dass sich die ‚Subjekte‘ mit bestimmten ‚Objekten‘ auseinandersetzen sollten, damit ein „sinnvoller“ Bildungsprozess in Gang gesetzt werden kann. Damit aber haben beide Autoren wohl kaum schulische Realität beschrieben (abgesehen von einigen Grundschulen), denn ihren Ausführungen steht die Aussage von Ulich gegenüber, dass gerade eine *inhaltsunabhängige*, also abstrakte Leistungsbereitschaft in der Schule gefordert und gefördert werde, was Ulich als den wohl wichtigsten Sozialisationseffekt von Schule betrachtet (in: Hurrelmann; Ulich (Hg.) 1991, S. 388). Bedenken wir, wie oft in der Schule nur für die nächste Klassenarbeit ‚gepaukt‘ wird, bedenken wir aber auch, dass die Schule realistischerweise nicht ununterbrochen die individuellen Interessen ihrer Schüler aufgreifen bzw. Interesse wecken kann, dann können wir Ulich sicherlich zustimmen, dass mit der Förderung einer inhaltsunabhängigen, abstrakten Leistungsbereitschaft ein zentraler Sozialisationsfaktor von Schule angesprochen ist.

Mehr und mehr werden die Schüler in der Schule motiviert, beliebige, täglich mehrmals wechselnde Inhalte gleich gut zu beherrschen, seien sie nun ‚interessant‘

oder nicht. Kein Schüler ist in der Lage, beim Stundenwechsel, bei der Einführung eines neuen Stoffgebietes oder beim Abprüfen eines Stoffes auf Kommando Interesse zu entwickeln. Zumindest in der traditionellen Schule sind entsprechend die Schüler, die es schaffen, die abstrakte Valenz des Lehrstoffes und die abstrakte Valenz des Lernens schlechthin bei sich aufzubauen, besser an die Anforderungen der Schule angepasst und somit erfolgreicher als ihre intrinsisch motivierten Mitschüler. Der erfolgreiche Schüler baut recht bald in der Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Lerngegenständen im Unterricht einen Gegenstandsbezug mit abstrakter Valenz auf, wobei die Inhalte austauschbar werden, der Bezug (Lernen, Aneignen) aber gleich bleibt. Dabei erfährt der Schüler auch, dass die schulischen Aufträge stets zuverlässig und rasch zu erledigen sind. Auch das Anstrengungskonzept erhält in der Schule als eine Arbeitstugend abstrakte Valenz, denn die Verknüpfung von Anstrengung und Leistung bleibt gleich, auch wenn die konkrete Form der Anstrengung je nach Aufgabe und Unterrichtsfach wechselt. Die Anstrengung löst sich von einem konkreten Gegenstand und wird zu allen Lerngegenständen grundsätzlich in Beziehung gesetzt (Oerter in: Oerter; Montada 1987, S. 253 ff.).

Eine solche Arbeitshaltung sei typisch für unsere hoch arbeitsteilige Gesellschaft (ebd., S. 254) und könnte somit als funktional für die Reproduktion der Gesellschaft betrachtet werden. Sowohl in der Schule als auch in der Arbeitswelt wird der Mensch mit augenscheinlich beliebigen Inhalten und Aufgaben konfrontiert und erschließt sich ihm der Sinn seines Tuns im Gesamtzusammenhang oftmals kaum. Hier wie dort müssen Aufträge in einem zeitlich begrenzten Rahmen motiviert und zuverlässig auf gleichbleibendem Niveau erfüllt werden. Belohnt wird die erbrachte Leistung in der Schule symbolisch durch Noten, in der Arbeitswelt indirekt (nicht in natürlicher Form) durch Geld, wobei in beiden Fällen die individuell gleiche Anstrengung und Leistung nicht mit einem immer gleichen Gegenwert belohnt wird (vgl. ebd., S. 249). Der Aufbau einer entsprechenden Arbeitshaltung in der Schule kann also als eine bedeutende Qualifikations- und auch Integrationsleistung der Schule gelten.

Betrachten wir die neuesten Entwicklungen in der Arbeitswelt, die in Kapitel 2 dargestellt wurden, können wir diesen Aussagen nur noch bedingt zustimmen. Wenn Eigenverantwortung und Teamgeist wichtiger werden, das Interesse an der

jeweiligen Arbeit im Vergleich zu ihrer Entlohnung eine größere Rolle spielt und partialisierte Arbeitsabläufe seltener werden, sollten nun auch geöffnete Unterrichtsformen und interessegeleitetes Lernen gesellschaftlich funktional werden. Allerdings machen solch moderne Arbeitsbedingungen immer noch nur einen relativ geringen Teil der Arbeitswelt aus, weshalb der Aufbau einer abstrakten Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft nach wie vor funktional erscheint. Dies aber würde einem interessegeleiteten Lernen in der Schule wie es Jürgens vorstellt sowie auch Billers „sinnvollem“ Lernen grundsätzlich widersprechen. Wir müssen uns nun fragen, ob es gerechtfertigt ist, sich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte am individuellen Schüler zu orientieren, oder ob man dem Subjekt ganz im Gegenteil bewusst bestimmte ‚Objekte‘ entgegenstellen sollte, wobei der Schüler, anders als nach Billers Argumentation, in der Auseinandersetzung mit den wechselnden, durchaus auch ‚uninteressanten‘ Gegenständen eine abstrakte Leistungsbereitschaft aufbauen soll.

Die beschriebene Arbeitshaltung, die in der traditionellen Schule aufgebaut werden soll, schließt Tugenden ein wie Leistungsbereitschaft, Pflichtgefühl und Zuverlässigkeit, auch wenn die spontane Motivation nachlässt, sowie Ausdauer, auch wenn kein Interesse an der Arbeit besteht. Hier geht es um das tägliche Brot des Lernens, das nicht zu jedem Zeitpunkt als sinnerfüllend erlebt werden kann⁷⁶. Der Offene Unterricht, der sich unter dem Primat der Schüler selbst- und Mitbestimmung recht weitgehend an den Interessen der Schüler orientiert, versäumt es nicht selten, bei den Schülern eine Arbeitshaltung aufzubauen, mit welcher man beispielsweise auch anstrengende und langweilige Routinearbeiten bewältigen kann. Für die Gesellschaft, d.h. vor allem für das Arbeitsleben ist es sicherlich unerlässlich, dass die jungen Menschen solche Fähigkeiten mitbringen. Und auch für die Heranwachsenden wird es von Vorteil sein, wenn sie über die genannten Fähigkeiten und Einstellungen verfügen, die in ihrem gesellschaftlichen Leben von ihnen erwartet werden. Eine Schülerorientierung in inhaltlicher Dimension darf also nicht so weit gehen, dass die Schüler im Unterricht lediglich ihren Interessen nachkommen, eine inhaltsunabhängige Leistungsbereitschaft aber nicht aufbauen.

⁷⁶ Hier geht es selbstverständlich auch um die Integration in ein Arbeitssystem mit bestimmten Bedingungen, die von der heranwachsenden Generation akzeptiert werden sollen. Dazu aber mehr in den folgenden Kapiteln.

Unterrichtsphasen, in welchen inhaltliche Fragen eine untergeordnete Rolle spielen, dürfen die schulische Arbeit andererseits keinesfalls beherrschen, denn damit würden die Leistungspotentiale der Schüler in ungerechtfertigter Weise funktionalisiert und der Bildungsauftrag der Schule würde verfehlt werden. Im Zentrum schulischer Bildung steht nicht die Einführung in formale Arbeitstugenden, sondern begründet und legitimiert wird der Unterricht vom Lehrplan, von den Inhalten her, die eine Gesellschaft für wert erachtet, an die junge Generation weiterzugeben, und an welchen sich die Heranwachsenden ihrerseits entwickeln sollen. Sollen diese Inhalte zum Bildungsgut werden, dürfen sie nicht nur als schlichtes Faktenwissen gelehrt und gelernt werden, sondern Bildung schließt stets die Fragen nach den Bedingungen und Begründungen der Unterrichtsinhalte, nach ihrem Sinn und ihren Grenzen ein. Die Bildung eines Menschen kann nicht inhaltsunabhängig bzw. anhand beliebiger Inhalte wachsen, sondern Inhalte mit spezifischem Bildungswert werden immer wieder hinterfragt, in Zusammenhänge eingeordnet und gewertet. Gerade eine solche Reflexivität zeichnet ja die schulische Bildungsarbeit aus, wie wir gesehen haben (vgl. Kapitel 5). Deshalb muss der Aufbau abstrakter Valenz in der Schulpraxis durchaus kritisch gesehen werden, auch wenn die Einführung in entsprechende Arbeitshaltungen wünschenswert erscheint. Die Schüler müssen sich intensiv mit Unterrichtsinhalten und –gegenständen auseinandersetzen, damit die schulische Bildungsarbeit ihren Sinn nicht verfehlt (vgl. Biller). Das bedeutet aber andererseits nicht, dass stets um die aktuellen Interessen der Schüler gebuhlt werden muss, sondern die Schüler sollten sich ganz im Gegenteil einem relevanten Curriculum stellen, wie im Folgenden begründet werden soll. Dabei können auch in der Auseinandersetzung mit curricularen Vorgaben Anstrengung und Ausdauer geübt werden, ohne dass der inhaltliche Bezug verloren gehen muss.

Mit den bisherigen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass die Unterrichtsinhalte nicht allein aus den Schülern selbst hervorgehen dürfen, sondern dass sie sich in sinnvoller Weise mit überwiegend vorgegebenen Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen sollten. Ein allgemein verbindlicher Lehrplan kann damit aber noch nicht begründet werden, denn den Überlegungen lassen sich bisher keine Aussagen dazu entnehmen, nach welchen Kriterien die Unterrichtsinhalte gefunden werden könnten und wie verbindlich diese für alle Schüler gemeinsam sein sollten. Im Folgenden soll nun dargelegt werden, warum ein

überschulisch verantworteter, verbindlicher Lehrplan zur Qualifikation beiträgt und warum er deshalb unverzichtbar erscheint. Der Auswahlproblematik der Unterrichtsinhalte im Einzelnen hingegen wollen wir uns erst gegen Ende des vorliegenden Kapitels kurz zuwenden.

Die folgende Überlegung, welche ein lernzielorientiertes, systematisch geplantes Curriculum begründet, hängt eng mit der dargestellten Argumentation zusammen, dass die Heranwachsenden erst an vielfältige Phänomene herangeführt werden müssen, bevor sie Interessen ausbilden und eigene Prioritäten setzen können.

Die spezifische Aufgabe der Schule

Es deutete sich bereits an, dass der junge Mensch seinen Horizont als ein ‚Mängelwesen‘ nicht aus sich selbst heraus erweitern kann. Das Kind braucht den Schutz und die Anleitung einer sozialen Gemeinschaft, damit es seine dispositionellen Anlagen auf dem Weg zum Erwachsenendasein ausbilden und entwickeln kann. In vorindustriellen Zeiten konnte das Kind im unmittelbaren Lebensvollzug in der natürlichen Gemeinschaft alles erlernen, was es zum Leben in seiner Gesellschaft brauchte. In der immer komplexer werdenden, modernen Welt konnte das direkte soziale Umfeld diese Aufgabe aber nur noch unzureichend erfüllen, weshalb institutionalisierter Unterricht nötig wurde, um den Heranwachsenden auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. In einer gewissen Distanz zum alltäglichen Leben sollte bzw. soll nun der Unterricht in systematische Wissenszusammenhänge einführen und situationsunabhängige Fähigkeiten wie das Lesen und Schreiben vermitteln. So kann der Heranwachsende seinen ursprünglichen Erlebnis- und Geisteshorizont überschreiten und unter Umständen zugleich die Chance ergreifen, durch seine schulische Ausbildung sein soziales Milieu hinter sich zu lassen.

Damit ist die einzigartige Leistung von Schule in unserer Gesellschaft beschrieben. Schon 1973 arbeitete W. Kramp in seinen „Studien zur Theorie der Schule“ den „systematischen, planmäßigen, methodisch aufgebauten Unterricht“ als das herausragende Wesensmerkmal von Schule heraus, welches von keiner anderen gesellschaftlichen Institution oder Erziehungseinrichtung übernommen würde (S. 28; vgl. Westphalen 1985, S. 11). Heute nimmt H. Giesecke diesen

Gedanken in seiner Arbeit wieder auf und betont dabei den zwar nur noch beschränkten, aber doch ganz spezifischen und damit unersetzbaren Wert von Unterricht und Schule in der pluralistischen Gesellschaft (1998). Auch wenn seine Analysen zum Zeitgeist wegen der Diffamierung ganzer Berufs- und Bevölkerungsgruppen (z.B. der Frauen, Lehrer, Psychologen; vgl. z.B. S. 124, S. 139 ff.) kritisch gesehen werden müssen, ist ihm doch uneingeschränkt zuzustimmen, dass der Heranwachsende in der heutigen pluralen Gesellschaft vielfältigen, zum Teil sehr widersprüchlichen Sozialisationsfaktoren ausgesetzt ist, die er selbst zu einem konstruktiven Wertesystem und Lebensentwurf integrieren muss (vgl. Kapitel 2 in der vorliegenden Arbeit). Die Schule könne mit den anderen Sozialisationsfaktoren wie dem Fernsehen oder der peer-group nicht mehr konkurrieren und keinesfalls einen umfassenden Einfluss auf das Leben des Heranwachsenden beanspruchen. Um so wichtiger werde es deshalb, sich in der Schule auf deren ganz spezifischen Zweck zu konzentrieren, der von keiner anderen gesellschaftlichen Instanz übernommen werden könne, nämlich auf den systematischen Unterricht. Ohne ihn könne die Welt für die Schüler weder aufgeklärt noch könne die Welt von ihnen verstanden werden, und das Kind bzw. der Jugendliche könne sich nicht zu seiner Befriedigung für diese Welt entwickeln (z.B. S. 226). Ein Schwerpunkt der schulischen Arbeit heute sei dabei das Bestreben, den Heranwachsenden dabei zu helfen, zu einer befriedigenden Integration der widersprüchlichen Sozialisationseinflüsse aus ihrem pluralen Umfeld zu kommen.

Gerade letzteres ist auch in den Augen K. Westphalens von äußerster Wichtigkeit, denn die pluralistische Lebenswelt der Heranwachsenden erschwere deren Orientierung immens. Bereits in früheren Arbeiten sieht Westphalen in Anlehnung an Th. Wilhelm in der „Ordnung der Vorstellungswelt“ die zentrale Aufgabe der Schule (z.B. 1979, S. 43 ff.)⁷⁷. In der pluralistischen Gesellschaft sei diese Aufgabe von Schule nun um so dringlicher geworden, welche Westphalen mit den folgenden Worten umschreibt:

⁷⁷ Schon J.F. Herbart (1776 – 1841) unterschied, ähnlich wie auch die Reformpädagogen, zwischen Schule und Leben, wobei er der Schule die Aufgabe zusprach, die „Vorstellungen“ zu ordnen und den „Gedankenkreis“ zu erweitern. Wie auch Wilhelm oder Westphalen sieht Herbart den Unterricht als unersetzliche Ergänzung zu „Erfahrung und Umgang“ im Leben, da die Erfahrungen dem Zufall unterlägen, d.h. nur gelegentlich und in Abhängigkeit davon, wann und wo man aufwächst, gemacht würden. Im Gegensatz dazu betrachteten die Reformpädagogen das Leben als besten Lehrmeister, was sich heute noch auf den Offenen Unterricht auswirkt. Ob aber im Gegenteil dazu Herbarts rigide

„Sie [die allgemeinbildende Schule, D.T.] ist die einzige Einrichtung in unserer Gesellschaft, in der Überschauen und Durchschauen *systematisch* auf wissenschaftlicher Grundlage eingeübt werden können. In dieser Funktion ist die Schule unersetzbar. Familie, peer group, berufliche Schulen, Berufswelt, Freundeskreis, Medien u.ä. zeigen eher Weltausschnitte. Sie haben weder die Fähigkeit noch die Absicht, Überblick zu vermitteln, und auch der Durchblick bezieht sich jeweils auf einen begrenzten Lebenskreis. [...] Würde die Schule [...] die Aufgabe der Ordnung der Vorstellungswelt und der Vermittlung von Weltwissen [H. Aebli; D.T.] versäumen, so wäre der einzelne mangels anderer einschlägiger Institutionen dem Trommelfeuer der Eindrücke und Erfahrungen schutzlos ausgeliefert. Der Verlust der geistigen Ordnung, weitverbreitete Unbildung wären unvermeidlich – sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft“ (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 64).

Um sicherstellen zu können, dass in der Schule alle Heranwachsenden in vergleichbarer Weise die Chance haben, Überblicks- und Weltwissen ergreifen, Orientierungshilfen annehmen und ihre persönlichen Fähigkeiten dabei entfalten zu können, ist ein verbindliches Curriculum unverzichtbar. Damit wird gewährleistet, dass in einer gewissen Distanz zum alltäglichen Leben und in einer reflexiven Kultur jene Inhalte und Wissensbereiche im Unterricht vermittelt werden, die für eine aufgeklärte Orientierung in der Welt beherrscht werden müssen (wobei stets Konfliktpunkt sein wird, welche Inhalte dies im Einzelnen sein sollten). Zugleich wird über das Curriculum eine gewisse Systematik des Unterrichts vorgegeben, welche den Überblick über die verschiedenen Bereiche und Phänomene unserer Welt erleichtert.

Sicherlich stößt die systematische Bearbeitung verbindlicher schulischer Inhalte nicht immer auf das Schülerinteresse, aber es wäre unverantwortlich, deshalb die subjektiv weniger „interessanten“ Inhalte im Unterricht fallenzulassen. Würde man die Schüler nach dem Primat der Schüler selbst- und Mitbestimmung des Offenen Unterrichts zu stark an der Inhaltsauswahl beteiligen, d.h. sich überwiegend an ihren Interessen und an ihrer unmittelbaren Lebenswelt orientieren, so kann gerade die reflektorische Distanz nicht aufgebaut werden, welche die Schule in einzigartiger Weise auszeichnet und Voraussetzung dafür ist, sich zunehmend aufgeklärt Einblicke in und Überblick über die Welt zu verschaffen. Gegen eine weitgehende Schüler selbst- und Mitbestimmung spricht nicht nur die Tatsache, dass die komplexen Systeme unserer Gesellschaft nicht allein über interessegeleitetes

erscheinende „Stufenlehre“ zu einer optimaler Bildung in dem dargestellten Sinne führt, muss bezweifelt werden (zu Herbart Diederich; Tenorth 1997, S. 150 f.).

Handeln in lebenspraktischen Zusammenhängen erschlossen werden können⁷⁸. Vor allem blieben die Schüler, wie bereits dargestellt, in ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen verhaftet und bestimmten Zufälligkeiten wie ihre Herkunft, aber auch die jeweiligen Vorlieben der Lehrer oder die schulischen Rahmenbedingungen vor Ort den Unterricht. Dabei sollte die Schule gerade durch die beschriebene Freisetzung von unmittelbaren Lebenszusammenhängen als eine Chance für die Heranwachsenden begriffen werden. Beispielsweise J. Ramseger, ein führender Vertreter des Offenen Unterrichts, hat offene Curricula in erster Linie politisch mit dem Bildungsziel begründet, die Heranwachsenden zu Mündigkeit und Emanzipation zu führen (vgl. Kapitel 4). Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muss K. Westphalen aber ganz im Gegenteil entschieden davor warnen, auf einen systematischen, durch den Lehrplan abgesicherten Unterricht zu verzichten. Seiner Argumentation können wir vorbehaltlos folgen:

„Wer die Selbständigkeit des Menschen durch Erziehung befördern will, darf ihn nicht – seinen kurzsichtigen Interessen gemäß – in der Manege eines beengten Gesichtskreises herumführen; er muß ihm die Ganzheit unserer Welt wenigstens in Umrissen, aber systematisch geordnet aufzeigen. Mündig ist nur, wer Weltüberblick und Weltverständnis hat!“ (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 76).⁷⁹

Eine grundsätzliche und weitreichende Schülerselbst- und Mitbestimmung hinsichtlich der Unterrichtsinhalte stünde der Vermittlung eines solchen Weltüberblicks und –verständnisses im Wege, da die Schüler, wie dargestellt, nicht aus ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen gehoben würden. Die Unterrichtsinhalte und –methoden müssen sich vielmehr aus der Sachlogik jener Stoffe ergeben, welche zur Orientierung in der Welt beitragen mögen. Die Inhalte

⁷⁸ Dieses Argument betont Oelkers, dessen „Reserven gegenüber der Reformpädagogik“ mit dem „Vorrang unmittelbarer Interessen gegenüber langfristigen Prozessen der Verschulung“ zu erklären seien. „Die Folge ist ein Situationismus der ständigen Aktivierung, der besser den Medien überlassen werden sollte“. Schulen sollten sich dadurch von den Medien unterscheiden, dass sie sich „auf ein überzeugendens inhaltlichen Angebot konzentrieren. Ihre Aufgabe ist es, langfristige Interessen für Sachgebiete aufzubauen, die anschlussfähig sind für weiteres Lernen. Wenn sie darauf verzichten, geben Schulen ihre einzig wirkliche Spezialisierung auf“ (in: Bildung real, Sonderdruck 1998, S. 53).

⁷⁹ In eine ähnliche Richtung gehen auch die Überlegungen von H. von Hentig, welcher feststellt: „Ohne diese drei: Orientierung, Verständigungsmittel und die Wahrnehmung der gegebenen Verantwortung ist man nicht frei, nicht stark, nicht lebensfähig“ (1996, S. 57). Obgleich selbst ein Verfechter eher offener Unterrichtskonzepte, erfüllt es ihn mit Blick auf die soeben zitierten Bildungsziele doch mit Sorge, dass „viele Mitmenschen und Pädagogen das Heil ausschließlich in der anderen Richtung suchten: beim offenen, freien, situativen Lernen, bei Sinnlichkeit, Ästhetik, Spiel, im Projekt, in der »Produktionsschule«, in Outward-bound-Abenteuern. [...] Aber etwas, was man zu allen Zeiten mit Bildung hatte leisten wollen – Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und

werden daraufhin in einem systematischen, sukzessiv und planvoll voranschreitenden Unterricht auf je höherem Niveau immer wieder aufgenommen und bearbeitet (Spiralcurriculum).

Die Unterrichtsfächer

Zentral ist dabei, dass die Inhalte bestimmten Fächern zugeordnet werden und sie dort mit je eigenen Zielsetzungen und Methoden, welche im Einzelnen durchaus ‚offen‘ sein können, bearbeitet werden. Die Fächerung des Unterrichts soll zur „Ordnung der Vorstellungswelt“ beitragen, wobei aber nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Fächer einen lückenlosen, objektiven und „wissenschaftlichen“ Überblick über die Welt geben.

Eben dies sollte mit der Wissenschaftsorientierung in der Curriculumrevision angestrebt werden, was aber heute als gescheitert gelten kann. Auch konnte die mit der übertriebenen Wissenschaftsorientierung einhergehende Engführung des Unterrichts in den 70er Jahren weitgehend überwunden werden. Inzwischen besteht die Einsicht, dass die Fächer historisch bedingt sind, dass sie keinesfalls logisch aus den Wissenschaften ableitbar sind und dass die Fächer den entsprechenden Wissenschaften unterschiedlich nahe stehen (so steht beispielsweise das Fach Chemie seiner Bezugswissenschaft sehr viel näher als das Fach Englisch oder gar das Fach Sport). Zudem werden wichtige Bereiche der Wissenschaft wie beispielsweise Medizin oder Jura praktisch gar nicht erwähnt, und auch Wissensgebiete wie die Psychologie oder Erziehung werden allenfalls erwähnt, während ein so zeitgemäßes Gebiet wie die Astronomie fast vollständig fehlt (im Gegensatz zur DDR, wo die Astronomie Bestandteil des Lehrplans war; vgl. Glöckel 1996, S. 229 ff.).

Die Kritik an dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung im Unterricht kann hier nicht im Einzelnen dargelegt werden, und auch die an der Fächerung soll an dieser Stelle nur angedeutet werden. In Kapitel 4 zeigte sich bereits, dass in der Reformpädagogik an der Fächerung kritisiert wurde, dass sie lebensfern und nicht kindgerecht sei und darüber hinaus den Geist zersplittere. Solch kritische Einwände gegen den Fachunterricht werden auch noch heute von Verfechtern des Offenen

Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns - , kommt darüber oft zu kurz

Unterrichts erhoben. Ohne die kritischen Einwände im Einzelnen diskutieren zu wollen, können wir aber mit Glöckel festhalten, dass es aus lernpsychologischen Gründen einer „zeitweisen »Trennung der Systeme«“ bedarf, „um ihren internen Aufbau zu sichern und so erst die spätere Öffnung und Übertragung zu ermöglichen (Parreren 1969, 42)“, wobei auch innerhalb der Fächer eine kindgemäße, lebensnahe Unterrichtsgestaltung möglich sei (ebd., S. 244). Dabei muss aber bedacht werden, dass die Kinder ja nicht Kinder bleiben sollen, sondern dass sie zunehmend in die Lage versetzt werden sollen Phänomene unserer Welt abstrakt begreifen und in ein System einordnen zu können. Die Unterrichtsfächer haben sich als Orientierungs-system in einer verwirrenden Lebenswelt prinzipiell bewährt, und sollten trotz manch berechtigter Kritik nicht so ohne Weiteres aus falsch verstandener Kindgemäßheit verworfen werden. Scheuerls Argumentation von 1958, dass die Fächerung des Unterrichts nicht voreilig aufgegeben werden dürfe, hat bis heute nichts von ihrer Überzeugungskraft verloren. Er begründet, „daß die ›Fächer‹ ihren Schrecken verlieren, sobald man sie aller pseudowissenschaftlichen Ambitionen entkleidet und nicht als lückenlos vollgepackte Schubladen versteht, sondern als grundsätzliche Fragemöglichkeiten an die Wirklichkeit, die uns bei der Sichtung und Ordnung der »res« zu helfen vermögen. Sie alle haben einmal in der Geschichte entdeckt werden müssen und sollten, nachdem sie Allgemeingut unserer Kulturwirklichkeit geworden sind, nicht ohne Not und nicht ohne besseren Einsatz wieder preisgegeben werden“ (1958, S. 129; zit. n. Glöckel 1996, S. 245).

Zunächst hat Scheuerl damit unsere Aussagen zusammengefasst, dass es sich bei der Fächerung keinesfalls um eine lückenlose Abbilddidaktik der Wissenschaften handelt. Hinzufügen konnte er, dass die Fächer als ein Kulturgut einen Eigenwert beanspruchen können. Wichtig und in unseren Überlegungen inspirierend ist aber vor allem Scheuerls Ansatz, die Fächer als „Frage-möglichkeiten an die Wirklichkeit“ zu verstehen, „die uns bei der Sichtung und Ordnung der »res« zu helfen vermögen“, dass sie also als Ausgangs- nicht als Zielpunkt des Lernens zu begreifen sind und zu einer Kultur der Reflexion anregen sollten (vgl. auch Diederich; Tenorth 1997, S. 91). Als ein solches Ordnungssystem, mit dem wir zunächst an die Wirklichkeit herangehen, sind die Unterrichtsfächer unverzichtbar. Der Vorwurf der geistlosen Zersplitterung der Vorstellungswelt wäre allerdings berechtigt, wenn im Rahmen

[..]“ (ebd., S. 56).

eines Faches nicht immer wieder nach seiner Legitimation, seinen Bedingungen, seinem spezifischen Beitrag zur Klärung der Wirklichkeit, nach seiner Stellung im Bezug zu anderen Fächern sowie nach seinen Grenzen gefragt würde (vgl. Glöckel 1996, S. 245). Damit käme gleichzeitig die unverwechselbare Qualifikationsleistung der Schule zum Tragen, nämlich dazu anzuleiten, in gewisser Distanz zur Wirklichkeit komplexere Zusammenhänge reflektieren und durchschauen zu können. Wenn stetig Funktion und Wert des Faches bzw. der wissenschaftlichen Disziplin für die Wirklichkeit hinterfragt werden und nach konkreten Manifestationen im Alltag gesucht wird, so wird zugleich auch der Vorwurf der Lebensferne im Fachunterricht unhaltbar.

Darüber hinaus trägt aber auch der fächerübergreifende Unterricht zur Welt- und Sinnorientierung bei, denn die Welt ist nicht so übersichtlich und systematisch geordnet, wie die isolierten Fächer suggerieren. Um die Schüler an die Komplexität der Wirklichkeit und überfachliche Zusammenhänge heranzuführen, ist fachübergreifender Unterricht beispielsweise in Projekten als Ergänzung zum gefächerten Unterricht unbedingt notwendig. Je nach Entwicklungsstand der Schüler, also mehr oder weniger „kindgemäß“, lernen sie mit immer mehr Komplexität umzugehen, können sie Strategien zur Bewältigung von Komplexität erlernen, üben sie, in Vernetzungen zu denken und ihr Wissen selbstständig handelnd anzuwenden. Lebensnähe ist in der Tat ein wichtiger Kontrapunkt zu der reflexiven Kultur der Schule, wie auch Weinert begründet hat (siehe das vorangehende Kapitel). Seiner Ansicht nach muss das situative Lernen beispielsweise in Projekten als Teil einer umfassenden Qualifizierung betrachtet werden (in: Schulreport 2/1998, S. 27; vgl. hier Kapitel 6.1.2). So muss ergänzend neben dem systematischen Fachunterricht immer die Öffnung der Fächergrenzen stehen, denn auch diese trägt zum Überblick über die Welt bei. Durch eine zeitweise Öffnung der Fächergrenzen können die Schüler überfachliche Zusammenhänge erkennen sowie Anwendungsbereiche des fachspezifischen Wissens in der Wirklichkeit erschließen. Solch offene Räume des Unterrichts müssen aber im Curriculum definiert werden, denn sie verfolgen ganz bestimmte, keineswegs umfassende Zielsetzungen, wie hier dargelegt wurde. Die Schülerselbst- und Mitbestimmung in inhaltlicher Dimension könnte in solch fachübergreifenden Unterrichtseinheiten eine größere Rolle spielen, während sie mit der Fächerung des Unterrichts kaum zu vereinbaren ist. Sollen die

fachübergreifenden Unterrichtseinheiten fruchtbar werden, darf die Schülerselbst- und Mitbestimmung aber auch hier keinesfalls zur Beliebigkeit der Inhalte führen.

Chancengleichheit durch den Lehrplan

In den vorangehenden Absätzen wurde begründet, warum es offensichtlich ganz bestimmter ‚Gegenstände‘ und Inhalte bedarf, welche überwiegend im Fachunterricht bearbeitet werden sollten, damit die Heranwachsenden zu einem weiten Überblick über sowie zu vertieften Einblicken in die Welt kommen können, damit sie aufgeklärt und mündig werden. Darauf nun haben alle jungen Menschen in unserer demokratisch verfassten Gesellschaft ein Anrecht; für sie alle muss gewährleistet sein, dass ihnen ein solch systematischer Unterricht mit angemessenen Unterrichtsstoffen angeboten wird.

Es ist das verbindliche Curriculum, das den Schülern ungeachtet ihrer konkreten Lebenszusammenhänge zusichern soll, dass sie ihre individuellen Fähigkeiten optimal entwickeln und zugleich jenes Basiswissen erlernen können, das notwendig ist, um sich in der Welt orientieren und um in unserer Gesellschaft mündig leben zu können. Unabhängig davon, welchem sozialen Milieu sie entstammen (Chancengleichheit), und auch wenn die Schüler umziehen (Mobilität), die Schule oder die Schulart wechseln (Durchlässigkeit), stets können sie ein prinzipiell vergleichbares Bildungsangebot wahrnehmen, welches ihnen über das verbindliche Curriculum zugesichert wird (auch wenn eingeräumt werden muss, dass in der Realität selbstverständlich trotzdem im Bildungsangebot mehr oder weniger große Differenzen bestehen).

Gerade von ‚offenen‘ Pädagogen wurde immer wieder Chancengleichheit gefordert, welche heute allgemein als grundlegende Legitimation unseres demokratischen Bildungssystems anerkannt - wenn auch nicht vollkommen eingelöst – ist (vgl. Kapitel 6.2). Wenn man sich im Unterricht aber zu stark am Kinde bzw. am Jugendlichen orientiert, wird der junge Mensch kaum aus seinen konkreten Lebenszusammenhängen hinauswachsen können, wie dargelegt wurde. Die Teilhabe an dem gemeinsamen Fundament der Gesellschaft an Wissensbeständen und Kommunikationsformen wäre nicht garantiert und es bestünde eher die Gefahr, dass der Heranwachsende geistig in seinem Herkunftsmilieu verhaftet bliebe. Nicht

jeder jungen Menschen hätte in vergleichbarer Weise die Chance, dass er seine Fähigkeiten optimal entfalten könnte, denn die Abhängigkeit von seinen spontanen Interessen, von den Vorlieben des Lehrers, von den konkreten Lebenszusammenhängen der Schüler und der Schulsituation vor Ort wäre ohne verbindliches Curriculum ungleich größer als in einem curricular abgesicherten, systematischen Fachunterricht (wobei auch hier Spielräume vorgesehen sind, welche die Schüler und Lehrer in gemeinsamer Verantwortung nutzen). Auf der Ebene des Schulsystems wäre es ohne verbindliches Curriculum nicht sichergestellt, dass ein Kind bzw. Jugendlicher seinen Fähigkeiten entsprechend auf eine weiterführende Schule wechseln könnte, was gerade sozial schlechter gestellte Heranwachsende benachteiligen würde. Damit würden diese Heranwachsenden schließlich bei der Allokation von Lebens- und Berufschancen benachteiligt werden, was mit den demokratischen Grundlagen unseres Bildungssystems nicht vereinbar wäre (vgl. Kap. 6.2).

Integration durch den Lehrplan

Allen Schülern soll also grundsätzlich die gleiche Chance gegeben werden, sich ihren Fähigkeiten entsprechend optimal zu entwickeln und dabei jene Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die man braucht, um sich in der Welt orientieren und um in unserer Gesellschaft leben zu können. Aber, und damit ist die reproduktive Funktion von Schule angesprochen, auch die Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass die heranwachsende Generation, welche die Gesellschaft zukünftig übernehmen soll, auf verbindliche Weise qualifiziert wird. Für den Bestand der Gesellschaft ist es notwendig, dass die nachwachsende Generation über ein gemeinsames Fundament verfügt, welches bestimmte Wissensinhalte und Kulturgüter, einen minimalen Wertekonsens sowie Kommunikationsformen beinhaltet, welche die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und an demokratischen Verfahrensweisen gewährleisten. Die Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft soll sichergestellt werden, indem prinzipiell allen jungen Menschen jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die eine Gesellschaft für so wesentlich hält, dass sie im Curriculum ihren Niederschlag finden. Allein subjektiv gestaltete, am Heranwachsenden orientierte Lernprozesse würden eine solche gemeinsame Grundlage nicht garantieren, weshalb der Offenen Unterricht auch an

diesem Punkt unter curricularer Fragestellung an seine Grenzen stößt (vgl. z.B. Giesecke 1998, S. 220; Westphalen in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 73).

Sicherung der Schulqualität durch den Lehrplan

Der Lehrplan gewährleistet aber nicht nur, dass alle Heranwachsenden prinzipiell die gleiche Chance sowie die Pflicht haben sich einen bestimmten Wissens- und Kulturbestand aneignen zu können. Vielmehr kann ein verbindliches Curriculum auch im konkreten Schulalltag hilfreich sein, das heißt es sichert die Schulqualität. So konnte Fend in verschiedenen Untersuchungen (zusammengefasst in: 1998) feststellen, dass strukturelle und curriculare Vorgaben im Schulsystem zu einem hohen Gesamtniveau fachlicher Schulleistungen beitragen:

„Die entscheidende Lehre, die sich für mich in diesem Bereich ergeben hat, besteht in der Erkenntnis, daß es hier einen über viele Jahrzehnte entstandenen Regelungsapparat und ein Instrumentenarsenal gibt (Lehrbücher, Prüfungssammlungen), die in hohem Maße dazu beitragen, daß die Variationen im jeweiligen Lehrerverhalten gering werden und sich empirisch dann als geringe Varianzaufklärung des Leistungsniveaus einzelner Schulklassen durch Lehrermerkmale niederschlagen. Wie oben erwähnt, haben sich strukturelle Merkmale für das Leistungsniveau als sehr wichtig herausgestellt. Es ist jedoch auch möglich, durch einen Abbau strukturierender Vorgaben die Bedeutung des einzelnen Lehrers zu vergrößern, allerdings – bei unseren Ergebnissen – auf Kosten des hohen Gesamtniveaus“ (ebd., S. 352 f.; vgl. auch Oelkers in: Bildung real, Sonderdruck 1998, S. 52).

Im Offenen Unterricht wird versucht, eben jene strukturellen und curricularen Vorgaben zu umgehen, um statt dessen das Kind bzw. den Jugendlichen mit seinen Neigungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen. Wird der Unterricht von einem fähigen Lehrer gestaltet, mag der Unterricht trotzdem zum Lernerfolg führen. Da bei wenig verbindlichen Rahmenbedingungen die Bedeutung des Lehrers zunimmt, kann ein didaktisch unbegabter Lehrer im Offenen Unterricht umgekehrt aber den Lernerfolg der Schüler stärker mindern als im traditionellen Unterricht. Der Lehrplan kann als ein Planungsinstrument verstanden werden, das einen gewissen Standard im Unterricht sichert und dem Lehrer bei seiner Unterrichtsplanung und –gestaltung hilft. Der Lehrer im Offenen Unterricht möchte auf den Lehrplan gern zugunsten der Schülerorientierung verzichten, doch ohne Lehrplan wären die Schüler weitgehend dem Planungsgeschick und den Neigungen ihres Lehrers, aber auch ihren eigenen Vorlieben sowie der mehr oder weniger zufälligen Situation vor Ort ausgeliefert. So machen Diederich und Tenorth

darauf aufmerksam, dass die „Öffnung der Schule“ zu ihrer „Umwelt“ im Umkehrschluss zeige, welche Risiken die Schule normalerweise auszuschließen sucht. Beispielsweise in der Projektwoche mache sich die Schule „mehr als sonst von Wünschen der Schüler und Liebhabereien der Lehrer abhängig, von Eintracht im Kollegium, dem Wohlwollen des Hausmeisters, der Mithilfe von Eltern und bei einigem Geschick sogar von Firmenspenden; selbst das Wetter kann auf einmal wichtig werden“ (1997, S. 154 f.). Recht salopp schließen die Autoren: „Je mehr schief gehen kann, desto größer ist die Lebensnähe“ (ebd.).

Wird der Lehrplan dagegen als ein hilfreiches Planungsinstrument begriffen, könnten von ihm auch die Schüler in diesem Sinne profitieren. Haben die Schüler Einsicht in den Lehrplan, wird das nämlich zur Transparenz des Unterrichts beitragen. Der systematische Lehrplan macht deutlich, welches Pensum zu bewältigen ist, er kann aber auch positiv gewendet Zielperspektiven des Unterrichts aufzeigen. So könnte der Unterricht für die Schüler einsichtiger und klarer werden, was ihren Lernerfolg erhöhen würde, wie wir in Kapitel 6.1.2 festhalten konnten⁸⁰.

Die Intentionalität des Unterrichts

Deutlich wird im Lehrplan die Zielorientierung des Unterrichts, seine Intentionalität, die Lehrern und Schülern in einem niveaувollen Unterricht gleichermaßen bewusst sein sollte. Im Schulalltag steigert die Zielgerichtetheit des Unterrichts dessen Qualität, denn laut Glöckel macht die „Unterscheidung von Lehrzielen und ihre Beschreibung in einem sinnvollen Grad der Konkretheit [...] didaktisches Denken und Handeln differenzierter und präziser“ (1996, S. 141). Im Offenen Unterricht geht diese Intentionalität mit der Orientierung an den Interessen und Neigungen der Schüler weitgehend verloren, wie Wallrabenstein dargestellt hat (s.o.; 1994, S. 119, 225 f.). Da Unterricht aber immer ein intentionales Prinzip innewohnt⁸¹, würde er sich

⁸⁰ Außerdem soll ein verbindliches Curriculum mit relevanten Prüfungen das Ansehen von Schule und Unterricht in den Augen der Schüler sowie in der Gesellschaft insgesamt fördern (was (ab-) wählbar ist oder wo keine wichtigen Qualifikationen für die weitere Lebenslaufbahn vergeben werden, erscheint nicht so wichtig; vgl. z.B. Fend 1998, S. 187). Allerdings ist es müßig, Spekulationen darüber anzustellen, welche Stellung die Schule in der Gesellschaft hätte, wenn sie üblicherweise über größere Autonomie verfügen würde, wenn sie sich nur wenigen curricularen Vorgaben beugen müßte, nicht prüfungsberechtigt wäre und damit ihre Selektionsfunktion verlöre.

⁸¹ So dient „Unterricht“ laut dem Wörterbuch für Erziehung und Unterricht der „Selbstverwirklichung und Weltorientierung des Schülers“. Diesen Zielen sei das gesamte organisatorische Arrangement unterzuordnen, „d.h., Lernziele, Lerninhalte, Methoden und Medien sind *Mittel zum Zweck*, nicht Selbstzweck“ (Hervorhebung nicht im Original). Darüber hinaus wird Unterricht als „planmäßig organisierte Lernsituation“ beschrieben (1994, S. 738 f.).

in offener Gestaltung praktisch selbst aufheben (vgl. Westphalen 1997, S. 74; 1985, S. 25 f.). Schultheoretisch betrachtet hieße das in letzter Konsequenz, dass der wirklich Offene Unterricht mit der Aufgabe der Intentionalität seine Legitimation verlieren würde, denn der intentionale, planmäßige Unterricht muss in Anlehnung an Kramp und Giesecke (s.o.) als die eigentliche Aufgabe von Schule betrachtet werden. Würde in der Schule kein intentionaler Unterricht mehr erteilt werden, stellte sich die Frage, ob es gerechtfertigt ist, die Heranwachsenden dort verpflichtend festzuhalten. Damit soll nicht geleugnet werden, dass es im Unterricht Unplanbares gibt und offene Räume notwendig sind. Grundsätzlich aber muss Unterricht intentional bleiben und Bildungsziele verfolgen, die zumindest teilweise plan- und überprüfbar sind. Diese Intentionalität kommt im Curriculum zum Ausdruck und wird durch den verbindlichen Lehrplan abgesichert.

6.1.4.4 Erste Schlussfolgerungen

Allein schon diese Überlegungen sprechen für einen Lehrplan in der Schule, welcher allerdings mit dem Prinzip der Schülerselbst- und Mitbestimmung im Offenen Unterricht kollidiert. Darüber hinaus wurde ausführlich begründet, warum ein verbindlicher Lehrplan in der Schule notwendig ist. Wir können zusammenfassen, dass es wichtig ist, den ‚Subjekten‘ im Unterricht die ‚objektiven‘ Inhalte, die ‚Gegenstände‘ entgegenzubringen, welche im Lehrplan vorgesehen sind, um den Schüler eine anspruchsvolle, breite und systematische Bildung zu ermöglichen. Mit einer weitgehenden Orientierung an den Schülerinteressen im Unterricht würde man den jungen Menschen eine solche Bildung vorenthalten. Ähnlich verhält es sich mit der Funktionalisierung mehr oder weniger beliebiger Inhalte, wenn es um den Aufbau bestimmter Schlüsselqualifikationen oder abstrakter Arbeitstugenden geht. Ein inhaltsunabhängiges Lernen wird wohl kaum zu einer allgemeinen Welt- und Sinnorientierung führen und zugleich die Fähigkeiten der Schüler in optimaler Weise fördern. Erst die ‚sinn-volle‘ Auseinandersetzung mit vielfältigen Gegenständen und Objektivationen der Welt mag zur Bildung der Schüler führen (vgl. Biller). Dass den Gegenständen und Objektivationen im Lehrplan Verbindlichkeit zugesprochen wird, ist deshalb wichtig, weil allen Schülern prinzipiell die gleiche Chance gegeben werden soll, sich in der Schule zu bilden, worauf wiederum auch die Gesellschaft

angewiesen ist. Konkret sichert ein verbindlicher curricularer Rahmen die Qualität der Schule, wo Unterricht auf gleichbleibend hohem Niveau stattfinden soll⁸².

Allein mit einem verbindlichen Curriculum ist andererseits noch kein gelungener Unterricht beschrieben. Gerade offene Räume im Unterricht tragen zu einer erfolgreichen Qualifikation der Schüler bei und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Heranwachsenden vom schulischen Lernen zu persönlicher Bildung gelangen. Jürgens Ausführungen zu Interesse und Motivation erscheinen für sich betrachtet äußerst einsichtig, zumal sie zum Teil empirisch belegt werden konnten. Ein interessegeleitetes Vorgehen im Unterricht fördert den Lernprozess der Schüler und trägt dazu bei, dass ein subjektiv bedeutungsvoller Bildungsprozess in Gang gesetzt wird. Damit dies gelingt, muss sich der junge Mensch von den Unterrichtsgegenständen angesprochen fühlen, er muss sich aktiv mit ‚interessanten‘ Inhalten auseinandersetzen und sie sich zu eigen machen können. Gerade offene Unterrichtsmethoden erscheinen dabei geeignet, Unterrichtsgegenstände in einer Weise zu erfassen, die über das reine Nachvollziehen vorgegebener Fakten und Strukturen hinausgeht. Auch K. Westphalen, welcher der „neuen Schulkultur“ mit ihren offenen Unterrichtsformen nicht selten eher skeptisch gegenübersteht, räumt ein, dass wir „Bildung [...] auch und nicht zuletzt durch das selbsttätige Ergreifen von Welt“ erwerben. „Von daher sind neue Unterrichtsformen, die selbsttätiges und handlungsorientiertes Ergreifen von Welt einüben sollen, keineswegs generell abzulehnen“ (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 75). Ergänzt sei, dass solche Unterrichtsformen sogar unverzichtbar erscheinen, wenn es um ein so anspruchsvolles und kaum planbares Ziel wie die Bildung geht. Nicht planbar erscheint Bildung letztlich, weil Schüler immer nur *sich* bilden können; hier stößt der lernzielorientierte Unterricht an seine Grenzen und sollte der persönlichen Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit Unterrichtsgegenständen in offenen Situationen Raum lassen.

Ebenfalls nur begrenzt planbar erscheinen Lernziele höherer Ordnung sowie die sogenannten Schlüsselqualifikationen. Lernziele dieser Art können vorzugsweise in curricular offen gestalteten Räumen erreicht werden, wie wir dem Kapitel 6.1.3

⁸² Zu bedenken ist allerdings, dass die Grundschule eine gewisse Sonderbehandlung benötigt, da junge Kinder zu einer abstrakten, systematischen und gefächerten Behandlung von

entnehmen konnten. Eine Öffnung des Unterrichts erscheint demnach gerechtfertigt, wobei allerdings abschließend noch einmal davor gewarnt werden muss, in einen einseitigen Subjektivismus zu verfallen und die grundsätzlich verbindliche Intentionalität des Unterrichts aufzugeben. Nur *im* Rahmen eines verbindlichen Curriculums mit bestimmten Inhalten können solch offene Konzepte und Methoden einfließen, die wir nach unseren vorausgehenden Überlegungen als notwendigen Bestandteil schulischer Qualifizierung betrachten wollen⁸³. Die bislang vertretene Balance von Offenheit und Tradition erscheint an diesem Punkt nicht mehr so ausgewogen wie in den vorangehenden Kapiteln, denn der verbindliche Lehrplan hat aus den genannten Gründen grundsätzlich Priorität vor der Schüler selbst- und Mitbestimmung in inhaltlichen Fragen des Unterrichts. Zwar müssen offene Unterrichtsmerkmale ihren angemessenen Platz in den Curricula der jeweiligen Schularten finden, doch lässt sich dies nur in gewissen Grenzen realisieren, da der klare Widerspruch von Verbindlichkeit einerseits und Schüler selbst- und Mitbestimmung andererseits prinzipiell nicht aufgehoben werden kann. Die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler in inhaltlicher und auch in methodischer Dimension kann immer nur punktuell erfolgen, wenn es das verbindliche Curriculum zulässt. Dass allerdings der reine Nachvollzug vorgegebener Inhalte und Strukturen Schulbildung in unzulässigem Maße verkürzt, sei noch einmal betont. Die Integration offener Momente in das schulische Curriculum erscheint nach den Ausführungen des gesamten Kapitels 6.1 unverzichtbar.

Unterrichtsgegenständen nur begrenzt in der Lage sind (vgl. Kapitel 6.1.3). Entsprechend ist eine weitere Öffnung des Unterrichts angezeigt, was im Curriculum verankert werden sollte.

⁸³ Dass dies realisierbar ist, beweist beispielsweise das 1986 veröffentlichte Curriculum Naturwissenschaften AKTIF (Alle Können Teilhaben an Ideen und Fertigkeiten) - ein Medienpaket für den Sachunterricht und naturwissenschaftliche Fächer (3. bis 7. Klasse). Das Medienpaket enthält acht Unterrichtseinheiten, die sich in je drei bis sechs Unterrichtsfolgen unterteilen (insgesamt 36 Unterrichtsfolgen). Leitideen des Lernangebotes waren das Entdeckende Lernen durch Selbsttätigkeit, das Experimentieren in Partnerarbeit sowie der Umweltbezug im fächerverbindenden Unterricht. Obgleich Methoden des Offenen Unterrichts wie die Partnerarbeit oder das (gelenkt-) entdeckende, handlungsorientierte Lernen zur Anwendung kommen sollten, sind die Unterrichtsbausteine doch unter allgemein üblichen Bedingungen und im Rahmen des verbindlichen Lehrplans zum Sachunterricht bzw. zu den Naturwissenschaften zu realisieren. Themen wie zum Beispiel „Energiequellen“, „Mischungen und Lösungen“ oder „Messen und Maße“ sprengen den Rahmen des verbindlichen Lehrplanes keinesfalls (Hameyer in: ders. (Hg.) 1997, S. 7 – 40).

6.1.4.5 Die Frage der Inhaltsauswahl

Nach unseren Überlegungen scheint es also, dass verbindliche Lehrpläne aus der Schule nicht wegzudenken sind. Bleibt die Frage, welche Inhalte und Gegenstände ihren Platz im Lehrplan finden und somit in der Schule vermittelt werden sollen. Es gibt die verschiedensten Legitimationsversuche und Auswahlkriterien, um zu den Lehrplaninhalten zu kommen, doch können die Legitimationsversuche und Auswahlkriterien in der vorliegenden Arbeit nicht vorgestellt und diskutiert werden, da dies ein eigenes, äußerst komplexes Thema wäre. Angedeutet werden soll lediglich, dass die Orientierung am Einzelschüler bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte eine Möglichkeit darstellt, die Auswahl- und Legitimationsproblematik anzugehen. Ein anderer Versuch wurde im Rahmen der Bildungsreform mit der Demokratisierung des Auswahlverfahrens sowie der Wissenschaftsorientierung bei der inhaltlichen Auswahl unternommen, was auch heute noch Geltung beanspruchen kann, auch wenn die Wissenschaftsorientierung heute nicht mehr so absolut gesetzt wird.

Robinsons Vorschlag, sich bei der Auswahl der Inhalte an zukünftig zu bewältigenden Aufgaben zu orientieren, scheint dagegen überlebt (1967). Doch wird andererseits Klafkis Konzept der „Schlüsselprobleme“ (1994) heute viel diskutiert, welches gewisse Ähnlichkeiten zu Robinsons Ansatz aufweist. Bei Klafki soll an ausgewählten aktuellen bzw. zukünftig relevanten Problemen wie dem Umweltschutz oder der Friedenssicherung möglichst fachübergreifend gearbeitet werden. Mit der Betonung von projektorientiertem und problemlösendem Handeln steht dieses Konzept offenen Unterrichtsformen recht nahe. Kritisch dazu äußert sich beispielsweise Glöckel, der zwar die Notwendigkeit sieht, dass aktuelle Aufgaben der Gegenwart in der Schule angesprochen werden müssen. Doch gibt er unter anderem zu bedenken, dass man den jungen Menschen nicht zu viel Welt- und Gesellschaftsprobleme aufladen darf, die sie in dem Schonraum Schule ohnehin nicht verantwortlich handelnd lösen könnten (1996, S. 272). Westphalen mahnt im Zusammenhang mit Klafkis Schlüsselproblemen einen erheblichen Traditionsverlust an und vertritt die Ansicht, dass mit der Konzentration auf sogenannte Schlüsselprobleme der Gesichtskreis der Schüler in unzulässiger Weise eingeengt

würde (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 73 ff)⁸⁴. Er selbst bietet ein Programm in vier Schwerpunkten an, wonach Allgemeinbildung neben der „vertieften Kenntnis der wichtigsten Verständigungsmittel“ und der „Ordnung der Vorstellungswelt“ auch die Beschäftigung mit „aktuellen Gegenwartsproblemen“ sowie die Auseinandersetzung mit den „großen Gegenständen“ der menschlichen Kultur einschließen soll (erstmalig 1983; ebd., S. 73 f.; vgl. in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 1340 ff.). Damit wollen wir die kurze Darstellung einzelner Legitimationsversuche und Auswahlverfahren abschließen, ohne zu eindeutigen Schlussfolgerungen zu kommen, wobei auf die angegebene Literatur verwiesen wird.

Offenhalten müssen wir die Frage nach der Auswahl- und Legitimationsproblematik auch deshalb, weil zu diesem Thema grundsätzlich keine befriedigende Lösung gefunden werden kann. Zum einen ist die Legitimationsfrage niemals zufriedenstellend zu klären, da es sich bei dem Entwurf eines Lehrplans nicht um objektive, sondern letztlich immer um politische Entscheidungen handelt, auch wenn sie fachlich vorbereitet werden. Solche Entscheidungen fallen heute um so schwerer, da wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben. Entsprechend ergibt sich die Auswahl und Legitimation der Unterrichtsinhalte nicht mehr aus einer kollektiven Weltanschauung, einer Religion oder einem nationalen Gefühl, womit eindeutig die Integrationsleistung der Schule im Vordergrund stünde, wie es heute nicht mehr möglich ist. Vertreter des Offenen Unterrichts stehen der Integrationsfunktion der Schule ohnehin skeptisch gegenüber und betonen nicht die Einführung in die bestehende Kultur, sondern statt dessen die Subjektzentrierung und Prozessorientierung im Unterricht (vgl. auch Kapitel 6.3). Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte muss in unserer pluralen Gesellschaft ein Konsens gefunden werden, der die verschiedenen, auch die ‚offenen‘ und ‚traditionellen‘ Positionen zu integrieren vermag. Wichtig ist dabei, dass es sich bei der Suche nach Konsens um einen demokratischen Prozess handelt, wie er in der Curriculumrevision angemahnt wurde.

Zum anderen kann die vorgestellte Problematik deshalb nicht befriedigend gelöst werden, da es gilt, aus einem unüberschaubar großen, ständig anwachsenden

⁸⁴ Auch Klafki selbst hat vor einer „Fixierung auf die Gegenwart“ gewarnt, doch macht Westphalen darauf aufmerksam, dass Klafkis Allgemeinbildungskonzept gemeinhin recht verkürzt rezipiert wird (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 73).

Wissensbestand geeignet und relevant erscheinende Unterrichtsinhalte auszuwählen (vgl. die sog. Wissensexplosion). Zwar gilt grundsätzlich die folgende Maxime bei der Erstellung eines Lehrplans:

„Qualitative Vollständigkeit der »geistigen Sinnrichtungen« oder »Interessen« bei strenger Sparsamkeit im Quantitativen, Konzentration auf das Wesentliche und Gute statt Zersplitterung in Trivialitäten sind Maßstab und Ziel guter Lehrplanarbeit“ (im Original kursiv; Glöckel 1996, S. 273)

Doch bleibt unklar, was das „Vollständige“, das „Wesentliche“ und „Gute“ ist und wer darüber entscheidet. Um dem Problem der Stoffüberlastung⁸⁵ zu begegnen, wurde beispielsweise das Konzept der Schlüsselqualifikationen aufgenommen und für die Schule fruchtbar gemacht. Allerdings mussten wir feststellen, dass die Frage nach den Unterrichtsinhalten damit nichts an Dringlichkeit verliert. Auch Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme kann als ein Versuch gewertet werden, die Stofffülle im Unterricht zu reduzieren, wobei hier die Konzentration auf bestimmte Problembereiche die Lösung zu sein schien. Aber so sehr auch die Einführung in problemlösendes Denken sowie die Beschäftigung mit aktuellen Gegenwartsproblemen im Unterricht ihren Ort haben müssen, so eindringlich muss doch davor gewarnt werden, andere Inhalte aus Kultur und Wissenschaft nicht zu vernachlässigen, welche nicht unmittelbar zu der Lösung eines aktuellen Problems beitragen. So kann Klafkis Allgemeinbildungskonzept nur sehr bedingt zur Klärung der Auswahlproblematik beitragen; von der Frage, welche der unzähligen Gegenstände aus Gegenwart und Vergangenheit in der Schule aufgegriffen werden sollen, enthebt es nicht.

Tatsächlich kann es für unser Problem keine einfache Lösung geben, das ständige Ringen um die Unterrichtsinhalte ist unumgänglich. In dem vorliegenden Kapitel wurde ausführlich dargestellt, warum auf dieses Ringen nicht verzichtet werden kann, wobei ein Hauptargument besagte, dass das schulische Lernen nicht

⁸⁵ Neben der Stoffüberlastung leidet der Unterricht darüber hinaus an Überforderung, da der Schule vielfältige weitere Funktionen aufgebürdet werden. Sie soll beispielsweise die Kustodialfunktion erfüllen, soziale Aufgaben übernehmen oder für ein gemeinsames Frühstück in der Klasse sorgen. Bereits in Kapitel 5 wurde dargelegt, dass sich die Schule damit überfordert und überschätzt. Doch deutet sich an, dass einige der zusätzlichen Funktionen durchaus ihren Platz im offiziellen Curriculum finden könnten, womit sich die belastete Situation der Schule weiter verschärfen würde. Schultheoretisch wurde schon in Kapitel 5 davon abgeraten, während für den einzelnen Lehrer in seiner Verantwortung für die jungen Menschen dagegen schwieriger zu entscheiden ist, welche Aufgaben er neben dem Unterrichten übernehmen möchte. Aus der Summe von Anforderungen zu selektieren wird dem Lehrer schwerfallen, da doch jede Forderung für sich betrachtet gerechtfertigt und sogar notwendig erscheint.

irgendwelchen Zufälligkeiten ausgesetzt werden darf. In einem demokratischen Prozess muss immer wieder um die Unterrichtsinhalte gerungen werden, wobei dieser Prozess niemals als abgeschlossen betrachtet werden kann. In ständiger Evaluation müssen aktuelle Entwicklungen ebenso wie Kultur und Tradition in die Lehrplanarbeit eingehen. Nicht zuletzt müssen aber auch die unmittelbar an Schule Beteiligten berücksichtigt werden, indem beispielsweise der Lehreraus- und Fortbildung Aufmerksamkeit geschenkt wird oder aber die Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen sowie die gesellschaftliche Situation nicht unbeachtet bleiben (daher unser 2. Kapitel).

Neben den strukturellen und curricularen Vorgaben sind aber auch Freiräume an der Schule wichtig, die bereits im Lehrplan abgesichert werden sollten. Lehrer und Schüler müssen nämlich ausreichend Spielraum haben, um selbstständig Verbindungen zwischen den Vorgaben im Lehrplan und ihrer persönlichen Situation knüpfen zu können. Zu starre und kleinschrittige Vorgaben im Lehrplan sind dagegen zum Scheitern verurteilt, wie besonders die Curriculumreform der 70er Jahre deutlich gemacht hat. Ramseger ist in dem Punkt Recht zu geben, dass Unterricht stets ein sozial bedingtes Geschehen ist und somit nicht vollständig planbar sein kann (vgl. Kapitel 4). Auch wenn Ramseger daraus Folgen ableitet, die nicht vereinbar sind mit den Aussagen des vorliegenden Kapitels, dass nämlich ein Unterricht verbindlicher Ziele und Inhalte bedarf, so besteht andererseits doch Einigkeit in der Einsicht, dass die Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts letztlich in der Hand der Beteiligten in der Schule und dabei vor allem in der Hand des einzelnen Schülers liegt. Ob der Schüler etwas lernt bzw. sich bildet, liegt in letzter Konsequenz allein in seiner Person.

6.1.5 Der Beitrag des Offenen Unterrichts zu der erfolgreichen Qualifizierung der Heranwachsenden in der Schule

In dem vorliegenden Kapitel sind wir der Frage nachgegangen, ob die Qualifikationsleistung des traditionellen Unterrichts der des Offenen Unterrichts überlegen ist, oder ob der Offene Unterricht in diesem Zusammenhang erfolgreicher ist. Dabei gingen wir von einem Qualifikationsbegriff aus, der über den Erwerb

einzelnen Faktenwissens hinausgeht und Lernziele höherer Ordnung, also zum Beispiel flexibel anwendbare Wissenssysteme und formale Kompetenzen, einschließt. So ließe sich eine enge Verbindung zum Bildungsbegriff herstellen, welcher aber nicht in gleicher Weise funktionalisiert wird wie der Begriff der Qualifikation. Um auf unsere Frage eine Antwort zu finden, welche der vorgestellten Unterrichtsformen eher zum Qualifikationserfolg der Schule beiträgt, haben wir sowohl die empirische Forschung aus dem angloamerikanischen und dem deutschen Sprachraum als auch Befunde aus der Lernpsychologie und nicht zuletzt die Curriculumtheorie herangezogen. Aufgrund dieser Befunde können wir zu einer vorsichtigen Einschätzung kommen, wie der Beitrag der beiden Unterrichtsformen zur Qualifizierung ihrer Schüler zu bewerten ist.

Bereits die Beschäftigung mit den Befunden der empirischen Forschung legte trotz einer eher unbefriedigenden Forschungslage den Schluss nahe, dass wir unsere Fragestellung nicht mit einem schlichten Entweder – Oder beantworten können, denn in dem erfolgreich qualifizierenden Unterricht wird offensichtlich eine Balance zwischen traditionellen und offenen Unterrichtsformen gefunden. Wir können zu der Einschätzung kommen, dass bereits hinsichtlich der Zielsetzung des Unterrichts eine Balance gefunden werden muss, in welcher die Leistungsorientierung eine ebenso große Rolle spielt wie die Schülerorientierung. Das würde bedeuten, dass sich die Lehrer von einseitigen Unterrichtsideologien lösen müssen, die laut Fend in extremer Ausprägung in keinem Fall zum Unterrichtsgelingen beitragen (1998, S. 314). Die Schüler profitieren demnach weder hinsichtlich ihrer persönlichen Befindlichkeit noch im Zusammenhang mit ihrem Lernen von einem allzu einseitigen Unterricht.

Entsprechend müssen auch die Unterrichtsmerkmale eine ausgewogene und bewusst gestaltete Balance eingehen, wobei ihre Zuordnung zu der einen oder der anderen Unterrichtsform in den Hintergrund treten kann. Berücksichtigt werden müssen in der Balance unseren Beobachtungen zufolge eher traditionell erscheinende Merkmale wie eine klare Strukturierung des Unterrichts, hohe Leistungserwartungen oder eine intensive Nutzung der Lernzeit ebenso wie eher offen erscheinende Merkmale, zum Beispiel Gruppenarbeit und Unterrichtsdifferenzierung. Von herausragender Bedeutung für eine gelingende

Qualifizierung der Schüler schien allerdings das Merkmal der Strukturiertheit zu sein. Damit wird deutlich, dass ein konsequent Offener Unterricht in seiner Qualifikationsleistung hinter den von uns entwickelten, ausbalancierten Unterricht zurückfallen muss. Die Strukturiertheit des Unterrichts wird ab einem gewissen Punkt nämlich so weit von einer Öffnung des Unterrichts geschwächt, dass die positiven Effekte der Öffnung in ihr Gegenteil umschlagen. Eine gewisse Öffnung des Unterrichts scheint nach den vorliegenden Befunden nötig zu sein, doch darf sie nur im Rahmen eines Unterrichts vollzogen werden, der sich durch Klarheit und Struktur auszeichnen kann. Mit diesen Merkmalen findet die Öffnung des Unterrichts ihre Begrenzung.

Die Ergebnisse, die wir aus der Beschäftigung mit der Lernpsychologie gewinnen konnten, widersprechen den empirischen Befunden keineswegs. Wir können die Ergebnisse dahingehend interpretieren, dass dem traditionellen Unterricht nach wie vor eine grundlegende Bedeutung zugesprochen werden kann, und zwar gerade wenn es um die Lernziele im engeren Sinne geht. Er muss aber laut den vorliegenden Befunden vor allem im Zusammenhang mit den Lernzielen höherer Ordnung durch offene Unterrichtsmethoden ergänzt werden. Auch ein anspruchsvoller traditioneller Unterricht, in welchem beispielsweise Weinerts „direkte Unterweisung“ (in: Schulreport 2/1989, S. 25 ff.) zur Anwendung kommt, sollte demnach immer wieder durch Projekte, Lernteams oder Situationen entdeckenden Lernens geöffnet werden, was beispielsweise zu dem Erwerb „situierter Strategien der Wissensnutzung“ und „metakognitiver Kompetenzen“ (ebd., S. 25 f.) oder dem Erwerb von Problemlöse-kompetenz beiträgt, wie wir gesehen haben. Eine Öffnung des Unterrichts scheint darüber hinaus deshalb angezeigt, da sie zu einer verbesserten Passung und einer erhöhten Schülermotivation im Unterricht beizutragen scheint.

Wie bereits im Zusammenhang mit den empirischen Forschungsergebnissen wird also auch hier beiden Unterrichtsmethoden, den traditionellen und den ‚offenen‘, eine wichtige Bedeutung im Lernprozess der Schüler zugesprochen, weshalb wir wiederum schließen können, dass ein ausbalancierter Unterricht als Optimum zu betrachten ist. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass nicht eine irgendwie geartete Balance automatisch zum Unterrichtserfolg führt, sondern der Unterricht

nach Alter, Entwicklungsstand und Lernvoraussetzungen der Schüler, nach Schularten sowie darüber hinaus nach den Lerngegenständen und Lernzielen differenziert gestaltet werden muss. So wird man beispielsweise in der Grundschule wegen der noch mangelhaften Abstraktionsfähigkeit der Kinder den Unterricht eher lebensnah, ganzheitlich und spielerisch gestalten. Entdeckendes Lernen scheint für diese Kinder angebracht, da sie Erkenntnisse eher auf induktivem Lernwege gewinnen können. Zugleich aber sollte die Unterrichtsführung für Grundschul Kinder eher traditionell sein, da sie eine weitgehende Selbstständigkeit überfordern würde. Nicht versäumt werden darf, die Kinder nach und nach an mehr Selbstständigkeit, aber auch an mehr Abstraktion und Reflexivität heranzuführen, wobei gerade letzteres eine Schulkultur auszeichnet, an welcher alle Heranwachsenden teilhaben sollten, wie sich in dem abschließenden curricularen Kapitel zeigte. Für ältere Schüler wird der Aspekt der Selbstständigkeit, Kernpunkt des Offenen Unterrichts, immer wichtiger. Dem Offenen Unterricht entsprechend sollten sie ihr Lernen also immer selbstständiger gestalten können, wobei die Unterrichtsstoffe nun aber zunehmend abstrakt, systematisch und reflexiv angegangen werden sollten, wie wir es aus dem traditionellen Unterricht kennen.

Diese didaktischen Entscheidungen trifft nach wie vor der Lehrer, dessen Rolle prinzipiell eher traditionell bleibt, auch wenn er sich in einzelnen Situationen häufiger zurücknimmt. Doch trägt immer noch er die volle Verantwortung für den Unterricht. Er gibt sein Wissen und Können weiter, schließt Unterrichtsstoffe auf, er gestaltet den Unterricht je nach Bedingungen und Zielsetzungen, entscheidet, wann sich der Unterricht mit welchem Ziel auf welche Art und Weise öffnen sollte und führt seine Schüler an die Öffnung des Unterrichts heran.

Mit dem letzten Punkt, der notwendigen Heranführung der Schüler an offene Unterrichtsmethoden, ist ein weiteres Hauptergebnis des vorliegenden Kapitels 6.1 angesprochen worden. Selbstständiges Arbeiten und der Umgang mit offenen Lernmethoden kann bei den Schülern nicht einfach vorausgesetzt werden, weshalb sich der Unterricht nur schrittweise öffnen darf und von einem anspruchsvollen Metaunterricht begleitet werden muss, wie sich dem lernpsychologischen Kapitel entnehmen ließ. Eine solch didaktisch gestaltete, maßvolle Öffnung des Unterrichts hat jedoch nur noch wenig mit der weitgehenden Schüler selbst- und Mitbestimmung

des Offenen Unterrichts zu tun, welcher sich in weiten Teilen an den Interessen und dem unmittelbaren Leben der Heranwachsenden orientiert. Notwendig erscheint aber eine zunehmende *Öffnung* des Unterrichts in dem Sinne, dass die Schüler immer selbstständiger arbeiten und lernen.

Eine solche Öffnung, die nach den vorliegenden Befunden offensichtlich zur Qualifizierung der Schüler beiträgt, darf nur im Rahmen eines verbindlichen Curriculums verwirklicht werden, wie abschließend im Kapitel 6.1.4 begründet werden konnte. Damit alle Schüler in vergleichbarer Weise die Chance haben, sich in der Auseinandersetzung mit relevanten ‚Objekten‘ zu qualifizieren und zu bilden, scheint ein verbindliches Curriculum unverzichtbar zu sein. Nur so können die Schüler zu Überblick und Orientierung in der Welt kommen, Voraussetzungen für ein mündiges Dasein in der Gesellschaft. Darauf, dass die Schüler in verlässlicher, systematischer Weise unterrichtet werden, ist wiederum die Gesellschaft angewiesen. Auch deshalb sollte der Unterricht curricular abgesichert werden, wobei aber zugleich Spielräume und Öffnungen vorgesehen sein sollten. Innerhalb des curricularen Rahmens sollte sich der Unterricht auch nach der Argumentation des Kapitels 6.1.4 öffnen, denn so könne Bildung als anspruchsvolle Überschreitung des Qualifizierungsauftrages der Schule eher gelingen - sofern das Pendel nicht übermäßig in Richtung des einseitigen Subjektivismus ausschlägt. Davor schützt ein verbindlicher curricularer Rahmen, der nicht gesprengt werden darf, wie es Vertreter des Offenen Unterrichts allerdings anstreben, und womit sie im Extremfall der Schule ihre Legitimation rauben würden. Der über Jahre hinweg kontinuierliche und systematische Unterricht nämlich, den wir als Spezifikum von Schule herausgearbeitet haben, ist stets intentional, was sich in Curricula und Lehrplänen widerspiegelt. Dem würde eine weitgehende Offenheit widersprechen, denn wenn überwiegend die Schüler entscheiden, was in der Schule geschieht, würde die konstitutive Intentionalität des Unterrichts verlorengehen.

Aber auch ganz konkret scheint ein verbindliches Curriculum sinnvoll zu sein für einen guten Unterricht, denn das Curriculum trägt zu der Schulqualität bei. Für diese Aussage spricht neben den Überlegungen aus dem Kapitel 6.1.4 auch ein Befund aus dem lernpsychologischen Kapitel. Eine der Lehrerinnen, die Bennett beobachten konnte, hat nämlich mit einem äußerst klaren Curriculum gearbeitet (das in

Großbritannien zu der Zeit allerdings kaum rechtliche Verbindlichkeit beanspruchen konnte), zugleich aber hat sie auch offene Momente in ihren Unterricht integriert. Dieser Lehrerin ist offensichtlich die Balance gelungen zwischen Offenheit einerseits und klarer Struktur andererseits, wobei letztere durch ein systematisches Curriculum gefördert wird. Eine solche Balance aber ist nicht leicht zu finden und muss immer wieder korrigiert werden, denn zwischen der Schülerelbst- und Mitbestimmung einerseits und dem verbindlichen Curriculum andererseits besteht ein prinzipieller Gegensatz, der immer wieder als konflikthaft erlebt werden muss, wenn man nicht auf einen der beiden Aspekte von vornherein verzichten möchte. Die Spannung zwischen dem ‚Objekt‘, dem Curriculum, Verbindlichkeiten und gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und dem ‚Subjekt‘ mit seinen persönlichen Bedürfnissen und Interessen andererseits durchzieht die gesamte Schulsituation und geht in dem Begriff der „Doppelfunktion von Schule“ auf. Mit dieser Problematik aber wollen wir uns in den Kapiteln 6.3 und 7 eingehend befassen.

6.2 Selektion in der Schule

Es wurde bereits erörtert, dass in der Schule die ihr anvertrauten jungen Menschen nicht nur persönlich gefördert und gebildet werden sollen, sondern dass der Schule auch gesellschaftliche Aufträge aufgegeben sind, die sie traditionell zu erfüllen hat. Bereits untersucht wurde die Qualifikationsfunktion der Schule sowie der Beitrag des Offenen Unterrichts in diesem Zusammenhang. Bevor wir uns nun der Frage zuwenden, welche Rolle der Offene Unterricht hinsichtlich der Integration seiner Schüler in die Gesellschaft spielt, wollen wir uns in dem vorliegenden Kapitel der Selektionsfunktion der Schule zuwenden. Mit der Selektionsfunktion ist der Schule die Aufgabe übertragen worden, die Heranwachsenden nach ihren schulischen Leistungen auszuwählen (zu selektieren) und zu differenzierten Schulabschlüssen zu führen, woraufhin den jungen Menschen entsprechend Berufsbereiche, Einkommen und ihr jeweiliger Status in der Gesellschaft zugewiesen werden (Allokationsfunktion). Diese eher sekundäre Aufgabe der Schule soll deshalb noch vor ihrer erzieherischen Integrationsaufgabe bearbeitet werden, weil sich der Integrationsauftrag in weiten Teilen auf die Legitimation des Leistungs- und Selektionsprinzips in der Gesellschaft bezieht. Die Klärung der schulischen

Selektionsfunktion stellt entsprechend eine Grundlage für das Integrationskapitel dar, wo vertieft die Sozialisationsfolgen der Selektion in der Schule angesprochen werden.

6.2.1 Historische Entwicklung und aktuelle Problematik der Selektionsfunktion von Schule

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie sich die Selektion bzw. die Allokation der jungen Menschen in der Gesellschaft auf der Basis des Leistungsprinzips historisch entwickelt hat und welche Unzulänglichkeiten dabei hinsichtlich dieser gesellschaftlichen Allokationspraxis zu verzeichnen sind. Dabei soll mehrfach Wolfgang Klafki herangezogen werden, der ausführlich zu dem Thema gearbeitet hat. Es liegt eine erweiterte und durchgesehene Auflage seiner „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ von 1985 vor, die dem folgenden Kapitel zu Grunde liegen wird (1994). Neuere Literatur zu dem Thema ist kaum aufzufinden, da es sich bei der Selektion um ein Thema handelt, das inzwischen an Aktualität verloren hat. Trotzdem ist es notwendig, in einer schultheoretischen Arbeit wie dieser mit der Selektion eine der grundlegenden Funktionen von Schule zu behandeln, wenn es um die Bewertung des Offenen Unterrichts im staatlich geregelten Schulsystem geht.

Die historische Entwicklung der Leistungsgesellschaft

In der Ständegesellschaft spielten Leistung und Bildung bei der Statuszuweisung in der gesellschaftlichen Sozialstruktur keine Rolle, zumal das Schulwesen überhaupt erst seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts tatsächlich von öffentlicher Bedeutung war. Während zumindest die höhere Schulbildung aber seit dem 19. Jahrhundert zunehmend der anspruchsvollen Berufslaufbahn und gesellschaftlichen Position entsprach, löste mit dem Übergang zur Demokratie der Faktor Leistung den Faktor Herkunft in der Allokation immer mehr ab. Die neuen politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse bedingten, dass sich nun mehrere Bewerber um eine Position bemühten, das heißt eine Konkurrenzsituation entstand. Es wurde erforderlich, Leistung nach möglichst objektiven und vergleichbaren Kriterien festzustellen – zumal die industrielle Wirtschaft zunehmend nach rationalen Zuweisungsverfahren verlangte. Im 20. Jahrhundert gilt das Leistungsprinzip als Grundlage der Allokation

auch für die Mehrzahl der Berufe, die keinen Real- oder Gymnasialabschluss verlangen, so dass Leistung somit zu dem neuen sozialen Gütemaßstab geworden ist.

Diese Entwicklung von Askription zu Leistungen als Grundlage der sozialen Hierarchie kann mit Klafki als ein „Element geschichtlichen Fortschritts“ gewertet werden, denn es handelt sich um „eine Errungenschaft der bürgerlichen Emanzipationsbestrebung gegen das feudalistische System“ (1994, S. 112 f.). In der Mitte unseres Jahrhunderts betrachtete H. Schelsky in seiner Denkschrift „Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung“ von 1956 die Schule in der modernen Gesellschaft optimistisch als „erste und damit entscheidende zentrale soziale Dirigierungsstelle für die zukünftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten, weil sowohl die Wünsche des sozialen Aufstiegs wie der Bewahrung eines sozialen Ranges primär über die durch die Schulbildung vermittelte Chance jeweils höherer Berufsbildungen und Berufseintritte gehen“ (in: 1965, S. 136 f.). Damit beschreibt Schelsky keineswegs eine problemlos greifende Realität, sondern bezieht sich auf die Entwicklung des Leistungsprinzips in der Gesellschaft, wie sie hier dargestellt wurde. Die damit verbundene Selektionsfunktion der Schule ist, wie wir sehen konnten, politisch und nicht primär pädagogisch motiviert. Dazu noch einmal Wolfgang Klafki:

„Das Leistungsprinzip, das im Zusammenhang mit der Entwicklung des schulischen Berechtigungswesens im Schulwesen seit dem 19. Jahrhundert wirksam wurde, hatte zunächst keinen spezifisch innerpädagogischen Sinn, sondern war einerseits Ausdruck gesellschaftlicher und politischer Interessen, nämlich der Interessen des Bürgertums bzw. bestimmter Gruppen des sich entwickelnden Bürgertums, andererseits Ausdruck der Interessen des sich mehr und mehr zentralistisch-bürokratisch organisierenden modernen Obrigkeitsstaates“ (1994, S. 213).

Die zwar inhaltlich heute etwas veränderten, prinzipiell aber immer noch geltenden politischen Motive der Selektionsfunktion von Schule können den pädagogischen Intentionen der Schule zum Teil durchaus widersprechen, was trotz seines Optimismus‘ hinsichtlich der gesellschaftlichen Entwicklung auch Schelsky bereits einräumen musste (vgl. 1965, S. 139).

Bevor wir uns aber den pädagogischen Argumenten gegen die Selektionspraxis in der Schule zuwenden (Kapitel 6.2.2), sollen nun die Unzulänglichkeiten des Leistungsprinzips auf gesellschaftlicher Ebene betrachtet werden. Führen wir die historische Betrachtung mit W. Klafki noch etwas weiter fort:

Das Problem der Chancengleichheit

In einer gesellschaftskritischen Haltung erklärt Klafki, dass die Allokationspraxis, wie sie oben dargestellt wurde, bis weit in das 20. Jahrhundert nur sehr begrenzt wirksam wurde. Das Leistungsprinzip sei zu einem „Stabilisierungsfaktor eines antidemokratischen Systems und einer neuen Fixierung sozialer Klassen- und Schichtgrenzen“ geworden, denn einerseits soll sich das aufstrebende Bürgertum mit seinen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Möglichkeiten entfaltet haben, andererseits grenzte es sich aber in diesem Prozess auch zu weiten Teilen der Bevölkerung ab, die an dem beginnenden Aufstieg nicht teilhaben konnten (1994, S. 214).

Dass weite Teile der Bevölkerung von höheren Bildungswegen und entsprechenden sozialen Chancen ausgeschlossen waren, wurde mit einem statischen Begabungsbegriff zu legitimieren versucht. Demnach wurde es im Allgemeinen als naturgegeben betrachtet, dass die Mehrheit der Kinder, die nicht der Mittel- oder Oberschicht entstammten, lediglich eine sehr einfache Bildung erhielten, da sie als nur minder begabt betrachtet wurden. Der Begabungsbegriff wurde interpretiert als allein anlagebedingt geprägt, also nicht durch die ökonomischen und sozio-kulturellen Sozialisationsbedingungen mitbestimmt, was andererseits den dynamischen Begabungsbegriff ausmacht. Obgleich bereits seit 1900 der Begabungsbegriff reflektiert und eine mangelnde Chancengleichheit unter den Heranwachsenden unterschiedlicher sozialer Schichten angeprangert wurde (vgl. Diederich; Tenorth 1997, S. 58), ging man auch bei dem Neuaufbau des westdeutschen Schulwesens nach 1945 im Prinzip von einer hierarchischen Gliederung des Schulwesens und analog dazu von einer hierarchischen Gliederung der Gesellschaft aus, wobei nur eine Minderheit der Heranwachsenden zu höheren Schulabschlüssen mit den entsprechenden potentiellen Sozialchancen geführt werden sollte (vgl. Klafki 1994, S. 215).

Dabei erfuhr stets ein Teil der sozial benachteiligten Schüler eine solche Förderung, dass sie eine höhere Schullaufbahn einschlagen konnten, doch wich der statische dem dynamischen Begabungsbegriff grundsätzlich und allgemein erst Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre. Damit sollte es nun zum Normalfall werden, dass weniger begabte erscheinende Kinder aus sozial schwachen Herkunftsfamilien eine kompensatorische Förderung erfahren, damit sie die gleichen Bildungschancen ergreifen könnten wie ihre sozial besser gestellten Mitschüler. Nach Klafki besagt eine der Voraussetzungen der Leistungsgesellschaft, dass „jeder in dieser Gesellschaft prinzipiell die gleiche Chance [habe], die Leistung, die zu erbringen, und die sozialen Positionen, die einzunehmen er befähigt und gewillt ist, auch tatsächlich vorzuweisen bzw. zu erreichen“ (ebd., S.221). Eine solche Chancengleichheit ist aber deshalb eingeschränkt, da der Schulerfolg mit den entsprechenden Konsequenzen für den weiteren Lebensweg nicht allein von dem Willen und einer statischen Begabung des Heranwachsenden abhängt, sondern darüber hinaus von seinem Geschlecht, von seiner sozialen Herkunft und den ökonomischen Bedingungen seines Aufwachsens, von seiner Teilhabe an außerschulischen kinder- und jugendkulturellen Veranstaltungen (vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit), von den finanziellen Mitteln der Eltern, ihre Kinder beispielsweise mit Nachhilfestunden außerschulisch zu fördern und nicht zuletzt von den eher zufälligen Bedingungen, wie der Heranwachsende zum Beispiel mit seinem Lehrer zurecht kommt, welcher Geist an seiner Schule herrscht und in welchem Bundesland er lebt.

Von entscheidender Bedeutung ist im Zusammenhang mit dem Schulerfolg des Heranwachsenden sein häusliches Umfeld, wie auch Klafki darlegt:

„Wir wissen nämlich, daß die [...] Merkmale, die sich günstig auf die Entwicklung der Leistungsmotivation von Kindern und darüber hinaus wahrscheinlich von Jugendlichen auswirken, in der Mittel- und Oberschicht erheblich häufiger und deutlicher ausgeprägt sind als in der Unterschicht, wobei wir mit ‚Unterschicht‘ hier die verschiedenen Gruppen der Arbeiter und der unteren Angestellten und Beamten meinen, also etwa 55 Prozent unserer Bevölkerung. [...] Nun spricht vieles für die Annahme, daß solche in der Unterschicht vorwaltenden Erziehungsleitbilder und -praktiken in einem mehr oder minder direkten Zusammenhang mit der Situation des Unterschichtsvaters bzw. beider Elternteile an seinem bzw. ihrem Arbeitsplatz und der damit korrespondierenden Stellung im gesellschaftlichen System stehen“ (1994, S. 242 f.).

Der Zirkel lässt sich schließen, indem wir hinzufügen, dass das Unterschichtkind wegen seiner ungünstigen Sozialisationsbedingungen in der Schule weniger

erfolgreich sein wird als seine Mitschüler aus der Mittel- und Oberschicht, dass es einen entsprechenden Beruf ergreifen wird und somit wiederum „vorwiegend primitive und genormte Tätigkeiten ausübt, jedoch kaum Möglichkeiten zu Initiative und Entscheidungen in der Berufsarbeit hat“ (ebd., S. 243)⁸⁶. Die Erziehung der Kinder des inzwischen Erwachsenen wird von den verfestigten Einstellungen geprägt sein, die mit einem solchen Beruf einhergehen.

Bereits 1975, in einer Zeit, in welcher Chancengleichheit ein äußerst aktuelles Thema darstellte, vertrat K. Hurrelmann einen ähnlichen Standpunkt, wie das Schaubild A. 31 verdeutlicht, welches die Reproduktion der Sozialstruktur als eine Art Teufelskreis darstellt (S. 139). Hurrelmann sieht die Chance, dass der Teufelskreis durch eine veränderte Arbeitsorganisation durchbrochen werden könnte. Er stellt sich eine „weitgehend kooperativ-solidarische, nicht auf die gegenseitige Leistungskonkurrenz der Arbeitenden gegründete Arbeitsweise“ vor (ebd., S. 124). Wird sich die Sozialisation am Arbeitsplatz ändern, so soll sich das zwangsläufig auf das häusliche Leben und das Erziehungsverhalten des Arbeiters auswirken.

Wir scheinen dieser Vorstellung Hurrelmanns heute ein Stück näher zu sein, ändern sich die Strukturen in der Berufs- und Arbeitswelt doch, wie in Kapitel 2 nachvollzogen werden konnte. Die Auflösung starrer Hierarchien, Delegation von Verantwortung, Funktionsintegration und Kooperation haben noch kaum absehbare Sozialisationseffekte auf den Arbeitnehmer. Ob von diesen Entwicklungen in der Arbeitswelt allerdings auch die einfachsten Tätigkeiten, von denen hier die Rede ist, in ausreichendem Maße betroffen sein werden, muss offen bleiben, denn bislang beobachten wir die Entwicklung eher in den mittleren und oberen Etagen größerer Unternehmen.

Ein entscheidender Mangel unseres Bildungssystems und der sogenannten Leistungsgesellschaft soll also darin bestehen, dass keine ausreichende Chancengleichheit herrscht, auch wenn formal-rechtlich keine Ungleichheiten bei dem Zugang zu den Bildungsgängen mehr vorliegen. Während hinsichtlich der Konfessionen heute auch in realiter keine Unterschiede mehr gemacht werden und

⁸⁶ Zu bedenken ist allerdings, dass die Unterschicht insgesamt zurückgeht und die Sozialstruktur der Gesellschaft inzwischen eher mit einem Zwiebel- als mit einem Pyramidenmodell verglichen werden kann.

sich die Mädchen inzwischen, vereinfacht gesagt, erst nach ihrem Schulabschluss in ungleiche Konkurrenz zu den jungen Männern begeben müssen (vgl. Diederich; Tenorth 1997, S. 122, S. 214 ff.), ist die Chancengleichheit als eine nicht sozial determinierte „Zufallsbeziehung zwischen sozialer Herkunft und Schulprivilegien bzw. Lebensprivilegien“ (Fend 1980, S. 35) tatsächlich noch immer in nicht ausreichendem Maße zu beobachten. Zwar ist das Bildungssystem mit den Jahren sehr viel durchlässiger geworden (vgl. Diederich; Tenorth 1997, S. 63) und erreichen insgesamt immer mehr Heranwachsende einen höheren Schulabschluss, doch wird die soziale Struktur der Gesellschaft durch die Schule grundsätzlich noch immer reproduziert, wie die Ergebnisse der Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung nahelegen (1994).

Nach dem letzten Bildungsbericht haben alle Sozialschichten von der Bildungsexpansion in ähnlicher Weise profitiert, ohne dass sich die Struktur der sozialen Ungleichheit durchschlagend verändert hat. Ein Vergleich der Daten von 1976 und 1989 belegt, dass sich das Grundmuster der sozialen Ungleichheit im Bildungsverhalten seit 1976 kaum verändert hat. Die Hauptschule besuchen demnach immer noch hauptsächlich Kinder deutscher und ausländischer Arbeiter, Kinder von wenig qualifizierten Abgestellten und Beamten des einfachen Dienstes sowie von Landwirten, während Kinder, deren Eltern das Gymnasium abgeschlossen haben, überwiegend ebenfalls das Gymnasium besuchen. Überdurchschnittlich profitiert hätten von der Bildungsexpansion seit 1976 Sozialgruppen mit schwacher Bildungsbeteiligung, denn der Übergang in die Realschule gelänge Kindern ausländischer Arbeitnehmer und selbstständiger Landwirte nun häufiger als früher. Abbildung A. 32 im Anhang verdeutlicht, dass eher die Bildung als die berufliche Stellung der Eltern für den Bildungsweg der Kinder ausschlaggebend zu sein scheint (ebd. S. 284), auch wenn beides miteinander assoziiert ist. Diesen Betrachtungen zu den „*relativen* Chancen, die das Schulsystem Kindern aus verschiedenen Bevölkerungsgruppen geboten hat und bietet“, können wir mit Diederich und Tenorth noch einmal „die *absolute Verdreifachung der tatsächlichen* Abschlüsse an weiterführenden Schulen in der Epoche zwischen 1950 und 1990“ gegenüberstellen. Sie resultiere „aus der Expansion der Realschulen und Gymnasien und eröffne mehr Heranwachsenden aus allen Bevölkerungsgruppen eine anspruchsvollere Bildung als irgendeiner Elterngeneration zuvor“ (1997, S. 123; Hervorh. im Orig.).

Die Bildungsbeteiligung der Heranwachsenden aller sozialen Schichten wächst also, während die Unterschicht in ihrem Umfang zurückgeht, so dass die äußerst negative Einschätzung der 70er Jahre zur Chancengleichheit relativiert werden muss. Zudem erfasst der vorgestellte Zirkelschluss der sozialen Reproduktion, der in den 70er Jahren beispielsweise von Hurrelmann vertreten wurde (s.o., 1975), die Verhältnisse nur sehr vereinfacht. So bemängeln Diederich und Tenorth, dass mit einer Fixierung auf „gesellschaftliche Klassenverhältnisse, soziale Schichten und eine entsprechende Varianz von Sozialisationsprozessen“ gar nicht mehr erklärt werden könne, „wie in diesem Prozess der Bestätigung von Ungleichheit die Heranwachsenden dennoch gesellschaftlich handlungsfähig werden und universelle Kompetenzen erwerben“ (1997, S. 237). Die Autoren erinnern daran, dass nicht allein das Schulsystem, sondern vor allem die einzelnen Schulen, vielleicht sogar die einzelnen Schulklassen für den Lernenden relevante Differenzen erzeugen. So wird die Ebene der „personalen Akteure“ in das Blickfeld gerückt, wobei die „Verhaltensweisen der Schüler immer zugleich Ergebnis wie Voraussetzung des Lernens“ seien (ebd., S. 237 f.). Damit würdigen Diederich und Tenorth die Rolle des aktiven Subjektes auf angemessene Weise, während der Aspekt der sozio-ökonomischen Determiniertheit seines Handelns nun dagegen unterbewertet wird. Dass der Zirkel der sozialen Reproduktion trotz gewisser Verbesserungen und einer insgesamt höheren Bildungsbeteiligung der jungen Menschen in der Tendenz nach wie vor greift, belegen aber beispielsweise die Befunde der Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (s.o., 1994).

Versuche für mehr Chancengleichheit

Ein Versuch, die Chancengleichheit zu fördern, wurde mit der Einführung der Gesamtschule unternommen, doch ist ihr Erfolg in dieser Hinsicht bis heute umstritten. So musste bereits K. Hurrelmann feststellen, dass die soziale, insbesondere schichtspezifische Selektion der Schüler durch die Leistungsniveaudifferenzierung nur unwesentlich berührt wird. Nach wie vor korrelierten soziale Herkunft und Leistungsniveau, indem sich in der leistungshierarchischen Stufengliederung der Kurse das gesellschaftliche Privilegiensystem nach sozioökonomischer Schichtzugehörigkeit reproduziere:

„Die Zuweisung zu den Leistungskursen kommt auch insofern einer formalisierten sozialen Selektion gleich, als in den niveauniedrigsten Gruppen Schüler mit überdurchschnittlich niedrigem informellem Einfluß- und

Prestigestatus sind. Darüber hinaus ist festzustellen, daß bei Lehrern und bei Schülern generell eine negative Einschätzung der Wertigkeit des Unterrichts in den unteren Leistungskursen eintritt. Es finden sich klar ausgeprägte negative Einstellungsstereotype gegenüber den Schülern in den unteren Kursen, während umgekehrt die Schüler in den oberen Kursen durchweg mit positiv gefärbtem Vorurteil wahrgenommen werden“ (1975, S. 167).

Da die vorliegende Arbeit nicht die Ebene des Schulsystems, sondern die Unterrichtsebene zum Gegenstand hat, soll dieser Hinweis zu der Gesamtschulproblematik genügen. Auf Systemebene wäre lediglich hinzuzufügen, dass von Seiten der Politik versucht wird, die Chancengleichheit auch dadurch zu erhöhen, dass die Durchlässigkeit des gegliederten Systems erhöht und Selektionsentscheidungen auf einen möglichst späten Zeitpunkt verlegt werden sollen. Während eine erhöhte Durchlässigkeit des Systems gewährleisten soll, dass Selektionsentscheidungen revidiert werden können, soll mit der Verschiebung der Selektionsschwelle nach hinten der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich die Leistungen nicht weniger Schüler anders entwickeln als prognostiziert wurde, entsprechend also eine verfrühte Selektionsentscheidung getroffen wurde und der Schüler damit auf einen unangemessenen Bildungsweg, je nach Durchlässigkeit des Systems, mehr oder weniger festgelegt ist.

Verlassen wir die Systemebene, so stellt die Individualisierung des Unterrichts einen weiteren Versuch dar, mehr Chancengleichheit herzustellen, womit erstmals in diesem Zusammenhang die Öffnung des Unterrichts Erwähnung findet. Die Schüler kommen nicht mit gleichen Startchancen, sondern je nach sozialem Hintergrund mit unterschiedlichen Erfahrungen, mit mehr oder weniger günstigen Lernvoraussetzungen und einer je anderen Leistungsmotivation in die Schule, wo sie auch in den folgenden Jahren von den sozial geprägten häuslichen Bedingungen beeinflusst sein werden. In der Schule will man nun an den individuellen Erfahrungen und Voraussetzungen der Heranwachsenden ansetzen, um jedes Kind in individueller Weise optimal zu fördern und so die weniger günstigen Vorbedingungen bei dem einen Teil der Kinder zu kompensieren. Die Konkurrenzorientierung soll im Unterricht dagegen zurückgestellt werden, solange sich die Startchancen der Heranwachsenden nicht zumindest angenähert haben. Erst daraufhin sei überhaupt an einen Leistungsvergleich der Schüler an einem gemeinsamen Leistungsmaßstab zu denken. So empfiehlt Klafki, die Heranwachsenden so selten wie möglich einem direkten Leistungsvergleich an einem einheitlichen Maßstab auszusetzen, weil „diese

scheinbare Gleichbehandlung die Verschärfung der Ungleichheit“ bedeute (1994, S. 245). Vertreter des Offenen Unterrichts stehen dem Leistungsvergleich mit sozialen Beurteilungskriterien zum Zwecke der Selektion ohnehin sehr ablehnend gegenüber, worauf wir unter Kapitel 6.2.3 zurückkommen werden. An verschiedenen Stellen der vorliegenden Arbeit zeigte sich, dass eine Individualisierung des Unterrichts nur in gewissen Grenzen positiv einzuschätzen ist. Eine maßvolle Öffnung des Unterrichts in dem dargestellten Sinne wird aber aller Voraussicht nach die Chancengleichheit in der Schule erhöhen, denn gerade in der leistungsheterogenen Grundschulklasse wird eine absolute Gleichbehandlung der Kinder, die den unterschiedlichen sozialen Situationen entstammen, zu keiner Chancengleichheit führen.

Ebenso verhält es sich mit weiteren kompensatorischen Maßnahmen wie den Förderstunden oder der Hausaufgabenbetreuung in der Schule, durch welche die Chancengleichheit gefördert werden soll⁸⁷. Auch diese Maßnahmen sind in Grenzen positiv zu bewerten, während ein Übermaß zu keinem günstigen Ergebnis führen würde. Indem versucht wird, in der Schule zum Beispiel mit kompensatorischen Maßnahmen Chancengleichheit herzustellen, wird aus der Schulpolitik laut Diederich und Tenorth in gewissem Sinne Gesellschaftspolitik:

„Die Schule wird haftbar für die Versäumnisse von Staat und Gesellschaft bei der Einlösung der im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland gegebenen Gleichheitsversprechen“ (1997, S. 122).

Mit dieser Inanspruchnahme durch Staat und Gesellschaft kann die Schule überlastet werden (vgl. die Ausführungen zu der Sozialpädagogisierung der Schule in der vorliegenden Arbeit), weshalb davor zu warnen ist, dass eine Vielfalt kompensatorischer Maßnahmen in der Schule den systematischen Unterricht für alle Schüler schwächt. Zudem greifen die kompensatorischen Maßnahmen nur in gewissen Grenzen, da es sich um eine Problematik handelt, die ihren Ursprung nicht in der Schule, sondern in der Gesellschaft hat. So können wir mit Fend schließen, dass „die Herstellung der Chancengleichheit [...] auf weiten Strecken die Pflicht einer sozialen Familienpolitik“ ist (1980, S. 39; vgl. auch Klafki 1994, S. 225).

⁸⁷ Eine einseitige Förderung sozial benachteiligter Schüler bei Vernachlässigung besonders begabter wird immer häufiger als pädagogisch und politisch unverantwortlich bezeichnet, weshalb der Begriff der *Chancengleichheit* zunehmend dem Begriff der *Chancengerechtigkeit* weicht. Demnach soll jedem Schüler eine ihm gemäße, optimale Förderung zu Teil werden. Die individuelle Förderung *aller* Schüler, also auch die Elitförderung erscheint sinnvoll, macht das geforderte Gleichheitsprinzip aber wieder zunichte, womit ein ungelöster Konflikt der Schule angesprochen ist.

Mit der Aufforderung, das Problem der Chancengleichheit nicht allein in der Schule lösen zu wollen, finden die Überlegungen zu dem Thema ihren vorläufigen Abschluss. Doch ist es nicht die bestehende Chancenungleichheit allein, welche Zweifel an der Leistungsgesellschaft aufkommen lassen.

Mangelhafte Leistungsmaßstäbe

Klafki hat neben der Gleichheit der Startchancen noch eine weitere Grundlage für eine Leistungsgesellschaft herausgearbeitet. Seiner Einschätzung nach können wir von einer Leistungsgesellschaft sprechen, wenn das „Einkommen, das jemand in dieser Gesellschaft erhält, und die berufliche und soziale Position, die jemand einnimmt [...] von der individuellen Leistung [...], die der Betreffende innerhalb dieser Gesellschaft und für sie erbringt“, abhängt (1994, S. 221). Damit wäre neben einer Chancengleichheit zugleich impliziert,

„daß es von der Mehrzahl der Mitglieder dieser Gesellschaft anerkannte, mindestens aber wohlbegründete und gerechtfertigte sowie im wesentlichen eindeutige Maßstäbe gäbe, an denen in der Wirklichkeit die Leistung des einzelnen gemessen und dementsprechend dann Einkommen und soziale Positionen zugeteilt werden“ (ebd.).

Bereits in der Schule sind solche Maßstäbe allerdings kaum gegeben, denn Leistung ist in der Schule nur schwerlich objektiv messbar. Die Vergleichbarkeit der Leistungsbeurteilung und ein Konsens, wie Leistung überhaupt definiert ist, bestehen nicht ausreichend, wie schon die wegberaubende Arbeit von Ingenkamp zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ 1971 nahelegte. Klafki bemängelt ebenfalls die „vielfach äußerst schematischen und unpräzisen“ Kriterien der „Erziehung zu Leistung und Leistungsmotivation sowie der Leistungsbeurteilung“, weshalb er zu der Forderung kommt, dass „schematische und pauschale Leistungsziele und entsprechend pauschale Leistungsbeurteilungen [...] durch differenzierte und begründete, strukturierte Lernziele, lernzielorientierte Tests und entsprechende Beurteilungskriterien ersetzt werden“ müssen (1994, S. 232). Sein Vorschlag, auch die Schüler in zunehmendem Maße an ihrer Beurteilung zu beteiligen, hat dagegen nur wenig mit dem Versuch zu tun, den Selektionsprozess zu objektivieren. An dieser Stelle vermischt Klafki schultheoretische Argumente im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion der Schule mit dem pädagogischen Anliegen, den Schülern mit einer differenzierten Beurteilung eine konstruktive Lernhilfe an die Hand zu geben

und die Heranwachsenden dabei zunehmend die Steuerung ihrer Lernvollzüge zu übergeben, was zu ihrer Selbstständigkeit beitragen soll (ebd.).

Erschwert wird eine objektive Zensurengebung in der Schule, da heute neben konkretem Faktenwissen, das der Einzelne reproduzieren soll, weitere Qualifikationen gefordert sind. Dabei spielt es im Arbeitsleben zunehmend eine Rolle, die entsprechenden Leistungen im Team zeigen zu können, wie in Kapitel 2 dargestellt wurde. Einige Erziehungswissenschaftler schließen daraus, dass in unserer komplexen, hocharbeitsteiligen Berufs- und Arbeitswelt, in der die Tätigkeit des Menschen mehr oder weniger mit der Arbeit anderer Personen verzahnt und von einem technischen und organisatorischen System abhängig ist, sich die Leistung des Einzelnen nur schwer isolieren und bewerten lässt (vgl. ebd., S. 223; Diederich; Tenorth 1997, S. 102). Gleiches gelte für einen Unterricht, der seine Schüler auf die moderne Arbeitswelt angemessen vorbereitet, also auch Gruppenleistungen fordert und angemessen honoriert. Hier müssten differenzierte Kriterien entwickelt werden, wie der Einzelne mit seiner Leistung als Mitglied eines Teams bewertet werden könnte.

Ähnlich wie mit der Kooperationsfähigkeit und den Teamleistungen verhält es sich mit weiteren Schlüsselqualifikationen, wie zum Beispiel der Flexibilität, der Kreativität oder der sozialen Kompetenz. Solche Kompetenzen gehen in die selektionsrelevanten Beurteilungen allenfalls mittelbar ein, stellen im Arbeitsleben aber wichtige Voraussetzungen dar, weshalb sie in dem Selektionsprozess explizit berücksichtigt werden sollten.

Nicht nur einzelne Zensuren haben einen lediglich begrenzten Aussagewert, sondern selbst die Schulabschlüsse geben nur noch Hinweise im Allokationsprozess. Die höhere Beteiligung an weiterführenden Bildungsgängen hat zu einer Verschiebung im Schulsystem sowie parallel dazu zu einer Erhöhung der Zulassungsbedingungen für die Berufsausbildung geführt. Diederich und Tenorth müssen feststellen, dass das Abitur nicht mehr nur den Zugang in die Hochschulen eröffnet, sondern auch für zahlreiche andere Berufe die Eingangsbedingung darstellt und entsprechend also alle anderen Schulabschlüsse in ihrem „Marktwert“ gesunken sind (1997, S. 63). Der damalige Vorsitzende des Deutschen Verbandes für

Berufsberatung Hubert Haas, hauptberuflich Berufsberater, kann diesen Trend nur bestätigen:

„Das Absolvieren irgendeiner Form von Berufsausbildung ist inzwischen die Eintrittskarte in das Erwerbsleben überhaupt geworden – auch für einfache Hilfstätigkeiten wünschen Fabrikanten inzwischen Bewerber, die durch Absolvieren einer dreijährigen Lehrzeit ein Mindestmaß an Intelligenz und Durchhaltevermögen bewiesen haben. Durch diese Inflation von Bildungsabschlüssen wird der Hauptschulabschluß zur Non-Bildung degradiert und in die Nähe des Analphabetentums gerückt, und der mittlere Bildungsabschluß wird zum Normalfall. Auch Abitur und Diplom haben nur noch dann eine kalkulierbare, gutbezahlte und prestigeträchtige Beschäftigungsaussicht, wenn der Notendurchschnitt ‚stimmt‘ – manchmal vorausgesetzt, sie wurden im richtigen Bundesland an der richtigen Universität erworben“ (1993, S. 11).⁸⁸

Obleich es fraglich ist, dass der Selektionsdruck dadurch grundlegend entschärft wird, schlagen nicht zuletzt Wirtschaftsvertreter immer wieder vor, die Profile der Schularten zu stärken, um der Querverschiebung im Schulsystem entgegenzuwirken und wieder eindeutiger Zuweisungen auf der Grundlage von aussagekräftigen Schulabschlüssen zu gewährleisten. So soll die als „Restschule“ diffamierte Hauptschule wieder gestärkt werden und ein lebensnahes, praxisorientiertes Profil erhalten. Die Schultheorie muss diesen Lösungsvorschlag untersuchen, sie muss nachspüren, in wessen Interesse dieser Lösungsansatz liegt und welche Alternativen denkbar sind.

Wir haben bereits festgestellt, dass zwar eine verschärfte Selektion stattfindet, die Kriterien der Selektion allerdings schwierig zu benennen sind, vor allem wenn es um die Selektion nach wenig konkreten Qualifikationen wie den Schlüsselqualifikationen geht. Hurrelmann dazu:

„Es ergibt sich deshalb in unserer Gegenwartsgesellschaft ein doppelter Druck des ökonomischen Systems auf das Erziehungssystem: Es soll einmal auch bei genereller Anhebung des Qualifikationsniveaus und bei flexibler gewordenen Einsatzmöglichkeiten der zukünftigen Arbeitskräfte weiterhin Hierarchien von Ausbildungsgängen, Bildungsabschlüssen und Berufs-, Einkommens- und Prestigeerwartungen aufbauen und zum zweiten im selben Akt

⁸⁸ Im Zusammenhang mit der beschriebenen Verschiebung im Beschäftigungssystem taucht das Problem der Qualifikationspolarität auf, welches besagt, dass einerseits hochqualifizierte Arbeitnehmer in Planungs- und Konstruktionsfunktionen und andererseits wenig qualifizierte Arbeitskräfte benötigt werden, welche die Maschinen bedienen (vgl. Fend 1980, S. 23). Pädagogen äußern die Sorge, dass die Hauptschulabgänger damit endgültig auf die Seite der wenig qualifizierten, statusarmen Arbeitnehmer festgelegt werden, und sie fragen sich, ob die Masse der Hauptschüler überhaupt Chancen auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft haben wird (vgl. dazu bereits Parsons 1977, S. 185).

oder zusätzlich eine teilweise Vorweg-Legitimation der zu erwartenden differentiellen Berufs-, Einkommens- und Prestigechancen leisten“ (1975, S. 98).

Dabei ist es denkbar, dass sich in den Auflösungserscheinungen der Hauptschule, welche sich anzudeuten scheinen, sowie in der Verwässerung der Schulprofile Nivellierungstendenzen zeigen, die gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechen. Bei dem Wiederaufbau des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 nahm man im Prinzip die im 19./20. Jahrhundert entwickelten Organisationsformen wieder auf, da man weiterhin von einer sozial hierarchischen Schichtung der Gesellschaft ausging. Solche Vorstellungen sind heute überholt, denn es besteht in Deutschland kein trennscharfes Klassensystem mehr wie noch vor einigen Jahrzehnten. So ist es ein Trugschluss zu glauben, dass zu den Zeiten, als das dreigliedrige Schulsystem noch stabil war, die Allokation nach Leistung erfolgreicher gelang, da weniger Chancengleichheit bestand und somit das Leistungsprinzip zu einem nicht unerheblichen Teil von dem Faktor Herkunft überlagert war. Die Verwässerung des gegliederten Systems ist unter anderem durch die gerechtere Verteilung von Bildungschancen zu erklären, wodurch das Leistungsprinzip gegenüber dem Faktor Herkunft etwas gewinnt und somit einer Allokation nach Leistung mehr anstatt weniger Chancen eingeräumt sind. Zudem wird das Berufsangebot immer differenzierter, entspricht also auch keiner Dreigliedrigkeit mehr. Bevor zu den hier aufgeworfenen Fragen zu den Schularten bildungspolitische Entscheidungen gefällt werden, müssen sie schultheoretisch durchleuchtet werden, was in der vorliegenden Arbeit allerdings nur angeregt werden kann⁸⁹.

Weitere Einschränkungen zum Leistungsprinzip

Selbst wenn wir davon ausgingen, dass die Maßstäbe der Leistungsbeurteilung differenziert, objektiv und vergleichbar wären, wie oben gefordert wurde, und auch wenn die Schulabschlüsse eindeutige Aussagen zu dem Qualifikationsniveau der Absolventen vermitteln, muss doch bezweifelt werden, dass allein das Leistungsprinzip die Allokation in der Gesellschaft bestimmt. Gerade nach den Geschlechtern wird auf dem Arbeitsmarkt deutlich differenziert bzw. diskriminiert, aber auch Beziehungen, persönliche Sympathien, Verwandtschaftsverhältnisse oder

⁸⁹ Bedacht werden müsste in diesem Zusammenhang auch, dass ein höheres Maß an Differenzierung bzw. Profilschärfung der Schularten umgekehrt proportional zu dem Maß an Durchlässigkeit innerhalb des Schulsystems steht.

politische Haltungen spielen bei den Einstellungsverfahren auf dem Arbeitsmarkt eine Rolle, weshalb wir schließen müssen, dass andere Kriterien als die Leistung im Allokationsprozess ebenfalls wirksam sind. H. Haas muss in diesem Zusammenhang feststellen, dass solche Kriterien bei dem erhöhten Selektionsdruck noch einmal mehr an Bedeutung gewinnen. Während die Schulzeugnisse nur noch eine notwendige, nicht aber mehr eine hinreichende Bedingung für den Eintritt in das Beschäftigungssystem darstellten, würden nun die Betriebe selbst Kriterien vorgeben, nach welchen sie ihre Bewerber selektierten. „Paradoxerweise greifen dort genau diejenigen Selektionskriterien, die die Bildungsreform ausmerzen wollte, nämlich Zuweisung qua Geschlecht, Alter, Gesundheit, Gesinnung, Auftreten, Beziehungen, regionale Bindungen etc.“ (1993, S. 11).

Hurrelmann macht auf das Lohngefälle zwischen Männern und Frauen, zwischen verschiedenen Branchen und verschiedenen Anstellungsverhältnissen aufmerksam, was nicht auf die Leistungsfähigkeit der betreffenden Gruppen zurückzuführen sei, sondern auf arbeitsmarkt- und konjunkturpolitische Mechanismen (1975, S. 137). Noch heute, 25 Jahre später, können wir dieser Aussage im Prinzip zustimmen, weshalb bezweifelt werden muss, dass vergleichbare Leistungen im Allokationsprozess stets zu einer vergleichbaren finanziellen Entlohnung und sozialen Position führen. Gänzlich unberücksichtigt bleiben bei dieser Erörterung all diejenigen, die bemerkenswerte Leistungen erbringen, ohne in einem bezahlten Arbeitsverhältnis zu stehen wie zum Beispiel die Hausfrauen oder ehrenamtlich Tätige.

Auch der Staat trägt dazu bei, dass das Leistungsprinzip in der Gesellschaft relativiert wird, denn er greift beispielsweise mit Subventionsmaßnahmen oder Sozial- und Kreditleistungen in das System ein (vgl. Klafki 1994, S. 222; Diederich; Tenorth 1997, S. 102).

Diederich und Tenorth können hinzufügen, dass die Wirksamkeit des Leistungsprinzips darüber hinaus auch deshalb abnimmt, weil ein „Rückgang der direkt an die Produktivität gekoppelten Entlohnung (z.B. Akkordarbeit und Stücklohn) selbst im produzierenden Gewerbe“ zu verzeichnen ist (1997, S. 102).

Erschwerte Zuordnungsverhältnisse auf dem Arbeitsmarkt

Nicht zuletzt kann von einer Leistungsgesellschaft nur bedingt die Rede sein, weil die Allokationsfunktion eine Harmonie zwischen der objektiven Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und dem subjektiven Angebot an Fähigkeiten und Eignungen voraussetzt (vgl. Schelsky 1965, S. 142). Vorausgesetzt wird, dass eine lineare Zuordnung der Schulabgänger zu angemessenen Berufswegen vorgenommen wird, die mit entsprechenden Sozialchancen verknüpft sind. Heute werden aber nicht mehr selbstverständlich entsprechend der Schulabschlüsse bestimmte, typische Berufe ergriffen, sondern es bestehen „elastische Zuordnungsverhältnisse“ (Hurrelmann 1975, S. 93). Berufsbilder sind weniger starr, die Ausbildung zielt eher auf einen Tätigkeitsbereich als auf einen Beruf ab und der Arbeitsplatz wird im Laufe eines Lebens mehrfach gewechselt, weshalb nicht mehr von einer einmaligen Allokation nach Schulabschluss gesprochen werden kann. Da die Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt insgesamt steigen, müssen sich auch Abiturienten und Akademiker durchaus mit Berufen zufriedengeben, die unterhalb ihrer Erwartungen liegen, Statuschancen und –erwartungen harmonisieren nicht mehr. Vor allem aber die hohe Zahl an Arbeitslosen, die ihr Leistungspotential in das Berufs- und Arbeitsleben einbringen möchte, beweist, dass nicht mehr als eine grobe Leistungsorientierung in unserer Gesellschaft Realität ist.

Die Legitimation des Leistungsprinzips in der Krise?

Solche Passungsprobleme zwischen Erwartungshaltungen des Schulabgängers und seiner zugewiesenen Position in der Gesellschaft können im Extrem dazu führen, dass die Legitimation des Leistungsprinzips nicht mehr gelingt (vgl. Klafki 1994, S. 224). Die Problematik reicht bis in die Schule hinein, wo das Leistungsprinzip und die vorherrschende gesellschaftliche Allokation legitimiert werden sollen (vgl. Kapitel 6.3). Die verschärfte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt verstärkt einerseits den Druck auf die Schüler und Eltern. Andererseits steht die These im Raum, dass die Arbeitslosigkeit die Legitimation der Schule aufweicht, dass nämlich das Kind zur Schule gehen muss, um später seinen Lebensunterhalt verdienen zu können. Die Zukunftsorientierung der Schule, ihre Leistungserwartungen mit Blick auf die spätere Zuordnung der Schüler in die Berufswelt wird von mehr und mehr Erziehungswissenschaftlern, aber offensichtlich auch von immer mehr Jugendlichen in Frage gestellt, wie zum Beispiel die insgesamt kritisch zu lesende Studie von

Czerwenka u.a. andeutet (1990, S. 316 f.; differenzierter dazu auch Westphalen 1987, S. 24 f.). Fritz Bohnsack vermutet, dass das Lebensgefühl der Schüler in der folgenden Weise in Konflikt mit den schulischen Erwartungen steht:

„Während gesamtgesellschaftlich nach Klages ‚Pflicht- und Akzeptanzwerte‘ [...] zurücktreten (Klages 1985, S. 17 – 19) und die Jugendlichen [...] ‚ihre Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung *in allen* Lebensbereichen erhöhen‘ (Olk 1989, S. 47), also auch gegenüber Schule und Unterricht; während globale Bedrohungen zusätzlich zur Arbeitslosigkeit die Zukunft verunsichern und zu verstärkter Gegenwartsorientierung führen, versteht die Schule die Lebenszeit ihrer Schüler immer noch weitgehend als Vorbereitung, Bedürfnisaufschub und Verzicht zugunsten späterer Gratifikation (Ferchhoff 1990, S. 199), so daß Schulzeit von nicht wenigen Schülern als ‚Diebstahl an Lebenszeit‘ empfunden wird (Bietau 1989, S. 146)“ (1991, S. 30 f.).

Bestätigung des schulischen Selektionsauftrages

Die hohe Arbeitslosigkeit und vage Zukunftsaussichten können aber nicht dazu führen, dass die Schule ihren Selektionsauftrag schlicht ablehnt, denn zumindest hier muss eine möglichst gerechte Qualifikation und Selektion erfolgen, auch wenn die nachschulischen Verhältnisse problematischer geworden sind. Westphalen erkennt, dass die Allokation um so gerechter sein muss, je schwerer es sein wird, einen Ausbildungs-, Studien- oder Arbeitsplatz zu finden. Bereits 1979 prognostizierte er, dass der Wert und die Bedeutung der Noten deshalb noch mehr steigen wird (S. 37), wobei allerdings nach der Einführung der Berichtszeugnisse in den ersten Grundschulklassen aller Bundesländer erst jetzt ein solcher Trend einzusetzen scheint. Die einseitige Rückbesinnung auf das Individuum ist dagegen keine Alternative zu der Selektionspraxis in der Schule, denn so würden die vorherrschenden gesellschaftlichen Probleme und Aufgaben der Schule ausgeklammert werden und die Schüler würden nach ihrem Abschluss einem um so härteren Konkurrenzkampf ausgesetzt werden. Dort würden dann nach Haas (s.o.; 1993, S. 11) Kriterien gelten, die nicht das Bildungssystem, sondern das Berufssystem festlegt und welche weit weniger chancengleich erscheinen.

Insgesamt können wir schließen, dass wir nicht in einer reinen Leistungsgesellschaft leben, dass jedoch *Allokationsgewohnheiten* herrschen, wobei auch diese in bestimmten Punkten heute nicht mehr zu greifen scheinen. Für die Schule bedeutet das nicht, dass sie sich deshalb dem Selektionsauftrag einfach entziehen kann, wie immer wieder in der pädagogischen Literatur betont wird. Nicht allein eher konservative Vertreter wie H. Giesecke vertreten die Ansicht, dass in der

demokratischen Gesellschaft keine besseren Möglichkeiten der Statuszuweisung denkbar sind (1998, S. 211; vgl. auch Geissler, E. E. in: Die Realschule 95/1987, S. 14). Dieses Urteil deckt sich mit den Ausführungen des vorliegenden Kapitels zu der historischen Entwicklung der Leistungsgesellschaft, wo die Allokation auf Grundlage der individuell erbrachten Leistung als ein geschichtlicher Fortschritt in Richtung Demokratie betrachtet wurde. Auch W. Klafki muss trotz seinen kritischen Ausführungen zu der Leistungsgesellschaft einräumen, dass auf die Selektionspraxis in der Schule nicht gänzlich verzichtet werden kann:

„Die Wahrnehmung gesellschaftlich bedeutsamer Aufgaben erfordert in erheblichem Maße generalisierte Maßstäbe, und wo immer es berufliche und gesellschaftliche Funktionen gibt, bei denen das Angebot vorhandener Möglichkeiten geringer ist als die Zahl der Interessenten, ist es eine gesellschaftliche Notwendigkeit, daß der einzelne sich dem Leistungsvergleich mit anderen stellt. Insofern ist es auch für den Aufwachsenden – mindestens im Hinblick auf seine spätere Erwachsenenexistenz – eine Notwendigkeit, bisweilen die Erfahrung des Leistungsvergleichs mit anderen und die Einschätzung der eigenen Leistung angesichts generalisierter Leistungsnormen zu machen“ (1994, S. 235).

Selbst Jörg Ramseger, ein entschiedener Vertreter des Offenen Unterrichts, sieht bislang keine gesellschaftlich akzeptierte Alternative zu der gängigen Selektions- und Allokationspraxis, obgleich er dieser Praxis deutliche Ablehnung entgegenbringt (in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 7).

Doch auch wenn zu der bestehenden Allokationspraxis in der Gesellschaft keine Alternativen denkbar sind, müssen doch Verbesserungen angemahnt werden. So muss sich laut Westphalen die Institution Schule „allmählich an sich wandelnde Lagen des gesellschaftlichen Gefüges“ anpassen, ohne dass damit allerdings die fundierenden Merkmale der Institution in Frage gestellt wären (1987, S. 24 f.). Andererseits muss sich auch die Gesellschaft wandeln, bzw. wird mit den aufweichenden Allokationsgewohnheiten bereits deutlich, dass sie sich in einem Wandlungsprozess befindet, in welchem sich neue Allokationsgewohnheiten entwickeln müssen. An dieser Stelle können keine Zukunftsvisionen entwickelt werden, indem zum Beispiel gemutmaßt wird, wieviel Lebenszeit ein Mensch in kommenden Jahrzehnten mit der Erwerbsarbeit verbringen wird. Bestimmte Punkte, an denen Verbesserungen vorzunehmen sind, deuteten sich allerdings in den obigen Ausführungen an, die hier noch einmal kurz zusammengefasst werden sollen.

Optimierung des Leistungsprinzips

So ist es angezeigt, die Leistungen differenzierter zu beurteilen und Zensuren objektiver, aussagekräftiger und vergleichbarer zu gestalten. Dabei sollten auch bestimmte Schlüsselqualifikationen, Prozessmerkmale der Leistung und Gruppenleistungen angemessen berücksichtigt werden, was allerdings erhebliche Forschungsarbeit sowie eine verbesserte Lehrerausbildung nötig macht. Auch das Problem der Schularten ist in Politik und Forschung zu bedenken, wobei an dieser Stelle mit Giesecke die Forderung erhoben wird, dass „eine Korrektur der Bildungsentscheidungen bis weit in das Erwachsenenalter möglich sein“ sollte. Die Selektionsfunktion der Schule könne nur hingenommen werden, wenn keine Schul- und Bildungsentscheidung unwiderruflich bleiben muss (1998, S. 292). Zudem sollte es auch nach dem Abklingen der aktuellen Diskussion um die Chancengleichheit in Politik und Bildung ein stets dringendes Anliegen sein, diese in der Schule und Gesellschaft zu fördern. Damit ist allerdings nicht allein eine schulische Aufgabe, sondern vielmehr ein politischer Auftrag angesprochen. Gleiches gilt für das Problem der Arbeitslosigkeit, auch hier ist der Staat in seine Verantwortung zu nehmen. Vor allem ist es dringend geboten, in der Gesellschaft darüber nachzudenken, was mit den benachteiligten Hauptschulabgängern geschieht, über die sich zum Beispiel Fend besorgt zeigt (s.o., 1980, S. 23).

Auf der anderen Seite mussten wir feststellen, dass deshalb lediglich Allokationsgewohnheiten in der Gesellschaft, nicht aber lineare Zuordnungsverhältnisse bestehen, weil etwa mit den staatlichen Sozialleistungen versucht wird, die negativen Wirkungen der Leistungsgesellschaft aufzufangen und sie durch die Idee einer Solidargemeinschaft zu ergänzen. In diesem Punkt ist die Relativierung des Leistungsprinzips also durchaus wünschenswert, während Mängel in der Anwendung des Leistungsprinzips wie dargelegt nicht dazu führen dürfen, die schulische Leistung als ein erstes Kriterium für die Allokation aufzugeben.

Genau diese Forderung wird aber von Vertretern des Offenen Unterrichts nicht selten erhoben. Die dargestellten Unzulänglichkeiten der schulischen Selektion und gesellschaftlichen Allokation werden zum Anlass genommen, sich auf den rein pädagogischen Auftrag zu besinnen. Hier nun zeigt sich, dass der pädagogische Auftrag, wie er im Offenen Unterricht verstanden wird, kaum mit dem

Selektionsauftrag der Schule zu vereinbaren ist, woraufhin Vertreter des Offenen Unterrichts dem Selektionsauftrag einmal mehr eine Absage erteilen. Bevor wir uns aber der Frage zuwenden, wie der Offene Unterricht im Einzelnen zu dem Selektionsauftrag der Schule steht, sollen die pädagogischen Einwände gegenüber der Selektionsfunktion, die nicht allein von Befürwortern des Offenen Unterrichts erhoben werden, etwas näher betrachtet werden.

6.2.2 Pädagogische Einwände gegen die Selektionsfunktion der Schule

Nicht allein im Offenen Unterricht wird der Selektionsauftrag der Schule als eine Belastung empfunden. So erkannte bereits Schelsky, dass die Selektionsfunktion für die Schule und die Lehrerschaft zu einer „Last“ werden könne, „und daß daher eine der sozial wesentlichsten Aufgaben jeder Schulreform mit darin zu sehen wäre, die Schule – gerade um ihrer Erziehungsaufgabe willen – nach Möglichkeit von dieser zentralen Dirigierungsfunktion zu befreien oder sie jedenfalls weitgehend abzuschwächen“ (1965, S. 139). Sehr viel deutlicher noch wird in den 90er Jahren Hartmut von Hentig, dessen vehemente Kritik an der Selektionsfunktion der Schule hier als eine Vorab-Zusammenfassung zitiert und daraufhin weiter ausdifferenziert werden soll. Die recht einseitige Kritik wird weitgehend ungekürzt wiedergegeben, da sie als exemplarisch gelten kann für die Verurteilung der Selektionsschule, wie sie immer wieder von Vertretern des Offenen Unterrichts geäußert wird:

„Das [...] Bemühen vieler Schulleute, den Menschen durch Bildung zum Subjekt seiner Handlungen, zum Herrn über die Verhältnisse zu machen [...], wird freilich durch die vorgängige Unterwerfung unter einen bestimmten gesellschaftlichen Auftrag ausgehebelt, nämlich Ausbildungs-, Erwerbs- und soziale Aufstiegschancen zu verteilen. Dies geschieht aufgrund ausgewählter schulischer Leistungen, an denen man die künftige Leistungsfähigkeit in der Gesellschaft meint ablesen zu können. Um gerecht oder doch objektiv zu sein, beschränkt man den Nachweis auf bestimmte Gebiete, man macht sie meßbar und setzt die Schülerinnen und Schüler unter einen permanenten Erfüllungsdruck. Dadurch vernichtet man den pädagogischen Auftrag der Schule, nämlich jeden einzelnen nach seinem Vermögen zu fördern und ihn zu selbständiger Leistung zu befähigen. Man verhindert erfolgreich, daß die Schülerinnen und Schüler das Lernen in der Schule als ihre eigene Sache erkennen, eben als Bildung. [...] man betreibt etwas anderes: die Rationalisierung der Lernprozesse zur rechtzeitigen, allmählichen, sozialverträglichen Eingliederung der jungen Menschen in die sogenannte Arbeitswelt, die eine Erwerbswelt ist. Aus Bildung ist Nachwuchsverwaltung geworden“ (1996, S. 163 f.).

Die Argumente, die v. Hentig der Selektionspraxis der Schule entgegenstellt, finden sich in den nachfolgenden Ausführungen zu den pädagogischen Einwänden gegen die Selektionsfunktion der Schule wieder. Allerdings sollen die einzelnen Punkte dort nicht mehr ausführlich bearbeitet werden, da sie zum Teil bereits in den Kapiteln 5 oder 6.1 thematisiert wurden und einige von ihnen zudem in dem Kapitel 6.3 zur Integrationsfunktion der Schule wieder aufgegriffen werden sollen. Der Offene Unterricht soll in das vorliegende Kapitel eingehen, wenn die jeweilige Argumentation von ihm in Anspruch genommen wird. Dessen konkrete Rolle soll aber erst in dem folgenden Kapitel 6.2.3 pointiert herausgearbeitet und bewertet werden.

Selektion versus Bildung

In einer schüler- und nicht selektionsorientierten Perspektive geht es um das einzelne Kind bzw. den Jugendlichen, dessen Fähigkeiten in einem persönlich bedeutsamen Bildungsprozess optimal gefördert werden sollen. Ein solcher Anspruch erinnert an das neuhumanistische Gedankengut Wilhelm von Humboldts, doch treten seine Vorstellungen der „allseitigen Bildung“ in der Praxis hinter einem recht schematischen Begriff von Allgemeinbildung zurück, der weniger auf Humboldt als vielmehr auf Johann Schulze zurückzuführen ist. Schulze, von 1818 bis 1842 Leiter des höheren Schulwesens in Preußen, ist für die Einführung der Noten und Zeugnisse verantwortlich zu machen, ihm ist die einseitige Betonung kognitiver Inhalte sowie der lehrerzentrierte Unterricht mit einem vorgeschriebenen Pensum von verfügbarem Wissen und Fertigkeiten zu verdanken (vgl. Heldmann 1990, S. 364 f.; Klafki 1994, S. 216)⁹⁰.

Da dieses Wissen, die Bildungsinhalte, für die Selektion der Schüler funktionalisiert werden, kann der Bildungsprozess in der Schule nach Meinung zahlreicher Kritiker nur noch unzureichend gelingen. Die relevanten Inhalte, Sachprobleme sowie auch das Individuum blieben unberücksichtigt, und während eine intrinsische Motivation sowie der Aufbau und die Pflege von Interessen verhindert würden, orientiere sich der Schüler nun lediglich an extrinsischen Motivationsanreizen und Zensuren (vgl. z.B. ebd., S. 230). So muss auch K.

⁹⁰ Hartmut von Hentig betont, dass man sich mit dem Doppelauftrag der Schule, die Persönlichkeitsbildung des Menschen zu fördern und dabei zugleich gesellschaftliche Aufträge zu erfüllen, gegen Wilhelm von Humboldt entschieden hat. Jener zielte noch vor der Vorbereitung auf bzw. der Integration des Menschen in die Gesellschaft auf dessen „allgemeine Menschenbildung“ ab (1996, S. 152).

Westphalen schließen, dass die „sinnerfüllten Gegenstände, das geistige Erbe [...] nicht um ihrer selbst willen erworben“ werden, sondern „um sich eine gehobene Position in der Gesellschaft zu erarbeiten“ Damit werde das „Schlagwort vom ‚Schüler im Mittelpunkt‘ eine ungewollte Absurdität“, denn es verschleierte die Tatsache, dass „Schule eine Kampfbahn ist“ (1979, S. 95). Westphalen empfiehlt deshalb, die Schule menschlicher zu gestalten und „pädagogischen Spiel-Raum“ zu schaffen (ebd., S. 96).

Dass die dargelegte Kritik berechtigt ist, deshalb also der Aufbau einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft und die Selektionspraxis eingeschränkt, mußevolle Bildung gefördert und der Umgang miteinander in der traditionellen Schule menschlicher gestaltet werden muss, wurde bereits an anderem Ort in der vorliegenden Arbeit ausgeführt und wird in dem Integrationskapitel 6.3 noch einmal aufgegriffen. Mit Blick auf das vorangehende Kapitel 6.2.1 können wir aber nicht schließen, die Selektionspraxis mit einer zwangsläufigen Funktionalisierung der Bildungsinhalte in der Schule aufzugeben. Auch Westphalen kommt nicht zu diesem Schluss, während Vertreter des Offenen Unterrichts dagegen die Selektionsfunktion der Schule abgeschafft sehen wollen. So sieht J. Ramseger für den „widersprüchlichen Doppelauftrag von Fördern und Auslesen [...] keine pädagogisch verantwortbare Lösung. Denn die einzig pädagogisch verantwortbare Lösung bestünde im Verzicht auf die Auslese“ (in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 7)⁹¹.

Ein verengter Leistungsbegriff

Kritisiert wird an der schulischen Selektionspraxis auch, dass in einem fremdbestimmenden, verbindlichen Lehrplan vorwiegend kognitive Lehrziele vorgegeben würden, die sich dadurch auszeichneten, dass sie mess- und vergleichbar sind zum Zweck der Selektion. Prozessmerkmale der Leistung oder Gruppenleistungen würden dagegen ebenso vernachlässigt wie Leistungen im sozialen oder ästhetischen Bereich (s.o.; vgl. Wallrabenstein 1994, z.B. S. 119). Während wir in Kapitel 6.1.4 zu der Einschätzung kommen konnten, dass ein systematischer, verbindlicher Lehrplan unverzichtbar ist, soll in dem folgenden

⁹¹ Ramseger merkt an, dass ein solcher Doppelauftrag im Bereich der Medizin einem Doppelauftrag von Heilen und Töten entspräche, womit die aufgeheizte Emotionalität der Diskussion um den Offenen Unterricht zum Ausdruck kommt (in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 11).

Kapitel 6.2.3 noch einmal betont werden, dass mit einer inhaltlichen Öffnung des Unterrichts die Selektion in der Schule nicht mehr möglich ist. Da die vorgestellte Kritik allerdings trotzdem berechtigt erscheint, muss der systematische Unterricht mit ‚offenen‘ Räumen ergänzt werden (vgl. Kapitel 6.1).

Kritik an der traditionellen Beurteilungspraxis

Abgelehnt werden von Kritikern der Selektionsfunktion die Ziffernzensuren, welche anhand der sachlichen und der sozialen Bezugsnorm gewonnen werden und die gewährleisten sollen, dass die Schüler daraufhin verglichen und selektiert werden können. Damit drücke sich die Funktionalisierung der jungen Menschen für gesellschaftliche Zwecke aus, welche nicht allein von Vertretern des Offenen Unterrichts abgelehnt wird. In einer Schule, die den Heranwachsenden mit ihrer Funktionalisierung wenig Achtung und persönliche Zuwendung entgegenbringe, würde die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen kaum gelingen (z.B. Wallrabenstein 1994, S. 44). Vor allem aber leistungsschwächeren (und damit häufig auch sozialschwächeren) Schülern würde ihr Misserfolg mit den Ziffernzensuren regelmäßig attestiert, was auf längere Sicht ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie ihren Lernerfolg gefährden würde. Sie gerieten mit der Orientierung an der sozialen Beurteilungsnorm in einen Teufelskreis, in welchem ihnen kaum eine Chance mehr auf einen Unterrichtserfolg eingeräumt würde (vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit; Ramseger in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 7).

Zwar stellt die Selektion tatsächlich nur einen Aspekt in der Schule dar und soll stets der Mensch im Mittelpunkt aller schulischen Bemühungen stehen. Für eine Abschaffung der Selektionsfunktion spricht diese Aussage jedoch nicht, denn in Kapitel 5 konnte nicht festgestellt werden, dass sich eine maßvolle Selektion auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden schädigend auswirkt. Dort wie auch in Kapitel 6.1 zur Qualifikationsfunktion konnte allerdings herausgearbeitet werden, dass Einschränkungen in der Selektionspraxis an traditionellen Schulen durchaus notwendig erscheinen. So muss beispielsweise ein jeder Schüler von Zeit zu Zeit die Chance auf Erfolg haben, wie mit Edelmann in Kapitel 6.1.2 begründet wurde (1996, S. 384). Dafür ist nicht allein der einzelne Lehrer verantwortlich, sondern es muss zudem, sofern die soziale Bezugsnorm bei der Zensurenvergabe gilt, in der Lerngruppe insofern eine annähernde Chancengleichheit bestehen, dass

jeder Schüler bei angemessener Anstrengung zumindest eine befriedigende Leistung erbringen kann (vgl. Giesecke 1998, S. 211). Mit Weinert wurde in dem Qualifikationskapitel 6.1.2 darüber hinaus vorgeschlagen, die Prüfungs- und die Lernsituationen stärker zu entkoppeln (in: Schulreport 2/1998, S. 24), denn selektionsfreie Räume müssen für einen befriedigenden Bildungs- und Entwicklungsprozess der Schüler unverzichtbar erscheinen.

Kritik an der wettbewerbsorientierten Wertevermittlung

Mit den Ziffernzensuren, mit Notenspiegeln, Rangreihen und entsprechenden Selektionsentscheidungen würden nach Meinung der Kritiker Wertorientierungen und Erziehungsziele transportiert, die für wenig wünschenswert erachtet werden (vgl. z.B. Klafki 1994, z.B. S. 230). Wettbewerb, Einzelkämpfertum sowie Neid würden gefördert und die Heranwachsenden würden lernen, andere Menschen lediglich nach ihren erbrachten Leistungen und ihrem Status zu beurteilen. Damit wäre keine gelungene Persönlichkeitsentwicklung in der Schule beschrieben, weshalb diese Wertorientierungen durch andere wie die der Solidarität ersetzt werden sollten.

In dem Integrationskapitel 6.3 soll begründet werden, dass mit der zuletzt genannten Wertorientierung ein wesentliches Erziehungsziel in der Schule angesprochen ist, dass deshalb aber nicht gänzlich auf den Leistungsvergleich und Wettbewerb in der Schule verzichtet werden muss. Es geht nicht darum, sich zwischen den beiden Wertorientierungen zu entscheiden, sondern um eine ausgewogene Balance der beiden Orientierungen (vgl. Westphalen in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 107, 109). Da die beiden Orientierungen allerdings in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen, muss die daraus resultierende Spannung im Unterrichtsalltag immer wieder bearbeitet werden.

Selektionsbedingte Stresserfahrungen

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die selektionsrelevanten Leistungsforderungen, häufige Prüfungssituationen im Unterricht sowie die traditionelle Zensurenpraxis die Schüler unter einen ständigen Erfolgsdruck und Schulstress setzten (vgl. z.B. v. Hentig 1996, S. 163 f.). Solche Stresserfahrungen und Angstgefühle im Unterricht würden eine ungünstige, am Misserfolg orientierte Motivation hervorrufen, die intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichts-

gegenstand behindern und die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit stören (vgl. Kapitel 5 und 6.1.2 der vorliegenden Arbeit). In Kapitel 5 wurden die selektionsbedingten Stresserfahrungen der Schüler thematisiert und es erschien nachvollziehbar, dass bei einer Überbetonung der Selektionsfunktion gerade leistungsschwächere Schüler Erfahrungen machen müssen, die sich ungünstig auf ihr Lernen sowie auf die Entwicklung ihres Selbstbildes auswirken. Allerdings konnte in Kapitel 5 nicht eindeutig festgestellt werden, in welchem Ausmaß Schulstress und –angst bestehen und ab welchem Punkt sich die Selektionspraxis in der Schule negativ auswirkt. Es wurde vermutet, dass nicht die Mehrheit aller Schüler in dem beschriebenen Maße an der Selektion in der Schule leidet, dass aber eine behutsame pädagogische Begleitung der schulischen Selektion notwendig ist. Darüber hinaus sollte demnach die Selektion in der Schule mit anderen schulischen Aufträgen ausbalanciert werden, wobei die Selektion dabei neben dem eigentlichen Unterrichts- und Erziehungsgeschehen eine eher sekundäre Stellung einzunehmen hätte.

Das selektionsbedingte Machtgefälle im Unterricht

Ein weiteres Erziehungsziel werde ebenfalls durch die Selektion und die damit verbundene Zensurenpraxis in der Schule untergraben, nämlich die Erziehung zu Mündigkeit und Demokratie. Der pädagogische Umgang, der sich laut den Befürwortern des Offenen Unterrichts durch persönliche Anteilnahme und Gleichberechtigung zwischen Lehrer und Schüler auszeichnen soll (vgl. Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit), werde wegen der Selektion in der Schule durch ein Machtverhältnis ersetzt. Nun stünden nicht mehr die individuelle Hilfestellung und persönliche Förderung der Heranwachsenden durch den Lehrer als ihr Berater und Partner im Mittelpunkt, was zu positiven, gleichberechtigten Beziehungen untereinander in einer demokratisch verstandenen Schule führe.

Auf die Problematik, dass wegen der institutionellen Funktionen des Lehrers stets ein Machtgefälle zwischen ihm und seinen Schülern besteht, soll in dem Integrationskapitel 6.3 eingegangen werden. An diesem Ort soll lediglich betont werden, dass wir in dem vorangehenden Kapitel 6.2.1 zu dem Schluss kommen mussten, dass zu der Allokation auf Basis der schulischen Selektion in der demokratischen Gesellschaft keine realistische Alternative besteht, weshalb das

legitimierte Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schülern als eine institutionelle Rahmenbedingung von Schule akzeptiert werden muss. Allerdings muss diese problematische Unterrichtsbedingung von Lehrern und Schülern gemeinsam reflektiert und human gestaltet werden. Wir können mit Westphalen festhalten, dass das Machtgefälle, das sich bei der „Auslese“ der Schüler zwischen ihm und dem Lehrer ergibt, „zwar humanisiert, nicht aber negiert werden kann“ (1979, S. 28). Trotz des vorfindlichen Machtgefälles muss den Schülern aber zumindest das Recht eingeräumt werden, den Lehrer trotz seiner Machtposition kritisieren zu können (vgl. Kapitel 6.3: Apel 1995, S. 269).

Eine alternative Beurteilungspraxis

Mit einer alternativen Beurteilungspraxis, die sich an der individuellen Bezugsnorm orientiert (vgl. Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit) sollen im Offenen Unterricht die dargestellten pädagogischen Unzulänglichkeiten der traditionellen Zensurenpraxis umgangen werden. Damit verbunden ist zwangsläufig eine Weigerung, in der Schule weiterhin die Selektionsfunktion zu erfüllen, wie in dem folgenden Kapitel noch einmal betont werden soll. Im Offenen Unterricht sollen mit der Schülerbeurteilung vollkommen andere Funktionen verfolgt werden als im traditionellen Unterricht, denn während hier die Selektion der Schüler im Vordergrund steht, geht es dort um die konstruktive Rückmeldung als eine Lernhilfe für das individuelle Kind bzw. den Jugendlichen (vgl. Ramseger in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 41). Klafki möchte die differenzierte Beurteilung der Schüler als ein „Moment im Lernprozess“ und nicht als „fremde Endkontrolle“ verstanden wissen. Eine differenzierte Beurteilung berge die Chance, den Heranwachsenden hilfreiche Rückmeldungen auf ihrem Lernweg zu geben, wobei „eine in ihren Kriterien uneinsichtige Fremdbeurteilung schrittweise durch Selbst- und Mitbeurteilung seitens der Schüler ersetzt werden“ könne (1994, S. 234 f.). Bei einer solchen Beurteilungspraxis erhielten auch leistungsschwächere Schüler eine Chance auf Fortschritt und Erfolg, was sich günstig auf ihre Persönlichkeitsentwicklung auswirke und darüber hinaus zu einer erhöhten Chancengleichheit beitrage. Da nämlich schwache Leistungen überdurchschnittlich häufig von sozial benachteiligten Schülern, starke Leistungen dagegen eher von sozial abgesicherten Schülern gezeigt würden, und „der Erfolg der ohnedies Erfolgreichen wie der Mißerfolg der ohnedies schon Benachteiligten [...] im System der Leistungsbeurteilung durch

Ziffernzensuren vorprogrammiert“ sei, würde die traditionelle Zensurenpraxis sozial benachteiligten Schülern weniger Chancen einräumen (Ramseger in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 7). Mit einer individuellen Beurteilungspraxis dagegen würden Ungleichheiten geglättet und zugleich die Solidarität mit weniger leistungsstarken Schülern gefördert werden. Wertorientierungen, die nicht auf Konkurrenz, Selektion und Durchsetzung abzielten, sondern Gemeinschaft oder solidarische Hilfe förderten, könnten mit der Aufgabe der schulischen Selektionspraxis zum Tragen kommen.

Tatsächlich erscheinen die Zielsetzungen jener Pädagogen, die sich für einen Verzicht auf die schulische Selektionspraxis aussprechen, durchaus wünschenswert. So erscheint es zum Beispiel sinnvoll, den Heranwachsenden auf ihrem Lernweg differenzierte Rückmeldungen und Lernhilfen zu geben, und die zunehmende Beteiligung der Schüler an allen Aspekten ihres Lernens, also auch an der Korrektur und Bewertung ihrer Leistungen, konnte in Kapitel 6.1 als günstig eingeschätzt werden. Gleiches gilt für die Förderung von Wertorientierungen, die nicht auf Selektion und Wettbewerb ausgerichtet sind, trotzdem aber im Unterricht ihren Platz beanspruchen können. Andererseits mussten wir in Kapitel 6.2.1 zu dem Schluss kommen, dass zu der schulischen Selektion und der gesellschaftlichen Allokation auf Grundlage der individuell erbrachten Leistung im Rahmen der Demokratie keine realistische Alternative besteht. Die individuelle Förderung der Heranwachsenden und ihre Selektion können also beide in der Schule Geltung beanspruchen, womit sich ein grundlegender Widerspruch auftut. Vertreter des Offenen Unterrichts sind der Ansicht, dass beide Aspekte unvereinbar sind, weshalb sie den Selektionsauftrag prinzipiell ablehnen. Ob diese Haltung konstruktiv erscheint und wie der Offene Unterricht im Einzelnen zu der Selektionsfunktion steht, soll nun in dem abschließenden Kapitel 6.2.3 geklärt werden.

6.2.3 Widerstand gegen die Selektionsfunktion im Offenen Unterricht

Einseitige Entscheidungen im Offenen Unterricht

Vertreter des Offenen Unterrichts streben es nicht an, den angedeuteten Widerspruch in der jeweiligen Unterrichtssituation auszubalancieren, sondern sie

entscheiden sich allein für das Subjekt, dessen Lernanstrengungen an selbst gewählten Themen individuell rückgemeldet werden sollen. In dem Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit wurde dargestellt, dass die offene Schule „die Praxis des Miteinanderarbeitens und Miteinanderlebens [...] wichtiger nimmt als ihre klassischen Funktionen der Belehrung, der Auslese und der Leistungskontrolle“ (Wallrabenstein 1994, S. 105). Tatsächlich sind die klassischen Funktionen im Offenen Unterricht aber nicht nur zweitrangig, sondern werden zum größten Teil schlichtweg abgelehnt, wie sich zum Beispiel mit Ramsegers Behauptung zeigte, dass die einzige pädagogisch verantwortbare Lösung des schulischen Doppelauftrages in dem Verzicht auf die Selektion bestünde (s.o., in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 7; vgl. auch v. Hentig 1996). Abgelehnt wird die Selektionsfunktion der Schule in erster Linie wegen der oben dargestellten pädagogischen Bedenken, wie zum Beispiel mit Wallrabenstein noch einmal belegt werden kann:

„Bei der Öffnung der Schule muß zunächst also auf das übliche technokratische Leistungsprinzip mit Zensuren, Auslese (Selektion), Aussonderung, Abschulung und Vermessungspraktiken verzichtet werden, weil es die Kinder sehr schnell auf ein festgelegtes Leistungsprofil fixiert und ihre Persönlichkeit verkürzt“ (1994, S. 44).

Mit der Sorge, dass die Kinder zu früh auf ein Leistungsprofil fixiert werden, deutet sich zugleich der Anspruch des Offenen Unterrichts an, chancengleicher zu sein als der traditionelle Unterricht. Auch die übrigen Argumente aus Kapitel 6.2.1 gegen das System der Selektion und Allokation in der sogenannten Leistungsgesellschaft werden immer wieder angeführt, und man schließt aus der Tatsache, dass die Selektion und Allokation in der Gesellschaft auf der Grundlage individuell erbrachter Leistungen ohnehin nur unzureichend greifen, dass man die Schule von der damit verknüpften Selektionsaufgabe befreien könne. Erst dann wäre ein konsequent Offener Unterricht zu realisieren, denn die spezifische Leistungs- und Beurteilungspraxis des Offenen Unterrichts lässt den Vergleich und die Auslese der Schüler unmöglich werden, wie im Folgenden dargestellt werden soll⁹².

Der prinzipielle Widerspruch zwischen Offenheit und Selektion

Wenn wie im Offenen Unterricht ein verbindliches Curriculum abgelehnt wird und die Schüler innerhalb einer Schulklasse an je verschiedenen, oftmals selbst gewählten

⁹² Dabei werden in der Literatur allerdings keine sinnvollen Alternativen angeboten, welche gesellschaftliche Instanz an Stelle der Schule die Selektionsaufgabe übernehmen könnte.

Aufgaben arbeiten, welche den Interessen und Neigungen der Schüler entsprechen oder ihrer unmittelbaren Lebenswelt entnommen sind, dann sind keine vergleichbaren Leistungsbeurteilungen als Grundlage der Selektion mehr möglich⁹³. So muss auch Ramseger feststellen, dass sich „nicht-differenzierende Lernerfolgskontrollen (z.B. Klassenarbeiten) [...] und vergleichende Lernerfolgsrückmeldungen durch Ziffernzensuren“ nicht mit „differenzierenden Lernangeboten vereinbaren“ ließen (in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 7). Die Bewertung nach der sozialen Beurteilungsnorm, welche in einem individualisierten Unterricht nicht mehr durchzuführen ist, wird durch eine pädagogisch motivierte Leistungsrückmeldung ersetzt, welche sich an der individuellen Bezugsnorm orientiert. Ziel einer solchen Beurteilungspraxis ist es nicht mehr, die Schüler zu selektieren, sondern es soll eine konstruktive Rückmeldung zum Zwecke der individuellen Lernförderung ausgesprochen werden (s.o.). Diese Praxis soll hier nicht noch einmal bewertet werden, denn es wurde bereits an anderem Ort diskutiert, dass eine solche Leistungs- und Beurteilungspraxis pädagogisch bedenkenswert ist und vor allem für jüngere Schüler zunächst angemessener erscheint als die traditionelle Leistungs- und Beurteilungspraxis. Hier soll lediglich festgehalten werden, dass die Leistungs- und Beurteilungspraxis im Offenen Unterricht nicht zu vereinbaren ist mit dem Auftrag der gesellschaftlichen Institution Schule, ihre Schüler zu selektieren und das System dabei zugleich zu legitimieren.

Erschwert wird die vergleichbare Prüfung der Schülerleistungen zum Zwecke der Selektion im Offenen Unterricht darüber hinaus auch, weil ‚Leistung‘ hier anders definiert wird als im traditionellen Unterricht. Dazu noch einmal Wallrabenstein:

⁹³ So berichtet beispielsweise Karin Vach aus ihrer Praxis, dass ihr Unterricht in Projekten nicht an einem vorgegebenen Stoffplan orientiert sei. „Wer aus der Klasse Interesse hat, mit anderen Kindern an einem Thema zu arbeiten, schlägt dieses vor. Kinder wie LehrerIn haben das gleiche Recht, ihre Wünsche einzubringen. Gemeinsam wird dann darüber entschieden, ob der Vorschlag angenommen wird oder nicht“ (in: Die Grundschulzeitschrift 105/1997). Heiko Peschel möchte sogar die „Entscheidung für oder gegen das Lernen“ den Kindern selbst überlassen. Er führt aus, dass eine Öffnung des Unterrichts den Kindern konsequent inhaltlich und methodisch den größtmöglichen Freiraum einräumen sollte. Didaktik und Stoffpläne bräuchten nicht die Schüler, sondern die Lehrer (in: ebd. S. 22 f.). Abgesehen davon, dass es fraglich ist, ob Kinder und Jugendliche nicht doch Didaktik und Stoffpläne benötigen (vgl. Kapitel 6.1), können wir hinzufügen, dass auch die Gesellschaft auf verbindliche Stoffpläne angewiesen ist. Nur auf dieser Grundlage können selektionsrelevante Leistungsvergleiche vorgenommen werden, welche nach Kapitel 6.2. unerlässlich erscheinen.

„Die Lernleistung, die im Offenen Unterricht erbracht wird, ist eine andere Leistung als die aus dem alltäglichen Arbeitsprozeß bekannte meß- und klassifizierbare Arbeitsleistung“ (1994, S. 119).

Bereits in den Kapiteln 6.1 und 6.2.2 der vorliegenden Arbeit wurde betont, dass Leistungen wie Teamleistungen, persönliche oder soziale Kompetenzen oder außercurriculare Leistungen gesellschaftlich relevante Qualifikationen darstellen, die es in der Schule zu fördern gilt. In Kapitel 6.2.2 musste aber auch festgestellt werden, dass sich solche Leistungen vergleichbaren Prüfungen im herkömmlichen Sinne entziehen. So muss sich die schulische Prüfungs- und Selektionspraxis in diesem Punkt wohl ändern bzw. sie muss sich dahingehend weiterentwickeln, dass sie den erweiterten Leistungsbegriff erfassen kann. Es erscheint vernünftig, von einem erweiterten Leistungsbegriff zu sprechen, während zum Beispiel Wallrabenstein dagegen von einem *anderen* Leistungsbegriff spricht. Hier sollen traditionelle Vorstellungen, welche Art von Leistungen man in der Schule fordern und fördern möchte, durch einen alternativen, schülerorientierten Leistungsbegriff ersetzt werden. Westphalen führt in seinen Überlegungen zu der „verhängnisvollen Trennung von gesellschaftlichem und pädagogischem Leistungsbegriff – einer Erblast der 68er Bewegung“ differenziert aus, dass eine solche Gegenüberstellung von Alternativen den falschen Weg weist, worauf unten ausführlicher eingegangen werden soll (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 99 - 112). Auch wurde in dem Kapitel 6.1 der vorliegenden Arbeit ein Leistungsbegriff entwickelt, welcher die beiden Aspekte des traditionellen und des ‚offenen‘ Leistungsbegriffes umfassen konnte.

Der Leistungsbegriff des Offenen Unterrichts unterscheidet sich von dem des traditionellen Unterrichts auch dadurch, dass dort der Arbeitsprozess und dessen Bedeutung für die Entwicklung des Schülers betont werden, während das konkrete Arbeitsergebnis in den Hintergrund rückt. Die einseitige Prozessorientierung des Offenen Unterrichts ist mit der Selektionsfunktion der Schule nur schwer vereinbar, denn um die Schüler selektieren zu können, müssen vergleichbare Leistungsergebnisse vorliegen, welche bewertet werden. Zwar dürfen die Prozessmerkmale des individuellen Arbeitens im Unterricht nicht vernachlässigt werden, denn wie in Kapitel 6.1 betont wurde, stellt gerade das „Lernen des Lernens“ ein wichtiges Lernziel dar. Kompetenzen, welche die Schüler während des Arbeitens und nicht erst mit ihrem Arbeitsergebnis beweisen, sollten in die selektionsrelevanten

Bewertungen eingehen. Sie dürfen die produktorientierten Leistungsbewertungen aber nicht ersetzen, denn Leistungsprodukte sind effizienter und objektiver zu messen und zu bewerten als der Leistungsprozess. Darüber hinaus können die Arbeitsergebnisse einen Wert an sich beanspruchen, wie schon der Reformpädagoge Kerschensteiner anders als die Vertreter des Offenen Unterrichts heute seinerzeit betonte. In der vorliegenden Arbeit wurde die Bedeutung von verbindlichen Unterrichtsinhalten, Lernzielen und Lernergebnissen in dem curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 deutlich herausgearbeitet.

Mit den letzten Absätzen wurden die entscheidenden Konfliktpunkte des Offenen Unterrichts aufgezeigt. Diese kurzen Ausführungen sind von wesentlicher Bedeutung, denn es wurde herausgearbeitet, dass man im Offenen Unterricht die Selektionsfunktion der Schule nicht nur ablehnt, sondern dass in einem konsequent Offenen Unterricht die Selektion der Heranwachsenden nicht einmal möglich ist. In dem folgenden Kapitel 6.3 wird sich zeigen, dass entsprechend auch die Integrationsleistungen des Offenen Unterrichts anders ausfallen werden als im traditionellen Unterricht. Da im Offenen Unterricht ein rechtlich verankerter, gesellschaftlicher Auftrag, die Selektion der Heranwachsenden, nicht erfüllt wird, ist der konsequent Offene Unterricht in der vorfindlichen Gesellschaft nicht realisierbar. Vor allem auf die Selektionsfunktion der Schule ist es zurückzuführen, dass sich in der Unterrichtspraxis staatlicher Regelschulen lediglich vielfältige Öffnungen des Unterrichts, Mischformen verschiedener Unterrichtsformen beobachten lassen.

Das wird, wie wir gesehen haben, von Vertretern des Offenen Unterrichts bedauert und teilweise wird es von ihnen auch so weit wie möglich ignoriert, dass eine Öffnung des Unterrichts durch die gesellschaftlichen Funktionen der Schule ihre Begrenzungen findet. Die Praxis hat gezeigt, dass zwar kaum ein konsequent Offener Unterricht vorherrscht, die inhaltliche Öffnung des Unterrichts aber trotz des Selektionsauftrages oftmals recht weit geht. Möglich ist dies gerade in den Grundschulen, wo zumindest in den ersten Klassen individualisierte Berichtszeugnisse ausgegeben werden, so dass der dargestellte Konflikt dort weniger spürbar wird.

Kritik an der Einseitigkeit im Offenen Unterricht

Die einseitige Entscheidung zu Gunsten der individuellen Schülerpersönlichkeit und gegen die Selektionsfunktion, die man mit dem Offenen Unterricht durchzusetzen versucht, muss an dieser Stelle kritisiert werden. Da die schulische Selektion nach Kapitel 6.2.1 in der demokratischen Gesellschaft notwendig erscheint, darf sie nicht einfach aufgegeben werden, sondern muss sie in pädagogischer Verantwortung und dem jeweiligen Alter angemessen in den Unterricht integriert werden⁹⁴. Wird der Selektion ein klar definierter Raum im Schulgeschehen zugewiesen, so dass die Schule nicht zu einer Selektionsschule verfällt, so wird sich die Selektionspraxis nicht zwangsläufig als schädlich für die Kinder und Jugendlichen erweisen.

Ganz im Gegenteil ist es im Interesse der Heranwachsenden positiv einzuschätzen, dass sie in der Schule auf Leistungsformen vorbereitet werden, die in der außerschulischen Gesellschaft gelten. So musste, wie wir gesehen haben, auch Klafki einräumen, dass es „für den Aufwachsenden – mindestens im Hinblick auf seine spätere Erwachsenenexistenz – eine Notwendigkeit [ist], bisweilen die Erfahrung des Leistungsvergleichs mit anderen und die Einschätzung der eigenen Leistung angesichts generalisierter Leistungsnormen zu machen“ (1994, S. 235). In diesem Punkt scheint eine gewisse Einigkeit mit K. Westphalen zu bestehen, der deutlicher betont, dass die Pädagogik mitten in der Gesellschaft steht, „und deswegen [...] die Einübung in gesellschaftlichen Leistungsformen eine genuin pädagogische Aufgabe“ ist. Sie bestehe in der „pädagogisch-humanen Vermittlung der gesellschaftlichen Leistungsansprüche“ (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 109; vgl. auch Giesecke 1998, S. 214). Würde man auf die Vorbereitung der Heranwachsenden auf vielfältige Leistungsformen sowie auf ihre Selektion verzichten, dann würde der Selektionskampf nach der Schule für sie um so härter werden, zumal er dann, wie wir oben feststellen konnten, nach Kriterien abgehalten würde, die nicht mehr vorwiegend von dem Bildungssystem definiert werden, sondern von dem Beschäftigungssystem und welche weitaus chancenungleicher erscheinen als die – allerdings verbesserungswürdigen – schulischen Kriterien. Daher ist dem Vorschlag zahlreicher Erziehungswissenschaftler (z.B. Czerwenka u.a.

⁹⁴ Zum Beispiel schätzt K. Westphalen die Berichtszeugnisse in den ersten und zweiten Grundschulklassen positiv ein. Er begrüßt die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, welche durch die Beiträge zum Offenen Unterricht vorangetrieben wird, warnt aber vor einer für die Vertreter des Offenen Unterrichts typischen „Schwarz-Weiß-Zeichnung“, mit welcher „das Alte polemisch verzerrt, das Neue unkritisch gepriesen wird“ (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 102 f.).

1990, S. 57) nicht zuzustimmen, die Selektionsaufgabe anderen gesellschaftlichen Institutionen als der Schule zu übertragen. Die schulische Selektion muss im Gegenteil um so sorgfältiger und objektiver gestaltet werden, je härter der Konkurrenzkampf und je unsicherer der Arbeitsmarkt wird (s.o. Haas 1993, S. 11; Westphalen 1979, S. 37).

Eine Balance der schulischen Aufträge

So positiv, wie sie hier erscheint, kann die schulische Selektion aber nur eingeschätzt werden, wenn sie mit weiteren Aspekten der Schule, vor allem mit ihrer personalen Funktion ausbalanciert wird. Die Beiträge zum Offenen Unterricht stellen wertvolle Impulse dar, denn mit ihnen wird vor einer Übertreibung der Selektionspraxis gewarnt, Mängel in der Selektion und dem Leistungsprinzip werden aufgezeigt und alternative Aspekte von Schule werden betont (s.o.), welche mindestens ebenso wichtig erscheinen wie die Selektion. Während der Offene Unterricht einseitig erscheint, weil er mit der Selektion nicht vereinbar ist, erscheint auch die traditionelle Schule nicht ausgewogen, weil in ihr ‚offene‘ Unterrichtsmomente und ihre personale Funktion hinter der Selektion zurücktreten.

Dabei müssen und dürfen sich die schulische Selektion und die genannten Sozialisationsziele der Schule, die mit offenen Unterrichtsmerkmalen und einer individualisierten Beurteilungen einhergehen, nicht ausschließen. So sind die individuelle Förderung des Heranwachsenden und Leistungsforderungen, welche im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion der Schule erhoben werden, durchaus zu vereinbaren bzw. zumindest nacheinander im Unterricht zu verwirklichen (vgl. Westphalen in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 102). Ebenso darf die Selektionsfunktion nicht mit einer Lernhilfe für die Schüler verwechselt werden, denn damit sind zwei ganz unterschiedliche Momente schulischen Arbeitens genannt, die durchaus nebeneinander bestehen können. Wenn in dem Bewusstsein der Schüler und Lehrer beispielsweise zwischen der Selektion einerseits und der konstruktiven Lernhilfe andererseits unterschieden wird und Erziehungsziele wie die wettbewerbsorientierte Leistungsbereitschaft und solidarische Hilfsbereitschaft gegeneinander abgewogen werden, können sowohl die traditionellen als auch jene Sozialisationsziele an der Schule realisiert werden, die gerade von Vertretern des Offenen Unterrichts eingefordert werden.

Spannungen im Unterrichtsalltag

Allerdings muss eingeräumt werden, dass die traditionelle Selektionspraxis und die offene Unterrichts- und Beurteilungspraxis mit den jeweils entsprechenden Folgen für die Bildung und Erziehung der Heranwachsenden doch nur bedingt miteinander zu vereinbaren sind, denn mit den vorangehenden Ausführungen sind die entscheidenden Brüche und Spannungen von Unterricht und Erziehung in der Schule aufgezeigt, die nicht einfach zu glätten sind⁹⁵. Die Selektionspraxis scheint zu der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden an der Schule zumindest dann im Widerspruch zu stehen, wenn sie einseitig überbewertet wird. Apel hält den damit verknüpften Leistungsdruck für den „schärfsten Gegenpol zu einer pädagogischen Gestaltung“ der Schule, womit er allerdings nicht den Verzicht auf einen Leistungsanspruch einfordert (1995, S. 252). Wir können zustimmen, dass nicht der Verzicht auf eine der konflikthaltigen Aufgaben der Schule, sondern ein tägliches Ausbalancieren der verschiedenen Prinzipien, wie es sich mit dem letzten Absatz andeutete, anzustreben ist. Die nicht einfach aufzulösenden Spannungen und Widersprüche sollen in den folgenden Kapiteln wieder aufgegriffen und ausführlich bearbeitet werden, wobei auch abzuwägen sein wird, welchen Raum die Selektion in der Schule einnehmen sollte, wo ihr aber auch Grenzen zu setzen sind.

Entschärft werden können die Konflikte dadurch, dass beispielsweise die Durchlässigkeit des Systems erhöht, die Beurteilungen differenzierter und objektiver gestaltet oder Lern- und Prüfungssituationen voneinander getrennt und selektionsfreie Räume geschaffen werden (s.o.). Andererseits geht es nicht nur um einen genuin schulischen Konflikt, sondern werden an die Schule zudem gesellschaftliche Probleme herangetragen. Aus den kritischen Beiträgen zum Offenen Unterricht konnten wichtige Impulse gewonnen werden, wenn es zum Beispiel um die mangelnde Chancengleichheit oder das Problem der Arbeitslosigkeit ging, welche eine pädagogisch verantwortbare Selektion in der Schule belasten. In diesem Zusammenhang erschien es ratsam, die eigentlich Verantwortlichen in Staat und Gesellschaft an ihre Pflichten zu erinnern. Doch wird in Kapitel 7 deutlich werden, dass sich der Grundkonflikt, welcher die gesamte Schulsituation durchzieht,

⁹⁵ Ramseger sieht in dem „Doppelauftrag von Fördern und Auslesen“ den „fundamentalen und häufig bitteren Widerspruch der Lehrerarbeit im öffentlichen Schulsystem“ (in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 11).

trotz bestimmter gesellschaftlicher und pädagogischer Fortschritte im Prinzip nicht einfach lösen lassen wird.

6.3 Integration in der Schule

6.3.1 Bedingungen und Mittel der schulischen Integration

In der vorliegenden Arbeit haben wir uns bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Offener Unterricht“ in unserer Gliederung an dem strukturfunktionalistischen Ansatz der Schultheorie orientiert. So wurde zunächst überprüft, ob der Offene Unterricht mit der Aufwertung der personalen Funktion von Schule seinem Anspruch gerecht werden kann, einen den Kindern und Jugendlichen angemessenen Unterricht anzubieten. Daraufhin stellte sich die Frage, auf welche Art und Weise der Offene Unterricht den Anforderungen entsprechen kann und will, welche von Seiten der Gesellschaft an die Schule herangetragen werden. Bei der Bearbeitung dieser Frage wurde in Anlehnung an H. Fend (1980) die Qualifikations-, die Selektions- und die Integrationsfunktion von Schule unterschieden. Im Zusammenhang mit der Qualifikations- und der Selektionsfunktion wurde der Offene Unterricht bereits untersucht, so dass wir uns nun der Integrationsfunktion von Schule zuwenden können.

Der Begriff der Integration

Bereits in dem 3. Kapitel der vorliegenden Arbeit, dem schultheoretischen Exkurs, haben wir die genannten Funktionen dargestellt, die in einer soziologisch orientierten Theorie der Schule herausgearbeitet worden sind. Erinnern wir uns noch einmal, was unter der Integrationsfunktion von Schule zu verstehen ist. Als Integrationsfunktion von Schule bezeichnen wir die schulische Sozialisation der heranwachsenden Generation zu dem Zweck, die Gesellschaft zu reproduzieren. Die jungen Menschen sollen in das politische und wirtschaftliche System sowie in die Kultur ihrer Gesellschaft eingeführt werden, womit zugleich eben jene gesellschaftlichen Verhältnisse legitimiert werden sollen. Die Heranwachsenden sollen mit den Werten und Normen, den Regeln und Verhaltenserwartungen, den Gewohnheiten und Kulturgütern der Gesellschaft vertraut gemacht werden, wobei angestrebt wird, eine grundsätzlich zustimmende Haltung in den Heranwachsenden zu stiften. So sollen

die jungen Menschen in einer gesellschaftsbejahenden Grundhaltung zur aktiven Teilnahme am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben befähigt werden, um damit den Bestand der Gesellschaft zu sichern.

Während Fend bei der Bearbeitung der vorgestellten Funktion von Schule bereits das Zusammenwirken von Schule, Familie und Altersgruppe berücksichtigt hat und darüber hinaus die realen Verhältnisse empirisch untersucht hat (1980), stützte sich Parsons noch auf die idealtypischen Begriffe der Kleinfamilie und Schule, des politischen und des Berufssystems (1968). Wir haben uns in dem schultheoretischen Exkurs in Kapitel 3 aufgegeben nachzuprüfen, ob sich Parsons' Momentaufnahme des statisch betrachteten Gesamtsystems mit der heutigen Situation der westlichen Gesellschaft noch deckt bzw. von welcher Gesellschaftssituation wir bei unseren Überlegungen zur Integrationsfunktion der Schule heute ausgehen müssen.

Bedingungen der schulischen Integration

Mit Blick auf das 2. Kapitel der vorliegenden Arbeit muss erwartungsgemäß festgestellt werden, dass sich unsere pluralistische Gesellschaft erheblich von jener unterscheidet, die Parsons zur Grundlage seiner strukturfunktionalistischen Arbeit gemacht hat. So können wir heute keinesfalls mehr davon ausgehen, dass der Schüler im Normalfall einer traditionellen Kleinfamilie angehört und nach Schulabschluss wiederum eine solche Kleinfamilie gründen wird. Heute stehen die verschiedensten Kindheitsmuster nebeneinander, wobei die traditionelle Kindheit in der sozial abgesicherten Kleinfamilie nur ein (allerdings weit verbreitetes) Kindheitsmuster ausmacht. Neben der Familie und Schule sind die Kinder und Jugendlichen außerdem in ein Netz von schulischen und außerschulischen Freundschaften, Bekanntschaften, Verwandtschaften, Vereinen und Ferienjobs eingebunden. Festgehalten werden konnte in Kapitel 2, dass die Kinder und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht heute sehr viel selbstständiger sind als noch vor dreißig Jahren, dass sie aber auch gefährdeter sind in einer Zeit, die gemeinhin als „risikohaft“ (vgl. U. Beck; Kapitel 2) empfunden wird. Dabei nimmt für einige Kinder und Jugendlichen die Gefährdung ein kritisches Ausmaß an, da ein Teil der Eltern seiner Erziehungsaufgabe nur noch unzureichend nachkommen kann oder will (vgl. dazu auch Kapitel 5).

Die Inhomogenität der Schülerschaft, die sich hiermit andeutet, erschwert die Integrationsaufgabe erheblich. Dabei sind die unterschiedlichen Kindheitsmuster Ausdruck einer die gesamte Gesellschaft durchziehenden Pluralität, so dass es immer schwieriger wird festzulegen, welche Strukturen, welche Gesellschaft überhaupt reproduziert werden soll. Eng damit verknüpft ist die Schnelllebigkeit der Gesellschaft, so dass sich die Zukunft immer weniger aus verbindlichen Strukturen, Traditionen, Ordnungen und Erfahrungen berechnen lässt. Zwar bieten Stichwörter wie der Europagedanke oder jener der „Einen Welt“ gewisse Orientierungspunkte. Auch weist die westliche Zivilisation, welcher wir uns zurechnen können, bestimmte Gemeinsamkeiten auf. So fußt sie beispielsweise auf einer gemeinsamen Kultur und bestimmten Werten, wie sie mit den Menschenrechten formuliert sind. Auch ist die westliche Welt heute, um ein weiteres Beispiel zu nennen (vgl. Kapitel 2), überwiegend als eine Informations- und Dienstleistungsgesellschaft organisiert. Doch sind diese Gemeinsamkeiten selbst von einer solchen Pluralität und Schnelllebigkeit durchzogen, dass uns für die schulische Integration damit nur wenig Konkretes an die Hand gegeben ist. Da die Gesellschaft also nicht mehr einfach zu erfassen und ihre Zukunft kaum noch zu antizipieren ist, kann Reproduktion nicht mehr wie in früherer Zeit allein Bewahrung und Tradierung meinen. Doch auch wenn man sich nun ganz im Gegenteil allein darauf konzentriert, Pluralität und Schnelllebigkeit zu kultivieren, bleibt nur Ratlosigkeit, da der Gesellschaft somit das beständige Fundament entzogen würde, welches für ihren Erhalt notwendig erscheint.

Pluralität der Gesellschaft bedeutet nicht nur Pluralität der Lebensentwürfe und der gesellschaftlichen Strukturen, sondern eng damit verknüpft die Pluralität der Wertungen. So konnte in Kapitel 2 eine Pluralisierung der Wertungen bzw. eine deutliche Werteverchiebung verzeichnet werden. Damit stellt sich noch einmal die Frage, wie die Integrationsfunktion der Schule inhaltlich zu füllen ist, denn es erscheint zunehmend unklar, welche Gesellschaft reproduziert werden soll und welche Werte und Normen dafür funktional sein können. Noch bis zum Weltkrieg II konnte eine Integration der Gesellschaft verhältnismäßig reibungslos über eine gemeinsame Religion, über ein Nationalgefühl oder ähnliches hergestellt bzw. verordnet werden. Integration in diesem Sinne ist aber in der pluralen Gesellschaftssituation weder realisierbar noch erwünscht nach den Erfahrungen mit den Diktaturen in unserem Jahrhundert.

Die Pluralität in den Wertungen, eine Individualisierung mit zum Teil bedenklichen Entwicklungen (vgl. z.B. Klages' (1993) „Hedomat“ in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit), aber auch die Ausländerproblematik, soziale Spannungen und nicht zuletzt die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen Ost- und Westdeutscher schwächen die gemeinsame Basis der Gesellschaft. Desintegration wird zunehmend spürbar, wodurch die Integration in der Schule immer schwieriger, aber auch immer dringender wird. Dabei stellt, so viel kann bereits vorweggenommen werden, eine Vereinheitlichung der pluralen Strömungen keine Lösung dar. Vielmehr muss der Umgang mit der Pluralität selbst zur Integrationsaufgabe werden und zugleich eine über alle individuellen Unterschiede hinweg reichende Solidarität gestiftet werden, womit ein erster Ansatz zeitgemäßer Integration aufgezeigt ist.

Eine optimale Integration nach Parsons führt dagegen dazu, dass der Einzelne in Übereinstimmung mit seinen Bedürfnissen agiert und damit zugleich die Erwartungen seines Gegenübers im institutionellen Rahmen erfüllt. In Kapitel 3 wurde dargestellt, dass die Verinnerlichung institutions- und gesellschaftskonformer Normen und Wertungen zur Reproduktion des Subsystems Schule sowie zum Erhalt des gesellschaftlichen Gesamtsystems beitragen soll. Eine solche Gleichschaltung persönlicher Bedürfnisse zum Zwecke der Reproduktion der Gesellschaft erscheint heute allerdings mehr als fraglich. Inzwischen wird das Individuum als eine aktive Größe in seinem Sozialisationsprozess begriffen⁹⁶. Dabei wird der Wert von Institutionen und den entsprechenden Rollen zwar anerkannt, welche die in der Institution Handelnden übernehmen sollen. Doch erscheint heute zugleich eine gewisse Rollendistanz der mündigen Persönlichkeit erstrebenswert, wie beispielsweise Fend in seiner Theorie der Schule mehrfach betont (1980). Wenn Parsons also in seinem grundsätzlichen Integrationsziel, die Bedürfnisse der heranwachsenden Generation mit den gesellschaftlichen Erwartungen in Einklang zu bringen, nicht mehr ohne Einschränkung zugestimmt werden kann, so sind auch alle weiteren Integrationsziele Parsons' im Einzelnen in Frage zu stellen. In dem vorliegenden Kapitel soll hinterfragt werden, ob Parsons' Integrationsziele wie der Aufbau universalistischer Rollenbeziehungen oder die Vermittlung von Spezifität und Leistungsorientierung, die noch heute zumindest an traditionellen Schulen gelten, an

⁹⁶ So kann H. J. Apel feststellen, dass „Gesellschaftsfähigkeit zwar durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie von normativen Orientierungen vorbereitet, zugleich aber von den Betroffenen selbst entwickelt werden muß“ (1995, S. 36).

Bedeutung verlieren (vgl. Kapitel 3 sowie Anhang A. 27). Es erscheint wahrscheinlich, dass darüber hinaus andere Werte und Normen für den Bestand der Gesellschaft funktional sind, so dass sich die Frage stellt, ob Parsons' partikularistische und universalistische Wertorientierungen heute inhaltlich anders gefüllt werden müssen oder diese Unterscheidung selbst gar verwischt.

Nach einer wiederholenden Begriffsdefinition wurden bisher die gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Integration in Anlehnung an Kapitel 2 kurz entwickelt, worauf sich die Frage stellte, ob der Begriff der Integration in der pluralen, individualisierten Gesellschaft inhaltlich anders als beispielsweise bei Parsons gefüllt werden muss. Bevor wir uns der Beantwortung dieser Fragestellung zuwenden wollen, soll kurz dargestellt werden, welche Mittel in der Schule zur Verfügung stehen, um die Integrationsziele zu verfolgen. In dem weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels 6.3 soll herausgearbeitet werden, auf welche Weise und mit welchem Ziel der Offene Unterricht im Gegensatz zu dem traditionellen Unterricht von diesen Mitteln Gebrauch macht.

Mittel der schulischen Integration

Zunächst einmal entfaltet der Unterricht selbst mit seinen Inhalten, den kulturellen Werten, welche vermittelt werden sollen, integrative Erziehungswirkungen. Auch die Unterrichtsmethoden führen zu je verschiedenen gesellschaftlich relevanten Kompetenzen, Umgangsformen, Gewohnheiten und Normen. So konnte in Kapitel 5 beobachtet werden, dass Gruppenarbeit oder die selbstbestimmte Wahl der Arbeitsmittel in Abgrenzung zum traditionellen Frontalunterricht auf die Persönlichkeitsentwicklung in spezifischer Weise wirkt. Daraus können wir ableiten, dass die erzieherischen Wirkungen dieser Unterrichtsmethoden auch in integrativer Absicht je anders wirken werden.

Eng verknüpft mit dem Unterricht ist das Leistungsprinzip, welches im traditionellen Unterricht dominiert. Es gilt nicht nur, die Schüler ihren Leistungen entsprechend zu selektieren, um sie weiteren Bildungsgängen und schließlich bestimmten Berufsfeldern zuzuführen (vgl. Kap. 6.2), sondern es wird zugleich angestrebt, für eine solche Selektionspraxis Zustimmung bei den Heranwachsenden herzustellen. Das geschieht dadurch, dass die Leistungs- und Beurteilungspraxis von

den Schülern tagtäglich erlebt wird, so dass wir hier einen Schwerpunkt schulischer Sozialisation ausmachen können.

Integriert wird darüber hinaus vor allem durch die intentionale (Wert-) Erziehung des Lehrers, welche nicht nur der persönlichen Entwicklung des jungen Menschen dienen soll (vgl. Kap. 5), sondern zugleich einen gesellschaftsrelevanten Aspekt beinhaltet.

Teilweise dem intentionalen Erziehungskonzept des Lehrers entsprechend, teilweise aber auch recht unbewusst werden die Umgangsformen in der Schulklasse gestaltet. Auch die Umgangsformen können integrative Wirkungen entfalten, zumal der Umgang miteinander im Rahmen einer bestimmten Institution mit ihren überpersönlichen Regeln, Verhaltenserwartungen und Anforderungen, aber auch mit ihren Möglichkeiten und Chancen abläuft. Kritisch äußerte sich bereits 1925 Siegfried Bernfeld dazu:

„Die Schule – als Institution – erzieht. Sie ist zum wenigsten *einer* der Erzieher der Generation; einer jener Erzieher, die – zum Hohne allen Lehren der großen und kleinen Erzieher, zum Hohne aller Lehr- und Erziehungsprogramme, aller Tagungen, Erlässe und Predigten – aus jeder Generation eben das machen, was heute ist, immer wieder ist, und gerade nach jenen Forderungen und Versprechungen ganz und gar nicht sein dürfte“ (S. 28; zit. n. Tillmann 1987, S. 12).

Es wird zu prüfen sein, ob Bernfeld noch heute unter stark gewandelten Verhältnissen Recht zu geben ist mit seiner kritischen Haltung gegenüber der Institution Schule. Zumindest Vertreter des Offenen Unterrichts könnten sich dieser Aussage noch heute anschließen, weshalb sie u.a. anstreben, das festgelegte Rollengefüge in der Institution aufzuweichen, wie bereits in Kapitel 5 dargestellt wurde.

Dort zeigte sich auch, dass Verhaltensnormen und Rollenerwartungen der Institution durch ein reichhaltiges Schulleben abgemildert und ergänzt werden können. Durch ein bewusst gestaltetes Schulleben kann eine Integration der Heranwachsenden an einem anderen Punkt ansetzen, um beispielsweise das soziale Lernen oder die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls, von Solidarität und Toleranz anzuregen. Zugleich stiftet ein reiches Schulleben Loyalität mit der Institution und trägt somit wiederum zu ihrer Reproduktion bei.

Mit den dargestellten Mitteln wird in der Schule versucht, die Schüler in ihre Gesellschaft zu integrieren, wobei dieser Vorgang zum Teil offiziell erwünscht ist und bewusst gestaltet wird, teilweise aber auch verdeckt abläuft. Zu unterscheiden ist der offizielle und der heimliche Lehrplan, wie es bereits in Kapitel 3 geschehen ist. Dort können wir nachlesen, dass der Heimliche Lehrplan „die inoffizielle Seite der Schule“ umfasst, „den Lebens- und Erfahrungsbereich des nicht institutionell Geregelterten, also des nicht durch Lehrplan, Schul- und Hausordnungen eindeutig Definierten“ (Köck; Ott 1994, S. 291). So taucht das Erziehungsziel der Mündigkeit mehr oder weniger deutlich formuliert in allen Lehrplänen der Bundesrepublik auf und ist somit dem offiziellen Lehrplan zuzurechnen. Die Verstärkung institutionskonformen Verhaltens wird dagegen eher verdeckt eingefordert, obgleich alle am Unterricht Beteiligten um die geforderten Verhaltensnormen wissen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Überlegungen ist nun die Frage zu klären, wie die Integrationsfunktion von Schule in unserer postmodernen Gesellschaft verstanden werden sollte. Daraufhin wird zu untersuchen sein, welchen Beitrag der Offene Unterricht zu einer solchen Integration seiner Schüler leisten möchte und leisten kann.

6.3.2 Integrationsziele der heutigen Schule

In dem vorigen Abschnitt wurde die naheliegende Vermutung aufgestellt, dass unter Integration in der Schule heute etwas anderes verstanden werden muss als noch bei Parsons. Bevor aber nun überlegt werden soll, welche weiteren Integrationsziele heute an der Schule verfolgt werden sollten, müssen zunächst die traditionellen Integrationsziele selbst untersucht werden. Sie können an durchschnittlich traditionellen Schulen noch immer Geltung beanspruchen, sind rechtlich weitgehend vorgegeben, und es ist anzunehmen, dass sie nach wie vor funktional für die Gesellschaft wirken, auch wenn sich diese selbst gewandelt hat. Nach der Bearbeitung der traditionellen schulischen Integrationsziele bleibt in einem zweiten Teil zu klären, in wie weit diese Integrationsziele ergänzungsbedürftig sind. Allerdings muss der Versuch, die traditionellen und die darüber hinausreichenden

Integrationsziele gesondert voneinander zu betrachten, an einigen Stellen aufgegeben werden, weil es zu unvermeidlichen Überschneidungen kommen wird.

6.3.2.1 Die traditionelle Integration

Selektion

Unsere demokratische Gesellschaft ist als eine ‚Leistungsgesellschaft‘ konzipiert, in welcher dem Einzelnen Beruf und sozialer Status nach seinen individuell erbrachten Leistungen zugewiesen werden. Eine solche Selektion (Auslese) des Einzelnen und Allokation (Zuweisung) des beruflichen und gesellschaftlichen Standortes nach der erbrachten Leistung wird gemeinhin als gerechter empfunden als die Allokation beispielsweise nach sozialer Herkunft und entspricht der demokratisch verfassten Gesellschaft. Der Schule kommt bei dieser leistungsorientierten Allokationspraxis eine wichtige Funktion zu, denn sie nimmt eine erste Auslese der heranwachsenden Generation nach den erbrachten Schulleistungen vor, worauf die spätere Berufs- und Statuszuweisung aufbaut. Auch wenn die gängige Selektions- und Allokationspraxis nur im Idealfall in der beschriebenen Weise verläuft, sie tatsächlich aber deutliche Unzulänglichkeiten und Ungerechtigkeiten aufweist, sind wir in Kapitel 6.2 doch zu dem Schluss gekommen, dass zu einer solchen Praxis in der demokratischen Gesellschaft prinzipiell keine Alternative besteht.

Der Schule kommt nicht nur die Aufgabe zu, eine erste und entscheidende Selektion der heranwachsenden Generation vorzunehmen (vgl. Kapitel 6.2), sondern sie soll diese Selektionspraxis und das damit verknüpfte Leistungsprinzip zugleich auch legitimieren. In der Schule wird das Leistungsprinzip zu einem Wert an sich erhoben, und gerade bei den leistungsschwachen Schülern, welche als Selektionsverlierer aus dem schulischen Wettbewerb hervorgehen, soll die Schule Zustimmung zum Leistungs- und Selektionsprinzip hervorrufen. Tatsächlich glauben schlechte Schüler nach Diederich und Tenorth schließlich, „Erfolg und Misserfolg hänge von jedem selbst ab“ (1997, S. 103). Fend und Stöckli können hinzufügen, dass in niedrigen sozialen Schichten das Vertrauen in die Beurteilungskompetenz der Lehrer am höchsten ist, „so daß bei diesen Jugendlichen Schule auch das höhere Gewicht hat“ (in: Enzyklopädie der Psychologie des Unterrichts und der Schule 1997, S. 16).

In diesem Zusammenhang ist einzuschränken, dass zwar eine grundsätzliche Zustimmung der Heranwachsenden zum Leistungs- und Selektionsprinzip aufzubauen ist, dass aber zugleich eine kritische Distanz zu dem System mit seinen in 6.2 dargestellten Unzulänglichkeiten nicht fehlen darf. Eine unreflektierte Funktionalisierung der Schüler, mit welcher gerade die leistungs- und sozial schwachen Heranwachsenden in das System eingepasst werden sollen, ist in einer demokratischen, dem Erziehungsziel der Mündigkeit verpflichteten Schule nicht mehr zu legitimieren. Mit diesem Hinweis wird erstmals der traditionelle Rahmen überschritten, den Parsons in seinen Ausführungen über die Integrationsfunktion der Schule vorgibt.

Um die Heranwachsenden in die Lage zu versetzen, sich der Selektionspraxis in der Schule und in ihrem späteren Leben stellen zu können, wird von den Schülern mit einigem Recht (vgl. Kapitel 6.2) tagtäglich verlangt, im Wettbewerb mit ihren Mitschülern produktorientierte Leistungen zu erbringen, welche regelmäßig nach der sachlichen und sozialen Beurteilungsnorm bewertet werden. Die Heranwachsenden sollen dabei in der Schule eine inhaltsunspezifische Leistungsbereitschaft aufbauen und universalistische Wertorientierungen übernehmen (vgl. Parsons Kapitel 3). Das heißt im schulischen Kontext, dass sie die spezifische Schülerrolle übernehmen sollen, dass sie sachliche Beziehungen zum Lehrer pflegen und sich einer ihrer Leistung entsprechenden Beurteilung stellen sollen. Dabei rückt die private Persönlichkeit des Schülers in den Hintergrund, denn in der Schule sollen alle Heranwachsenden in ihrer Schülerrolle als gleich betrachtet werden, und nur ihre erbrachten Leistungen stehen zur Disposition. Erst durch einen solch universalistischen Umgang miteinander wird eine leistungsorientierte, sachliche, möglichst objektive Beurteilung und Selektion der Heranwachsenden möglich. Diese Selektionspraxis erfahren die Schüler täglich, wodurch die Praxis von ihnen nach und nach als eine Selbstverständlichkeit betrachtet wird. Durch die regelmäßige Leistungs- und Beurteilungspraxis erhalten das Leistungsprinzip, der damit verbundene Wettbewerb sowie die universalistischen Wertorientierungen, wie sie oben dargestellt wurden, selbst einen Wert an sich und werden somit legitimiert.

Diese Verfahrensweise wurde in Kapitel 6.2 als notwendig erkannt, doch erscheint es in einer Schule, welche ihre Schüler zu Mündigkeit führen möchte,

ebenso unverzichtbar, über die in jenem Kapitel dargestellten Mängel in der schulischen Beurteilungs- und Selektionspraxis sowie der gesellschaftlichen Allokation aufzuklären. Neben einer verstärkten Gegenwartsorientierung stellt eine solche Aufklärung in der Schule eine Möglichkeit dar, die vermutete Legitimationskrise (Kapitel 6.2), die in den Augen der Heranwachsenden bestehen soll, aufzufangen. Werden die Zukunftsängste der Jugendlichen im Hinblick auf eine drohende Arbeitslosigkeit als ein Mangel im gesellschaftlichen Allokationssystem thematisiert, könnte sich die undifferenzierte Ablehnung der Zukunftsorientierung der Schule mit ihrer „verschobenen Belohnung“ durch die Jugendlichen in einen eigenverantwortlichen, kritischen Umgang mit den schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen wandeln.

Da es der Lehrer ist, der die lebenslaurelevanten Beurteilungen ausspricht und Berechtigungen vergibt, besteht eine prinzipielle Ungleichheit zwischen der Lehrer- und der Schülerrolle. Der Schüler befindet sich in einer Abhängigkeitsrolle, wobei D. Ulich kritisch urteilt, dass die jahrelangen Erfahrungen in dieser Rolle zu einer „Internalisierung von Hierarchiestrukturen“ beiträgt, was „für andere, gesellschaftliche Bereiche (Arbeit, Politik) durchaus funktional ist“ (in: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung 1991, S. 385). Auch die universalistischen Wertorientierungen mit dem entsprechenden Rollenverhalten, welches in der Schule angebahnt werden soll, wird später in anderen gesellschaftlichen Bereichen von den Schülern gefordert werden. Die Förderung universalistischer Beziehungen und Wertorientierungen ist einerseits eine angemessene Vorbereitung des Schülers auf sein späteres Leben in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, und somit ist sie andererseits für den Erhalt der Gesellschaft funktional.

Bereits in Kapitel 5 wurde im Zusammenhang mit dem Aufbau universalistischer Rollenbeziehungen in der Schule auf bestimmte Gefahren für die Schülerpersönlichkeit hingewiesen, und auch in der Einleitung zu dem vorliegenden Kapitel wurde vor einer unkritischen Rolleninternalisierung gewarnt, wie sie Parsons verfolgt. Andererseits wurde in Kapitel 5 aber bereits ausgeführt, wie wichtig es grundsätzlich ist, die jungen Menschen in universalistische Rollenmuster einzuführen. Auch die Schüler selbst schienen die Heranführung an universalistische Rollenbeziehungen zu

wünschen, damit die Leistungsbeurteilung durch den Lehrer möglichst objektiv sein kann.

Mit den dargestellten traditionellen Integrationsziele im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion der Schule ist die Integrationsfunktion der Schule allerdings noch nicht hinreichend beschrieben. Diese Ziele allein können, werden sie einseitig vertreten und überbetont, sogar äußerst ungünstige Wirkungen zeigen, wie die zahlreichen kritischen Beiträge von Pädagogen, besonders von Vertretern des Offenen Unterrichts, belegen (vgl. z.B. Petillion 1987; Wallrabenstein 1994; in der vorliegenden Arbeit Kapitel 5). Im Hinblick auf das 5. Kapitel zur personalen Funktion der Schule sowie im Zusammenhang mit der Qualifikationsfunktion bleibt zu diskutieren, wie weit die Selektionspraxis den eigentlichen Unterricht überlagern darf, auf welche Weise die Selektion in der Schule altersangemessen pädagogisch gestaltet werden könnte und durch welche weiteren Normen und Werte sie ergänzt werden sollte. Grundsätzlich ist die Gesellschaft aber trotz aller berechtigter Bedenken (vgl. Kapitel 6.2) auf die leistungsorientierte Selektionspraxis in der Schule angewiesen. Solange in der Gesellschaft Beruf und Status nach individuell erbrachter Leistung verteilt werden, muss die Schule die damit verbundenen gesellschaftlichen Funktionen erfüllen. Die Leistungs- und Beurteilungspraxis in der Schule ist kein primär pädagogisches Unterfangen, sondern eine politische Notwendigkeit, auf die nicht verzichtet werden kann, wie in 6.2 begründet wurde.

Arbeitshaltungen mit abstrakter Valenz

Eng verknüpft mit der Selektionspraxis in der Schule ist der Aufbau einer Leistungsbereitschaft und bestimmter Arbeitstugenden mit abstrakter Valenz, wie in Kapitel 5 sowie in Kapitel 6.1 bereits dargelegt wurde. In der Schule werden verschiedene Inhalte und Gegenstände behandelt, um daraufhin abzu prüfen, in wie weit es dem einzelnen Schüler gelungen ist, die mit dem Unterrichtsgegenstand verbundenen Lernziele zu erreichen. Gemeinsam ist den kognitiven Unterrichtsgegenständen in der Regel, dass sie vergleichbaren Prüfungen unterworfen werden können, womit eine gewisse Vereinheitlichung der Unterrichtsgegenstände verbunden ist. Um die verschiedenen prüfungsrelevanten Aufgaben, die den Schülern an einem Tag gestellt werden, pflichtbewusst erfüllen und kontinuierliche Leistungen erbringen zu können, muss laut den Kapiteln 5 und 6.1 eine

inhaltsunspezifische Leistungsbereitschaft aufgebaut werden. Gerade Schüler, denen es gelingt, den Unterrichtsgegenständen mit den entsprechenden Leistungsanforderungen eine abstrakte Valenz zuzuschreiben, werden beliebige Aufgaben eher wohlmotiviert innerhalb einer bestimmten Zeit auf gleichbleibendem Niveau erfüllen, was daraufhin mit dem symbolischen Wert einer Note belohnt wird.

Mit dem letztgenannten Zusammenhang ist der „Aufbau einer in hoch arbeitsteiligen Gesellschaften typischen Arbeitshaltung“ angesprochen, denn zwischen der hier beschriebenen Schul-Arbeit und der späteren Erwerbsarbeit können durchaus Parallelen hergestellt werden (Oerter in: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.) 1987, S. 254). Im Einzelnen können die Gemeinsamkeiten von Schul- und Arbeitswelt im Anhang unter A. 33 nachvollzogen werden (ebd., S. 249).

Wie in Kapitel 2 dargestellt wurde, soll sich die Arbeitswelt heute stark gewandelt haben, so dass zu fragen bleibt, ob die angenommenen Parallelen zwischen Schul- und Berufsarbeit noch immer gelten. Abgesehen davon, dass der Wandel in der Arbeitswelt in der Realität noch nicht allzu weit verbreitet ist, können wir davon ausgehen, dass der Aufbau der beschriebenen Arbeitshaltung mit abstrakter Valenz stets eine sinnvolle Vorbereitung auf das Berufsleben darstellt. Somit ist die hier beschriebene Sozialisation noch immer funktional für die Reproduktion der Gesellschaft, denn nach wie vor wird es in der Arbeitswelt als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, dass der junge Arbeitnehmer die dargestellten Arbeitshaltungen mitbringt. Dazu zählen im Einzelnen weitere Arbeitstugenden wie Pflichtbewusstsein, Ordnung oder Pünktlichkeit, denen abstrakte Valenz zugeschrieben werden soll. Allerdings konnte in Kapitel 2 beobachtet werden, dass diese Arbeitstugenden als Selbstverständlichkeit in den Hintergrund rücken und die Wirtschaft nun darüber hinaus andere, weniger traditionell erscheinende Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sogenannten Schlüsselqualifikationen von den Schulabgängern einfordert. So können wir schließen, dass die dargestellte Arbeitshaltung, zu welcher unter unserer derzeitigen Fragestellung nach wie vor erzogen werden sollte, durch andere Arbeitstugenden, Werte, Normen und Fertigkeiten ergänzt werden sollte.

Auf eine erzieherische Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt wie soeben beschrieben können weder die Wirtschaft noch die Schüler selbst verzichten. Auch

letztere haben ein Recht darauf, in dem beschriebenen Sinne in die Gesellschaft integriert zu werden, d.h. auf ihr Leben nach der Schule realistisch vorbereitet zu werden. So warnt auch H. Fend, dass „eine totale Nichtberücksichtigung ökonomischer Möglichkeiten der Verwertung von Qualifikationen [...] von schwerem Schaden für eine Volkswirtschaft und von schmerzlichen Konsequenzen für die Biographie vieler Heranwachsender“ wäre (1980, S. 26). Dass in der Schule nicht vollkommen andere Regeln gelten dürfen als im außerschulischen Leben und in dem Schonraum Schule kein utopischer Gesellschaftsentwurf vorweggenommen werden darf, wurde darüber hinaus bereits in Kapitel 5 begründet.

Die Unterrichtsinhalte

Dort wurde ebenfalls dargestellt, dass der Aufbau abstrakter Valenzen im Unterricht nicht zu weit getrieben werden darf, damit auch die Unterrichtsinhalte ihre bildenden Wirkungen entfalten können. Gerade dies wird durch den Aufbau inhaltsunabhängiger Arbeitshaltungen verhindert, weshalb die Förderung abstrakter Valenzen im Unterricht nur in gewissen Grenzen empfehlenswert erscheint. Schulische Erziehung und Integration wird nämlich auch und gerade über die Inhalte des Unterrichts vermittelt, wie in der Einleitung des vorliegenden Kapitels angemerkt wurde. In Kapitel 5 wurde mit K. Westphalen dargestellt, dass es in der traditionellen Schule u.a. „um die Erschließung künstlerischer, literarischer, ästhetischer, historischer und vieler anderer Werte“ geht. „Die Schule verwaltet den Werteschatz unserer Kultur und versucht den Schülern und Schülerinnen Sinn für kulturelle Qualität zu vermitteln“ (in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1998, S. 91). Dieses historisch gewachsene kulturelle Fundament der Gesellschaft darf nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden. Auch erscheint es durchaus legitim, die Heranwachsenden in die Pflicht zu nehmen, diese kulturellen Leistungen in aktiver Auseinandersetzung mit ihnen zu pflegen, zu bewahren und weiterzuentwickeln. Dies in Frage zu stellen (wie es im Offenen Unterricht nicht selten geschieht) ist Ausdruck eines zeitgemäßen Subjektivismus, in welchem die Objektivationen der Gesellschaft für die Entwicklung des Individuums mit seinen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten lediglich funktionalisiert werden.

Insgesamt ist die integrative Wirkung des Unterrichts mit seinen Inhalten nicht zu unterschätzen, denn durch ihn wird eine gemeinsame Basis für das Zusammenleben

in der Gesellschaft geschaffen. In Kapitel 6.1.4 wurde ausführlich dargestellt, dass ein verbindliches Curriculum unerlässlich erscheint, damit die heranwachsende Generation über ein gemeinsames Grundwissen, einen gemeinsamen kulturellen Horizont und eine Kommunikationsbasis verfügt, was für den Erhalt der Gesellschaft notwendig ist. Mit dem systematischen Unterricht werden die Heranwachsenden aus ihrem persönlichen Umfeld, ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen herausgehoben und in die komplexe Gesellschaft integriert. So gibt Westphalen zu bedenken,

„dass Schule eine Dienstleistungsagentur für Gesellschaft **und** Schüler ist. Ihre Bezugspunkte und Bestimmungsfaktoren sind unter anderem Technik, Wirtschaft, Berufswelt, Kultur, Geschichte und die Gesamtgesellschaft von morgen. Auf diese Faktoren muss Schule die junge Generation vorbereiten, sonst verfehlt sie ihren primären Zweck“ (ebd., S. 99).

Werterziehung

Neben dem Unterricht steht die intentionale Werterziehung des Lehrers, der dadurch nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung seiner Schüler fördern möchte, sondern auch eine gesellschaftliche Zielsetzung verfolgt. Die intentionale Werterziehung in der Schule erscheint heute um so dringender, da die Pluralität und Wertverschiebung sowie teilweise problematische Familienverhältnisse und ein erheblicher Medienkonsum die Wertorientierung der jungen Menschen erschweren (vgl. Kapitel 2).

In dieser pluralen Gesellschaftssituation sind dem Lehrer aber verbindliche Richtlinien an die Hand gegeben, welche Erziehungsziele er in seinem Unterricht verfolgen soll. In Kapitel 5 wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das Grundgesetz und die einzelnen Länderverfassungen, aber auch Schulgesetze, Richtlinien und Lehrpläne Wertbezüge der freiheitlichen Demokratie formulieren, welche für den Lehrer als öffentlichen Bediensteten bindend sind (vgl. Westphalen ebd., S. 97 f.; Beckmann in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 85, 88). So hält der Staat den Lehrer dazu an, eine dem Erhalt der Gesellschaft dienende Funktion zu erfüllen, indem dieser die Heranwachsenden in den Werte- und Normenhorizont der Gesellschaft integrieren soll. Inhaltlich ist der Rahmen der Integration hier recht weit gesteckt, wenn es um die Wertvermittlung von Demokratie, Menschenwürde oder Rechtsstaatlichkeit geht. Den Auftrag, zu diesen übergeordneten Grundwerten zu erziehen, darf der Lehrer aber nicht ablehnen, denn sie sind für ihn verbindlich. Die

Kritik von Vertretern des Offenen Unterrichts (z.B. Struck 1995, vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit), eine normative Werterziehung entmündige den Heranwachsenden, erscheint haltlos, denn Mündigkeit⁹⁷ selbst wird in der demokratischen Gesellschaft zu einem Wert erhoben und findet sich heute in der ein oder anderen Formulierung in allen Lehrplänen der Bundesrepublik. Angestrebt wird ein kritisch-konstruktiver Umgang mit den vorgegebenen Werten oder, wie K. Westphalen mit den Worten Brunnhubers und Zöpfls (1975) formuliert: „die Erziehung zum kritischen Ja“ (1979, S. 40). Ein solcher Minimalkonsens an Werten und Normen, wie er sich hier andeutet, ist allerdings notwendig für den Erhalt der Gesellschaft, denn es sind „nicht die im engeren Sinne individuellen, sondern die kollektiven Anteile unserer Wertorientierung, die Regeln für ein produktives, friedliches und vor allem auch kalkulierbares Zusammenleben der Menschen fundieren“ (Giesecke 1998, S. 112 f.).

Neben den übergeordneten Werten wie Demokratie und Toleranz stehen recht traditionell erscheinende Werte und Normen oder auch sogenannte Sekundärtugenden, die bereits angesprochen wurden. Zu nennen sind beispielsweise Pünktlichkeit, Ordnung und Sauberkeit, Leistungsbereitschaft und Wettbewerb sowie Kameradschaft und Fairness im schulischen Wettbewerb. Solche Pflicht- und Akzeptanzwerte können nach wie vor Bedeutung beanspruchen, auch wenn sie heute hinter den Selbstentfaltungswerten eher in den Hintergrund treten (vgl. Klages 1993 in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit). Persönlichkeitsmerkmalen wie Kreativität und Selbstbestimmung wird heute ein mindestens ebenso hoher Wert beigemessen, wie später ausgeführt werden soll.

Das Schulleben in der Institution

In engem Zusammenhang mit der intentionalen Werterziehung des Lehrers stehen seine Bemühungen, das soziale Miteinander in der Schulklasse zu gestalten. In dem täglichen Miteinander werden soziale Verhaltensweisen wie beispielsweise Höflichkeit, Freundlichkeit und Solidarität, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme sowie Aufmerksamkeit, Disziplin und eine konstruktive Gesprächskultur geübt. Das Erlernen eines solchen Umgangs miteinander spielt auch im Zusammenhang mit der

⁹⁷ Mit einem solchen Erziehungsziel wird der Rahmen der traditionellen Integration nach Parsons einmal mehr überschritten.

Integrationsfunktion eine Rolle, da hier soziale Tugenden erworben werden, welche für die außerschulische Gemeinschaft wichtig werden. So muss dem Umgang in Unterricht und Schulleben nicht allein im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler Beachtung geschenkt werden, was mit dem 5. Kapitel erfolgt ist.

Die vorgestellte Integration der Schüler vollzieht sich in dem Rahmen einer Institution mit ihren eigenen Regeln und Normen. Hier erhalten die jungen Menschen erstmals die Chance, eine öffentliche Institution kennenzulernen. Sie können die Funktionsweisen einer Institution kennenlernen, sind aber auch dazu verpflichtet, ein angemessenes Verhalten in der Institution an den Tag zu legen und entsprechende Rollen aufzubauen. Solche Herausforderungen sind für die Schüler von Bedeutung, weil sie Verhaltensweisen und Umgangsformen üben, welche von ihnen in ihrem späteren Leben erwartet werden. Zugleich ist es für den Erhalt der Gesellschaft wichtig, von den Schülern Verhaltensweisen einzufordern, die in einer Institution angemessen erscheinen. Die Schüler müssen lernen, mit institutionellen Vorgaben umzugehen, soziale Situationen differenzieren zu können und in Abgrenzung zu ihrem Privatleben ein öffentliches Verhalten mit angemessener Distanz und Professionalität zu entwickeln – oder, wie Oerter formuliert, zwischen „sozialem“ und „privatem Selbst“ zu unterscheiden (in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 296; vgl. Parsons in dem vorliegenden Kapitel 3 sowie Kapitel 5).

Reproduktion und Innovation

Bisher mag die Integration der Schüler in die Gesellschaft recht einseitig klingen, doch sind die vorgestellten Integrationsleistungen der Schule durchaus notwendig. Wichtig ist allerdings, dass die gesellschaftliche Funktion der Integration in pädagogischer Verantwortung und nach Alter differenziert gestaltet wird (s.u.). Welche Gefahren beispielsweise eine zu restriktive Integration der Heranwachsenden in den institutionellen Rahmen und zu enge Rollenerwartungen für die Persönlichkeitsentwicklung bergen, wurde bereits in Kapitel 5 angesprochen. Die Befunde des vorliegenden Kapitels müssen in Kapitel 7 im Zusammenhang mit den Aussagen des Kapitels zur personalen Funktion von Schule diskutiert werden, denn es zeichnet sich ein teilweise spannungsreiches Verhältnis zwischen der personalen und der traditionellen gesellschaftlichen Funktion von Schule ab. Aber

auch die Qualifikation der Schüler scheint in gewisser Hinsicht in einem Konflikt zu der Integration der Schüler zu stehen. Wegen dieser Spannungen aber auf die Integration der Schüler in dem beschriebenen Sinne zu verzichten, erscheint nicht möglich, denn damit wäre weder dem Schüler noch der Gesellschaft gedient. Es wurde bereits in Kapitel 5 davor gewarnt, dass sich die Anforderungen, Regeln und Normen in der Schule von den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht allzu deutlich unterscheiden dürfen. Zwar muss die Schule für die Heranwachsenden einen gewissen Schonraum bereithalten, doch darf in der Schule keinesfalls eine gesellschaftliche Utopie vorweggenommen werden. Eine so starke Abweichung von den realen gesellschaftlichen Verhältnissen dient dem Bestand der Gesellschaft nicht, und auch die pädagogische Verantwortung für den einzelnen Schüler würde vernachlässigt, da er aus einer politischen Motivation heraus nicht mehr ausreichend auf ein Leben nach der Schule vorbereitet würde.

Andererseits ist das utopische Denken der Pädagogik in einem gewissen Maße immanent (vgl. Westphalen in: Geißler; Huber (Hg.) 1994, S. 98 – 113), denn es geht nicht allein um die Bewahrung der bestehenden Verhältnisse, sondern immer auch um die Weiterentwicklung der Gesellschaft und den Versuch, die Welt schrittweise zum Positiven zu verändern. Deshalb werden immer wieder Alternativen zu der hier vorgestellten schulischen Sozialisation entworfen, wobei es nun weniger um die Reproduktion als vielmehr um die Innovation geht. Gerade in den 70er Jahren, wo eine der Wurzeln des Offenen Unterrichts liegt (vgl. Kapitel 4), sollte die junge Generation über die schulische Sozialisation mobilisiert werden, um die Gesellschaft zu erneuern. Tatsächlich sind zahlreiche Impulse aus dieser Zeit inzwischen zum Allgemeingut geworden und muss die Integration, wie sie hier dargestellt wurde, entsprechend erweitert werden. Weit weniger traditionell erscheinende Erziehungsziele als jene, die in den letzten Absätzen entwickelt wurden, tragen ebenfalls zu dem Erhalt der Gesellschaft bei, was zu einem Teil auch offiziell in den Lehrplänen und Richtlinien anerkannt ist. Diesen ‚innovativen‘ Integrationszielen sowie ihrem Verhältnis zu den bewahrenden, reproduzierenden Elementen einer schulischen Integration wollen wir uns nun zuwenden. Es ist zu vermuten, dass die Integrationsziele, welche nun alternativ zu der überwiegend traditionellen Integration entwickelt werden sollen, die bereits dargestellte Integration keineswegs ausschließen, sondern dass damit zwei sich ergänzende Aspekte einer gelungenen

Integration der heranwachsenden Generation beschrieben werden. Dieser Vermutung soll im Folgenden mit Hilfe einiger Überlegungen zum Wesen der Institution nachgegangen werden. Dabei sollen zugleich einige schultheoretische Grundüberlegungen angestellt werden, welche zum Teil über die Fragestellung nach den angemessenen Integrationszielen in der demokratischen Gesellschaft hinauszugehen scheinen. Doch müssen bei der Bearbeitung der Integrationsfunktion der Schule diese schultheoretischen Überlegungen angestellt werden, weil sie in dem nachfolgenden Kapitel 7 einen Ausgangspunkt für weiteres schultheoretisches Arbeiten darstellen werden.

6.3.2.2 Integration in die plurale, demokratische Gesellschaft

Integration und Mündigkeit

Die Integrationsleistung der Schule, wie sie bisher beschrieben wurde, erscheint für sich betrachtet unangemessen für die demokratische Gesellschaft im Wandel, welche in Kapitel 2 dargestellt wurde. Vor allem einige Grundschulen versuchen mit der Öffnung ihres Unterrichts auf den gesellschaftlichen Wandel zu reagieren, wobei diese Schulen zugleich auch selbst Ausdruck des gesellschaftlichen Wandels sind. Doch müssen alle Schulen die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Arbeit berücksichtigen, wobei noch zu klären ist, ob die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels wie in vielen Grundschulen auf eine Entscheidung für die Öffnung des Unterrichts hinauslaufen muss. Zunächst einmal müssen alle Institutionen der Gesellschaft, also auch die Schule, den Wandel als Element ihres Bestehens begreifen. Während die Schultheorie zu dieser Problematik bisher wenig beitragen konnte, hat sich der Soziologe H. Schelsky bereits Mitte der 50er Jahre mit der Frage des sozialen Wandels⁹⁸ und der Geschichtlichkeit von Institutionen auseinandergesetzt. Schelsky stellt die folgende These auf:

„Vitale, biologisch bedingte Grundbedürfnisse erfüllen sich in Primärsituationen, die aus sich heraus aber neuartige Folgebedürfnisse, sozusagen abgeleitete Bedürfnisse 1. Grades entwickeln, die wiederum in neuen Institutionen 2. Grades

⁹⁸ Dabei nennt Schelsky vier gesellschaftliche Entwicklungen, welche für Schule, Unterricht und öffentliche Erziehung bedeutsam sein sollen, nämlich die Veränderung der gesellschaftlichen Sozialstruktur, den Wandel der Familie und ihrer Lebensform, die Veränderungen der Produktionsformen einschließlich der Berufs- und Arbeitswelt und schließlich die Verwandlung der Konsumhaltung und die Bedeutung der Freizeit (1962, S. 13 f.). All diese Entwicklungen konnten in der vorliegenden Arbeit unter Kapitel 2 für unsere heutige Gesellschaft nachvollzogen werden.

erfüllt werden, die ihrerseits neue Bedürfnisse aus sich hervortreiben usw.; damit entsteht eine prinzipielle Hierarchie von Bedürfnissen und damit auch von Institutionen aufgrund der notwendigen Entwicklung abgeleiteter Bedürfnisse und ihrer institutionellen Erfüllung, die wir den Aufbau einer Kultur nennen können⁹⁹. Die *Stabilität einer Institution* kann man jetzt bestimmen [...] als Fortführung der hierarchischen Entwicklungsrichtung der Kultur dadurch, daß die sich aus jeder Institution ergebenden Folgebedürfnisse jeweils ihre neue institutionelle Lösung und Erfüllung finden“ (in: Schelsky (Hg.) 1970, S. 19 f.).

Wir sehen nun, dass die Gesamtgesellschaft, unsere Kultur und auch Institutionen wie die Schule nur durch den institutionalisierten Wandel Bestand haben können. Bezogen auf den modernen Menschen in unserer Gesellschaft warnt Schelsky:

„Nur Institutionen, die diese neuen Bedürfnisgrundlagen berücksichtigen, haben Aussicht, bei unserer Bewußtseinsstruktur Stabilität zu gewinnen, wogegen alle Versuche zur Restaurierung von Institutionen, die sich nur auf ein naives Ideen- oder Glaubensbewußtsein stützen wollen, sich als Rückwärts-Utopie enthüllen werden [...]“ (ders. 1965, S. 47; zit. n. ebd., S. 21).

Somit ist eine Rückkehr beispielsweise zur traditionellen Kleinfamilie als allein anerkannte Familienform, wie es Parsons in seinen Arbeiten vorausgesetzt hat, höchst unwahrscheinlich. Verharrt allein die Schule in veralteten Strukturen und ist sie nicht in der Lage den Wandel zu institutionalisieren, sich also weiterzuentwickeln, ist der Bestand oder im Falle der Schule zumindest ihr Erfolg gefährdet. Gleiches gilt für die Gesamtgesellschaft, wo ebenfalls nicht Restauration, sondern Weiterentwicklung des Bestehenden Stabilität gewährleistet.

Wie in Kapitel 2 beobachtet werden konnte, haben Wirtschaftsvertreter offensichtlich verstanden, dass Stabilität nur durch Innovation gewährleistet werden kann (vgl. Kapitel 2). Es wurde dargestellt, dass Wirtschaftsvertreter heute eine allgemeine, breite Bildung und Erziehung des Schülers zu einer kritischen, mündigen Persönlichkeit wünschen. Die Förderung verschiedener Schlüsselqualifikationen in der Schule, also beispielsweise die Entwicklung von sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit und von persönlichen Kompetenzen wie Kreativität oder Selbstständigkeit, welche alle bereits im Zusammenhang mit der personalen Funktion von Schule in Kapitel 5 aufgetaucht sind, sollen laut den

⁹⁹ Schelskys Bedürfnishierarchie geht bereits auf das Gedankengut von Karl Marx zurück: „[...] das befriedigte erste Bedürfnis und das schon erworbene Instrument der Befriedigung [führt] zu neuen Bedürfnissen – und diese Erzeugung neuer Bedürfnisse ist die erste geschichtliche Tat“ (MEW 3, S. 28; zit. n. Adl-Amini 1976, S. 99).

Wirtschaftsvertretern das Überleben der Unternehmen sichern, welche von den Schulabgängern übernommen werden.

Übertragen auf die Gesellschaft bedeutet das, dass die Schule nicht einerseits die Interessen des Schülers und andererseits die der Gesellschaft vertritt, sondern dass sie versuchen soll, den Schüler zu einer mündigen Persönlichkeit zu erziehen und dass sie dadurch zugleich den Fortbestand der Gesellschaft gewährleistet¹⁰⁰. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf das Zitat von Ramseger in Kapitel 4.2.4 verwiesen, wo er ausführt, dass wir „angesichts der großen, unbewältigten Menschheitsprobleme immer weniger den anpassungsfähigen, folgsamen Arbeiter und Angestellten“ brauchen, der „auf individuelles Konkurrenzstreben und privaten Konsum sozialisiert wird“, sondern „Menschen, die bereit sind, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und in der Verantwortung für das Gemeinwohl an der Höherentwicklung unserer Gesellschaft aktiv mitzuwirken“ (in: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 7)¹⁰¹. Bereits in Kapitel 4 schlossen wir daraufhin, dass im Offenen Unterricht angemessene Antworten auf die gesellschaftlichen Fragen und Probleme gefunden werden sollen, indem er offensichtlich gerade nicht direkt für gesellschaftliche Anliegen funktionalisiert wird.

Auch von eher konservativen Schulvertretern wird, in Übereinstimmung mit Vertretern der Wirtschaft, erkannt, dass es nicht entweder um die Bildung der mündigen Persönlichkeit oder um die Vorbereitung des Heranwachsenden auf Gesellschaft und Wirtschaft gehen kann. Bei einem gemeinsamen bildungspolitischen Forum des Deutschen Philologenverbandes (DPhV) und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (DBA) im Mai 1995 zeigten Vertreter von Schule und Wirtschaft nicht nur in diesem Punkt enorme Konsensfähigkeit. Aus dem Forum ist ein Memorandum mit zwölf Thesen zu Innovation und Kreativität in Wirtschaft und Bildung hervorgegangen, in welchem es heißt:

¹⁰⁰ Ein anschauliches Beispiel ist der Umweltschutzgedanke, der in den letzten Jahren aufgekommen ist. Aus einer äußerst kritischen Position wurde quasi ‚von unten‘ sehr deutlich auf die gemeinsame Verantwortung für die Umwelt aufmerksam gemacht. Dieser kritische Beitrag erweist sich als existentiell für den Bestand unserer Gesellschaft und der Menschheit überhaupt.

¹⁰¹ Auch wenn sich die Aussagen von Wirtschaftsvertretern und Vertretern des Offenen Unterrichts in gewissem Maße decken, darf doch nicht in Vergessenheit geraten, dass beide Positionen gänzlich andere Zielsetzungen verfolgen.

„Entscheidende, das zukünftige Denken prägende Veränderungen in Wissenschaft und Technik müssen kontinuierlich in den schulischen Bildungsprozeß aufgenommen werden“, aber auch: „Schöpferische und innovative Kraft braucht die breite Basis des musisch-kreativen Schaffens, bei dem Emotionalität, Eigeninitiative, selbständiges Tun, individuelle Neigung und Beharrlichkeit eine wesentliche Rolle spielen“ (DPHV (Hg.) 1995, S. 2 f., Thesen 5 und 8).

Die dargestellten Überlegungen, dass eine ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit sowie eine Erziehung des Heranwachsenden zu Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Kreativität zu dem Fortbestand der Gesellschaft beitragen, ist allerdings keinesfalls neu¹⁰², so dass sich die genannten Erziehungsziele in der ein oder anderen Formulierung inzwischen in den Lehrplänen und Richtlinien aller Bundesländer finden lassen. Auch die Schlussfolgerung, dass sich damit die integrative und die personale Funktion der Schule weniger konflikthaft zueinander verhalten könnten, deutet sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur immer wieder an. So können wir in dem hier dargestellten Zusammenhang durchaus neuhumanistisches Gedankengut erkennen, welches beinhaltet, dass ein Mensch zunächst ganzheitlich gebildet werden muss und dieser erst dadurch gesellschaftliche Aufgaben verantwortungsbewusst erfüllen kann, wobei mit der Erfüllung der gesellschaftlichen Aufgaben eben kein reines Funktionieren angenommen wird.

Auch erwähnt zum Beispiel Kron mit Bezug auf Schleiermacher,

„»dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch« (Schleiermacher 1826, 1957, 31) zwischen den verschiedenen Erwartungs- und Interessenrichtungen zum Zwecke der ständigen Erneuerung und Veränderung der Gesellschaft, die um der Zukunft der jungen Generation willen zu realisieren ist. In diesem Sinne kann Reproduktion nur als eine *dynamische* Funktion der Gesellschaft verstanden werden, die Emanzipation notwendigerweise, d.h. um des dynamischen Fortbestandes der Gesellschaft willen einschließt“ (Kron 1988, S. 268; Hervorh. nicht im Original).

Allerdings geht Kron in seiner „Einführung in die Pädagogik“ nicht weiter auf dieses Phänomen ein. Es scheint, dass der Hinweis, die Reproduktion der

¹⁰² So erklärt auch H. Giesecke: „Wenn also die Kinder in dieser Gesellschaft ihren Platz finden wollen, müssen sie ihre Fähigkeiten optimal entwickeln und ihre Persönlichkeit jeweils individuell entfalten können. Die Verantwortung für das Gelingen dieses Prozesses müssen sie mit zunehmendem Alter Zug um Zug selbst übernehmen. Diese Konsequenz ist nun kein willkürliches pädagogisches Postulat, sondern gesellschaftliche Notwendigkeit [...]“ (1998, S. 69).

Gesellschaft müsse die Emanzipation bzw. die Mündigkeit der Persönlichkeit einschließen, nur ansatzweise in der Schultheorie formuliert ist¹⁰³.

Beispielsweise bei H. Fend (1980) deutet sich zwar die Funktionalität der Erziehung zur mündigen, handlungsfähigen Persönlichkeit für den Bestand der Gesellschaft an, doch ist die Theoriebildung in diesem Punkt bisher schemenhaft geblieben. Zunächst betrachtet Fend die gesellschaftlichen und die innerschulischen Funktionen isoliert voneinander, wobei Fend nach der Doppelfunktion der Schule einerseits die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, welche durch die Schule gefördert werden sollte, und andererseits die eher statisch beschriebenen gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation, der Selektion und der Legitimation bzw. der Integration. Gerade die Integrationsfunktion scheint dabei der Erziehung des Schülers zu Mündigkeit, Handlungsfähigkeit und kritischem Bewusstsein beinahe zu widersprechen, sollen doch bei der idealen Integration alle Schüler bestimmte Werte, Tugenden und Traditionen sowie die Grundpfeiler des politischen Systems zunächst unhinterfragt verinnerlichen. So muss Fend ein Dilemma zwischen der Herrschaftssicherung einerseits und Gewährung kritischer Mündigkeit andererseits feststellen (ebd., S. 378)¹⁰⁴.

Allerdings merkt Fend bereits im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Funktion der Integration an, dass es inhaltlich zu bedenken gilt, „welche politischen Verhältnisse durch das Bildungssystem legitimiert werden, ob es Verhältnisse der Unfreiheit sind, oder ob ein freiheitlich-demokratisches politisches System – wie zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland – gerechtfertigt wird. Die komplementären Bewußtseinsstrukturen und Haltungen wären dann solche einer freiheitlich-demokratischen Kultur“ (ebd., S. 49). So zeichnet sich auch bei Fend bereits an diesem Punkt ab, was wir mit Schelsky darstellen konnten (s.o.), nämlich dass eine

¹⁰³ Kaum Neues dazu in jüngerer Zeit zum Beispiel auch von Diederich und Tenorth (1997). Und auch Hans Jürgen Apel (1995) zieht nicht ausdrücklich die entsprechenden Schlussfolgerungen, obgleich er seine Theorie der Schule mit Ausführungen zu der Mündigkeitserziehung enden lässt. Höhepunkt seiner Arbeit ist eine Schultheorie aus pädagogischer Sicht, deren Fokus die Mündigkeitserziehung darstellt. Überzeugend verbindet Apel dabei die genuin pädagogischen Anliegen der Schule mit gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule, wobei seine Aussagen jedoch wenig systematisch und prinzipiell verfasst sind.

¹⁰⁴ Es sei daran erinnert, dass Fend weder die Realität beschreiben möchte noch normative Aussagen macht, wenn er die schulische Sozialisation in verschiedene Funktionen trennt. Die Funktionen dienen lediglich als ein ordnendes Raster für seine empirischen Untersuchungen, auf welche er den Schwerpunkt legt (vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit).

rückwärtsgewandte, statische Reproduktion der Gesellschaft nicht mit der Stabilität der Gesellschaft gleichzusetzen ist.

In seinen Ausführungen zu den „erzieherischen Wirkungen der Schule“ greift Fend diese Überlegung auf, indem er die folgende, empirisch belegte Beobachtung vorstellt:

„Mehr Bildung führt in der Regel dazu, daß in höherem Maße Bewußtseinsstrukturen und Haltungen erworben werden, die für die Erhaltung der demokratischen Verfaßtheit der Gesellschaft erforderlich sind. Dazu zählen auch öffentliche Kontrolle und Kritikbereitschaft. Bewußtseinsstrukturen, die in einer Demokratie ‚systemadaptiv‘ sind, müssen die Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung enthalten, die mit zunehmender Bildung wächst“ (ebd., S. 340).

Im Rahmen der individuellen Perspektive betrachtet, führe mehr Bildung zugleich auch zu mehr „Selbstentfaltung, zu einer besseren Bewältigung des Lebens“ (ebd., S. 340), so dass wir schließen können, dass eine gelungene Bildung nicht entweder allein im Interesse der Gesellschaft oder im Widerspruch dazu andererseits im Interesse des Individuums liegt. Fend integriert die beiden Aspekte ansatzweise, wenn er feststellt dass „alle Verantwortlichen im besonderen Maße“ sowohl an einer Erziehung interessiert sein müssen, die auf die „Erhaltung einer bestimmten gesellschaftlichen Verfassung, z.B. demokratischer Strukturen“ abhebt, als auch an einer Erziehung, welche „auf die grundlegende Dimension der Handlungsfähigkeit einer Person“ Bezug nimmt (ebd., S. 339). Fend betrachtet das theoretische Verhältnis der Doppelfunktion von Schule allerdings nicht näher, sondern er konzentriert sich auf die empirische Untersuchung der erzieherischen Wirkung der Schule sowohl hinsichtlich der Erhaltung einer bestimmten gesellschaftlichen Verfassung als auch hinsichtlich der Stärkung der individuellen Handlungsfähigkeit. So hat Fend den theoretische Rahmen in diesem Punkt lediglich skizziert, während eine systematische Klärung der Doppelfunktion von Schule letztlich noch ansteht.

Bereits 1975, als die Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Diktatur noch frischer im Bewusstsein gewesen sein mögen, hat K. Hurrelmann den Wert der „emanzipatorischen Erziehung“ für den demokratischen Prozess sehr viel ausführlicher herausgearbeitet. Hurrelmann sieht in einer Integrations- bzw. Legitimationsfunktion, die in der sich rasch wandelnden Welt greifen soll, solche Sozialisations- und Erziehungsprozesse, die es ermöglichen, gesellschaftspolitische

Ziele und Mittel unabhängig von einer konkreten Legitimation zu verwirklichen und zu solchen Kommunikations- und Sozialisationsformen führen, die das motivlose Akzeptieren von Entscheidungen und eine grundsätzliche Konformitätshaltung gewährleisten (1975, S. 75). In der schulischen Praxis könne eine solche Legitimation nicht glücken, da die Sozialisationsprozesse überwiegend nach dem Modell einer kommunikativen Verhaltensorganisation aufgebaut seien, welche auf recht unterschiedliche pädagogische Ideologien zurückzuführen seien, aber die folgende Gemeinsamkeit aufwiesen:

„In diesen Ideologien, die an das neuhumanistische Bildungsideal anknüpfen, wird als das intendierte und als potentiell möglich unterstellte Ziel jeden Erziehungsprozesses die Entwicklung der Selbstbestimmung und personalen Autonomie jedes einzelnen Schülers und Studenten proklamiert“ (ebd., S. 76).

In gesellschaftskritischer Denktradition werde der Wert einer solchen Erziehung für den demokratischen Entwicklungsprozess der Gesellschaft erkannt:

„Die Wert- und Bewußtseinsstrukturen, die von der kritischen Variante dieser pädagogischen Ideologie befürwortet werden, entsprechen einer Gesellschaftsstruktur, die sich durch verstärkte demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten in allen gesellschaftlichen (auch wirtschaftlichen) Bereichen bei faktisch breiter Teilnahme der Gesellschaftsmitglieder an den Entscheidungsprozessen über die Zukunftsgestaltung auszeichnet“ (ebd.).

Auch Hurrelmann zieht jedoch nicht den Schluss, die „emanzipatorische Erziehung“ als eine Funktion der Schule für die Reproduktion der demokratischen Gesellschaft aufzuführen. Vielmehr sieht er in dieser Erziehung ein „Gegengewicht gegen Funktionalisierungstendenzen des schulischen Sozialisierungsprozesses“ (ebd.). Er meint mit dem von ihm dargestellten Zusammenhang von Erziehung, welche auf Mündigkeit und Verantwortung abzielt, und mit dem dadurch - konkret und ethisch – vorangebrachten Demokratisierungsprozess der Gesellschaft eine „vielleicht nicht wahrscheinliche, aber doch mögliche zukünftige Entwicklungsalternative unserer Gesellschaft“ vorweggenommen und so eine „konkrete pädagogische Utopie“ entworfen zu haben (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit soll jedoch, wie bereits dargelegt, weder von einer „Gegenbewegung“ noch von einer „Utopie“ die Rede sein, sondern von einem realen demokratischen Prozess. Sowohl in der sogenannten Gegenbewegung und in kritischen Positionen als auch in dem Bewahren von Werten, Traditionen und Strukturen zeigen sich Aspekte einer demokratischen Gesellschaft, die einander

bedingen. Dabei sind die ‚Parteien‘ der Gegenbewegung und des Bewahrenden allerdings recht konstruiert und lassen sich praktisch nicht isolieren¹⁰⁵. Doch können wir uns vor Augen führen, dass das Ringen der beiden Aspekte den demokratischen Prozess ausmacht, welcher im Idealfall zu einer vernünftigen Weiterentwicklung der Gesellschaft führt. Dieser Gedankengang soll noch einmal veranschaulicht werden, indem Analogien zwischen dem demokratischen und dem kreativen Prozess gezogen werden.

Kreativität beinhaltet die Fähigkeit zu divergentem Denken, d.h. Bekanntes wird neuartig verknüpft – darin liegt die kreative Leistung (vgl. Kapitel 6.1.3). Der instinktarme Mensch hätte ohne die ihm eigene Fähigkeit zur kreativen Innovation nicht bis heute überleben können, weshalb Helmut Serve schließt:

„Der Kreativität kommt folglich eine hohe existenzsichernde Bedeutung zu, wobei ihre diesbezüglich *Wirkung* keinesfalls auf das rein innovative Moment verkürzt gesehen werden darf. Ebenso [...] ist ihr mögliches *konservatives* Potential zu bedenken. Existenzsicherung durch Kreativität ist somit sinnvoll nur im Spannungsfeld von Innovation und Konservation, von Veränderung und Beständigkeit zu leisten“ (in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 1146).

So brauchen wir auf Schule und Gesellschaft übertragen sowohl die traditionelle Reproduktionsfunktion, wie sie oben dargestellt wurde, als auch Sozialisationsziele wie Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit oder Kreativität. Die Persönlichkeitserziehung der Heranwachsenden, die gemeinhin im Gegensatz zur Reproduktionsfunktion der Gesellschaft gesehen wurde, erscheint ebenso funktional für den Bestand der Gesellschaft wie das konservative Potential. So mündet nach Schleiermacher (s.o.; zit. n. Kron 1988, S. 268) der Widerspruch von Integration und Emanzipation in eine Synthese – welche allerdings nicht ganz spannungsfrei sein kann. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Synthese nur für eine demokratische Gesellschaft formuliert werden kann (womit nicht behauptet werden soll, dass die ideal funktionierende Demokratie bereits Realität ist, vielmehr geht es um einen Demokratisierungsprozess). Für sie jedoch ist die kritische Auseinandersetzung zwischen Konservation und Innovation konstitutiv, wie mit H. Fend bestätigt werden kann:

¹⁰⁵ Eine Trennung der beiden Aspekte ist mit dem Versuch vorgenommen worden, zunächst die traditionellen Integrationsziele darzustellen, um daraufhin zu fragen, welche weiteren, ‚innovativen‘ Erziehungsziele eine solche schulische Sozialisation ergänzen müssten. Dass die Trennung aber nur unzureichend gelingen kann, zeigt sich beispielsweise darin, dass auch die traditionelle Werterzie-

„Eine stabile politische Kultur bedarf [...] beider Aspekte: der positiven Integration bzw. der grundlegenden Akzeptierung demokratischer Normen und Werte und der auf Kritikfähigkeit beruhenden aktiven Einsatzbereitschaft. Die Schule ist hier vor die Aufgabe gestellt beides anzustreben, jedoch nicht das eine auf Kosten des anderen maximieren zu dürfen. Damit wird von Erziehung jedoch nichts ungewöhnliches verlangt. Sie ist im Kern häufig eine Kunst der Balance zwischen sich tendenziell widerstreitenden Bestrebungen“ (1980, S. 353).

In den letzten Absätzen wurde ausgeführt, dass es notwendig erscheint, die Heranwachsenden in die bestehende Gesellschaft zu integrieren und die vorfindlichen Verhältnisse zu legitimieren. Zugleich aber wurde betont, dass auch die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden in der Schule für den Erhalt der Gesellschaft notwendig erscheint, denn nur mit einer gewissen kritischen Distanz zu den bestehenden Verhältnissen und mit Persönlichkeitsmerkmalen wie Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, Kreativität oder Flexibilität ist es dem Einzelnen möglich, zu der Weiterentwicklung und damit zur Stabilität der demokratischen Gesellschaft beizutragen. Die genannten Persönlichkeitsmerkmale wurden bereits in Kapitel 5 als positiv herausgearbeitet, so dass wir die Schlussfolgerungen, welche sich in jenem Kapitel ergeben haben, unter unserer aktuellen Perspektive noch einmal berücksichtigen müssen. Zwar lag dem 5. Kapitel die Förderung der Persönlichkeit des Heranwachsenden ohne jede gesellschaftliche Verzweckung als Motiv zu Grunde, während wir hier eine gesellschaftliche Zielsetzung verfolgen. Beides sollte aber in der Erziehung realiter zusammenfallen, denn sobald die Doppelfunktion von Schule nicht nur verschiedene Zielsetzungen (einerseits im Interesse der Schülerpersönlichkeit, andererseits im Interesse der Gesellschaft) ein und derselben Erziehung beschreibt, sondern einen Gegensatz benennt (einerseits Mündigkeit der jungen Persönlichkeiten, andererseits kritiklose Bejahung der vorgegebenen Werte im vorfindlichen System) wird es bedenklich für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler *und* für den Bestand der Gesellschaft.

Damit scheint sich die problematische Spannung aufzulösen, welche bislang in der Doppelfunktion von Schule gesehen wurde. Schultheoretisch gesprochen mag sich diese Tendenz tatsächlich abzeichnen, wohingegen Fend oben bereits andeutete, dass in der Schulpraxis täglich vielfältige konfliktreiche Spannungen in

hung an der Schule durchaus ‚innovative‘ Erziehungsziele wie die Erziehung zur Mündigkeit beinhaltet.

der Erziehung und Unterrichtung der Heranwachsenden erlebt werden (ebd.). Mit den bisherigen Ausführungen können wir aber nun differenzieren, dass sich nicht die Integrations- und die Personalisationsfunktion von Schule konfliktreich gegenüberstehen. Vielmehr sind bereits innerhalb der personalen Funktion von Schule gewisse Spannungen zu verzeichnen, wie in Kapitel 5 festgehalten werden konnte. Dort widersprechen sich einerseits das Gegenwartsrecht der Heranwachsenden und andererseits die zukunftsorientierte Erziehung der Heranwachsenden nicht selten, wie in Kapitel 5 geschlossen werden konnte. So ist es für die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden in der Schule ebenso wichtig, als Subjekt mit Bedürfnissen und Wünschen wahrgenommen zu werden als auch zu lernen, eigene Wünsche zeitweise zurückzustellen und ein „öffentliches Selbst“ (Oerter 1987, s.o.) zu entwickeln. Die beiden Aspekte der schulischen Erziehung, welche hier angedeutet werden, sind gleichzeitig nicht zu vereinbaren, können aber beide im Interesse des Heranwachsenden Geltung beanspruchen, weshalb sie in der Schule ausbalanciert werden müssen. In Kapitel 5 sind wir zu ersten Schlussfolgerungen gekommen, in wie weit die beiden Aspekte von Erziehung in der Schule berücksichtigt werden sollten.

Auch innerhalb der Integrationsfunktion kommt es zu Spannungen, denn einerseits sollen bestimmte Werte und Normen vermittelt werden, andererseits aber auch eine konstruktiv-kritische Distanz bei den Schülern aufgebaut werden. Die ‚innovative‘ Seite der Integration fällt in den Erziehungszielen (nicht in der Motivlage!) in weiten Teilen mit der personalen Funktion der Schule zusammen, weshalb verkürzt behauptet werden kann, dass sich die Integrations- und die Personalisationsfunktion feindlich gegenüber stünden. Das ist jedoch nur der Fall, wenn die traditionelle Seite der Integration, welche oben dargestellt wurde, überbetont wird und so die ‚innovativen‘ Integrationsziele untergräbt. Eine ausgewogene Integration der Heranwachsenden dagegen muss und darf ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht widersprechen. So muss bereits innerhalb der Integration eine Balance zwischen Tradition und Innovation bzw. der Persönlichkeitsentwicklung gefunden werden. In traditionellen Schulen gerät die Balance mit der Überbetonung der Leistungs- und Beurteilungspraxis und der institutionellen Ordnungen, Regeln und Normen allerdings nicht selten in Gefahr, während im Offenen Unterricht dagegen im Allgemeinen die traditionellen

Integrationsziele hinter der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zurücktreten und beispielsweise die normative Werterziehung oder die Selektion der Schüler so weit wie möglich ausgeblendet werden. Gelingen ist die Balance dagegen beispielsweise, wenn die Schüler ganz traditionell in universalistische Rollenmuster eingeführt werden; diese darüber hinaus aber auch eine kritische Rollendistanz gewinnen und sich nach sozialen Situationen differenziert souverän innerhalb ihres Rollenrepertoires bewegen können.

Bei einer rückwärtsgewandten Überbetonung traditioneller Integrationsziele, wie es in traditionellen Schulen möglich ist, besteht die Gefahr, dass die schulische Sozialisation die Entwicklung eines Persönlichkeitstyps fördert, den zum Beispiel Klages in unserem Kapitel 2 den „ordnungsliebenden Konventionalisten“ genannt hat (1993, S. 33). Dieser Persönlichkeitstyp, welcher über starke Pflicht- und Akzeptanzwerte, aber nur schwache Selbstentfaltungswerte verfügt und sich von der „risikohaften“ Gesellschaft eher überfordert fühlt, wird zu der Weiterentwicklung und damit zu dem Erhalt der Gesellschaft eher wenig beizutragen haben. Andererseits kann der einseitige Subjektivismus, wie er in einem kaum gelungenen Offenen Unterricht in der Praxis beobachtet werden kann, zu der Entwicklung des „Hedomats“ führen, welcher nach Klages rücksichtslos die Durchsetzung seiner eigenen Interessen verfolgt und zu diesem Zwecke die hedonistischen Komponenten der Selbstentfaltungswerte mit einzelnen Teilen der Pflicht- und Akzeptanzwerte kombiniert. Die Sozialisation der genannten Persönlichkeitstypen ist in den beiden Unterrichtsformen nicht intendiert, doch wird die Überbetonung des einen oder des anderen Aspektes der Integration in keinem Fall zu günstigen Sozialisationsfolgen führen. Eine gelungene Balance, die der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden in der Schule förderlich ist, mag hingegen dazu beitragen, dass mehr „aktive Realisten“ die Schule verlassen, um als mündige Persönlichkeiten verantwortungsvoll, pragmatisch und handlungsfähig an dem Erhalt sowie der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitzuarbeiten und sich den „Schlüsselproblemen“ (Klafki 1994, S. 56 ff.) ihrer Zeit zu stellen.

Erziehung in einer dynamischen und pluralen Gesellschaftssituation

Immer schwieriger wird es werden, die Heranwachsenden auf die Bearbeitung der drängenden „Schlüsselprobleme“ vorzubereiten, da sich die gesellschaftlichen

Verhältnisse und Probleme äußerst schnell verändern. Es ist nicht mehr möglich, die jungen Menschen in eine ganz bestimmte Gesellschaftsform mit ihren Problemen und Möglichkeiten zu integrieren, da die Gesellschaft von morgen, welche die Heranwachsenden übernehmen sollen, ihr Gesicht gewandelt haben wird. Die Schnelllebigkeit der Verhältnisse wird von den jungen Menschen nach ihrer Schulzeit Flexibilität und Mobilität verlangen, Probleme werden sich ihnen in rasch entwickelnden Vernetzungen stellen, den Heranwachsenden werden ganz verschiedene Lebensentwürfe angeboten werden, die unterschiedlichen Wertorientierungen und Medieneinflüsse gilt es zu durchschauen, um zu einem eigenen Standpunkt zu kommen und einen für sich selbst verbindlichen und doch flexiblen Lebensweg zu entwerfen.

So wird der Umgang mit der schnelllebigen Pluralität selbst, welche hiermit noch einmal angedeutet werden sollte, zu einer Sozialisationsaufgabe in der Schule. Der Umgang mit Pluralität erfordert unter anderem das selbstverantwortliche, mündige Entscheiden und Handeln in unübersichtlichen, sich stets wandelnden Zusammenhängen, er erfordert Ambiguitätstoleranz und Flexibilität. Zugleich muss der Umgang mit Pluralität Toleranz und das Verständnis für andere Wertvorstellungen und Lebensentwürfe, für fremde Religionen und Nationalitäten beinhalten. Dies wird um so wichtiger, da sich zumindest die europäischen Grenzen aufzulösen beginnen, viele Schulabgänger auch außerhalb Deutschlands Arbeit suchen werden oder mit Menschen anderer Nationalitäten an ihrem Arbeitsplatz zusammenkommen werden. Angemerkt sei allerdings, dass bei aller Toleranz der oben abgesteckte verbindliche Wertehorizont der demokratischen Gesellschaft nicht gesprengt werden darf.

Die Fähigkeit, mit den Anforderungen der Zeit in einer pluralen Gesellschaft umgehen zu können, reicht allerdings nicht aus, um den Erhalt der Gesellschaft sichern zu können. Neben der Förderung von Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen in der Schule, welche den Umgang mit der Pluralität erleichtern sollen, steht die Erziehung zu den oben dargestellten Grundwerten sowie zu einer übergeordneten Solidarität, einem Gemeinschaftsgefühl über alle Unterschiede hinweg, welches in der pluralen Gesellschaft häufig vermisst wird, für den Erhalt der Gesellschaft aber notwendig erscheint. Die soziale Integration spielte bei Parsons

nur in dem Sinne eine Rolle, dass die Heranwachsenden das vorfindliche System bejahen und ein gemeinsames Nationalgefühl entwickeln sollten. In der heutigen Gesellschaft, in welcher der Europagedanke und das Bewusstsein der ‚Einen Welt‘ dem Nationalgefühl weichen, kann soziale Integration allerdings nicht mehr Vereinheitlichung bedeuten, denn ein solcher Rückschritt in der Entwicklung würde dem Erhalt der Gesellschaft zuwiderlaufen. Wird der Desintegration und Anonymität entgegengewirkt, darf deshalb die Pluralität als Folge der Demokratisierung nicht leiden. Statt dessen sollten bereits in der Schule Solidarität und Gemeinschaft geübt werden, was allerdings in einigen Schulen mit problematischem Umfeld immer schwieriger zu werden scheint. An diesem Punkt soll die Sozialpädagogisierung der Schule greifen, denn unsoziales oder gar gewaltbereites Verhalten der Kinder und Jugendlichen wird die Sozialisation in dem beschriebenen Sinne unterlaufen. Etwas zynisch formuliert gilt, dass die Heranwachsenden in der ‚Reparaturstätte der Gesellschaft‘ zunächst überhaupt ‚gesellschaftsfähig‘ gemacht werden sollen, damit die jungen Menschen mit Gewaltbereitschaft, Drogenkonsum, problematischen Wertorientierungen oder sozialen Deprivationen nicht aus der offiziell erwünschten Kultur und Gesellschaft herausfallen¹⁰⁶.

Mit dem Hinweis, dass beispielsweise Solidarität ein wichtiges Erziehungsziel darstellt, deutet sich an, dass die universalistischen Wertorientierungen der Leistungsgesellschaft, wie sie Parsons darstellt, ergänzt werden müssen. Nach den universalistischen Wertorientierungen wird eine Person in ihrer spezifischen Rolle in einer öffentlichen Situation betrachtet und wird der Status und Wert der Person nach ihren erbrachten Leistungen bemessen. Oben wurde dargestellt, dass eine solche Sozialisation in der Schule durchaus funktional für die Gesellschaft ist. Doch muss an dieser Stelle eingeschränkt werden, dass eine solche Sozialisation nur so lange funktional ist, wie sie durch andere Wertorientierungen relativiert wird. Es erinnert eher an Parsons‘ partikularistische Wertorientierungen, wenn nun gefordert wird,

¹⁰⁶ Selbstverständlich zählen auch diese Kinder und Jugendlichen, welche ein problematisches Verhalten an den Tag legen, zu der real vorfindlichen Gesellschaft und Kultur. So machen Diederich und Tenorth darauf aufmerksam, dass „nicht nur anthropologisch, sondern inzwischen auch gesellschaftswissenschaftlich und historisch [...] der Begriff der Kultur alle Varianten von Lebenspraxis“ umfasst. Die Kultur im alten Sinne werde damit zu einer Subkultur (1997, S. 84). Doch will die Schule nicht in eine so breit verstandene Kultur integrieren, sondern in jene Subkultur, die offiziell erwünscht und als erhaltenswert erachtet wird.

dass noch vor jeder Leistungsorientierung die Achtung vor dem ganzen Menschen stehen muss, dass Verantwortung für den Nächsten und die Integration in das Sozialsystem oder altruistische Orientierungen wichtige Integrationsziele darstellen. So vermisst auch H. Fend bei dem traditionellen Integrationsbegriff die Berücksichtigung des „Sozialprinzips, das die ‚unverdiente Hilfe‘ für ‚unverdiente Nachteile‘ und die ‚prinzipielle Gleichwertigkeit aller Personen‘ betont“, sowie das „Humanprinzip, nach dem der Selbstwert der Person, der Selbstwert eines intellektuellen Strebens und die Unverletzbarkeit der Person im Mittelpunkt stehen“ (1980, S. 161).

Auch an dieser Stelle muss eine Balance innerhalb der Integration eingefordert werden, damit einerseits Wettbewerb, Konkurrenzorientierung und Selektion sowie weitere universalistische Wertorientierungen vermittelt werden, diese Werte andererseits aber auch kritisch reflektiert und durchbrochen werden, die Heranwachsenden im menschlichen Umgang miteinander also über sie hinauswachsen können. Damit aber die hier genannten alternativen Wertorientierungen, auf welche unsere Gesellschaft angewiesen ist, in den jungen Menschen aufgebaut werden können, darf die Integration der Heranwachsenden ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht widersprechen. Denn es macht ja gerade die günstig entwickelte Persönlichkeit aus, jene alternativen Wertorientierungen zu vertreten, während eine einseitig universalistisch orientierte Persönlichkeit weder aus der personalen noch aus der integrativen Perspektive heraus positiv zu beurteilen ist.

Neben diesen Überlegungen darf die Leistungsorientierung im traditionellen Sinne noch aus einem weiteren Grunde nicht zu weit getrieben werden. Die Leistungsorientierung muss heute mit einem neuen Verantwortungsbewusstsein verknüpft werden, damit die „Gefahren“ in dem „risikohaften“ Fortschritt nicht überwiegen (vgl. U. Beck 1986). Nicht alles, was heute machbar erscheint, sollte tatsächlich ausgeführt werden. So kann eine Leistung gerade in der Selbstbeschränkung bestehen, wenn es zum Beispiel um die Genmanipulation in der Landwirtschaft geht. Andererseits stellen die heutigen Probleme beispielsweise im ökologischen Bereich vor neue Anforderungen, welche mehr und andere Leistungen erfordern als früher. Anders verstanden werden muss der Leistungsbegriff darüber hinaus auch deshalb, weil es problematisch erscheint, den Begriff der Leistung allein

auf die Erwerbsarbeit zu beschränken, denn diese wird in der heutigen Zeit immer knapper. Die Entwicklung der Gesellschaft erscheint gefährdet, wenn die Mehrheit aller Erwachsenen ihren Lebensinn zum größten Teil aus ihren Leistungen in der Erwerbsarbeit ziehen. Wie bereits in Kapitel 2 gefordert wurde, sollte der Leistungsbegriff beispielsweise auch soziale Leistungen oder ehrenamtliche Tätigkeiten beinhalten und Sinnerfahrungen nicht allein über die finanziell honorierte Leistungsfähigkeit gemacht werden können. Für die Schule bedeuten diese Überlegungen auch, dass nicht mehr hauptsächlich in die Berufs- und Arbeitswelt integriert werden sollte, sondern dass die Freizeiterziehung immer wichtiger wird.

Die Sinnfrage als Integrationsaufgabe

So deutet sich bereits an, dass in der postmodernen Gesellschaft letztlich die Frage nach Sinn immer drängender wird, wohingegen in früheren Gesellschaften die Religion, die soziale Schicht, das Arbeitsleben und ein fester Wertehorizont ausreichende Sinnangebote darstellten. Während damals eine einfache Integration in diese Zusammenhänge genügte, muss mit der zeitgemäßen Integration die Sinnfrage selbst zum Thema gemacht werden. Tatsächlich wird die Sinnfrage und das Streben nach Selbstverwirklichung für viele Menschen immer wichtiger in einer Zeit, in der die Menschen nicht mehr automatisch in einen Lebenszusammenhang mit entsprechenden verbindlichen Werten und Normen hineinwachsen, in welcher die Erwerbsarbeit nicht mehr überwiegend das Leben bestimmt, die Freizeit der Menschen zunimmt und ein Arbeitsplatz keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt (vgl. Kapitel 2). Deshalb fordert auch H. Zöpfl, dass in Schule und Wissenschaft eine „existentielle Sinndimension des Wissens“ anerkannt und „nicht an den Schluß, sondern immer wieder an den Anfang und in die Mitte“ gestellt werden muss. „Die ganz einfachen Fragen des Woher, des Wohin, des Warum und Wozu, aber auch die eines letzten Wohin, Wozu und Woher sollten wir nicht nur mitschwingen lassen, sondern geradezu als Fundament allen Wissens ansehen“ (in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 500). Wie mit K. Biller (1991) bereits in den Kapiteln 5 und 6.1.4 betont wurde, kann Sinn in der Schule nicht einfach vermittelt werden, aber sie kann und sollte den Schülern bei ihrer eigenen Sinnfindung Hilfsangebote machen und die dargestellten pluralistischen Zusammenhänge dabei thematisieren.

Mit dem Verweis auf die Sinnproblematik hat die Integrationsfunktion von Schule ein Niveau erreicht, das weit über Parsons Vorstellungen hinausreicht und keine einfache Eingliederung der Heranwachsenden in eine Gesellschaft meint, die es zu legitimieren gilt. Ergänzt werden muss eine solch traditionelle Integration durch weitere Aspekte, die sich in weiten Teilen mit der Persönlichkeitserziehung der Kinder und Jugendlichen in der Schule decken. Welchen Beitrag der Offene Unterricht zu einer so breiten und ambivalenten Integration zu leisten vermag, soll in dem nun folgenden Abschnitt überprüft werden. Dabei kann mehrfach das aufgenommen werden, was bereits in vorangehenden Kapiteln unter anderen Aspekten bearbeitet wurde. Deshalb soll an den entsprechenden Stellen auf die vorigen Kapitel verwiesen werden, so dass wir uns im Folgenden relativ kurz fassen können.

6.3.3 Der Offene Unterricht und seine Integrationsleistung

Mit Bezug auf Kapitel 2 wurde noch einmal zusammengefasst, welche außerschulischen Bedingungen der Integrationsfunktion von Schule zu Grunde liegen und wie die Funktion dementsprechend heute verstanden werden sollte. Im Folgenden bleibt zu klären, welche der dargestellten Integrationsaufgaben man im Offenen Unterricht übernehmen will, welche dagegen abgelehnt werden und welche Alternativen der Offene Unterricht mit seinen spezifischen Integrationsleistungen anbieten kann.

Beispielsweise mit der Betonung von Demokratie und Emanzipation scheint der Offene Unterricht die Integrationsaufgabe befriedigend zu erfüllen, während er in anderen Punkten in direktem Konflikt mit den gesellschaftlichen Aufgaben der Schule zu stehen scheint. Vor allem der Auftrag, die Schüler zu selektieren und dabei zugleich die Selektionspraxis auf Basis des Leistungsprinzips zu legitimieren, wird im Offenen Unterricht abgelehnt. Diesem problematischen Zusammenhang zwischen dem Offenen Unterricht und der Integrationsfunktion von Schule wollen wir uns nun zuwenden, um daraufhin zu prüfen, wie der Offene Unterricht weiteren Integrationsaufgaben gegenübersteht.

Selektion und Leistung:

In Kapitel 6.2 wurde begründet, warum die Selektion der Schüler in einem konsequent Offenen Unterricht nicht durchführbar ist. Als Ursachen konnten das pädagogische Selbstverständnis der Vertreter des Offenen Unterrichts, die Schüler selbstbestimmung, die Ablehnung eines verbindlichen, systematischen Curriculums, ein veränderter Leistungsbegriff, die Prozessorientierung des Unterrichts sowie die alternative Beurteilungspraxis genannt werden.

Entsprechend werden auch die Integrationsleistungen des Offenen Unterrichts anders ausfallen als oben dargestellt, denn im Offenen Unterricht werden die Heranwachsenden weder in das Leistungs- und Beurteilungssystem, in Selektion und Wettbewerb eingeführt, noch wird diese Praxis als ein Fundament des bestehenden Gesellschaftssystems legitimiert. Das Leistungsprinzip in dem oben dargestellten Sinne wird aufgeweicht, was aus der gesellschaftlichen Perspektive heraus äußerst bedenklich erscheinen muss¹⁰⁷. Zwar wurde oben dargestellt, dass das Leistungsprinzip mit anderen Prinzipien wie dem der „unverdienten Hilfe“ für „unverdiente Nachteile“ (Fend 1980, S. 161) ergänzt werden muss, damit seine ungünstigen Wirkungen nicht überwiegen. Auch wurde betont, dass ein zeitgemäßer Leistungsbegriff in unserer „risikohaften“ Gesellschaft (U. Beck 1986) mit Verantwortung verknüpft und teilweise mit anderen Inhalten als den traditionellen gefüllt werden muss. Das bedeutet aber keinesfalls, dass ein Verzicht auf das Leistungsprinzip zu fordern wäre, denn dieses stellt grundsätzlich noch immer eine wichtige Säule der Gesellschaft dar (vgl. Kapitel 6.2). Genau diese Botschaft wird im Offenen Unterricht nicht vermittelt, so dass sich der gesellschaftskritische Gehalt seines heimlichen Lehrplans andeutet.

Die Subjektorientierung im Offenen Unterricht

Im Offenen Unterricht wird Leistung individuell verstanden, was zu anderen Sozialisationsfolgen als im traditionellen Unterricht führt. Während hier eindeutige Leistungsforderungen bestehen, die sich an alle Schüler richten, sind die Aufgaben im Offenen Unterricht von den Schüler zumeist wählbar und somit auch wieder abwählbar. Die Auswahl wird zu einem großen Teil nach Interessen, Neigungen und Erfahrungen der Schüler getroffen und soll sie persönlich ansprechen. Entsprechend

verlieren die Unterrichtsgegenstände im Offenen Unterricht an Bedeutung, denn sie können nur noch wenig Verbindlichkeit beanspruchen, ihnen wird kaum ein Selbstwert beigemessen, und sie werden statt dessen für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit funktionalisiert. Dem individuellen Arbeitsprozess als Teil der persönlichen Entwicklung wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem Arbeitsergebnis, obgleich die Dokumentation der Arbeitsergebnisse als Bestätigung der Leistungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler dem Konzept des Offenen Unterrichts entspricht. Im Arbeitsverlauf sollen beispielsweise Engagement, Kreativität oder Teamgeist entwickelt werden, während zum Beispiel Pflichtgefühl und Leistungsbereitschaft als Erziehungsziele nun anders als im traditionellen Unterricht nicht mehr viel gelten.

Eine solche Subjektorientierung im Unterricht hat durchaus Vorteile, denn so werden die Schüler in der Regel motivierter an die Aufgaben herangehen und sich in intensiver, persönlicher und aktiver Auseinandersetzung den Unterrichtsgegenstand zu eigen machen. Daher wurden in Kapitel 6.1 diese Merkmale des Offenen Unterrichts in einem gewissen Rahmen empfohlen.

Die dargestellte Subjektorientierung im Unterricht drückt darüber hinaus eine grundsätzliche Achtung vor dem einzelnen jungen Menschen und seinen individuellen Leistungen aus. Zugleich kommt dadurch zum Ausdruck, welche große Aufmerksamkeit man der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen schenken möchte. Nicht nur mit Blick auf Kapitel 5, sondern auch unter dem aktuellen Aspekt der vorliegenden Arbeit ist die Hinwendung zu der einzelnen Schülerpersönlichkeit zu begrüßen. Wird die Persönlichkeit des Schülers gefördert und gestützt, so wird dies nämlich auch zu dem Erhalt seiner Gesellschaft beitragen (s.o.).

Allerdings musste bereits in Kapitel 5 bezweifelt werden, dass die recht einseitige Subjektorientierung, wie sie im Offenen Unterricht üblich ist, zu der Persönlichkeitsentwicklung beiträgt (vgl. Biller 1991). Vielmehr konnten wir zu dem Schluss kommen, dass eine Öffnung des Unterrichts, nicht aber ein vollkommen Offener Unterricht der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen zuträglich ist. Dem können wir uns an dieser Stelle nur noch einmal anschließen, denn es

¹⁰⁷ Wie der veränderte Leistungsbegriff auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler wirkt, wurde in

erscheint fraglich, wie die jungen Menschen, welche in einem allein subjektorientierten Offenen Unterricht sozialisiert worden sind, die tradierten Kulturgüter schützen und pflegen, Verantwortung für die bestehende Kultur und Gesellschaft übernehmen und ihren Pflichten als Bürger und als Berufstätige nachkommen können.

Bereits in Kapitel 6.1 wurde eingeschränkt, dass die günstigen Merkmale des Offenen Unterrichts in ihr Gegenteil umschlagen, sofern sie nicht durch traditionelle Unterrichtsmerkmale eine Begrenzung erfahren. Unter der derzeitigen Fragestellung können wir uns, wie soeben begründet wurde, dieser Aussage anschließen. Dafür spricht auch die Vermutung, dass eine übertriebene Subjektorientierung, eine weitreichende Selbstbestimmung der Schüler ohne eindeutige Leistungsforderungen dem Aufbau einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft und der Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt im Wege stehen.

Die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt im Unterricht

In der Berufs- und Arbeitswelt werden bei den Schulabgängern nach wie vor eine grundlegende Leistungsbereitschaft und andere traditionelle Arbeitstugenden mit abstrakter Valenz vorausgesetzt. Unter 6.3.2 wurde dargestellt, dass in der Schule bestimmte Arbeitshaltungen eingeübt und auf die Berufswelt vorbereitet werden soll, und es wurden Parallelen zwischen der Schul- und der Berufsarbeit gezogen. Vertreter des Offenen Unterrichts stehen dieser Aufgabe äußerst skeptisch gegenüber, womit sich noch einmal dessen gesellschaftskritischer Gehalt andeutet.

Wenn der Schüler im Offenen Unterricht eine Arbeit abbrechen kann, die ihm uninteressant oder anstrengend wird, kann er nur schwerlich die Arbeitstugenden entwickeln, welche in der Berufs- und Arbeitswelt als eine Selbstverständlichkeit von ihm verlangt werden. So kommt der Offene Unterricht hier einer gesellschaftlich eingeforderten traditionellen Sozialisationsaufgabe nicht nach, was für den Erhalt der Leistungsgesellschaft auf Dauer betrachtet problematisch werden könnte. Indem zumindest in der Grundschule darüber hinaus begonnen wird, das Leistungsprinzip zu relativieren und keine traditionellen Ziffernzensuren als symbolische Entlohnung der Schul-Arbeit zu vergeben, indem sich der 45 Minuten-Takt in vielen Schulen

aufzulösen beginnt und den Heranwachsenden mehr Raum für eigenverantwortliches Arbeiten gegeben wird, scheint der politisch-ökonomischen Kritik hier der Boden vollends entzogen zu werden, weil nur noch wenig Parallelen zwischen Schul- und Arbeitsleben auszumachen sind.

Dem kann wiederum entgegengehalten werden, dass auch die moderne Arbeitswelt Umstrukturierungen vornimmt. Es ist die Frage, ob in der Organisationsform des Offenen Unterrichts mit seiner Erziehung zum selbstständigen, kooperativen Arbeiten der ideale Arbeitsplatz von Morgen vorweggenommen wird, oder ob die Schule in dieser Form eine eigene Struktur entwirft, so dass sich der Offene Unterricht unter Umständen dem Vorwurf stellen muss, seine Schüler nicht auf zukünftige Aufgaben vorzubereiten, sondern sie in einem utopisch anmutenden Schonraum zu erziehen.

Beiden Sichtweisen ist ein Stück weit zuzustimmen, denn einerseits wird es im Offenen Unterricht versäumt, auf ein eher traditionelles Arbeitsleben vorzubereiten, wie es noch heute weit verbreitet ist. Andererseits konnten wir bereits in den vorigen Kapiteln festhalten, dass jene Qualifikationen und Persönlichkeitsmerkmale, welche der Offene Unterricht fördern will, von Wirtschaftsvertretern als Schlüsselqualifikationen verlangt werden. In Kapitel 6.1 wurde allerdings dargelegt, dass zwar eine Öffnung des Unterrichts zu der Entwicklung bestimmter Schlüsselqualifikationen beiträgt, in einem vollkommen Offenen Unterricht diese Ziele aber kaum erreicht werden können, so dass ein ausbalancierter Unterricht auch hier am günstigsten zu wirken scheint.

Bisher wurde die problematische Rolle des Offenen Unterrichts im Zusammenhang mit der schulischen Selektions- und Integrationsfunktion in der Leistungsgesellschaft betont. Nun soll andererseits herausgearbeitet werden, dass zwar keine völlige Offenheit, wohl aber eine Öffnung des Unterrichts zu einer günstigen Integration der Schüler beiträgt. Sofern die oben genannten Merkmale mit der Selektionsfunktion der Schule ausbalanciert werden können¹⁰⁸, sollten sie in den Unterricht eingebracht werden.

¹⁰⁸ Dabei ist zu bedenken, dass auch eine gelungene Balance niemals vollkommen bruchlos und konfliktfrei vollzogen werden kann. Hier liegt eine der grundsätzlichen Spannungen, welche der Schule immanent sind.

Die Öffnung des Unterrichts gegen eine übermäßige Selektionsorientierung

Mit der Integration offener Unterrichtsmerkmale könnte einem Übermaß an Selektionsorientierung entgegengewirkt werden, wie es nicht selten an traditionellen Schulen beobachtet werden kann. Die negativen Wirkungen eines solchen Übergewichtes für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden wurden bereits in Kapitel 5 dargestellt, wobei gerade jüngere Kinder zu leiden schienen, wenn sie der Selektionspraxis zu stark ausgesetzt waren. Eine der Persönlichkeit nicht förderliche Sozialisation der Heranwachsenden in der Schule wird aber, wie mehrfach betont, der gelungenen Integration der Heranwachsenden im Wege stehen. In dem darauffolgenden Kapitel 6.1 konnte aufgezeigt werden, dass eine übertriebene Selektionspraxis mit überwiegend inhaltsunspezifischen Leistungsforderungen auch den Qualifikations- und Bildungsprozess der Heranwachsenden beeinträchtigen. An dieser Stelle kann hinzugefügt werden, dass die eher ‚innovativen‘ Integrationsziele bei einem Übergewicht der traditionellen Ziele ebenfalls untergraben würden.

Eine teilweise Befreiung des Unterrichts von seinem Selektionsauftrag erscheint auch deshalb notwendig, weil sich sonst die positiven Sozialisationswirkungen des Offenen Unterrichts, welche in den folgenden Absätzen angesprochen werden, nicht entfalten könnten. Die Integration der Heranwachsenden geht über die Einführung und Legitimierung der Selektionspraxis in Schule und Gesellschaft hinaus, wie in 6.3.2 begründet wurde. Um die weiterführenden Integrationsziele realisieren zu können, muss in der Schule mitunter ein selektionsfreier Raum zur Verfügung gestellt werden, in welchem die Heranwachsenden zum Beispiel persönliche und soziale Kompetenzen entwickeln oder Selbstbestimmung üben können.

Wertorientierungen und Rollen im Unterricht

Vor allem sollten in der Schule neben universalistischen Rollenbeziehungen mit der Orientierung an Selektion, Wettbewerb und an bestimmten Arbeitshaltungen mit abstrakter Valenz weitere Orientierungen und Umgangsformen zum Tragen kommen und so die dargestellte Selektions- und Leistungsorientierung relativieren. Unter 6.3.2 wurde beispielsweise die Förderung des „Humanprinzips“ (Fend 1980, S. 161), der Solidarität und der Kooperation verlangt, was durch die Öffnung des Unterrichts eher

zu gelingen scheint als in einem allein traditionellen Unterricht. Wenn sich der Schüler im Unterricht ungeachtet seiner Leistungen angenommen und mit seinen individuellen Fähigkeiten und Problemen persönlich betreut fühlen kann, wenn jede seiner Leistungen honoriert wird, auch wenn sie unter dem Klassendurchschnitt liegt, wenn in dem Unterricht beispielsweise das Helferprinzip sowie eine regelmäßige Gesprächskultur und ein reiches Schulleben mit vielfältigen Kontaktmöglichkeiten gepflegt werden oder der Wert von Gruppenleistungen betont wird, dann setzt eine günstige Relativierung des traditionellen Leistungsprinzips mit anderen, eher partikularistisch erscheinenden Orientierungen ein. Eine Öffnung des Unterrichts trägt dazu bei, einen Umgang zu fördern, der von Rücksichtnahme, Solidarität, Kooperation und Hilfsbereitschaft geprägt ist (vgl. Kapitel 5 zum sozialen Lernen), wobei diese Umgangsformen ein ebenso wichtiges Sozialisationsziel darstellen wie die Übernahme universalistischer Rollen in der Selektionsschule. Letzteres darf in der Schule aber nicht verfehlt werden, wenn sie einen gesellschaftlichen Auftrag nicht gänzlich ablehnen will. Dies scheint allerdings im Offenen Unterricht mit seiner einseitigen Subjektorientierung der Fall zu sein.

Im Offenen Unterricht kann der Aufbau universalistischer Wertorientierungen und Rollenbeziehungen kaum gelingen, wenn dort Subjektorientierung, Schülerselbstbestimmung und ein partnerschaftliches Verhältnis zum Lehrer dominieren. Eher privat wirkt dort die Unterrichtssituation, in welcher sich die Heranwachsenden in gemütliche Lesecken zurückziehen oder spielen können, wo die institutionell verankerten Machtverhältnisse gezeugnet und die Schranken zum außerschulischen Leben eingeebnet werden, wo mit der Sozialpädagogisierung der Schule sogar die Familie mehr und mehr ersetzt werden soll. Mit einem solchen Umgang werden zum Beispiel die Normen Leistung, Universalität und Spezifität nicht ausreichend vermittelt, weshalb der Aufbau universalistischer Wertorientierungen und Rollenmuster gefährdet erscheint. Dies aber wurde nicht zuletzt in Kapitel 6.3.2 als eine notwendige Integrationsleistung erkannt.

Mit den dargestellten Umgangsformen wird im Offenen Unterricht der institutionelle Rahmen ausgeblendet, denn tatsächlich besteht in der Schule ein legitimes Machtverhältnis zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Apel 1995, S. 269), wobei der Lehrer Beurteilungen und Sanktionen aussprechen kann bzw. muss. Die

Schüler dagegen müssen sich dem Beurteilungssystem stellen, in welchem die universalistischen Normen gelten. Sie müssen die institutionellen Rahmenbedingungen mit den entsprechenden Verhaltenserwartungen akzeptieren, welche keinesfalls abwählbar sind. Der Unterricht wird von dem Lehrplan bestimmt, auch wenn seine Inhalte für den einzelnen Schüler nicht immer von Interesse sein mögen, und es werden eindeutige Leistungsforderungen gestellt. Die dargestellten Verhältnisse sind einerseits für eine möglichst objektive Selektion der Schüler nach ihren Leistungen unverzichtbar, andererseits erwerben die Heranwachsenden damit Fähigkeiten, Haltungen und Rollenmuster, welche später in ihrem öffentlichen Leben von ihnen erwartet werden (s.o.).

Lehrer, welche den Offenen Unterricht befürworten, werden ihre Rolle als äußerst konfliktreich erleben, weil sie sich als Partner und persönliche Bezugsperson der Heranwachsenden in Opposition zu den institutionellen Vorgaben und gesellschaftlichen Erwartungen fühlen. Andererseits wird aber wohl jeder Lehrer, auch wenn er nicht offen unterrichtet, den dargestellten Konflikt mehr oder weniger stark erleben. Sowohl in Kapitel 5 als auch in Kapitel 6.1 konnte beobachtet werden, dass die Lehrerrolle sehr ambivalent ist und dass neben universalistischen Beziehungsmustern ein herzlicher, persönlich interessierter Umgang zwischen Schülern und Lehrer nicht nur von den Heranwachsenden gewünscht wird, sondern auch pädagogisch notwendig erscheint.

Die Ambivalenz, die sich hier einmal mehr mit der Lehrerrolle andeutet, macht tatsächlich das Integrationsziel bezüglich der Rollenerziehung aus, denn anders als noch bei Parsons geht man heute davon aus, dass sich die junge Persönlichkeit bei der Rollenübernahme aktiv mit den Rollenerwartungen auseinandersetzt und zu einer eigenen Interpretation ihrer Rolle kommt. Angestrebt wird nun eine gewisse Rollendistanz der mündigen Persönlichkeit, welche in der Lage ist, die sozialen Anforderungen und Rollenerwartungen zu reflektieren. Dabei sollen die Heranwachsenden neben dem universalistischen Rollenverhalten andere, eher soziale, persönlich wertschätzende und keineswegs konkurrenzorientierte Haltungen entwickeln können. In diesem Punkt konnten wir zu dem Schluss kommen, dass eine Öffnung des Unterrichts zu befürworten ist.

Der traditionelle Unterricht läuft dagegen Gefahr, bei der Vermittlung universalistischer Rollenbeziehungen stehenzubleiben. Dort wird in der täglichen Praxis nicht selten das angepasste Rollenverhalten zu dem wichtigsten Lehrziel; entsprechende Erwartungen gehen in den heimlichen Lehrplan ein und können dort ein Übergewicht erlangen. Weil nach unserem 5. Kapitel ein solches Übermaß an traditionellen Rollenerwartungen in der Institution ungünstig für die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen wirken kann, ist davor zu warnen. Einerseits wäre es inhuman, wenn die Integration der Heranwachsenden auf Kosten ihrer persönlichen Entwicklung ginge. Andererseits ist aber auch die Gesellschaft auf die reife, entwickelte Persönlichkeit angewiesen, welche ihren Mitmenschen jenseits der offiziellen Rollen mit Solidarität und Menschlichkeit begegnen kann (s.o.). Wie bereits dargestellt sollte die administrativ-institutionelle Seite der Schule folglich durch eine Öffnung des Unterrichts ergänzt werden, denn der Erwerb universalistischer Rollen stellt nur eines von vielen Sozialisationszielen in der Schule dar. Andere, wie der Erwerb sozialer Fähigkeiten und Tugenden, werden in einem geöffneten (nicht aber in einem offenen) Unterricht am ehesten angebahnt, wie in Kapitel 5 festgehalten werden konnte.

Auch der mündige Umgang mit der universalistischen Rolle, eine gewisse Rollendistanz, lässt sich in einem allein traditionellen Unterricht nur schwerlich aufbauen. Ein Anspruch des Offenen Unterrichts, der sich in die 60er und 70er Jahre zurückverfolgen lässt, ist die Emanzipationserziehung (vgl. Ramseger, z.B. 1992; S. 20, in der vorliegenden Arbeit Kapitel 4.2.2). Hier ist auch die Forderung einzuordnen, dass die Schüler in kein enges Rollenkorsett gezwängt werden sollten, sondern als mündige Persönlichkeiten an der Schulgestaltung beteiligt sein sollten. Den Schülern sollte in allen Fragen des Unterrichts so viel Mitbestimmung wie möglich eingeräumt werden, während der Lehrer seine Machtposition aufgeben sollte (vgl. in Kapitel 4.2.2 der vorliegenden Arbeit z.B. H. v. Hentig (1993) mit seiner als eine „polis“ konzipierte Bielefelder Laborschule). Wenn im Offenen Unterricht gemeinsam reflektiert, geregelt, bestimmt, entschieden und gehandelt wird, scheint die Mündigkeit der Schüler tatsächlich gefördert zu werden. Allgemein geht man heute davon aus, dass ein Heranwachsender Handlungsfähigkeit nur erwerben kann, wenn man ihm in der Schule Handlungsmöglichkeiten anbietet, dass es zu seiner Entwicklung zur Mündigkeit beiträgt, wenn er als mündig behandelt wird und dass

Demokratie weniger gelehrt als vielmehr gelebt werden muss, damit der Heranwachsende sie erfassen kann (vgl. z.B. Apel S. 264 ff.). Solche Unterrichtsmerkmale allein reichen aber noch nicht aus, um die Heranwachsenden zu Mündigkeit als Voraussetzung zur Teilhabe an Demokratie zu führen. Die Frage, wie eines der wesentlichen Integrationsziele der Schule, die Erziehung zur Mündigkeit in der pluralen, demokratischen Gesellschaft, realisiert werden kann, soll mit den folgenden Absätzen bearbeitet werden.

Mündigkeit

In dem Kapitel 6.1 der vorliegenden Arbeit ging es um die Qualifizierung der Heranwachsenden in der Schule, wobei deutlich wurde, dass eine umfassende Qualifizierung bzw. Bildung der Heranwachsenden Voraussetzung für ihre Mündigkeit darstellt. Entsprechend sollten die Befunde jenes Kapitels nun im Zusammenhang mit der aktuellen Fragestellung noch einmal berücksichtigt werden. Dort deutete sich an, dass die oben genannten Merkmale des Offenen Unterrichts, welche zur Demokratisierung und Mündigkeit der Schüler beitragen sollen, nur in einem geöffneten Unterricht ihre positiven Wirkungen entfalten können, nicht aber in konsequenter Offenheit. Der Lehrer spielte demnach, dem Konzept des Offenen Unterrichts widersprechend, eine zentrale Rolle, da er je nach Unterrichtssituation, Schülerschaft und Lehrzielen über das Maß der Offenheit zu entscheiden hatte und die Heranwachsenden an eine zunehmende Selbstständigkeit heranführen sollte.

Ergänzt werden müssen die eher offenen Unterrichtsmerkmale nach Kapitel 6.1 mit Unterrichtsmerkmalen, welche wir dem traditionellen Unterricht zugerechnet haben. In jenem Kapitel wurde mehrfach betont, dass ein systematisches Grundwissen und orientierendes Überblickswissen, die „Ordnung der Vorstellungswelt“ (K. Westphalen z.B. 1979, S. 43 ff. in Anlehnung an Th. Wilhelm), einen wesentlichen Teil von Mündigkeit ausmachen. Damit dieses Bildungsziel erreicht werden kann, sollte der Unterricht systematisch aufgebaut, klar strukturiert und durch ein verbindliches Curriculum abgesichert sein. Die Kapitel 6.1.1 und 6.1.2 legten den Schluss nahe, dass zum Beispiel die Strukturiertheit des Unterrichts, eine intensive Nutzung der Lernzeit sowie hohe Leistungsforderungen zu dem Bildungsziel beitragen, womit der Offene Unterricht seine Begrenzungen erfährt.

Wichtig erschien es nach Kapitel 6.1, dass der Unterricht seine Schüler aus ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen herausheben sollte, um sie zur Mündigkeit zu führen. Es konnte eine reflexive Kultur des allgemeinbildenden Unterrichts herausgearbeitet werden, durch welche bei den Heranwachsenden Überblick, Orientierung und Einsicht in eine Welt jenseits ihres Gesichtskreises hergestellt werden sollte. In Anlehnung an Kant betont nun Apel,

„wie notwendig es ist, die subjektive Perspektive zugunsten eines allgemeinen Standpunktes aufzugeben. Zur Mündigkeit kann gelangen, wer selbst denkt, seine Urteile mit allgemeinen Urteilen vergleicht und konsequent, also nicht sprunghaft denkt. Die Überschreitung des Subjektiven durch den Blick auf das Allgemeine ist eine wichtige Bedingung mündigen Verhaltens“ (1995, S. 264).

Eine solche „Überschreitung des Subjektiven“ wird mit dem dargestellten Unterricht angestrebt, welcher seine Schüler über ihre unmittelbaren Lebenszusammenhänge heraushebt, sich in der Inhaltsauswahl nicht allein nach ihren Interessen und Neigungen richtet und zur Prüfung und Reflexion der Unterrichtsgegenstände und –fächer anleitet. Die einseitige Subjektorientierung des Offenen Unterrichts wird nicht zu dem „Blick auf das Allgemeine“ führen, während andererseits bestimmte Merkmale der Offenheit unabdingbar scheinen, um eine mündige Haltung in den Heranwachsenden zu fördern. Zu dem reflexiven „Blick auf das Allgemeine“ trägt beispielsweise die reiche Gesprächskultur bei, welche im Offenen Unterricht angestrebt wird (in einem eher traditionell erscheinenden Unterricht aber auch verwirklicht werden könnte).

Darüber hinaus verfügt die mündige Persönlichkeit über Handlungsfähigkeit und den Mut selbst zu denken und entsprechend verantwortlich zu handeln (vgl. z.B. ebd., S. 264 ff.). Geht es um solche Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, schienen bereits in dem Kapitel 6.1 Merkmale des Offenen Unterrichts bedenkenswert. Nach Weinert tragen beispielsweise lebenspraktische Recherchen, Lernteams, Projekte, der selbstständig handelnde Umgang mit Lerngegenständen, die Öffnung für die Schulumwelt¹⁰⁹ und andere Formen des „situativen Lernens“ zu

¹⁰⁹ Eine Öffnung zu der Schulumwelt und dem Lebensraum der Schüler wird von Vertretern des Offenen Unterrichts aus den verschiedenen Gründen immer wieder gefordert. Sofern eine Öffnung des Unterrichts einen Beitrag zum schulischen Unterricht leisten kann, ist sie zu begrüßen. Beispielsweise Pöppel warnt aber davor, den Unterricht aus Gründen zu öffnen, die sich nicht aus dem bildenden Unterricht selbst ergeben: „Aktionen von Schülern dürfen aus dem Zusammenhang bildenden Lernens in der Schule nicht herausfallen“ (in: Regenbrecht; Pöppel (Hg.) 1995, S. 42). Auch Apel hält eine Öffnung des Unterrichts zur Lebenswelt der Schüler nur dann für angebracht, wenn sie zu dem Zwecke geschieht, „Vorgänge dieser Welt mit speziellen Lernformen zu erfassen,

einer anspruchsvollen Qualifizierung der Schüler bei (in: Schulreport 2/1998, S. 24 - 27). Wir können an dieser Stelle ergänzen, dass eine solche auf Selbstständigkeit, auf die Verantwortlichkeit und Handlungsfähigkeit der Schüler abzielende Qualifizierung zu ihrer Mündigkeit beitragen wird. So empfiehlt auch Apel in seinen Ausführungen über die Anbahnung von Mündigkeit in der Schule eine Ergänzung des „fachspezifischen Lehrens und Lernens“ durch „fachübergreifende Themen und offene Formen des Lernens, in denen Mit- und Selbstbestimmung der Lernenden stärker gefragt ist“ (1995, S. 266). In Kapitel 6.1 der vorliegenden Arbeit konnten wir zudem mit Jürgens festhalten, dass es mit offenem bzw. mit „informellem“ Unterricht besser als mit traditionellem Unterricht zu gelingen scheint, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie Selbststeuerung, Selbstständigkeit oder Eigeninitiative zu fördern (in: Pädagogische Rundschau 6/1997, S. 677 – 697). Über solche Persönlichkeitsmerkmale wird die mündige Persönlichkeit verfügen, weshalb sich auch an diesem Punkt andeutet, dass eine Öffnung des Unterrichts zu empfehlen ist. Sowohl in Kapitel 5 als auch in dem Kapitel 6.1 wurde allerdings mehrfach betont, dass nur eine gewisse Öffnung, nicht aber eine konsequente Offenheit zu einem Unterrichtserfolg beitragen kann, dass die Schüler erst an die dargestellten Fähigkeiten wie Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit herangeführt werden müssen und der Lehrer nach wie vor eine bedeutende Rolle im Unterrichtsgeschehen spielt.

Bisher sind wir der Frage nachgegangen, wie der Unterricht die Entwicklung von Mündigkeit durch die Schüler fördern kann. Mindestens ebenso wichtig wie der eigentliche Unterricht ist bei der Heranführung an Mündigkeit aber das außercurriculare Schulleben. In dem heimlichen Lehrplan ist es festgeschrieben, ob die Schüler in dem täglichen Miteinander in der Institution eher Unterordnung und Disziplin lernen, wenn sie zum Beispiel in Reih und Glied in die Pause gehen und sich beim Eintritt des Lehrers erheben, oder ob sie eher Selbstständigkeit und Individualität entwickeln, wenn sie beispielsweise in Freiarbeitszeiten ihre Arbeitsziele selbst wählen und eigenständig darüber entscheiden, wann sie Arbeitspausen einlegen.

Zusammenhänge zu erkennen und rational zu durchdringen. Es kann nicht darum gehen, das systematische Lernen durch beliebige Erfahrungen mit Dingen zu ersetzen. Innerhalb wie außerhalb

In einem Schulleben, das in dem aktuellen Zusammenhang positiv erscheint, planen die Schüler gemeinsame Unternehmungen und feiern miteinander. Feste stellen günstige Möglichkeiten dar, an einer gemeinsamen, persönlich bedeutsamen Sache zu arbeiten, Entscheidungen zu treffen und zu handeln. Auch weil Feste eine Wirkung ausüben „die den einzelnen in seine Kultur einbettet“, wie von Hentig anmerkt (1996, S. 133), sollten die Festlichkeiten aus der Schule als Institution der Integration nicht ausgeschlossen werden. Trotzdem bleiben Feste und Feiern in der Schule die Ausnahme, während es von entscheidender Bedeutung ist, wie der regelmäßige Schulalltag gestaltet wird, ob die Schüler an der Gestaltung beteiligt sind und ob dabei demokratische Verfahrensweisen leitend sind.

Vertreter des Offenen Unterrichts fordern immer wieder, dass die Schüler ihren Alltag weitgehend selbst gestalten sollten, dass sie in der demokratischen Schule selbst ihre Regeln aushandeln, sich selbst Gesetze geben und auftretende Konflikte untereinander regeln sollten. Um die Schüler auf ihrem Wege zur Mündigkeit zu fördern, sollten die schulischen Vorschriften auch nach Apel zumindest durch Regeln ergänzt werden, welche die Heranwachsenden selbst aushandeln:

„Die Gewöhnung an vernünftige Regeln und die Selbstgesetzgebung sind zwei wichtige Schritte auf dem Weg, soziales Handeln durch Einsicht zu regeln. Weil die Gewöhnung durch Regelmäßigkeit des Unterrichtsganges, durch ein Lernen in Zusammenhängen und durch Gründlichkeit bei der Lernarbeit nur die eine Seite der Erziehung ausmacht, muß sie durch eine Erziehung zu selbstständigen Entscheidungen fortgeführt werden“ (1995, S. 267).

Zu einer vernünftigen Selbstgesetzgebung sind die Schüler durchaus in der Lage, da sie sehr viel selbstständiger und ‚erwachsener‘ in die Schule kommen als noch vor wenigen Jahrzehnten (vgl. Kapitel 2). Ihnen ist die mündige Beteiligung an der Gestaltung des Schullebens zuzutrauen, die entsprechenden Anforderungen, welche ihrer subjektiven Befindlichkeit widersprechen mögen, sind ihnen aber auch zuzumuten¹¹⁰. Bereits in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit wurde allerdings eingeschränkt, dass die Schüler an ihre Selbstbestimmung in relativer Offenheit erst herangeführt werden müssen und es letztlich in der Verantwortung des Lehrers liegt,

von Schule durchgeführter Unterricht soll dazu dienen, die vorhandenen Fähigkeiten gezielt anzuregen und dadurch über die Lernmöglichkeiten der Lebenswelt hinauszuführen“ (1995, S. 265).

¹¹⁰ So warnt beispielsweise Fritz Bohnsack in seinem Beitrag „Veränderte Jugend – veränderte Schule?“ vor einer Infantilisierung der Jugend in der Schule. Die Jugendlichen seien in außerschulischen Bereichen immer selbstständiger geworden, worauf die Schule reagieren müsse (in: Bohnsack; Nipkow 1991).

dass die Unterrichtsdisziplin aufrechterhalten und ein friedliches Miteinander gepflegt wird, damit nicht einzelne Störenfriede die Macht im Klassenraum ganz undemokratisch an sich reißen.

Eine Einschränkung muss die Selbstbestimmung der Schüler darüber hinaus durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule erfahren, welche die Schüler akzeptieren sollten. Es wurde bereits begründet, warum ein angemessenes Rollenverhalten in öffentlichen Institutionen ein Erziehungsziel darstellt. Dieses Erziehungsziel muss keinesfalls als undemokratisch gelten, denn Institutionen stellen ganz im Gegenteil wichtige Instanzen in der demokratischen Gesellschaft dar.

Institutionen ergeben sich nach Adl-Amini aus auf Dauer gestellten Lösungen auf bestimmte Probleme bzw. Bedürfnisse, so dass der Mensch „unter Einsparung von Kraft und Energie die einmal als vernünftig befundene Erfüllungsmöglichkeit sozusagen automatisch fortschreibt. [...] Wenn nun die individuelle Habitualisierung auf kollektiver Ebene (Familie, Stamm, Sippe, Gemeinschaft, Staat usw.) sich durch Typisierungen Geltung verschafft, dann etabliert sich eine Institution“. Eine solche Institution mache das Verhalten der Interaktionspartner berechenbar, entlaste den Menschen davon, immer neue Lösungen für bestimmte Probleme zu suchen und stelle somit eine „Voraussetzung für die Freisetzung innovativer Einfälle und kreativer Ideen“ dar (1980; in: Spies; Westphalen 1987, S. 133 f.). Im Zusammenhang mit der Schule bedeutet das, dass die Institution eine dauerhafte Lösung des Problems darstellt, eine große Zahl Heranwachsender systematisch zu unterrichten und zu erziehen¹¹¹. H. Giesecke hebt dabei die positive Wirkung der Institution hervor:

„Nur die Macht der per definitionem überindividuellen Regeln der Institution kann vielmehr die Voraussetzung dafür schaffen, daß individuelle Lernprozesse sich überhaupt zu entfalten vermögen. Insofern ist die Institution kein antagonistischer Feind der kindlichen Individualisierung, sondern ermöglicht diese erst durch das Setzen von Grenzen“ (1998, S. 206).

¹¹¹ Die Schule unterscheidet sich von anderen Institutionen allerdings dahingehend, dass „die Kultur einer Schule und ihre pädagogische Ethik nicht wie in anderen Bürokratien durch strenge Weisungsgebundenheiten kontrollierbar sind“. Hameyer führt aus, dass Lehrer in „lose gekoppelten Systemen“ bzw. in „loosely coupled systems“ (Weick 1976) zumindest für ihre Unterrichtspraxis über „eine relativ hohe Autonomie“ verfügen (in: Hameyer; Lauterbach; Wiechmann 1992, S. 97).

Über diese entlastenden Funktionen von Institutionen allgemein und der Schule im Besonderen sollten die Schüler informiert werden. Andererseits aber warnt Adl-Amini auch davor, dass Institutionen immer eine „Vereinseitigung, Spezialisierung, Verkrustung von Verhalten, Ausschalten von Alternativen“ bedeutet. Die Institution bilde nicht nur eine „Voraussetzung für die Freisetzung innovativer Einfälle“, sondern werde andererseits zugleich „potentiell gegen Innovation resistent gemacht“. So entlaste die Institutionalisierung den Lehrer einerseits von täglichen Entscheidungen, berge aber auch die Gefahr des „Schlendrians“. Schließlich würden die Institutionen beginnen, ein Eigenleben zu entwickeln, in welchem ihr ursprüngliches Motiv verlorengehe (ebd., S. 134, 137). Ist dies in der Schule der Fall, so kann Gieseckes Aussage, dass die Institution Schule im Interesse der Heranwachsenden besteht, nicht mehr zugestimmt werden. Wenn in der Schule zum Beispiel die Forderung nach Disziplin in einer Weise erhoben wird, die nicht mehr funktional für das Unterrichtsgeschehen ist, wird der eigentliche Sinn der Schule untergraben, weil er die Heranwachsenden nicht mehr zu einer optimalen Entfaltung ihrer Fähigkeiten führt.

Auch über diese Zusammenhänge und Gefahren gilt es in der Schule aufzuklären, wenn sie ihre Schüler zu mündiger Teilhabe führen möchte. Die Institution Schule sollte über ihre spezifischen Funktionen, Widersprüche und Zielkonflikte aufklären, wobei die Schüler selbst zunehmend auch die Spannung von Konservatismus und Innovation, von Eingliederung und kritischer Distanz, die unter 6.3.2 herausgearbeitet wurde, reflektieren und bearbeiten sollten. Die ‚heimliche‘ Integration der Schüler durch den heimlichen Lehrplan sollte in der demokratischen Schule so weit wie möglich der Transparenz, Offenheit und Reflexion weichen.

Zu den institutionellen Vorgaben, welche auch der mündige, aufgeklärte Schüler akzeptieren muss, gehört die Machtstellung seines Lehrers. Dieses Machtverhältnis soll im Offenen Unterricht negiert werden, weil es einer demokratischen Sozialisation der Heranwachsenden widersprechen soll. Ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer kann in der staatlichen Institution aber nicht gelingen, weil der Lehrer durch seinen Alters- und Wissensvorsprung, durch seine Berechtigung, die Unterrichtssituation zu definieren, Sanktionen auszusprechen und Beurteilungen zu vergeben, in einer machtvolleren Situation ist als seine Schüler. Da

andererseits die Bedenken der Befürworter des Offenen Unterrichts berechtigt sind, dass eine Betonung der Machtstrukturen in der Schule der Entwicklung von Mündigkeit der Heranwachsenden im Wege stehen könnte, soll mit Apel betont werden, dass die Macht selbst von den Schülern in Frage gestellt werden muss, damit das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht von reiner Über- und Unterordnung geprägt ist:

„Nur wenn auch Lernende gegen Lehrende Einwände vorbringen dürfen, wenn Führungsanspruch und –verhalten von den Abhängigen beurteilt werden kann, wird Urteils- und Handlungsfähigkeit vorbereitet. Weil in Schulklassen der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden durch die legitime Ausübung von Macht geschieht, muß den Beherrschten auch die Möglichkeit der Kritik eingeräumt werden. Wie anders sollen sie sonst selbständig werden?“ (1995, S. 269).

Daneben sollten den Schülern im Rahmen der Institution ihre eigenen Handlungsspielräume aufgezeigt werden, wo sie ihre Interessen vertreten können. In der demokratischen Institution sollten den Schülern solche Möglichkeiten in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden, ohne dass dabei aber der eigentliche Zweck der Institution, der Unterricht, von dem die Schüler profitieren, vernachlässigt wird. Hier liegt einer der entscheidenden Konfliktpunkte des Offenen Unterrichts, denn bei einer allzu weitreichenden Schülerbestimmung gerät ein geordneter, „auf Dauer gestellter“ Unterricht in Gefahr.

Die Bedeutung des Unterrichts wurde im Zusammenhang mit der Förderung von Mündigkeit mehrfach betont. Dem Unterricht wollen wir uns an dieser Stelle noch einmal gesondert zuwenden, denn er hat nicht nur qualifizierende, sondern auch integrative Wirkung, wie in 6.3.2 aufgezeigt wurde. In wie fern sich dabei der Offene Unterricht von traditionellen Unterrichtsformen unterscheidet, soll im Folgenden geklärt werden.

Die integrative Wirkung des Unterrichts

Bereits in dem curriculumtheoretischen Kapitel 6.1.4 wurde ausgeführt, dass über den Unterricht ein gemeinsames Fundament für die heranwachsende Generation hergestellt wird, welches für die Reproduktion der Gesellschaft notwendig erscheint. In jenem Kapitel zeigte sich allerdings auch, dass im Offenen Unterricht die Herstellung dieses verbindlichen, gemeinsamen Fundamentes in Gefahr gerät. Dort

spielt das verbindliche Curriculum allenfalls eine untergeordnete Rolle, obgleich damit die gemeinsame Kommunikationsbasis brüchig wird, über welche die nachfolgende Generation verfügen muss, wenn sie die Gesellschaft übernehmen soll. Zugleich schlägt sich in dem verbindlichen Lehrplan nieder, was die Gesellschaft für erhaltenswert erachtet, tradieren und reproduzieren möchte. Statt diesem Auftrag nachzukommen, orientiert man sich im Offenen Unterricht eher an den Neigungen, Interessen, Problemen und Erfahrungen der Heranwachsenden, welche ihren Unterricht möglichst selbst bestimmen sollen. Mehrfach wurde bereits bemängelt, dass die Heranwachsenden damit nicht über ihre unmittelbaren Lebenszusammenhänge herausgehoben werden, um systematisch in die komplexe Gesellschaft eingeführt zu werden, und dass somit keine gemeinsame Basis für die Heranwachsenden jenseits ihres zufälligen, persönlichen Erfahrungsbereiches geschaffen werden kann.

Die angesprochene gemeinsame Basis, über welche die heranwachsende Generation verfügen sollte, meint nicht nur eine Wissen- und Verständigungsbasis, sondern auch ein gemeinsames Wertefundament. Mit K. Westphalen konnte bereits festgehalten werden, dass im traditionellen Unterricht kulturelle, ästhetische, historische und andere Werte vermittelt werden sollen (in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1998, S. 91).

Im Offenen Unterricht allerdings, wo man einer normativen Werterziehung insgesamt skeptisch gegenübersteht, wird mit den Unterrichtsgegenständen kaum noch ein verbindlicher Werthorizont vorgestellt. Statt dessen werden einzelne Bildungsangebote gemacht, für oder gegen welche sich die Schüler jeweils entscheiden können (vgl. Ramseger 1992, S. 10, 18; in der vorliegenden Arbeit Kapitel 4.2.). Die Unterrichtsgegenstände sollen der Entwicklung des einzelnen Schülers dienen, während die Gegenstände hier kaum mehr einen Eigenwert beanspruchen können. Im Offenen Unterricht geht es kaum noch um die Tradierung von kulturellen Werten, die mit den Unterrichtsgegenständen transportiert werden, sondern um den Entwicklungsprozess des individuellen jungen Menschen in der Schule. Während der Unterrichtsgegenstand und das Arbeitsprodukt des Schülers zweitrangig sind, wird den Erfahrungen, welche der Heranwachsende im Arbeitsprozess sammelt, größte Bedeutung beigemessen. Somit kommt der Offene

Unterricht einer klassischen Integrationsaufgabe, nämlich der Tradierung von kulturellen und anderen gesellschaftlichen Werten im Schulunterricht, kaum bzw. nur zufällig nach. Folglich könnten bedeutende Werte verlorengehen, welche die Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte hervorgebracht hat. Es muss bedenklich erscheinen, wenn solch historisch gewachsenen Werte von einem vergleichsweise jungen Zeitgeist leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden.

Doch auch der Offene Unterricht vertritt mit seinem heimlichen Lehrplan bestimmte Werte, zumal in der einen oder anderen Weise in der Schule immer sozialisiert wird. Die Sozialisationsziele des Offenen Unterrichts konzentrieren sich in erster Linie auf das Subjekt, dessen Wert steht im Mittelpunkt. Tatsächlich ist der Mensch Ausgangspunkt und Ziel der Schule und sollte dessen übergeordneter Wert, der selbst in dem Grundgesetz und den Menschenrechten seinen Niederschlag findet, eine Selbstverständlichkeit sein. Gerade im traditionellen Schulunterricht gerät der Wert des Subjekts über die vorherrschenden Sach- und Selektionszwänge von Zeit zu Zeit in Vergessenheit. Doch ist andererseits auch vor einer einseitigen Subjektorientierung zu warnen, denn im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler wurde ausgeführt, dass eine Relativierung des Subjekts durch das Objektive günstig erscheint. Nur in der Auseinandersetzung mit den gleichwertigen Objekten könne das Subjekt zu persönlichem Sinn kommen (Biller 1991).

Im Offenen Unterricht kommen lediglich die subjektiven Aspekte des Bildungsprozesses zum Tragen, die Unterrichtsgegenstände als die entgegengesetzten Objekte¹¹², die Gesellschaft selbst werden darin funktionalisiert. In einem Unterricht, der weder seine personale noch seine gesellschaftlichen Funktionen leugnen will, ergibt sich hingegen ein dialektisches Verhältnis, ein Austauschprozess zwischen dem Individuum und der Gesellschaft mit ihren Objektivierungen und Werten. Die persönlich wertvolle Aneignung der Unterrichtsgegenstände durch das

¹¹² K. Westphalen erinnert daran, dass das Fremdwort *Objekt* wörtlich das uns Entgegengeworfene, Entgegenstehende meint (von lat.: *objicere* = entgegenwerfen). Westphalen vermutet nun, dass der pädagogische Zeitgeist, dem die Vertreter des Offenen Unterrichts folgen, alles einschränken möchte, was dem Subjekt „entgegensteht, also zur Objektwelt gehört. Das sind erstens die Objektivierungen der Vergangenheit [...]. Das sind zweitens die Lernobjekte [...]. Das sind drittens die objektiven Anforderungen an Leistung [...] und die objektiven Vorschriften [...]. Diese und noch andere ‚Autoritätsargumente‘, wie das Luc Ferry nennt, bildeten zusammen eine ‚objektive Welt‘, in die die

Individuum wird dabei durch offene Unterrichtsmerkmale gefördert (vgl. Kapitel 6.1), während die kulturellen Werte und Errungenschaften, welche die Gesellschaft gewahrt sehen will, durch ein verbindliches Curriculum geschützt werden.

Den Heranwachsenden sollen die gesellschaftlichen Werte und Objektivationen in der Schule zwar vermittelt werden, doch darf das in einem Unterricht, dessen oberstes Erziehungsziel Mündigkeit heißt, nicht bedeuten, dass die Schüler die Werte und Objektivationen unhinterfragt verinnerlichen sollen. So verwirft Apel in Anlehnung an Koch (1991) ein „Verhältnis der Lernenden zur Tradition“, in welchem der Lernenden das Überlieferte urteilslos annimmt. Das aufgeklärte Verhältnis, das heute anzustreben sei, bestehe dagegen in der Beurteilung der Tradition durch den eigenen Verstand:

„Sofern also der Unterricht zugleich Wissensvermittlung wie auch Anleitung zur Prüfung und Beurteilung der anzueignenden Sachverhalte ist, bereitet er mündiges Verhalten durch die Übung des Beurteilens vor. Ein kritisches Verhältnis zur Tradition kann sich nur aus dem Gebrauch des Verstandes ergeben. Der Unterricht muß deshalb die Vermittlung der Sache mit der Übung des Denkens als Feststellung von Zusammenhängen, Abhängigkeiten, Gegensätzen verbinden. Das beginnt mit der Ermutigung, Fragen zu stellen, mit der Erörterung von Einwänden, die die Lernenden vorbringen, führt zu gemeinsamer Wahrheitssuche und Beurteilungen“ (1995, S. 267).

Solch eine Haltung sollte Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts sein, doch sollten eine kulturelle Objektivation oder Tradition allen Schülern als ein Wert präsentiert werden, mit dem daraufhin auf die oben dargestellte Weise gearbeitet werden kann.

In einem solchen Unterricht, der sich deutlich in seiner Zielsetzung und seiner Unterrichtsgestaltung von dem Offenen Unterricht, aber auch von einem rein traditionellen Unterricht unterscheidet, mag die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden befriedigender gelingen und die Gesellschaft zugleich in doppelter Weise profitieren: Einerseits konnten wir unter 6.3.2 festhalten, dass die gelungene Erfüllung der personalen Funktion von Schule für die Gesellschaft durchaus funktional ist. Die Erfüllung der personalen Funktion gelingt nach Biller (1991) weniger in konsequent offenen Unterrichtssituationen als vielmehr in der

traditionelle Schule ihre Schüler einzuführen hatte“ (in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1998, S. 93).

Auseinandersetzung des Subjektes mit wert-vollen Objekten. Andererseits wird den Heranwachsenden mit dem dargestellten Unterricht eine Verantwortung für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Gesellschaft mit ihren Werten und Errungenschaften übertragen, welche in dem Unterricht einen Eigenwert beanspruchen können. Im Offenen Unterricht wird die Entwicklung von Verantwortungsgefühl als ein wesentliches Erziehungsziel immer wieder betont, doch wird in diesem Zusammenhang eher Verantwortungslosigkeit vermittelt. Allzu leichtfertig werden klassische Werte zur Disposition gestellt und um ihrer selbst willen nur unzureichend gewürdigt, obgleich doch gerade sie in einer von Pluralität und raschen Veränderungen geprägte Gesellschaft gemeinsame Orientierungspunkte darstellen könnten. Hermann Lübke erläutert dazu in seinem Artikel „Sinn und Wert des Lebens‘ – Orientierungsprobleme in der zivilisatorischen Evolution“:

„Je moderner wir leben, je wandlungsbereiter wir in der Absicht sind, uns den Herausforderungen moderner Zivilisationsdynamik gewachsen zu zeigen, um so höher steigt komplementär dazu die Geltung zeitindifferenten kultureller Bestände“ (in: Schulreport 1998/2, S. 18).

Diese „zeitindifferenten kulturellen Bestände“ bezeichnet Lübke als klassisch, wobei Klassik nichts anderes bedeute als „ein Sammelbegriff derjenigen kulturellen Bestände, die alt und unbeschadet ihres Alters nicht veraltet sind“ in der sich rasch wandelnden, dynamischen Gesellschaft (ebd., S. 19).

Mit den letzten Absätzen wurde vor allem in curriculumtheoretischer Hinsicht ein eher traditioneller Unterricht entwickelt, welcher in seiner Integrationsleistung dem Offenen Unterricht überlegen zu sein scheint. Allerdings wurde bereits angedeutet, dass auch offene Unterrichtsmerkmale dazu beitragen können, die vorgestellten Integrationsziele in der Schule zu erreichen. Damit ist allerdings eher eine Methodenfrage angesprochen, weshalb ein Verweis auf das Qualifikationskapitel 6.1 der vorliegenden Arbeit genügen soll. Doch nicht nur mit seinen Unterrichtsmethoden kann der Offene Unterricht einen wertvollen Beitrag zu der schulischen Integration der Heranwachsenden leisten. Mit der Entwicklung des Offenen Unterrichts haben sich Unterrichtsziele etabliert, die weniger inhaltlicher als vielmehr formaler Art sind, inzwischen jedoch als ein Wert an sich gehandelt werden und für den Erhalt der Gesellschaft unabdingbar erscheinen.

Schlüsselqualifikationen als Erziehungsziele

Die Rede ist von Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, Flexibilität oder Kritikfähigkeit, womit Kompetenzen angesprochen sind, welche Voraussetzungen für die notwendige Innovation der Gesellschaft darstellen (vgl. Kapitel 6.3.2). Über solche Kompetenzen sollten die Heranwachsenden verfügen, weil die pluralistische, dynamische, sich äußerst rasch entwickelnde Gesellschaft Fähigkeiten und Fertigkeiten von ihren Mitgliedern erfordert, welche über die traditionellen Unterrichtsziele hinausgehen. In dem Qualifikationskapitel 6.1 wurde die Entwicklung solcher Kompetenzen im schulischen Unterricht ausführlich behandelt, wobei wir zu dem Schluss gekommen sind, dass die Methoden des Offenen Unterrichts hier einen unersetzlichen Beitrag leisten können. So können beispielsweise Handlungssituationen im Unterricht und ein relevanter Lebensbezug oder die Arbeit in Projekten das flexible Denken in vernetzten Situationen und ein kreatives, teamorientiertes Arbeiten fördern (vgl. Kapitel 6.1). Um den konstruktiven Umgang mit der Pluralität anzubahnen, sollte im Unterricht darüber hinaus eine Gesprächskultur gepflegt werden, in welcher Meinungen ausgetauscht, begründet und gegen andere abgewogen werden, um daraufhin zu Entscheidungen zu gelangen. Auch die Pluralität selbst, welche als Folge der demokratischen Gesellschaft grundsätzlich positiv zu bewerten ist, sollte dabei thematisiert werden. Der auf diese Art und Weise geöffnete Unterricht erfährt durch ein verbindliches Curriculum, durch Systematik, Strukturiertheit und eine starke Lehrerrolle seine Begrenzung; und auch die Schülerschaft mit den jeweiligen Lernvoraussetzungen, die Lehrziele und Unterrichtsgegenstände sollten berücksichtigt werden. Findet der Unterricht eine Balance zwischen Offenheit und Traditionalität, die sich hier andeutet, in Kapitel 6.1 aber ausführlich entwickelt wurde, dann sollte er die dargestellten Schlüsselqualifikationen fördern. Dabei handelt es sich nicht nur um bestimmte Kompetenzen, welche zu dem Erhalt der (post-) modernen Gesellschaft beitragen, sondern zugleich um werthaltige Persönlichkeitsmerkmale, die der günstig entwickelten Persönlichkeit zuzurechnen sind.

Mit der Frage, wie der Unterricht zu der Integration der Heranwachsenden in ihre Gesellschaft beitragen kann, wurde bereits das Problem der Werterziehung in der Schule berührt. In den folgenden Absätzen soll das Problem der intentionalen Werterziehung vertieft werden, denn es sollen in der Schule nicht allein kulturelle

Werte und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale vermittelt werden, sondern vor allem sollen den Schülern über die pädagogische Erziehungsarbeit des Lehrers Werte nahegebracht werden, die das gesellschaftliche System stabilisieren.

Werterziehung

Bereits in den Kapiteln 3 und 5 deutete sich an, dass die Aufgabe des Lehrers, seine Schüler zu erziehen, in der heutigen Zeit schwieriger, aber auch dringender geworden ist. So scheinen verbindliche Werte der Pluralität preisgegeben worden zu sein, was die Wertfindung der jungen Menschen erschwert. Sie wachsen nicht mehr in ein geschlossenes Wertesystem hinein, sondern sind einer Vielfalt von Wertorientierungen und Normgebungen ausgesetzt, welche sie selbst zu einem „privaten Wertesystem“ verknüpfen müssen (vgl. Klages 1993 in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit). Eine Wertverschiebung von den Pflicht- und Akzeptanzwerten zu den Selbstentfaltungswerten (ebd.) hat zur Folge, dass Sekundärtugenden und eine unhinterfragte Amtsautorität in den Hintergrund treten. Dagegen spielt in der Schule nun die Freisetzung des Schülers, welcher zu Mündigkeit und Kritikfähigkeit geführt werden soll, eine entscheidende Rolle. Der Anspruch, die Heranwachsenden in den bestehenden Werte- Normenhorizont der Gesellschaft im Sinne der Indoktrination zu integrieren, gehört entsprechend der Vergangenheit an.

Inmitten der allgemeinen Orientierungslosigkeit mit geschwächter Amtsautorität und dem Verständnis, den Schülern in einer auf Mündigkeit abzielenden Erziehung keine Werte verordnen zu können, ist der Lehrer stark verunsichert in seiner Rolle als Erzieher. Unklarheit könne laut Westphalen bereits darüber bestehen, ob es noch erlaubt ist, „zur Sparsamkeit zu erziehen in einer Zeit, deren Wirtschaftssystem auf dem ruhelosen Rotieren des Konsums basiert? Ist Bescheidenheit noch ein Bildungsziel, da doch im Berufsleben eher Durchsetzungsfähigkeit gefragt ist?“ (in: Die Höhere Schule 2/1992, S. 49). Damit stellt sich die schultheoretische Grundsatzfrage, in wie weit die Schule allein als eine Funktion der Gesellschaft vorzustellen ist oder ob sie der Gesellschaft eigene Orientierungen entgegensetzen kann und will (dazu mehr in Kapitel 7). An dieser Stelle soll lediglich noch einmal betont werden, dass die Chance, aber auch das dargestellte Problem der „Freiheit der Option, der Auswahlmöglichkeit, auch in Wertfragen [...] eine Grundbedingung der demokratischen Gesellschaft“ darstellt (ebd., S. 48).

Die Gesellschaft hat dem Lehrer allerdings einen eindeutigen Erziehungsauftrag erteilt, der auch inhaltlich in dem Grundgesetz, den Länderverfassungen, den Richtlinien und Lehrplänen grob umrissen ist (zu dem Thema Werterziehung vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit). Die Integrationsfunktion der Schule besagt vor allem, dass den Heranwachsenden in der Schule die allgemein anerkannten, übergeordneten Werte und Normen der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft vermittelt werden sollen. Werte wie die Demokratie selbst, die Menschenwürde, Persönlichkeitsentfaltung oder ein Rechtsbewusstsein sollen in der Schule gelebt und gelehrt werden, damit sie auch dann noch Geltung beanspruchen können, wenn die heranwachsende Generation die Gesellschaft von der Elterngeneration übernommen hat. Wie dringlich dieser Integrationsauftrag ist, legt die äußerst plurale Gesellschaftssituation nahe (vgl. auch Kapitel 6.3.2), und zeigt sich beispielsweise an der steigenden Jugendkriminalität und der zunehmenden Gewaltbereitschaft Jugendlicher, wie sie allgemein wahrgenommen werden.

Der Offene Unterricht vertritt zwar mit seinen Verfahrensweisen wie der Selbstgesetzgebung der Schüler demokratische Werte, scheut sich aber darüber hinaus vor einer intentionalen Werterziehung, weil der Verdacht besteht, er könne seine Schüler indoktrinieren. In Kapitel 5 wurde die entsprechende Denktradition antiautoritärer bzw. antipädagogischer Konzepte kurz dargestellt, worauf an diesem Ort nur verwiesen werden soll. Statt sich an den übergeordneten Werten der Gesellschaft zu orientieren, wenden sich die Befürworter des Offenen Unterrichts dem einzelnen Kinde bzw. Jugendlichen zu, dem sie bei seiner Suche nach eigenen Wertorientierungen behilflich sein wollen. Mit dem Verzicht auf eine intentionale Werterziehung wird dem gesellschaftlichen Integrationsauftrag im Offenen Unterricht nur unzureichend nachgekommen. Allerdings bedeutet das nicht, dass im Offenen Unterricht keine Erziehung betrieben, keine Werte vermittelt werden. Westphalen erklärt anschaulich:

„Abgesehen von der Rechtsgrundlage ist es auch für die Lehrkräfte gar nicht möglich, dem Erziehungsauftrag auszuweichen [...]. Ob ich nun wegschaue oder nicht, wenn vor mir ein Schüler ein Butterbrotpapier zusammenknüllt und wegwirft, immer bin ich dabei Erzieher: Im ersten Fall demonstriere ich Unordentlichkeit und Konfliktscheu, im zweiten zeige ich, daß ich Sauberkeit und Ordnung als Werte betrachte, für die einzustehen es lohnt“ (ebd., S. 47).

Ebenso würde ein Mathematiklehrer, der sich in seinem Unterricht auf die reinen Fachinhalte konzentriert, gerade mit „der Strenge seiner Beweisführung, in der unbestechlichen Sachlichkeit der Denkopoperationen im Unterricht, in der peniblen Sauberkeit der Darstellung“ Werte und Normen vermitteln, welche die Jugendlichen erzögen (ebd.).

Im Offenen Unterricht ist es in erster Linie die Subjektivität, welche über einen eher verdeckten Lehrplan als ein Wert vermittelt wird. Eng verknüpft damit ist zum Beispiel ein Menschenbild, das von dem „guten“ (Rousseau) und mündigen Menschen zeugt, der Wert sozialer Verhaltensweisen oder von Kompetenzen wie der Kreativität. Zwar sind auch die Erziehungsziele des Offenen Unterrichts aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet überwiegend positiv zu bewerten, da sie den ‚innovativen‘ Integrationszielen, die in Kapitel 6.3.2 entwickelt wurden, in weiten Teilen entsprechen. Doch ersetzen sie keinesfalls die intentionale Erziehung zu übergeordneten Werten der Gesellschaft, wie sie in Kapitel 5 bereits dargestellt wurden. Dort wurde u.a. mit Beckmann ausführlich begründet, warum die Schüler einer bewussten Erziehung zu den übergeordneten Werten bedürfen und warum diese Werte in der Schule nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden dürfen (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 78 - 98). Die Argumentation kann hier noch einmal herangezogen werden, denn der gesellschaftliche Auftrag an die Schule, den jungen Menschen übergeordnete Werte zu vermitteln, scheint ihrem pädagogischen Auftrag nicht zu widersprechen.

Dort, in Kapitel 5, wurde dargestellt, dass die Heranwachsenden gerade in unserer wertunsicheren Zeit auf eine bewusste Werterziehung in der Schule angewiesen sind. Hier konnte nun ergänzt werden, dass auch die Gesellschaft darauf angewiesen ist, damit die heranwachsende Generation in einen gemeinsamen Werte- und Normenhorizont integriert wird. Dieser muss zwar weit genug sein, um alle pluralen Orientierungen in der Gesellschaft umspannen zu können; er muss aber auch fest genug sein, um den gemeinsamen freiheitlich-demokratischen Rahmen mit Werten wie den Menschenrechten und dem Gleichheitsprinzip zu schützen.

Würden die Heranwachsenden auf eine Art und Weise in diesen Wertehorizont integriert, wie es sich seinerzeit Parsons vorstellte, so würde das „konventionelle Niveau“ der moralischen Entwicklung nach Kohlberg (1964) als Zielperspektive der Werterziehung genügen. Angestrebt würde der Gehorsam der heranwachsenden Generation gegenüber dem gesellschaftlichen System mit den entsprechenden Werten und Normen. Da sich die Gesellschaft aber dynamisch darstellt und auf mündige Bürger angewiesen ist (vgl. Kapitel 6.3.2), erscheint es folgerichtig, die Entwicklung der Schüler zu dem reifen „postkonventionellen Niveau“ zu fördern (ebd.). Gerade in der gymnasialen Oberstufe wird das kritisch-konstruktive Hinterfragen der gegebenen Werte und Normen angebahnt, womit eine Grundlage für die gesellschaftliche Weiterentwicklung geschaffen wird (vgl. Kapitel 5). In unteren Klassenstufen steht dagegen laut unserem 5. Kapitel die entschiedene normative Werterziehung im Vordergrund, wobei aber die Diskussion der gegebenen Werte mit zunehmendem Alter der Schüler einen immer breiteren Raum einnimmt.

Da die übergeordneten Werte einen weiten Interpretationsspielraum gewähren, muss ihre Anwendung im Alltag immer wieder erörtert werden, um daraufhin zu konkreten Entscheidungen zu kommen. Dabei auftretenden Wertkonflikte müssen im Unterricht aufgedeckt und Verknüpfungen zu eigenen Wertorientierungen hergestellt werden. Gesellschaftlich funktional ist es, wenn die Heranwachsenden die übergeordneten Werte nicht nur verinnerlicht haben, sondern wenn sie die Werte darüber hinaus kritisch reflektiert haben und sie die Werte von einem eigenen, reifen Standpunkt aus nach der jeweiligen sozialen Situation differenziert und in sozialer Verantwortung¹¹³ umsetzen können.

¹¹³ K. Westphalen betont den Aspekt der sozialen Verantwortung im Zusammenhang mit der „Wertvermittlung als Erziehungsauftrag des Gymnasiums“, und stellt sich damit zugleich dem Problem, dass der Pädagoge wenig Konkretes in der Hand hält mit den Vorgaben, welche er dem Grundgesetz, den Länderverfassungen, Richtlinien und Lehrplänen entnehmen kann. So hat Westphalen ein „Programm humanistischer Verantwortungsethik“ skizziert, mit welchem Wertbereiche umrissen sind, die in der schulischen Erziehung berücksichtigt werden sollten. Westphalen erläutert sein Programm folgendermaßen: „Verantwortung für ... ist der pädagogische Impuls; die notwendige Ergänzung der Verantwortung durch einen Inhaltsbereich beschreibt die Werte, auf die der pädagogische Impuls sich richtet“. Westphalen ergänzt den Begriff Verantwortung in siebenfacher Weise, nämlich als Verantwortung gegenüber sich selbst, gegenüber dem Nächsten, die Verantwortung gegenüber der Menschheit, der Natur, gegenüber der Kultur und der Sprache und schließlich gegenüber Gott, wobei aber in dem erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang der Bezug zur Religion jedem Einzelnen überlassen bleiben müsse (in: Die Höhere Schule 1992/2, S. 50).

Innerhalb des vorgestellten Rahmens übergeordneter Werte müssen wir laut Beckmann unter einer Vielzahl von „diskussionswürdigen Mitteldingen“ und persönlichen Werten wählen (in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 86) und so zu einem „privaten Wertesystem“ kommen (Klages 1993). In diesem Zusammenhang kann die plurale Schule keine eindeutige Stellung mehr beziehen, sondern muss sich darauf beschränken, den Heranwachsenden bei ihrer eigenen Wertorientierung zur Seite zu stehen. Die Schüler selbst müssen die verschiedenen, zum Teil widersprüchlichen Sozialisationseinflüsse aus ihrer Umwelt integrieren und Wertentscheidungen fällen, während die Schule lediglich Hilfestellung bei dem Umgang mit der Pluralität geben kann. Welche Rolle die Schule im Einzelnen im Zusammenhang mit diesen persönlichen Werten wie der Sparsamkeit, mit Gesundheit oder Vertrauen spielt, wurde in Kapitel 5 dargestellt. An diesem Ort soll lediglich mit Westphalen ergänzt werden:

„Wenn der Erzieher auf diesen Gebieten Wertvorstellungen vermitteln will, ist Vorsicht geboten. Sicher sollte er kontroversen Meinungen nicht aus dem Wege gehen, doch muß er sich andererseits davor hüten, daß man ihm sein erzieherisches Tun als Indoktrination auslegen kann. Eine Abstimmung mit den Eltern und ein vorsichtiges, beiden Standpunkten gerecht werdendes Verfahren sind für den Lehrer unabdingbar“ (in: Die Höhere Schule 1992/2).

Betrachten wir den Beitrag des Offenen Unterrichts zu der Werterziehung in der Schule, so müssen wir feststellen, dass der Offene Unterricht in so fern als ungünstig einzuschätzen ist, als man sich dort weigert, überhaupt eine inhaltlich definierte intentionale Erziehung zu leisten, womit man einem wesentlichen Integrationsauftrag der Gesellschaft an die Schule nicht nachkommt. Eine reife moralische Haltung mit verbindlichen Wertorientierungen sowie die Fähigkeit, konstruktiv zu reflektieren und daraufhin verantwortungsvoll zu handeln, ergibt sich nicht aus einer allzu frühen Freisetzung der Schüler, wie sie im Offenen Unterricht erfolgen soll. Die Heranwachsenden sollen dort zu einem eigenen Wertesystem kommen, ohne dass man ihnen mit einer bewussten Erziehung inhaltliche Orientierungen gibt (vgl. die kritischen Anmerkungen Kapitel 5). Die mangelnde Bereitschaft, bestimmte Werte im Unterricht gegenüber den Heranwachsenden zu vertreten, ist auf die antiautoritären Wurzeln des Offenen Unterrichts zurückzuführen, wobei sich dieser Geist in geöffneten Unterrichtsformen der Regelschule lediglich in einer Verunsicherung in erzieherischen Fragen zeigt, eine antiautoritäre Praxis aber nicht mehr beobachtet werden kann.

In Kapitel 5 zeigte sich, dass einzelne Merkmale und Methoden des Offenen Unterrichts dagegen innerhalb gewisser Grenzen einen wichtigen Beitrag für die Werterziehung der Schüler leisten. So zeigen Vertreter des Offenen Unterrichts zwar in inhaltlicher Dimension eine Verunsicherung in ihrem Erziehungsverhalten, bei einer deutlichen Aufwertung der personalen Funktion der Schule wenden sie sich aber den jungen Menschen mit ihren Wertfragen in besonderem Maße zu. Dabei verstehen sich die Vertreter des Offenen Unterrichts nicht als Funktionäre der Gesellschaft, welche eine reibungslose Integration ihrer Schüler gewährleisten wollen, sondern als persönlicher Berater der jungen Menschen, der ihre individuelle Entwicklung fördern möchte. Eine solche pädagogische Haltung, welche einen Schwerpunkt auf die personale Funktion der Schule legt, ist nach den Ausführungen des Kapitels 6.3.2 keinesfalls als dysfunktional für die Gesellschaft zu begreifen.

Bereits in Kapitel 5 wurde es darüber hinaus als günstig für die Wertentwicklung der Schüler betrachtet, dass sie dort ihre eigenen Wertungen einbringen können und ihren Werten zum Beispiel über die Selbstgesetzgebung oder in zahlreichen Handlungssituationen ein Stück weit Geltung verschaffen können sollen. Dabei sollen im Offenen Unterricht Sozialverhalten und Verantwortungsbewusstsein gefördert werden, und tatsächlich konnte in Kapitel 5 festgehalten werden, dass Merkmale des Offenen Unterrichts die soziale Kompetenz der Heranwachsenden in besonderer Weise fördern können.

Allerdings musste dort wie auch in Kapitel 6.1 festgestellt werden, dass die oben genannten Merkmale des Offenen Unterrichts mit traditionellen Unterrichtsmerkmalen ausbalanciert werden müssen, damit günstige Wirkungen erzielt werden können. So sollte der Lehrer übergeordnete Werte entschieden vertreten und kein vollkommen ‚offenes‘ Lehrerverhalten zeigen, sondern seinen Schülern mit dem induktiven Erziehungsstil begegnen.

Auch vor einem Übergewicht traditioneller Unterrichtsmerkmale muss gewarnt werden, denn es besteht an traditionellen Schulen beispielsweise die Gefahr, dass selbst ältere Schüler als recht unmündig behandelt werden, was ihrer Entwicklung zu reifen Persönlichkeiten mit einem verbindlichen Wertesystem nicht zuträglich ist. Wenn dabei die kognitive Wissenschaftsorientierung und Selektionsverfahren, die

Vorbereitung auf die Arbeitswelt und am Gymnasium die Wissenschaftspropädeutik überwiegen, dann wird kaum ein Spielraum bleiben, um sich den einzelnen Menschen mit ihren Wertfragen zuzuwenden. Nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft ist es aber existenziell, dass die Heranwachsenden zu persönlich verbindlichen Wertorientierungen und eng damit verknüpft zu einem Bewusstsein von Sinn kommen.

Sinnfragen im Rahmen der Werterziehung

Ebenso wie die Wertorientierungen ergibt sich auch ein Gefühl für die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens nicht mehr automatisch aus einer bestimmten Schicht, aus einem homogenen sozialen Umfeld oder der Religion; und auch der Arbeitsplatz als Sinträger spielt bei zunehmender Freizeit und steigender Arbeitslosigkeit eine weniger starke Rolle als früher. Vor diesem Hintergrund erscheint es gesellschaftlich notwendig, dass man sich in der Schule der Sinnfrage zuwendet und einer scheinbar zweckfreien Kultur Raum gibt. In den Kapiteln 5 und 6.1.4 wurde mit Biller (1991) und Jürgens (1996) ausgeführt, wie die Schule dazu beitragen kann, dass die Heranwachsenden Sinnerfahrungen machen können. Während es als günstig beurteilt werden konnte, dass die Interessen und Erfahrungen der Schüler im Unterricht berücksichtigt werden, musste doch vor einem einseitigen Subjektivismus gewarnt werden. Laut Biller muss das Subjekt in verantwortungsvollem Austausch mit wert-vollen Objekten stehen, wozu der Unterricht mit seinen Inhalten Gelegenheiten geben kann.

Mit diesem Hinweis wird deutlich, dass das Angebot an Sinnerfahrungen in der Schule in engem Zusammenhang steht mit der Werterziehung an der Schule. Dort sollen solche wert-vollen Objekte und Werte, für die es sich einzustehen lohnt, vermittelt werden, so dass der Heranwachsende in seinem verantwortungsvollen Einsatz für diese Werte, im Austausch mit anderen Menschen und ihren Werten sowie in persönlich bedeutsamen Handlungssituationen Sinn erfahren kann. Darüber hinaus muss die Sinnfrage gemeinsam mit der Wertediskussion im Unterricht immer wieder angeschnitten werden, was durchaus im Interesse der Gesellschaft liegt. Mit diesem Anspruch, den wir bereits unter 6.3.2 mit H. Zöpfl erhoben haben (in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 500), sind wir an die reflexive Schulkultur erinnert, welche in den Kapiteln 5 und 6.1.4 der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde. Dem jeweiligen

Alter der Schüler angemessen sollte dazu angeregt werden, die Unterrichtsinhalte nicht nur zu erlernen, sondern sie in einer gewissen Distanz zur außerschulischen Wirklichkeit als Ansatz für weitere Frage- und Reflexionsmöglichkeiten zu begreifen.

Die Erziehung zu Sekundärtugenden

Ausgeklammert wurden bisher die sogenannten Sekundärtugenden, welche aber im Zusammenhang mit der Werterziehung an der Schule berücksichtigt werden müssen. Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Sauberkeit, Genauigkeit oder Ordnung stellen keine Werte an sich dar, sondern sind Mittel zu Zwecken, d.h. sie können für beliebige übergeordnete Werte gebraucht bzw. missbraucht werden. In der Gesellschaft herrscht eine deutliche Skepsis gegenüber diesen Tugenden vor, was sich mit der beobachteten Wertverschiebung von den Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu den Selbstentfaltungswerten belegen lässt (vgl. Kapitel 2; Klages 1993). Die beobachtete Wertverschiebung mag unter anderem auf die Erfahrungen mit dem Dritten Reich zurückzuführen sein (vgl. Westphalen in: Die Höhere Schule 1992/2, S. 48), womit sich die nachfolgende Generation in den 60er und 70er Jahren engagiert auseinanderzusetzen begann. In diesen Aufarbeitungsprozess sind auch die unter anderem von Ramseger geforderte „Emanzipationserziehung“ (1992) und die folgende Entwicklung offener Unterrichtsformen einzuordnen. So ist es wenig überraschend, dass gerade im Offenen Unterricht, welcher dieser Entwicklungslinie nahesteht, sekundäre Tugenden als Erziehungsziele abgelehnt werden. Andererseits wird in dem geöffneten Unterricht, den wir heute an zahlreichen Grundschulen beobachten können, der Wert dieser Tugenden anerkannt. In der an sich recht unregelmäßigen Unterrichtssituation müssen die Beteiligten verstärkt auf Ruhe, Ordnung oder Sauberkeit achten, damit der Unterricht nicht ins Chaos abgleitet. Damit schimmern die reformpädagogischen Wurzeln des Offenen Unterrichts durch (vgl. z.B. Maria Montessori in Kapitel 4.1).

In derartig geöffneten Unterrichtssituationen wird die Funktionalität der sekundären Tugenden für wünschenswerte Ziele erkannt. Bereits im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt wurden sekundäre Arbeitstugenden angesprochen, und auch dort zeigte sich, dass die Tugenden unverzichtbar sind für ein berechenbares Zusammenleben der Menschen und reibungslose Arbeitsabläufe. Möchte man die Entwicklung der sekundären Tugenden

allein den Heranwachsenden überlassen, ohne ihnen entsprechende Forderungen zu stellen und Hilfsangebote zu machen, wird ein Integrationsauftrag der Gesellschaft an die Schule abgelehnt.

Die Skepsis der Befürworter Offenen Unterrichts gegenüber den sekundären Tugenden erscheint nicht zuletzt nach den Erfahrungen im Dritten Reich berechtigt und sollte auch den Schülern in einer Mündigkeitserziehung dargelegt werden. Die Schüler sollten über den Sachverhalt aufgeklärt werden, dass sekundäre Tugenden stets Mittel zur Erreichung hinterfragbarer Ziele darstellen. Zugleich sollte aber auch die Nützlichkeit der Tugenden, ihre entlastenden Funktionen beispielsweise in der schulischen Arbeit aufgezeigt werden. Der Anspruch, die Schüler sollen das „Lernen lernen“ müsste die Entwicklung arbeitserleichtender sekundärer Arbeitstugenden wie Sauberkeit und Ordnung einschließen. Gehen die Schüler ordentlich mit einem Arbeitsmaterial, zum Beispiel mit einem Buch um, so drücken sie damit zugleich ihre Achtung vor dem Buch aus, dessen Wert sie anerkennen. So werden Übergänge und damit Chancen zu einer Erziehung deutlich, welche auf übergeordnete Werte abzielt.

Sowohl im Zusammenhang mit der intentionalen Werterziehung als auch im Zusammenhang mit der Bearbeitung der Sinnfrage im Unterricht und mit den Sekundärtugenden konnten wir zu dem Schluss kommen, dass im Rahmen einer entschiedenen Erziehung mit verbindlichen Erziehungszielen Merkmale des Offenen Unterrichts mit traditionellen Unterrichtsmerkmalen verknüpft werden sollten und ein gemäßigtes, schülerorientiertes Erziehungsverhalten leitend sein sollte. Da wir in Kapitel 5 zu ähnlichen Befunden wie in dem vorliegenden Kapitel kommen konnten, liegt die Vermutung nahe, dass praktisch kein Gegensatz mehr besteht zwischen der Werterziehung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen und mit dem Ziel einer zeitgemäßen Integration der Heranwachsenden. Wohl aber besteht ein Gegensatz zwischen traditionellen gesellschaftlichen Aufgaben der Schule (zum Beispiel dem Selektionsauftrag) einerseits und einer die gesamte Persönlichkeit erfassenden Werterziehung der jungen Menschen andererseits.

Eine ausgewogene Werterziehung, wie sie auf den letzten Seiten entwickelt wurde, ist für die Gesellschaft unverzichtbar, weil damit ein gemeinsames

Fundament in der pluralen Gesellschaft geschaffen wird. Der Umgang mit der pluralen Gesellschaftssituation wird berechenbarer und weniger „risikohaft“ (vgl. Kapitel 2), wenn die Gesellschaftsmitglieder über einen gewissen Werte- und Normenkonsens verfügen. Im Offenen Unterricht scheut man sich aus den dargelegten Gründen davor, inhaltlich definierte Werte zu vermitteln, während man sich aber andererseits über die plurale Gesellschaftssituation, über eine um sich greifende soziale Desintegration und die damit verknüpften „Gefahren“ (vgl. ebd.) für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen durchaus bewusst ist (vgl. Wallrabenstein 1994, S. 69). Mit anderen Mitteln als der intentionalen Werterziehung wird versucht, eine soziale Integration in der Schule zu leisten, womit man sich in diesem Punkt den gesellschaftlichen Problemen und Anforderungen stellen möchte.

Soziale Integration

In dem 4. Kapitel wurde bereits dargestellt, dass die Schüler im Offenen Unterricht einerseits als Individuen ernst genommen werden sollen, sie andererseits aber zu einer intensiven Gemeinschaft zusammengeführt werden sollen. Man nimmt an, dass diese beiden Aspekte sowie die Öffnung der Schule zu ihrer Umwelt zu einer kulturellen und sozialen Integration führen, was im Folgenden näher ausgeführt und beurteilt werden soll. Dabei werden die einzelnen Merkmale und Ziele des Offenen Unterrichts, welche in den Kapiteln 4, 5 und 6.1 der vorliegenden Arbeit schon ausführlich vorgestellt wurden, nur noch einmal aufgegriffen.

Eines der wichtigsten Prinzipien des Offenen Unterrichts besagt, dass den Kindern und Jugendlichen kein Erziehungskonzept übergestülpt werden soll, sondern dass sie als Individuen mit all ihren Erfahrungen, Interessen, Meinungen, Anlagen und Problemen ernst genommen werden sollen. Gerade die vorherrschende Pluralität mache es notwendig, sich den einzelnen deutschen und ausländischen Heranwachsenden zuzuwenden, welche verschiedene Begabungen in den Unterricht brächten und unterschiedlichen Familienformen und Soziallagen entstammten. Während die äußere Differenzierung weitgehend abgelehnt wird, soll über die innere Differenzierung, die sich über mehrere Jahrgänge erstrecken und auch behinderte Mitschüler einschließen kann, eine Integration der Heranwachsenden unternommen

werden¹¹⁴. Der individualisierte Umgang miteinander im Unterricht soll zu gegenseitiger Toleranz führen und den Einzelnen in seiner Persönlichkeitsentwicklung bestärken. Man hofft, dass den Heranwachsenden somit ein diskriminierendes, ausgrenzendes oder gewaltsames Behaupten gegen andersartige Meinungen, Begabungen und Wertorientierungen, gegen eine andere Hautfarbe oder Religion nicht mehr notwendig erscheint. In gewissen Grenzen konnte in Kapitel 5 ein solches Erziehungskonzept gutgeheißen werden, doch darf die individualisierte Erziehung den systematischen Unterricht nicht untergraben und zu einem übersteigerten Subjektivismus führen, womit nicht soziale Integration, sondern ihr Gegenteil bewirkt würde.

Im Offenen Unterricht versucht man der Vereinzelung, welche sich aus der individualisierten Unterrichtssituation ergeben könnte, durch eine ausgeprägte Gesprächskultur entgegenzuwirken. In gemeinsamen Gesprächen, beispielsweise im Morgenkreis, können verschiedene Erfahrungen ausgetauscht, Argumente vertreten und unterschiedliche Standpunkte vermittelt werden. In einem solchen Verständigungsprozess soll auch die Pluralität selbst zum Thema gemacht werden, wobei man in der demokratischen Kultur offener Schulen über die pluralen, teilweise kontroversen Positionen hinweg zu Regelungen und Kompromissen kommen möchte. So könnten die Heranwachsenden eine Konfliktfähigkeit entwickeln, die auch in ihrem späteren Leben in pluralen Zusammenhängen von entscheidender Bedeutung sein wird. Sofern die dargestellte Gesprächskultur einen klar definierten Raum im Unterricht einnimmt, dieser also nicht ‚zerredet‘ wird, scheint der Offene Unterricht hier einen wertvollen Beitrag für die gesellschaftliche Integration seiner Schüler zu leisten.

¹¹⁴ Ob in der Gesamtschule mit einer relativ inhomogenen Schülerschaft in den Kursen das gesteckten Ziel der sozialen Integration eher erreicht werden kann als in dem gegliederten System, sei dahingestellt. In der vorliegenden Arbeit steht die Ebene der Schulklasse und des Unterrichts im Zentrum, weshalb die Auswirkungen des Schulsystems auf die Sozialisation der Heranwachsenden ausgeklammert werden muss. Verwiesen sei an dieser Stelle lediglich auf die Arbeiten von H. Fend, z.B. 1998, S. 199 – 275.

Bezweifelt werden muss, dass die Integration behinderter Mitschüler in jedem Fall einen Gewinn darstellt. Während die behinderten Schüler bisher in allgemein gut ausgestatteten Sonderschulen von Experten betreut wurden, sind sie in zur Zeit weit weniger gut ausgestatteten Schulen für nicht-behinderte Kinder und Jugendlichen einer Bezugsgruppe ausgesetzt, mit welcher sie in der Regel kaum konkurrieren können. Das Konzept der Integration behinderter Heranwachsender in Schulen für Nicht-Behinderte, welches nicht zu einer staatlichen Sparmaßnahme verflachen darf, sollte je nach Behinderung differenziert ausgearbeitet und daraufhin vorsichtig erprobt werden.

Positiv zu bewerten sind in diesem Zusammenhang die verschiedenen Maßnahmen im Offenen Unterricht, Solidarität innerhalb der Klasse zu stiften und soziales Lernen anzuregen. Letzteres gelingt nach Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit in einem geöffneten Unterricht mit seinen verschiedenen Sozialformen wie der Gruppen- und Partnerarbeit, mit dem Helfersystem und einem reichen Schulleben am ehesten, weshalb in diesem Sinne eine gewisse Öffnung des Unterrichts günstig erscheint. Soziale Tugenden und Kompetenzen, die hier erworben werden, stellen eine Befriedigung wichtiger gesellschaftlicher Bedürfnisse dar.

Besonders erwähnenswert erscheint dabei der Anspruch des Offenen Unterrichts, ein befriedigendes und vielfältiges Schulleben zu etablieren. Schule muss nicht erst als ein „Lebens- und Erfahrungsraum“ (v. Hentig 1993) entworfen werden, sie ist stets ein solcher Raum, der je nach seiner Gestaltungsweise unterschiedliche Wirkungen entfaltet. In traditionellen Schulen ist das Schulleben häufig überwiegend durch Unterricht und Selektion bestimmt und durch einen recht engen institutionellen Rahmen eingeschränkt, während vielfältige Kontaktmöglichkeiten und gemeinschaftliche Erfahrungen eher rar sind. Gemeinschaft kann aber nicht kognitiv gelehrt werden, sondern muss gelebt und erfahren werden. In einem menschlichen, vernünftig geregelten Umgang miteinander, in der gemeinsamen Verantwortung für die Schulgemeinschaft, in dem Engagement für gemeinschaftlich organisierte kulturelle Veranstaltungen, für Feste oder sportliche Wettkämpfe können sich über die individuellen Interessen hinaus und trotz der Pluralität, welche auch die einzelne Schulen erfasst hat, ein Zusammengehörigkeitsgefühl, Verantwortungsbewusstsein und Handlungsbereitschaft entwickeln.

Mit einem solchen Schulleben sollen die Schüler auch die Grenzen der Schulklasse und des Schulgebäudes zur außerschulischen Umwelt überschreiten, wenn sich die Schule regelrecht zu einer kulturellen Einrichtung des Ortes entwickelt oder die Heranwachsenden selbst außerhalb der Schule beispielsweise Recherchen anstellen oder Ausstellungen ausrichten. Ebenso soll sich der Unterricht für die Schulumwelt öffnen, Experten sollen in den Unterricht geladen oder außerschulische Lernorte wie ein Wirtschaftsbetrieb aufgesucht werden. Solche Maßnahmen sollen

nicht allein dem Unterricht dienen, sondern darüber hinaus die Integration der Heranwachsenden in ihre Gesellschaft fördern.

Man geht davon aus, dass die Heranwachsenden den Kontakt zu der realen, vielfältigen Gesellschaft mit ihren konkreten Handlungsmöglichkeiten verlieren, weil sie eine verhäuslichte Kindheit, eine mediatisierte Terminkindheit mit einem Übermaß an Erfahrungen aus zweiter Hand erleben (vgl. Kapitel 2). Auch die Schule trage ihren Teil dazu bei, dass sich die Heranwachsenden in der künstlichen, verschulten Lebenssituation kaum noch sinnvoll an gesellschaftlichen Vorgängen beteiligen können, reale Probleme bearbeiten und Vorhaben verwirklichen können, da die Heranwachsenden aus ihren realen Lebensräumen herausgenommen und in die professionalisierte Schulsituation gestellt würden. Im Offenen Unterricht soll eine Reintegration der Heranwachsenden in ihre soziale Umwelt erfolgen, indem diese beispielsweise aufgefordert sind, in sogenannten Ernstsituationen zu handeln und in außerschulischen Lernorten ihre Wirksamkeit zu erproben.

Damit einher geht allerdings eine Ausweitung des schulischen Auftrages und konkret eine Ausdehnung der Schule im Leben der Heranwachsenden, wenn der Unterricht nun oftmals bis in den Nachmittag hineinreicht. Solche Expansionstendenzen der Schule, verknüpft mit einem sozialpädagogischen Anspruch mag als „fürsorgliches Engagement“ gelten, doch ist mit Giesecke zu warnen, dass damit „in seiner Kehrseite auch die Wiederherstellung einer massiven Sozialkontrolle des außerschulischen Lebens durch die Schule“ erfolgt (1998, S. 291). Der Versuch der Reintegration durch den Offenen Unterricht kann nur sehr bedingt gelingen, denn auch wenn sich die Schule nach außen geöffnet hat, bleibt sie doch Schule mit einer konstruierten Unterrichtssituation und zieht sie ihre Schüler noch einmal mehr aus ihren übrigen Lebenszusammenhängen ab.

Dass der Unterricht stets künstlich und abgesondert von dem sogenannten ‚wirklichen Leben‘ ist, erscheint weniger problematisch, als im Offenen Unterricht angenommen wird. Laut Apel stellt es ein wichtiges Lernziel dar, die öffentliche Schulsituation von anderen Situationen unterscheiden und sich entsprechend verhalten zu können:

„Schule ist eine besondere Lernwelt, die neben anderen kindlichen und jugendgemäßen Lebenswelten existiert. Welten zu trennen und in ihrer Spezialität zu begreifen, ist eine wichtige Fähigkeit der Menschen. Kinder müssen diese Fähigkeit allmählich lernen, Jugendliche müssen sie als Faktum akzeptieren. [...] Mit einer Trennung der Welten meine ich die Tatsache, daß zwischen den Situationen ‚Schule‘, ‚Freizeit‘, ‚Jugendkultur‘, ‚Spiel‘ etc. unterschieden und die spezifische soziale Leistungssituation Schule als solche erkannt und deshalb auch leichter akzeptiert wird“ (1995, S. 246).

Das Lernen findet in einer gesellschaftlich abgesonderten Institution statt und unterscheidet sich damit nicht von anderen Lebenssituationen, wo ebenfalls in spezifischen „Welten“ bestimmte Umgangsformen gepflegt und Zwecke verfolgt werden. Können die Heranwachsenden mit der Schule einen derart abgegrenzten Lebensbereich von anderen unterscheiden und sich entsprechend verhalten, ist eine wesentliche Integrationsaufgabe erfüllt.

Eine gewisse Nähe zum wirklichen Leben ist in der Schule dadurch gegeben, dass sich das schulische Lernen nach Apel sowohl an dem Lehrplan als auch an dem Leben orientiert. Damit sei das „Spezifikum des Schulunterrichts“ benannt, wodurch sowohl Distanz als auch Nähe zum außerschulischen gesellschaftlichen Leben hergestellt werden soll“ (ebd., S. 265). Ein erfolgreicher Unterricht zeichnet sich auch nach unserem Kapitel 6.4 einerseits durch eine gewisse Distanz zum Leben aus, andererseits bezieht er aber auch nach Kapitel 6.1 situative Lernformen ein und öffnet sich von Zeit zu Zeit zu Unterrichtszwecken. Es ist zu vermuten, dass damit auch günstige erzieherische Wirkungen verknüpft sind, was die Entwicklung von Mündigkeit, Handlungsfähigkeit und sozialer Verantwortung der Heranwachsenden betrifft. Wenn die Öffnung des Unterrichts zu seiner außerschulischen Umwelt aber nicht in erster Linie dem systematischen Unterricht dient, sondern ihn im Gegenteil destabilisiert (vgl. Kapitel 6.4) und mit einer ungerechtfertigten Ausweitung der Schule im Leben der Kinder und Jugendlichen einhergeht, ist das mehr als kritisch zu betrachten.

Die sozialpädagogische Schule

Diese Argumente können sich auch gegen die Sozialpädagogisierung der Schule wenden, welcher wir uns abschließend zuwenden wollen. Mit der Sozialpädagogisierung der Schule soll gerade dann eine soziale Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft geleistet werden, wenn die problematischen Kinder und Jugendlichen drohen, beispielsweise mit sozial unverträglichem,

gewaltbereiten Verhalten aus der erwünschten gesellschaftlichen Kultur herauszufallen. Im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion der Schule stellen sozialpädagogische Maßnahmen an der Schule den Versuch dar, die problematischen Erfahrungen und Schwierigkeiten der Heranwachsenden mit besonderen Maßnahmen zu kompensieren, damit die Heranwachsenden daraufhin eher gesellschaftlich akzeptables Normalverhalten an den Tag legen können.

So können, um ein Beispiel zu nennen, integrierende Projekte eingeleitet werden an einer Schule in einem Stadtteil mit besonders hohem Ausländeranteil. Auch spielt die Freizeiterziehung heute eine immer wichtigere Rolle, weil die Heranwachsenden in eine Gesellschaft integriert werden sollen, die zunehmend durch Freizeit bzw. auch Arbeitslosigkeit geprägt ist. Gerade für gefährdete Jugendliche wird es problematisch werden, auf die sozialen Bindungen und die Regelmäßigkeiten des Arbeitslebens zumindest teilweise verzichten zu müssen, so dass die Freizeiterziehung an Schulen mit labilen Jugendlichen präventiv wirken soll. Neben solchen Projekten stehen Förderung und Kompensation im Unterricht sowie die Betreuung einzelner problematischer Schüler, wobei der beratende Lehrer eine beinahe therapeutische Funktion einnehmen kann.

Grundsätzlich leistet der Offene Unterricht mit diesen Maßnahmen einen wertvollen Beitrag zu der Integration seiner Schüler, zumal die Schüler hier nicht als Objekte betrachtet werden, welche für die Gesellschaft passend gemacht und funktionalisiert werden, wie es in einem äußerst traditionellen Integrationsbegriff der Fall wäre. Im Offenen Unterricht steht der einzelne junge Mensch im Zentrum, doch gerade durch eine solche Hinwendung zu dem Kind bzw. Jugendlichen kann der Offene Unterricht den hier dargestellten gesellschaftlichen Auftrag besonders befriedigend erfüllen.

Allerdings muss einschränkend festgehalten werden, dass eine eindeutige Sozialpädagogisierung der Schule mit einer Häufung entsprechender Maßnahmen (vgl. unser Beispiel in Kapitel 4) nur in Ausnahmefällen notwendig ist, in der Regel aber der schulische Unterricht Vorrang hat. In Kapitel 5 wurde eindringlich davor gewarnt, dass die Schule mit der Sozialpädagogisierung nicht überfordert und der Unterricht ins Hintertreffen geraten darf. In Kapitel 6.1.4 wurde daraufhin noch einmal

ausführlich begründet, warum der systematische, curricular verbindlich abgesicherte Unterricht in keinem Fall durch eine übermäßige Subjektorientierung, also auch nicht durch eine allzu weitreichende Sozialpädagogisierung der Schule, untergraben werden darf.

Auch das Phänomen, dass politische Probleme der Schulpädagogik übergeben werden (s.o.), spricht gegen die Überforderung der Schule durch eine sozialpädagogische Aufgabenlast. Sozialpädagogische Maßnahmen sollen greifen, wenn die Heranwachsenden nicht mehr reibungslos in die offizielle Kultur der Gesellschaft integriert werden können. Solche Passungsprobleme können aber auch auftreten, wenn die offizielle Kultur den realen Verhältnissen nicht mehr angemessen ist, sich also nicht die heranwachsende Generation anpassen, sondern sich andere Institutionen bzw. die Gesellschaft selbst wandeln muss. Hier müssen politische, nicht pädagogische Maßnahmen greifen, wenn es beispielsweise darum geht, nicht mehr allein für die traditionelle Kleinfamilie zu sozialisieren, sondern alternative Familienformen in die offizielle Kultur und Gesellschaft zu integrieren, damit diese ihrer Erziehungsaufgabe befriedigender nachkommen können. Derzeit ist der Schule aufgegeben, die Familie zunehmend zu ersetzen, doch unterscheidet sich der Erziehungsauftrag der Familie deutlich in seinen Inhalten, Umgangsformen und emotionalen Bindungen von dem der Schule, weshalb die Schule hier kaum erfolgreich kompensatorisch wirksam werden kann.

Wenn aber in einem gewissen Rahmen sozialpädagogische Maßnahmen notwendig erscheinen, gilt es zu bedenken, dass dabei eine konsequente Offenheit des Unterrichts kaum hilfreich sein wird. Bereits mehrfach wurde in der vorliegenden Arbeit dargelegt, dass zwar eine Öffnung des Unterrichts gerade im erzieherischen Bereich günstige Wirkungen erzielen wird, dass traditionelle Unterrichtsmomente aber ebenfalls unverzichtbar erscheinen. Welche Verbindungen offene und traditionelle Erziehungsmerkmale eingehen sollten, ist in Kapitel 5 nachzulesen. Als Beispiel soll der Hinweis genügen, dass sich der Lehrer nicht auf die Beraterposition zurückziehen darf, sondern stets eine zentrale Rolle spielt, und zwar um so mehr, je belasteter seine Schülerschaft ist.

Als problematisch einzuschätzen ist die Tatsache, dass sich die sozialpädagogische Betreuung der Heranwachsenden in der Schule und andere schulische Integrationsziele zum Teil widersprüchlich gegenüberstehen. So ist die Vermittlung des Leistungs- und Selektionsprinzips oder die Einführung in universalistische Beziehungsmuster kaum mit der sozialpädagogischen Hinwendung zu einzelnen Schülern zu vereinbaren. Hier ist eine der Spannungen auszumachen, welche der Schule immanent sind und keiner einfachen Lösung zugeführt werden können, sondern die im Schulalltag immer wieder ausbalanciert werden müssen. Dabei muss vor allem das Alter der Schüler berücksichtigt werden, denn während jüngere Schüler beispielsweise mit dem Anspruch überfordert wären, sich im Rahmen universalistischer Beziehungsmuster zu begegnen, stellt diese Fähigkeit für ältere Schüler ein wichtiges Sozialisationsziel der Schule dar. Es ist zu beobachten, dass in traditionellen Schulen die administrativ-institutionellen Aspekte der Schule mit den entsprechenden Sozialisationswirkungen überwiegen, im Offenen Unterricht bei vielfältigen Kontakt- und Handlungsgelegenheiten sowie einer sozialpädagogischen Verantwortung für den Einzelschüler der eigentliche, systematische Unterricht jedoch unverhältnismäßig leidet. Damit gerät der Offene Unterricht in Gefahr seine Legitimation zu verlieren, da doch ein intentionaler Unterricht Schule ausmacht (vgl. Kapitel 6.1.4). Die Impulse des Offenen Unterrichts, die sich aus der pädagogischen Hinwendung zu den individuellen Schüler ergeben, sind hingegen positiv zu bewerten und können den traditionellen Unterricht befruchten.

6.3.4 Widersprüchliche Integrationsfunktion

In dem vorliegenden Kapitel wurde die Integrationsfunktion der Schule noch einmal aufgegriffen, um vor dem Hintergrund von Kapitel 2 zu erarbeiten, wie die Funktion heute interpretiert werden könnte. Dabei war vor allem die plurale und sehr dynamische Situation der demokratischen Gesellschaft zu berücksichtigen, die sich sowohl in den vielfältigen Lebensmustern als auch in den pluralen Wertorientierungen und nicht zuletzt in der Schnelllebigkeit der Verhältnisse zeigt. Wie weit der Offene Unterricht sich dem dargelegten gesellschaftlichen Auftrag der Integration stellen möchte bzw. stellen kann, in welchen Punkten die Integrationsaufgabe dagegen abgelehnt wird und dieser statt dessen alternative Ansprüche

entgegengesetzt werden, sollte vor dem dargestellten gesellschaftlichen Hintergrund in den darauffolgenden Abschnitten geklärt werden.

Trotz der erheblichen Dynamik der heutigen Gesellschaft erschien es notwendig, die traditionellen Integrationsziele der Schule prinzipiell aufrechtzuerhalten. Wir konnten zu der Einschätzung kommen, dass die folgenden schulischen Leistungen in einem gewissen Rahmen nach wie vor als traditionelle Integrationsziele der Schule Geltung beanspruchen können: Wichtig erschien die Einführung in die Selektionspraxis und das Leistungsprinzip sowie deren Legitimation, der Aufbau einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft sowie anderer Haltungen und Sekundärtugenden wie der Disziplin und Ordnung, die im Schulalltag abstrakte Valenz erlangen sollten. Darüber hinaus sollten mit der Einführung in die öffentliche Institution universalistische Wertorientierungen und Rollenbeziehungen aufgebaut werden, was als funktional für den zukünftigen Eintritt der Heranwachsenden in das Arbeitsleben gelten kann. Zudem sollte im traditionellen Unterricht eine intentionale Werterziehung betrieben werden, wobei die entsprechenden Werte allerdings über die universalistischen Orientierungen hinausgehen und die Werterziehung mit Inhalten wie der Erziehung zu Mündigkeit bereits eher den ‚innovativen‘ Integrationszielen zuzurechnen ist.

Nach der Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse war es allerdings mehr als naheliegend, dass die schulische Integration über die dargestellten traditionellen Ziele hinausweisen muss. Mit Schelsky konnte begründet werden, dass eine jede Institution ihren Bestand nur dadurch sichern kann, dass sie sich dem Wandel jener gesellschaftlichen Bedürfnisse anpasst, deren Lösung sie darstellen soll (in: Schelsky (Hg.) 1970, S. 19 f.). Nicht nur die Bedürfnisse, welche die Institution begründen, sondern auch die Institution selbst muss sich stetig verändern und dynamisch bleiben. Gleiches gilt auch für die Gesamtgesellschaft, deren Stabilität erst recht in einer schnelllebigen Zeit wie der unseren nicht darüber zu gewährleisten ist, dass sie sich statisch zu reproduzieren sucht. Gesellschaftsmitglieder, die sich als mündige, handlungsfähige und verantwortungsbewusste Menschen an der dynamischen Weiterentwicklung der Gesellschaft beteiligen und kritisch an dem demokratischen Prozess teilhaben können, sind heute gefragt. Eine konstruktive Kritikfähigkeit, Kreativität und Flexibilität in der ohnehin rasch wandelbaren Gesellschaft, die

Fähigkeit zum vernetzten Denken gepaart mit einer Handlungsfähigkeit in sozialer Verantwortung stellen Erziehungsziele dar, welche heute nach den Überlegungen des vorliegenden Kapitels an der Schule verfolgt werden müssen.

Mit dem Hinweis auf die soziale Verantwortung deutet sich ein weiterer Aspekt schulischer Integration an, der mit den traditionellen Integrationszielen beispielsweise bei Parsons nicht abgedeckt wird. Da Schnelllebigkeit und Pluralität der Gesellschaft das gemeinsame Fundament zu entziehen drohen, erschien die soziale Integration der Heranwachsenden mit einer Vermittlung von Werten wie Toleranz, Solidarität oder die Achtung der Persönlichkeit ohne Ansehen ihrer Leistung notwendig. Eher traditionell klang die Forderung nach einer normativen Werterziehung, doch ist die Gesellschaft mehr denn je darauf angewiesen, dass mit übergeordneten Werten wie der Menschenwürde oder der Demokratie ein gemeinsamer Wertehorizont gewahrt bleibt. Eine solche Werterziehung sollte die letzten Sinnfragen nicht ausklammern, welche auch im Fachunterricht immer wieder in den Mittelpunkt gerückt werden sollten. Im Unterricht sollte laut den Ausführungen des vorliegenden Kapitels zudem eine gemeinsame kulturelle Basis geschaffen werden, wobei die Heranwachsenden wiederum eher traditionell dazu angehalten werden, die Verantwortung für ihr kulturelles Erbe zu übernehmen. So zeigt sich, dass eine Trennung der konservativen und innovativen Integrationsziele kaum aufrechtzuerhalten ist.

Eine solche Vermischung entspricht unserer Beobachtung, dass gerade in der Spannung von Konservation und Innovation die Chance zur Weiterentwicklung liegt (vgl. Serve in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 1146). Wenn die konservativen Anteile neuartig verknüpft werden, ergibt sich die kreative Lösung, welche wiederum sowohl konservative als auch innovative Aspekte beinhaltet, da mit der innovativen Schöpfung das Bestehende grundsätzlich erhalten werden soll (vgl. zur Kreativität auch Kapitel 6.1.2).

Diese Beobachtung wurde auf die Gesamtgesellschaft angewendet, gilt aber auch für einzelne Institutionen. Während beispielsweise die Wirtschaft die dargestellten Überlegungen bereits zu einem Teil verarbeitet hat (vgl. Kapitel 2), läuft die Institution Schule dagegen noch immer Gefahr, ihre Integrationsfunktion einseitig auf die traditionellen Aspekte zu verkürzen.

Mit der Einführung des Offenen Unterrichts wurde hingegen der Versuch unternommen, die Schule grundlegend zu wandeln bzw. „neu zu denken“ (H. v. Hentig 1993). Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass ein geöffneter Unterricht tatsächlich dem traditionellen überlegen zu sein scheint, wenn es um die Vermittlung ‚innovativer‘ Integrationsziele geht. So scheint der Offene Unterricht gerade bei der Mündigkeitserziehung, bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen wie der Kreativität, bei der Anregung sozialen Lernens und der Relativierung universalistischer Wertorientierungen durch alternative Werte und Haltungen von besonderem Vorteil zu sein. Wirksam scheinen dabei vor allem seine Subjektorientierung, die Schüler(mit-)bestimmung, kooperative Sozialformen und sozialpädagogische Maßnahmen zu werden. Allerdings zeigte sich bereits in den vorangehenden Kapiteln, dass zwar eine Öffnung des Unterrichts empfehlenswert erscheint, eine vollkommene Offenheit des Unterrichts dagegen nicht zu den intendierten Zielen führen wird. So fußt zum Beispiel eine gelungene Mündigkeitserziehung unter anderem auf einem systematischen Unterricht, welcher in konsequenter Offenheit kaum mehr zu realisieren ist. Doch obgleich die offenen Unterrichtsmerkmale mit einem eher traditionellen Rahmen ihre Begrenzung erfahren, ist die Leistung des Offenen Unterrichts für die dargestellten ‚innovativen‘ Integrationsziele insgesamt positiv einzuschätzen.

Im Zusammenhang mit den traditionellen Integrationszielen der Schule ist der Offene Unterricht dagegen als sehr problematisch zu bewerten, da man wesentliche gesellschaftliche Aufträge nicht erfüllen möchte und nicht erfüllen kann. So kann in einem Offenen Unterricht keine traditionelle Selektion vorgenommen werden, was durchaus intendiert ist, da man den Selektions- und den damit verknüpften Legitimationsauftrag dort ablehnt. Universalistische Beziehungsmuster werden im Offenen Unterricht weitgehend negiert und bei einer starken Interessenorientierung und Schülerselbstbestimmung kann eine inhaltsunspezifische Leistungsbereitschaft sowie weitere Haltungen und sekundäre Tugenden mit abstrakter Valenz kaum aufgebaut werden. Da im Offenen Unterricht kaum ein verbindlicher, systematischer Unterricht verwirklicht wird, besteht die Gefahr, dass die Vermittlung einer gemeinsamen kulturellen und kommunikativen Basis verlorenght. Der rechtlich abgesicherte, gesellschaftliche Auftrag einer verbindlichen Werterziehung wird ebenfalls abgelehnt, wobei de facto allerdings auch in einem Offenen Unterricht

Werte vermittelt werden. Einzelne Methoden des Offenen Unterrichts sind hinsichtlich der Werterziehung sowie im Zusammenhang mit der Sinnfrage im Unterricht positiv zu bewerten, während die starke Subjektorientierung im Offenen Unterricht auch an diesem Punkt problematisch zu sein scheint.

Mit der Weigerung, die dargestellten gesellschaftlichen Aufgaben zu erfüllen, wird der eher gesellschaftskritische Gehalt des Offenen Unterrichts deutlich. Betrachtet man den Offenen Unterricht isoliert, kann vermutet werden, dass er kaum zu einer Weiterentwicklung beitragen wird, da dort das konservative Moment des kreativen Prozesses vernachlässigt wird. Wir können aber zu der Einschätzung gelangen, dass der Offene Unterricht im Zusammenhang mit Schule insgesamt einen wertvollen ‚innovativen‘ Impuls in dem vielschichtigen Ringen um Weiterentwicklung darstellt.

Im Offenen Unterricht wird die Verschränkung von Konservatismus und Innovation eindeutig zugunsten des innovativen Aspektes entschieden, wenn man beispielsweise Solidarität statt Wettbewerb vermitteln möchte, wenn man ein interessiertes Engagement anstatt einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft wecken möchte und persönliche Bindungen anstatt universalistischer Beziehungen herstellen möchte. Mit solchen einseitigen Entscheidungen wird ein Subjektivismus vermittelt, der in einem gewissen Rahmen zwar mehr als notwendig erscheint, in der Übertreibung allerdings sowohl der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden als auch dem Erhalt der Gesellschaft zu schaden scheint. So braucht es zum Beispiel Selektion und Solidarität gleichermaßen, auch wenn sich Selektion und Solidarität grundsätzlich kontrovers gegenüberstehen. Die wichtigsten Spannungsbereiche, welche sich aus dem vorliegenden Kapitel ergeben haben, sollen hier noch einmal kurz gegenübergestellt werden:

Die Selektion scheint der zweckfreien Persönlichkeitsentwicklung und Bildung der Heranwachsenden sowie der Förderung von Solidarität und Kooperation prinzipiell entgegengustehen. Der Aufbau einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft widerspricht offensichtlich der Interessenpflege sowie der persönlich bildenden Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den Lerngegenständen, welche als ein Wert anerkannt werden sollen, damit die

Heranwachsen Verantwortung für das kulturelle Erbe übernehmen. Der einseitige Aufbau universalistischer Wertorientierungen und Rollen scheint der Erziehung zu Mündigkeit, Rollendistanz und Kritikfähigkeit im Wege zu stehen und darüber hinaus die Erziehung zu alternativen Orientierungen wie der Solidarität und dem „Humanprinzip“ (Fend 1980, S. 161) zu untergraben.

Während zunächst jeweils traditionelle Momente der schulischen Integration benannt sind, vermischen sich auf der entgegenstehenden Seite die personale und die überwiegend weniger traditionell erscheinende integrative Funktion von Schule. Doch muss davor gewarnt werden, dass nicht die personale Funktion nun der integrativen untergeordnet wird, denn wenn die personale Funktion der Schule, die Persönlichkeitsentwicklung und -bildung der Heranwachsenden für die Gesellschaft funktionalisiert würden, könnte die dargestellte Theorie nicht mehr greifen. Hier wird im Gegenteil die bereits auf Humboldt zurückreichende Vermutung aufgestellt, dass man *auch* der Gesellschaft dient, wenn man sich *zunächst* der Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen widmet. Dass bei der Persönlichkeitsbildung gesellschaftliche Aspekte nicht ausgeklammert werden, ergibt sich aus der Tatsache, dass der Mensch als soziales Wesen auf Gemeinschaft angewiesen ist, bedeutet aber noch keine Integration der Heranwachsenden in die Gemeinschaft als eine gesellschaftliche Funktion. Die Integration der Heranwachsenden darf ihrer Persönlichkeitsentwicklung grundsätzlich also nicht widersprechen, weshalb die Befunde des vorliegenden Kapitels 5 an diesem Ort berücksichtigt werden müssen. In jenem Kapitel stellte sich heraus, dass zwar eine Öffnung des Unterrichts, nicht aber eine gänzliche Offenheit dem Heranwachsenden zuträglich ist, was im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion von Schule bestätigt werden kann.

So ist also ein Gegensatz auszumachen, eine Spannung zwischen den traditionellen Integrationszielen einerseits und den ‚innovativen‘ Zielen sowie der personalen Funktion andererseits¹¹⁵. Jedoch ist der Gegensatz nicht in jedem Fall zu beobachten, denn beispielsweise die traditionelle Werterziehung (allerdings auch mit ‚innovativen‘ Inhalten gefüllt) oder ein systematischer Unterricht mit einer reflexiven Distanz zu der außerschulischen Wirklichkeit widersprechen der Persönlichkeitsbil-

¹¹⁵ Auch innerhalb der personalen Funktion bestehen gewisse Spannungen, wie in Kapitel 5 herausgearbeitet werden konnte, da sich vor allem die Gegenwarts- und die Zukunftsorientierung der Heranwachsenden nicht selten widersprechen.

dung keineswegs, sondern tragen ganz im Gegenteil wesentlich dazu bei. Wo aber Gegensätze festzumachen sind, kann offensichtlich keine einfache Lösung gefunden werden, wie sich bereits mehrfach andeutete, weil beide Seiten in gewissen Grenzen notwendig erscheinen.

Über die herausgearbeiteten Spannungen gilt es in der Schule aufzuklären, wenn die Schüler im Rahmen ihrer Integration in die Gesellschaft zu Mündigkeit geführt werden sollen. Mit zunehmendem Alter beteiligen sich die Schüler an ihrer Integration, reflektieren die gesellschaftlichen Forderungen und verbinden sie aktiv mit den Anforderungen anderer Sozialisationsinstanzen sowie mit eigenen Ansprüchen. Wird die Integrationsfunktion von Schule so verstanden, entspricht sie der reflexiven Schulkultur, die in den Kapiteln 5 und 6.1.4 als spezifische Leistung der Schule erkannt wurde. Am Gymnasium ist eine solche Schulkultur, in welcher über die Funktionen der Schule aufgeklärt wird, leicht vorzustellen, doch gerade auch jene sind über die widersprüchlichen Funktionen der Schule aufzuklären, die als Selektionsverlierer zum Beispiel laut Diederich und Tenorth (1997, S. 103) an die Gerechtigkeit des Leistungsprinzips und das eigene Versagen als alleinige Ursache für einen sozial eher geringen Status glauben. Es darf nicht mehr um das reibungslose Einpassen der Menschen in das Gesellschaftssystem gehen, wobei gerade die sozial Schwächeren ‚ruhig gestellt‘ werden sollen, sondern um die mündige Teilhabe aller an der gesellschaftlichen Gestaltung. Allerdings muss dieses Ziel je nach Schulart und Alter auf anderen Wegen verfolgt werden, wobei aber vor allem vor dem Hintergrund von Kapitel 6.1 festgehalten werden muss, dass traditionelle und offene Unterrichtsformen gleichermaßen zu wenig nach Alter und Schulart differenzieren.

Den dargestellten Spannungen wollen wir uns in dem abschließenden Kapitel 7 eingehender zuwenden, womit zugleich unter Berücksichtigung der Anforderungen und Möglichkeiten der Schule eine Position herausgearbeitet werden soll, welche sie in der heutigen Gesellschaft einnehmen könnte. Aus den Befunden der vorliegenden Kapitel, die zu Beginn des folgenden Kapitels noch einmal in Erinnerung gerufen werden, sollen Schlussfolgerungen gezogen werden, auf welche Weise sich die Schule wandeln könnte, wie mit Schelsky gefordert wurde. Zugleich soll dabei ein

schultheoretischer Ansatz entwickelt werden, der mit dem vorliegenden Kapitel bereits vorbereitet wurde.

7. Kritische Diskussion des Öffnungskonzeptes

Nach einer kurzen Erinnerung, was in den ersten Kapiteln der vorliegenden Arbeit geleistet wurde, sollen in dem nun folgenden Kapitel vor allem die Ergebnisse der Kapitel 5 bis 6.3 kritisch aufgearbeitet und beurteilt werden.

7.1 Ein kurzer Rückblick auf die ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit

Bevor wir uns der kritischen Aufarbeitung der Arbeitsergebnisse zum Offenen Unterricht zuwenden, sollten wir uns kurz erinnern, welche Grundlagen in den Kapiteln 1 bis 4 geschaffen wurden. Auf eine ausführliche Zusammenfassung kann jedoch verzichtet werden, da die Befunde in den Kapiteln immer wieder zusammengefasst wurden, worauf hiermit lediglich verwiesen sei.

In der Einführung zu der vorliegenden Arbeit wurde vermutet, dass an die Schule in unseren Tagen erhöhte Anforderungen gestellt werden. Um diesen Eindruck zu überprüfen, wurde in dem darauf folgenden Kapitel die gesellschaftliche Situation analysiert.

Demnach scheint unsere Gesellschaft von einer Postmodernität gekennzeichnet zu sein, welche allerdings noch in ihren Anfängen steckt. Beobachtet werden konnte eine zunehmende Pluralität und Individualisierung der Gesellschaft, während gültige Ordnungen und Traditionen immer mehr aufweichen. Die Wertungen haben sich in der Gesellschaft von Pflicht- und Akzeptanzwerten, die als Selbstverständlichkeit in den Hintergrund rücken, hin zu Selbstentfaltungswerten entwickelt (Klages 1993). Entsprechend hat sich auch der Erziehungsstil in der Familie gewandelt, der nun weniger von Autorität als vielmehr von persönlicher Wertschätzung geprägt ist. Feststellen ließ sich dieser Trend in Kapitel 2 auch im Zusammenhang mit den Lebensformen der Menschen und im Zusammenhang mit den Bereichen Arbeit und Freizeit. In jenem Kapitel zeigte sich auch, dass die beobachteten Veränderungen, die schlagwortartig in dem Begriff der Risikogesellschaft zusammengefasst werden, für den Einzelnen und die Gesellschaft sowohl Gefahren als auch Chancen bergen (vgl. Bonss 1995, S. 64).

Nur unter Berücksichtigung einer solchen Analyse, die mit der vorliegenden Arbeit lediglich angeregt werden konnte, wird es der Schule gelingen, eine zeitgemäße und pragmatische Positionsbestimmung in der Gesellschaft vorzunehmen (vgl. bereits Schelskys 1962, S. 13 f.). Bei einer solchen Positionsbestimmung erscheint es notwendig, die Forderungen, welche von den verschiedenen gesellschaftlichen Systemen an die Schule herangetragen werden, herauszuarbeiten. Dies sollte in dem schultheoretischen Kapitel 3 vorgenommen werden, wobei wir uns dabei an dem Strukturfunktionalismus nach Fend orientiert haben. Demnach schienen, vereinfacht gesprochen, die Qualifizierung, die Integration und die Selektion der Heranwachsenden sowie die Förderung der Personalisation der jungen Menschen auch vor dem Hintergrund der heutigen Gesellschaft die wesentlichen Funktionen der Schule auszumachen. Es deutete sich in Kapitel 3 aber an, dass im Einzelnen heute mehr von der Schule verlangt wird als noch vor einigen Jahrzehnten. In Kapitel 3 sollten dazu einige Hinweise als Impuls zur weiteren Arbeit gegeben werden, während die Funktionen ausführlich und differenziert in den Kapiteln 5 bis 6.3 bearbeitet werden sollten.

Zunächst einmal haben wir uns in der vorliegenden Arbeit aber dem Offenen Unterricht zugewendet, denn die zentrale Fragestellung nach der Funktion und Gestaltung von Schule sollte dadurch behandelt werden, dass schultheoretische Schlussfolgerungen an Hand der konkreten Bewegung des Offenen Unterrichts gezogen werden. Der Offene Unterricht ist von besonderer Relevanz, denn dort wird versucht, auf die dargestellten Anforderungen in spezifischer Weise zu reagieren. Zudem ist er in die Praxis bereits eingedrungen, theoretisch hat er sich aber kaum artikuliert. So soll die theoretische Aufarbeitung des Offenen Unterrichts mit der vorliegenden Arbeit geleistet werden. In dem Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit wurde der Offene Unterricht zunächst in seiner historischen Entwicklung und daraufhin in seiner aktuellen Form vorgestellt, wobei deutlich werden sollte, wie mit ihm versucht wird, auf die Funktionsforderungen zu reagieren, welche heute an Schule herangetragen werden.

In dem Kapitel 4.1 zur historischen Entwicklung des Offenen Unterrichts haben wir uns zunächst der Reformpädagogik als einer der Hauptwurzeln des Offenen Unterrichts zugewendet. Obgleich nicht vorgetäuscht werden darf, dass mit der

Reformpädagogik eine einheitliche Bewegung bezeichnet ist, konnten doch einige Gemeinsamkeiten der verschiedenen Reformkonzepte ausgemacht werden. Prinzipiell einig schienen sich die Reformpädagogen nicht nur in ihrer Kritik an der traditionellen Buchschule zu sein, sondern auch in ihrem gesellschaftskritischen Gehalt. So entbrannte schon damals ein bildungspolitischer und schultheoretischer Streit um Tradition und Reproduktion versus Innovation als Zielperspektiven der Schule.

Die angeschnittene Problematik erinnert stark an die aktuelle Diskussion um den Offenen Unterricht in der vorliegenden Arbeit. So können wir schließen, dass sich die Diskussion um die Aufgaben, Funktionen und die entsprechende Gestaltung der Schule, wie sie in der vorliegenden Arbeit geführt wird, nicht allein als Reaktion auf derzeitige gesellschaftliche Verhältnisse zu verstehen ist, wovon wir zunächst ausgegangen sind. Vielmehr werden in der Arbeit Grundsatzfragen berührt, die schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgeworfen wurden. Offensichtlich muss die Schule also ganz grundsätzlich zu einer Position, zu einem Selbstverständnis finden, welches daraufhin je nach Schulart der historischen Situation entsprechend weiter ausdifferenziert werden sollte. Das Kapitel 2 ist aber nicht hingefällig geworden mit der Beobachtung, dass wir es hier nicht allein mit neuen, der aktuellen gesellschaftlichen Situation entsprungenen Fragen zu tun haben. Grundsatzentscheidungen müssen nämlich immer wieder an der historischen Situation gemessen, gegebenenfalls modifiziert und weiterentwickelt sowie in der jeweiligen Situation konkretisiert werden. Damit sei ein Impuls für weiteres schultheoretisches, bildungspolitisches und pädagogisch-didaktisches Arbeiten und Forschen gegeben.

In weiten Teilen konträr zu den reformpädagogischen Einflüssen standen die Bestrebungen der einsetzenden Bildungsreform in den 70er Jahren. Die Wirksamkeit gerade der äußeren Bildungsreform (vgl. Kapitel 4.1) war eher begrenzt, während ihre Prinzipien (z.B. der Lernbegriff statt der Vorstellung von dem reifenden Kinde) in den Unterricht eingegangen sind – allerdings ohne die reformpädagogischen Vorstellungen gänzlich zu verdrängen, wie sich nicht zuletzt mit dem Offenen Unterricht zeigt. Theoretisch stehen die beiden Konzeptionen in einem deutlichen Konflikt zueinander, was in der Diskussion um den Offenen Unterricht an anderen

Stellen immer wieder anklingt. In der Praxis kommt es dagegen zu vielfältigen Mischformen, die allerdings ebenfalls als konfliktartig erlebt werden.

Schließlich haben wir uns in Kapitel 4.1 einer weiteren bedeutenden Wurzel des Offenen Unterrichts zugewendet, der ‚informal education‘. Sie ist bereits auf das Ende des 19. Jahrhunderts zurückzuführen, doch wurde sie in Deutschland erst Anfang der 70er Jahre rezipiert. Im Gegensatz zu der Reformpädagogik steht in der ‚informal education‘ statt der Idee der kindlichen Reifung eher das eigenfragegeleitete Forschen im Vordergrund, doch bestehen viele Ähnlichkeiten zwischen den beiden Konzeptionen, die in Kapitel 4.1 nachzulesen sind.

Die verschiedenen Entwicklungsstränge, von denen wir einige in Kapitel 4.1 nachvollziehen konnten, sowie die vielfältigen Manifestationen vorwiegend in der Grundschulpraxis erschweren eine Definition des aktuellen Offenen Unterrichts, wie sie in Kapitel 4.2 vorgenommen werden sollte. Obgleich es sich bei dem Offenen Unterricht nicht um ein statisches Konzept handelt und es seinem ‚offenen‘ Wesen nach kaum möglich erschien, den Offenen Unterricht definitorisch festzulegen, konnte doch das entscheidende Kriterium herausgearbeitet werden, das den Offenen Unterricht ausmacht. Als Kernpunkt des Offenen Unterrichts wurde das hohe Maß an individueller Selbst- und Mitbestimmung herausgearbeitet, das dem Schüler zugestanden wird. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung der Schüler zeigen darf, um so offener ist der Unterricht, womit nicht nur eine bestimmte Methode, sondern ein grundlegendes Prinzip benannt ist, das den gesamten Unterricht durchzieht.

Nachdem das wesentliche Kriterium des Offenen Unterrichts gefunden war, sollte mit der Darstellung der Motive für die Öffnung des Unterrichts aufgeklärt werden, auf welche der erwähnten Anforderungen, Probleme und Fragen man mit dem Prinzip der Schülerselbst- und Mitbestimmung antworten möchte. Schwerpunktmäßig haben sich drei Begründungszusammenhänge ergeben, warum der Unterricht nach Ansicht vieler geöffnet werden sollte, nämlich der politische, der (sozial-) pädagogische und der qualifikatorische.

Die Begründungszusammenhänge stellen eine Bündelung dessen dar, was sich in der Literatur zum Offenen Unterricht auffinden ließ, und decken sich nicht mit den

Funktionen der Schule. Fokus ist in den Konzeptionen zum Offenen Unterricht jeweils der einzelne junge Mensch, der im Unterricht stets Priorität haben soll. So erschien es kaum sinnvoll, das Kapitel 4.2 nach den gesellschaftlichen Funktionen der Schule zu gliedern. Allerdings spielt wegen des innovativen Gehalts des Offenen Unterrichts auch die Gesellschaft immer wieder eine Rolle. Obgleich der einzelne Heranwachsende Ausgangspunkt und Ziel des Offenen Unterrichts sein soll, ist der gesellschaftliche Aspekt der schulischen Sozialisation beispielsweise in dem politischen Begründungszusammenhang unübersehbar. Das Ziel, die Heranwachsenden zu einem demokratischen Bewusstsein zu erziehen, deckt sich aber nicht vollständig mit der gesellschaftlichen Integrationsfunktion, wie sie in Kapitel 6.3 verstanden wurde. Traditionelle Anteile der Integration wie die normative Integration in ein bestehendes Wertesystem werden im Offenen Unterricht abgelehnt, während innovative Aspekte der Integration wie die Förderung von Mündigkeit zugleich der personalen Funktion der Schule zuzurechnen wären. Ebenso zielt der (sozial-)pädagogische Begründungszusammenhang auf eine verstärkte Hinwendung zum Kinde, welche, um mit den Funktionen der Schule zu argumentieren, ebenso für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden wie auch für ihre Integration funktional sein könnte. Ähnlich ist die Qualifikation im Offenen Unterricht dergestalt entworfen, dass sie sich nicht mit der traditionellen Qualifikationsfunktion deckt, sondern zunächst die zweckfreie Entfaltung der Heranwachsenden zum Ziel hat, also primär der personalen Funktion zuzurechnen ist, wohl aber auch innovative integrative und traditionell qualifikatorische Aspekte beinhaltet. Die Selektion der Schüler taucht in dem Kapitel 4.2 dagegen nicht auf, weil von dort aus kein positiver Begründungszusammenhang für den Offenen Unterricht entwickelt werden kann. Folglich würden die Funktionen nach Fend gar nicht mehr greifen, wenn der Offene Unterricht in Reinform existieren würde. Aber auch in unserem Kapitel 6.3 zeichnete sich bereits ab, dass die Funktionen der Schule zu einem Teil zu integrieren sind, was den Konflikt um die Doppelfunktion von Schule entschärfen könnte. In anderen Punkten sind dagegen Brüche zu beobachten, welche den Schulalltag immer wieder zu erschweren scheinen. Die schultheoretischen Überlegungen, welche in Kapitel 6.3 in dieser Weise begonnen wurden, sollen in dem vorliegenden Kapitel zu ihrem Ende geführt werden. Die Inhalte der einzelnen Begründungszusammenhänge, an die hier noch einmal erinnert werden sollte, sind in dem Kapitel 4.2 nachzulesen und sollen an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt werden.

Aus den Begründungszusammenhängen, welche in die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler münden, ergeben sich bestimmte Merkmale des Offenen Unterrichts, welche als typisch gelten können. Die Realisation des grundlegenden Prinzips der Selbst- und Mitbestimmung kann zwar auf unterschiedliche Weise vorgenommen werden, doch erscheinen Veränderungen im Lehrer- und Schülerverhalten, ein partnerschaftlicheres Rollenverständnis als im traditionellen Unterricht unabdingbar. Stets kann eine inhaltliche Öffnung, eine gewandelte organisatorische und methodische Ausgestaltung des Unterrichts beobachtet werden, wobei zum Beispiel die Freie Arbeit, der Wochenplan oder das Kreisgespräch als typisch gelten. Auch eine veränderte Lernkontrolle mit der primären Funktion der Lernhilfe, die Lerndokumentation, die veränderte Raumgestaltung und Materialausstattung sowie eine demokratische Kultur machen nach unseren Studien den Offenen Unterricht aus.

In den darauffolgenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit sollte überprüft werden, ob der Offene Unterricht seinen eigenen Ansprüchen gerecht werden kann, besonders günstig für die Personalisation der Heranwachsenden zu wirken, sie zu einer emanzipierten, demokratischen und handlungsfähigen Haltung führen zu können und sie zudem anspruchsvoller zu qualifizieren, als es im traditionellen Unterricht möglich sein soll.

In der Gliederung sind wir dabei zu den Funktionen der Schule nach Fend zurückgekehrt, denn der Offene Unterricht sollte nun mit dem traditionellen Unterricht verglichen und an allgemein anerkannten Funktionsforderungen gemessen werden. Der Offene Unterricht wurde hinsichtlich der genannten Funktionen von Schule unter psychologischen, curricularen und schultheoretischen Aspekten untersucht, so dass wir zu einer Beurteilung des Offenen Unterrichts kommen konnten, die in dem vorliegenden Kapitel pointiert herausgearbeitet werden soll.

Im Folgenden sollen die Kapitel 5 bis 6.3 kurz zusammengefasst werden, um darüber zugleich zu einer vorsichtigen Empfehlung zu kommen, wie Schule und Unterricht heute überhaupt gestaltet sein sollten, damit die Schule mit ihrer Doppelfunktion den Ansprüchen der Heranwachsenden und der Gesellschaft gleichermaßen gerecht werden kann. Es zeichnete sich in den vorangehenden

Kapiteln bereits das Bild eines Unterrichts ab, der als gelungen betrachtet werden kann. In der Diskussion der vorliegenden Befunde wird sich zudem eine Position herauskristallisieren, welche die Schule in dem Feld von Anforderungen einnehmen könnte, die an sie herangetragen werden. Die ganz eigene Leistung der Schule, die bereits in den Kapiteln 5 und 6.1.4 sichtbar wurde, soll an jener Stelle noch einmal unterstrichen werden. Zugleich soll auf einer Metaebene eine Weiterentwicklung des schultheoretischen Arbeitens angeregt werden, wie es sich in Kapitel 6.3 bereits andeutete.

7.2 Die Beurteilung des Offenen Unterrichts nach den vorliegenden Befunden

Betrachten wir nun die Befunde der Kapitel 5 - 6.3, in welchen der Offene Unterricht unter den verschiedenen Aspekten untersucht werden sollte. Gefragt war, ob der Offene Unterricht seinen eigenen Ansprüchen, wie sie oben noch einmal zusammengefasst wurden, gerecht werden kann, wie er aber auch zu weiteren Leistungsforderungen an die Schule steht. Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurde der Offene Unterricht zunächst in Kapitel 5 im Zusammenhang mit der personalen Funktion von Schule untersucht. Dabei zeigte sich, dass sich die Heranwachsenden in der Schule verschiedenen Entwicklungsaufgaben stellen müssen und dass darüber hinaus mit sozialpädagogischen Maßnahmen sowie mit der intentionalen Werterziehung durch den Lehrer auf sie eingewirkt werden soll. Die Rolle des Offenen Unterrichts im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben und Erziehungsversuchen sollte in jenem Kapitel 5 geklärt werden, während wir uns in Kapitel 6 den gesellschaftlichen Funktionen der Schule zugewendet haben. Untersucht werden sollte dort der Beitrag des Offenen Unterrichts hinsichtlich der Qualifikations-, der Selektions- und der Integrationsfunktion von Schule. Dabei wurden empirische Befunde aus dem deutschen und dem angloamerikanischen Sprachraum gleichermaßen herangezogen, die Lern- und Entwicklungspsychologie sowie die Curriculumtheorie und zahlreiche Beiträge aus der Pädagogik wurden bemüht.

In dem folgenden Abschnitt sollen die wesentlichen Befunde der Kapitel 5 bis 6.3 lediglich noch einmal thesenartig zusammengefasst werden, während die einzelnen Belege und Begründungen zu den hier dargestellten Aussagen in den jeweiligen

Kapiteln nachzulesen sind. In der Zusammenschau können wir uns von dem Aufbau der vorigen Kapitel lösen, so dass die wesentlichen Einzelergebnisse, die sich in den Kapiteln zu den unterschiedlichen Fragestellungen ergeben haben, an dieser Stelle nun übergreifend zusammengefasst werden können. In den voranstehenden Kapiteln mussten Phänomene wie die Rolle des Lehrers, die Sozialpädagogisierung der Schule oder die Institution mit ihren Anforderungen und Bildungschancen hingegen immer wieder aufgegriffen werden, da sie jeweils unter ganz unterschiedlichen Aspekten hinterfragt wurden. Das mochte von Zeit zu Zeit wie eine Wiederholung geklungen haben, war für eine differenzierte Untersuchung der Unterrichtsformen aber unverzichtbar.

In den in Frage stehenden Kapiteln konnten wir zu der vorsichtigen Einschätzung kommen, dass in allen Bereichen von Schule und Unterricht eine maßvolle Öffnung des Unterrichts unabdingbar ist. Eine vollkommene Offenheit des Unterrichts schien hingegen ganz im Gegenteil weder im Zusammenhang mit der Personalisationsfunktion noch mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule von Vorteil zu sein. Eine ausgewogene Balance der offenen und der traditionellen Unterrichtsform schien das Optimum darzustellen, womit wir uns von der polarisierenden Betrachtungsweise der beiden Konzepte lösen konnten¹¹⁶.

Mehrfach wurde gefordert, dass auf der Suche nach der optimalen Balance immer wieder nach den Unterrichtsinhalten und –zielen, nach der jeweiligen Schulart sowie nach dem Alter und den Lernvoraussetzungen der Schüler differenziert werden muss. Dieser Anspruch konnte in der vorliegenden Arbeit aus Raumgründen kaum erfüllt werden, so dass hier lediglich mit dem Hinweis geschlossen werden kann, dass in diesem Zusammenhang für die einzelnen Fächer und Schularten noch erhebliche Forschungsarbeit zu leisten ist.

¹¹⁶ Nachdem die verschiedenen Strömungen, aus denen der Offene Unterricht genährt wird, in Kapitel 4.1 vorgestellt wurden, wurde Göhlichs Kritik vorgestellt, dass es in der Praxis zu Mischformen und Abschwächungen des Offenen Unterrichts bei unterschiedlichen Zielsetzungen kommt und heute immer häufiger von einer Öffnung statt von *dem* Offenen Unterricht gesprochen wird (in: Göhlich (Hg.) 1997, S. 34 f.). Auch in der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Öffnung des Unterrichts favorisiert, wie in dem vorliegenden Kapitel noch einmal zusammenfassend begründet wird. Damit wird ein konstruktiv-pragmatischer Ansatz angeregt, sich von der einseitigen Polarisierung in der schultheoretischen und pädagogisch-didaktischen Diskussion zum Thema zu lösen. Sofern es sich nicht um eine unreflektierte Verwässerung der beiden Unterrichtskonzepte handelt, sondern um eine pädagogisch verantwortbare Balance der günstigen Aspekte beider Unterrichtsformen, ist der Kritik Göhlichs an dem Begriff der Öffnung nicht zuzustimmen.

Auf der Grundlage weiterer Befunde und Empfehlungen sollte eine ausbalancierte Unterrichtsgestaltung vorgenommen werden, wohingegen irgendwie geartete, mehr oder weniger willkürliche Mischungen der Unterrichtskonzepte nur wenig erfolgversprechend erscheinen. Allerdings konnten beispielsweise Helmke (in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1/1988, S. 73) oder Fend (1998, S. 157) feststellen, dass nicht allein ein einziger Weg zu einem ertragreichen Unterricht mit günstigen erzieherischen Wirkungen führt. Vielmehr kann jeder Lehrer unter Berücksichtigung vermehrter Hinweise aus der Forschung, wie sie soeben gefordert wurden, zu einem eigenen Unterrichtsstil kommen. Einige solcher Hinweise, was für die Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen ist, sollen hiermit bei aller Zurückhaltung bereits gegeben werden. Betrachten wir zunächst noch einmal, in welchen Zusammenhängen eine Öffnung des Unterrichts als günstig bewertet werden konnte.

7.2.1 Der Offene Unterricht in seinen positiven Aspekten

Der Unterricht

Blicken wir auf die Kapitel 5 bis 6.3 zurück, so haben sich verschiedene Bereiche herauskristallisiert, die immer wieder Thema waren. Dazu zählt der Unterricht, welcher in erster Linie im Zusammenhang mit der Qualifikationsfunktion der Schule untersucht wurde. Mit dem Unterricht werden üblicherweise bestimmte Arbeitshaltungen und sogenannte Sekundärtugenden gefördert, Methoden und Kompetenzen werden vermittelt, ein verbindliches Wissensfundament gelegt, in das kulturelle Erbe und gesellschaftliche Systeme eingeführt und es wird eine systematische Orientierung in der Welt gegeben. Damit wird im Unterricht nicht allein die Qualifizierung der Heranwachsenden geleistet, sondern er trägt zugleich zu ihrer Integration bei, weil die Gesellschaft darauf angewiesen ist, dass ihre Mitglieder über ein verbindliches Wissens- und Verständigungsfundament sowie über einen gemeinsamen kulturellen Horizont verfügen.

Zudem ist ein fruchtbarer Unterricht der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung der Heranwachsenden zuträglich, wie in Kapitel 5 dargelegt wurde. So können wir uns Fends Beobachtung in Erinnerung rufen, dass ein erfolgreicher Unterricht mit

hohen Leistungsforderungen der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden nicht widerspricht, sondern dass ein solcher Unterricht ganz im Gegenteil mit günstigen erzieherischen Wirkungen und einer hohen Schulfreude gepaart ist (1998, S. 148). Schwerlich zu trennen ist der anspruchsvolle Qualifikationsbegriff auch deshalb von der Personalisation der Heranwachsenden in der Schule, weil der zeitgemäße Leistungsbegriff Verantwortungsbewusstsein sowie soziale und ökologische Wertorientierungen einschließen muss. Wir konnten darüber hinaus sowohl in Kapitel 5 als auch in Kapitel 6.1.4 festhalten, dass in einer reflexiven Kultur ein systematischer, anspruchsvoller Unterricht den Grundstein für die Mündigkeit der Heranwachsenden legt, wobei damit nicht allein die personale Funktion der Schule berührt ist, sondern auch die demokratische Gesellschaft ist auf mündige Bürger angewiesen.

Ein erfolgreicher Unterricht ist also nicht allein der Qualifikationsfunktion zuzurechnen, sondern, wie noch einmal deutlich werden sollte, ebenso der Personalisationsfunktion und auch dadurch mittelbar der Integrationsfunktion, denn die Gesellschaft ist angewiesen auf reife, entwickelte und mündige Persönlichkeiten. So ist an diesem Punkt kein Gegensatz mehr auszumachen zwischen den persönlichen Bedürfnissen der Heranwachsenden und der gesellschaftlichen Anforderung an die Schule andererseits, eine anspruchsvolle Qualifikation der Schüler zu gewährleisten. Allerdings muss eingeschränkt werden, dass ein erfolgreicher Unterricht auf längere Sicht zwar das Wohlbefinden und die Schulfreude der Heranwachsenden steigern wird. Aktuelle Bedürfnisse der Schüler mögen ihr hingegen von Zeit zu Zeit widersprechen, wenn der Unterricht als unbequem und anstrengend erlebt wird.

Der Beitrag des Offenen Unterrichts zu einem anspruchsvollen und erfolgreichen Unterricht ist nach den vorliegenden Befunden immer dann als hoch einzuschätzen, wenn es um Lernziele höherer Ordnung geht, wenn das Wissen in situative Kontexte eingebunden werden soll, wenn Problemlöseverfahren oder metakognitive Kompetenzen vermittelt, soziale Kompetenzen oder günstige Wertorientierungen entwickelt werden sollen. Auch wenn es um das Unterrichtsprinzip der Passung oder um die Motivation der Schüler geht, erscheint eine Öffnung des Unterrichts unverzichtbar. Günstig erscheinen eine maßvolle

Schüler selbst- und Mitbestimmung, eine gewisse Interessenorientierung, die im Offenen Unterricht üblichen Sozialformen sowie verschiedene Methoden des Offenen Unterrichts und der Projektunterricht.

Die Subjektorientierung und Berücksichtigung der Schülerinteressen konnten als Bedingungen eines gelungenen Unterrichts festgehalten werden, wobei diese Bedingungen allerdings mit einer deutlichen Leistungsorientierung und anderen, eher traditionell wirkenden Aspekten ausbalanciert werden müssen. In wie fern die Öffnung des Unterrichts Einschränkungen erfahren muss, soll unten geklärt werden, während an dieser Stelle der Hinweis genügen soll, dass die günstigen Wirkungen offener Unterrichtsmerkmale ab einem bestimmten Punkt in ihr Gegenteil umschlagen.

Zudem soll noch einmal betont werden, dass sich der Unterricht je nach Alter und Entwicklungsstand aus anderen Gründen heraus und auf je andere Weise öffnen sollte. Weil jüngere Schüler kaum zur Abstraktion fähig sind, erscheint ein handlungsorientierter Unterricht empfehlenswert, in welchen die Lebenswelt und die Erfahrungen der Kinder eingehen. Die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse und ein persönlicher Umgang miteinander ist deshalb zunächst angezeigt, weil die Kinder noch nicht in der Lage sind, universalistische Beziehungen aufzunehmen. Erst langsam müssen sie an die Schulsituation mit ihren spezifischen Anforderungen herangeführt werden. Jugendlichen ist dies hingegen in pädagogisch verantwortbaren Grenzen zuzumuten. Für sie spielen die Selbstständigkeit, ein eigenfragegeleitetes ‚Forschen‘ und das Handeln in realen Problemsituationen eine verstärkte Rolle, was mit einer Öffnung zu der außerschulischen Welt einhergehen sollte. Anschaulichkeit und Kindorientierung rücken hingegen in den Hintergrund.

Das Leistungs- und Beurteilungssystem

Von dem Unterricht nicht zu trennen ist das Beurteilungssystem in der Schule. Das Leistungs- und Beurteilungssystem betrifft in erster Linie die Selektion, womit die Schule eine wesentliche Funktion in der Gesellschaft erfüllt. Zugleich ist damit die Integrationsfunktion in ihren traditionellen Aspekten angesprochen, wie sich in den Kapiteln 6.2 und 6.3 zeigte. Die Heranwachsenden werden mit der Konfrontation mit Prüfungssituationen, mit der Förderung einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereit-

schaft und unpersönlicher, an Leistung und Beurteilung orientierter Beziehungen sowie mit der Vermittlung von Orientierungen wie dem Wettbewerb auf Anforderungen vorbereitet, welche sich den Heranwachsenden in ihrem späteren Leben stellen werden. Indem die Heranwachsenden in der Schule täglich auf diese Weise sozialisiert werden, soll zugleich das Gesellschaftssystem mit dem Leistungsprinzip legitimiert werden.

Wenn die Selektion in der Schule maßvoll und in pädagogischer Verantwortung gestaltet wird, liegt es auch in dem Interesse des einzelnen Schülers, in der beschriebenen Weise auf sein nachschulisches Leben vorbereitet zu werden. Die gegenwärtige Situation des Einzelnen wird hingegen vermutlich stets unter der Selektionspraxis mehr oder weniger leiden, weshalb der Lehrer zwischen den gegenwärtigen und den zukünftigen Interessen der Heranwachsenden vermitteln muss. Wird die Selektion in der Schule hingegen übertrieben, scheint sie in keiner Weise mehr in dem Interesse der Heranwachsenden zu liegen. Welche negativen Wirkungen eine Überbetonung der Selektion in der Schule nach sich ziehen wird, soll im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Es ist zu erwarten, dass sowohl das gegenwärtige Befinden als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden leiden, wenn die Selektionspraxis in der Schule übertrieben wird. Allerdings konnte in Kapitel 5 nicht festgestellt werden, welches Ausmaß die Leistungs- und Beurteilungspraxis erreichen muss, um ungünstige Wirkungen zu zeigen und welcher Prozentsatz an Schülern vermutlich in besorgniserregender Weise unter der schulischen Selektion leidet. Gewarnt werden musste allerdings, dass gerade Grundschüler und leistungsschwächere Schüler Probleme im Umgang mit der schulischen Selektion zeigen, weshalb ein sensibler Umgang mit dem Thema angezeigt erschien.

Gewarnt wurde in den Kapiteln 5 und 6.1 darüber hinaus, dass Angstgefühle und eine extrinsische, womöglich am Misserfolg orientierte Motivation, die sich aus der Selektionspraxis in der Schule ergeben können, den Unterrichtserfolg schwächen. In Kapitel 5 zeigte sich, dass Emotionen und die Motivation eine wesentliche Rolle im Lernprozess spielen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass eine übertriebene Selektionspraxis hier störend wirkt.

Ungünstig erscheint es im Zusammenhang mit der Qualifizierung und Bildung der Schüler, dass der Leistungsbegriff in einer allzu selektionsorientierten Schule zu eng gefasst ist. Ein enger Leistungsbegriff ist den notwendigen Leistungsmessungen zwar leicht zugänglich, verkürzt die Bildung der Heranwachsenden aber in unzulässiger Weise.

Die individuelle Förderung des Einzelnen im Unterricht wird durch die traditionelle Beurteilungspraxis geschwächt, sofern neben der selektionsrelevanten Beurteilung nicht individuelle, auf Förderung und Ermutigung abzielende Rückmeldungen und Lernhilfen stehen.

Der traditionelle Unterricht soll mit seiner Beurteilungspraxis zudem dem Prinzip der Chancengleichheit widersprechen, weil die individuellen, zu einem Großteil sozial bedingten Unterschiede in den Lernausgangslagen nicht berücksichtigt und entsprechende kompensatorische Lernhilfen für den Einzelnen gegeben werden. Dieser Kritik ist gerade für den Bereich der äußerst leistungsinhomogenen Grundschule zuzustimmen, wobei aber mit Blick auf die Ausführungen weiter unten angemerkt werden muss, dass deshalb nicht auf die Selektion in der Schule verzichtet werden kann.

In einem selektionsorientierten Unterricht leidet die Qualifizierung und Bildung der Heranwachsenden auch deshalb, weil die Motivation der Schüler stark an den Zensuren orientiert ist und die Unterrichtsinhalte funktionalisiert werden. Ein solcher Umgang mit den Unterrichtsgegenständen untergräbt die intensive Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den Unterrichtsinhalten, ein ertragreiches Lernen und nicht zuletzt den Aufbau und die Pflege von Interessen im Unterricht.

Weil die Inhalte in einem einseitig selektionsorientierten Unterricht funktionalisiert werden und eine möglichst inhaltsunspezifische Leistungsbereitschaft aufgebaut werden soll, können die Heranwachsenden die Inhalte in ihrem Eigenwert kaum mehr erfassen. Sie werden ihr Lernen als wenig sinnvoll erfahren und wohl kaum eine Verantwortung für die kulturellen Güter spüren, welche ihnen mit dem Unterricht

als ein Wert nahegebracht werden sollen, damit die jungen Menschen diese zukünftig bewahren und weiterentwickeln. In diesem Sinne kann die Werterziehung im Unterricht nicht gelingen, was der Reproduktion der Gesellschaft abträglich sein muss.

Gefährdet ist eine günstige Werterziehung in der Selektionsschule auch deshalb, weil in einer solchen Schule wenig Raum gelassen wird für die Werterziehung, für Gesprächsrunden und Fragen sowie für den handelnden Umgang mit Gegenständen, welche den Interessen der Schüler entsprechen und somit von ihnen als wertvoll erachtet werden. Auch werden mit einer übertriebenen Selektion einseitig universalistische Wertorientierungen vermittelt, während soziale Wertorientierungen wie Kooperation und Solidarität vernachlässigt werden.

Die Erziehung der Heranwachsenden in der Schule erscheint zudem gefährdet, weil die Selektionspraxis, welche mit der Pflege universalistischer Beziehungen einhergeht, der sozialpädagogischen Hinwendung zu dem einzelnen jungen Menschen prinzipiell widerspricht. Geht es um die sozialpädagogische Betreuung der Heranwachsenden, wird ein eher partikularistisch erscheinender Umgang miteinander gepflegt.

Bemängelt wird nicht zuletzt, dass durch die Selektion in der Schule ein Machtgefälle zwischen dem Lehrer und den Schülern entsteht, was der Entwicklung von Demokratie und Mündigkeit abträglich sein soll. Da es sich um ein legitimes Machtverhältnis handelt, sind nicht automatisch ungünstige Wirkungen für die Erziehung der Heranwachsenden zu erwarten, sondern sie können ganz im Gegenteil lernen, mit Hierarchien und Machtdifferenzen in der demokratischen Gesellschaft umzugehen und ihre Interessen durchzusetzen. Wird die Selektion allerdings einseitig überbetont, wird das Machtgefälle nicht gemeinsam reflektiert und nicht durch andere Aspekte relativiert bzw. humanisiert, erscheint die Kritik an dem Machtgefälle zwischen Lehrer und Schülern berechtigt.

So können wir schließen, dass eine Übertreibung der Selektionspraxis in der Schule mit der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung der Heranwachsenden in einem Konflikt steht. Damit aber ist auch der Gesellschaft nicht gedient, denn es ist

der Reproduktion der Gesellschaft abträglich, wenn durch die Selektion eine anspruchsvolle Qualifikation der Heranwachsenden untergraben wird, wenn einseitig universalistische Wertorientierungen vermittelt werden und die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen gefährdet ist. In Kapitel 6.3 konnten wir festhalten, dass es im Interesse der Gesellschaft liegt, wenn sich die Heranwachsenden – nicht zuletzt mit Hilfe der schulischen Sozialisation – zu gebildeten, reifen, mündigen und selbstständigen Persönlichkeiten entwickeln.

Es ist zu beobachten, dass die Selektionspraxis an traditionellen Schulen nicht selten überbewertet wird, wovon wegen der dargestellten Negativwirkungen zu warnen ist. Der Beitrag des Offenen Unterrichts ist im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion der Schule immer dann als hoch einzuschätzen, wenn es um die notwendige Relativierung des Selektionsprinzips geht.

In einem geöffneten Unterricht können sich die Heranwachsenden eher intensiv mit den Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen, wobei die Motivation der Schüler zu steigen scheint, wenn der Unterricht inhaltlich und methodisch geöffnet wird. Eine anspruchsvolle Qualifikation und breite Bildung der Heranwachsenden scheint eher zu gelingen, wenn Merkmale des Offenen Unterrichts integriert werden (s.o.).

Das Wohlbefinden der Schüler steigt, wenn Methoden des Offenen Unterrichts zur Anwendung kommen und die Selektionspraxis zeitweise ausgeblendet wird; und auch zu der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler scheint ein öffentlicher Unterricht beizutragen. Alternative Wertorientierungen wie Verantwortung, Kooperation und Solidarität sollen in einem geöffneten Unterricht erfolgreicher vermittelt werden als in der Selektionsschule. Das soziale Lernen der Heranwachsenden wird zum Beispiel durch die Subjektorientierung, durch kooperative Sozialformen und Projekte in einem geöffneten Unterricht gefördert. Zu einer gelungenen Werterziehung trägt der Offene Unterricht in so fern bei, als er den Heranwachsenden offene Räume zum Diskutieren und Handeln bereitstellt und sich die Schüler ihre Gesetze ein Stück weit selbst geben können. Durch das reichhaltige Schulleben, das in dem Offenen Unterricht angestrebt wird, können die einseitig universalistischen Beziehungen aufgebrochen und ein Gemeinschaftsgefühl hergestellt werden.

Darüber hinaus entspricht ein geöffneter Unterricht dem Prinzip der Chancengleichheit in so fern tatsächlich eher als der traditionelle Unterricht, als dass in jenem die individuelle, größtenteils sozial bedingte Lernausgangslage des Schülers berücksichtigt wird und eine ausgeprägte Förderhaltung vorherrscht. Eine undifferenzierte Gleichbehandlung der Schüler wird gerade an der äußerst heterogenen Grundschule nicht zu mehr Chancengleichheit beitragen.

In anderen Punkten scheint der Offene Unterricht hingegen der Chancengleichheit zu widersprechen, wie wir unten sehen werden. An dieser Stelle soll aber lediglich dargestellt werden, in welchen Zusammenhängen Merkmale des Offenen Unterrichts in einem gewissen Rahmen zu begrüßen sind. Welche Einschränkungen der Offene Unterricht und auch die hier als günstig dargestellten Merkmale und Methoden erfahren müssen, wird später Thema sein.

Das soziale Lernen

Einen weiteren wesentlichen Bereich, der in den verschiedenen Kapiteln immer wieder aufgegriffen wurde, stellte das soziale Lernen dar. Vor allem wurde das soziale Lernen in dem Kapitel 5 zur Personalisationsfunktion bearbeitet, doch konnte in Kapitel 6.3 dargestellt werden, dass eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen mit sozialen Orientierungen und Kompetenzen auch zu der Reproduktion der Gesellschaft beiträgt. Zudem kann die soziale Kompetenz als eine Schlüsselqualifikation betrachtet werden, so dass das soziale Lernen außerdem dem Qualifikationsauftrag der Schule zuzurechnen ist. Andererseits wurde bereits erwähnt, dass die Berücksichtigung der personalen Funktion von Schule, also auch die Förderung sozialer Kompetenz, sowohl zu der aktuellen Schulfreude als auch zu dem Unterrichtserfolg beitragen.

Doch auch wenn die Erfüllung der personalen Funktion bzw. in dem vorliegenden Zusammenhang das soziale Lernen mittelbar für die Reproduktion der Gesellschaft günstig wirkt, darf die Personalisation nicht den gesellschaftlichen Zielsetzungen untergeordnet werden. Gerade indem die personale Funktion die Förderung und Erziehung der jungen Menschen ohne jede gesellschaftliche Verzweckung meint, trägt sie zu dem Erhalt und der Weiterentwicklung der Gesellschaft bei, wie in Kapitel 6.3 begründet wurde. Im Offenen Unterricht wird die Hinwendung zu dem Individuum

nicht funktionalisiert, was zu begrüßen ist, wohingegen bemängelt werden muss, dass bei der Erfüllung der personalen Funktion im Offenen Unterricht nicht selten der gesellschaftliche Kontext weitgehend ausgeblendet wird.

Entsprechend wird auch das soziale Lernen in der Institution als ein Sonderfall des sozialen Lernens im Offenen Unterricht nicht ausreichend berücksichtigt. Zwar denken wir zunächst an die Integrationsfunktion der Schule, wenn es um den Erwerb öffentlicher Rollen, um den Aufbau universalistischer Beziehungen und Orientierungen sowie um das Erlernen angemessener Verhaltensweisen und Kommunikationsformen in der Institution geht. Doch liegt es auch in dem zukünftigen Interesse des einzelnen Schülers, in die Schule als eine öffentliche Institution integriert zu werden. Es macht einen Teil seiner Persönlichkeitsbildung aus, mit der Schule ein neues Handlungsfeld zu erschließen und sich ein Stück weit von seiner Familie zu emanzipieren, ein „öffentliches Selbst“ (Oerter in: Oerter; Montada (Hg.) 1987, S. 296 f.) zu entwickeln, um an öffentlichen Situationen teilnehmen und sich dabei angemessen verhalten zu können. Darüber hinaus ist es der Entwicklung von Mündigkeit zuträglich, wenn die Heranwachsenden an dem Beispiel der Institution Schule politisch gebildet werden, wenn sie über die Funktionen der Schule, über Zielkonflikte und Unzulänglichkeiten in dem System aufgeklärt werden und ihnen aufgezeigt wird, wie sie ihre Interessen in einer demokratischen Institution vertreten können.

So können wir wieder einmal zu der Schlussfolgerung kommen, dass sich die personale und die integrative Funktion der Schule weitgehend decken. Wird die Förderung universalistischer Beziehungen und institutionsangemessener Verhaltensweisen übertrieben, ist die Schülerrolle zu eng definiert und bleibt den Schülern zu wenig Spielraum für ihre persönliche Entwicklung jenseits klar umschriebener Rollenerwartungen, werden die günstigen Wirkungen der Institution als eine Lerngelegenheit jedoch in ihr Gegenteil umschlagen. Auch in diesem Fall decken sich die personale und die integrative Funktion weitgehend, denn wie in Kapitel 6.3 dargestellt werden konnte, beeinträchtigt eine Überbetonung der institutionellen Aspekte von Schule nicht nur das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen, sondern ist dies darüber hinaus keinesfalls im Interesse der Gesellschaft. Die demokratische Gesellschaft benötigt

günstig entwickelte Menschen, welche die geforderten Verhaltens- und Rollenerwartungen mündig handhaben und eine gewisse Rollendistanz zeigen.

So ist der Kritik Bernfelds an der Institution Schule als Sozialisationsinstanz, wie sie in Kapitel 6.3 vorgestellt wurde, nur zu einem Teil zuzustimmen (1925, S. 28; zit. n. Tillmann, S. 12). Es zeichnet sich in der vorliegenden Arbeit bereits ab, dass Einseitigkeiten und Übertreibungen in keinem Fall wünschenswert sind. Auch hier gilt, dass keine günstigen Sozialisationswirkungen zu erwarten sind, wenn die institutionellen Aspekte der Schule übertrieben werden. Entsprechend wäre es mit Bernfeld abzulehnen, wenn „die Schule – als Institution – erzieht“ (ebd.). Andererseits ist es wie dargestellt als Gewinn einzuschätzen, wenn die Heranwachsenden an und in der Institution Schule lernen können, wobei die Möglichkeiten zu dem sozialen Lernen in der Institution dem heimlichen Lehrplan allerdings weitgehend entrissen und der Reflexion zugänglich gemacht werden könnten.

Wenn nun gefordert wird, dass die institutionellen Anforderungen nicht übertrieben werden dürfen, kann keine einmalige Empfehlung ausgesprochen werden. Vielmehr muss nach dem Alter der Schüler in pädagogischer Verantwortung differenziert werden. Grundschüler, die noch keine universalistischen Beziehungen aufnehmen können, sollten an die institutionellen Erwartungen erst langsam herangeführt werden, während Jugendliche einen solchen Umgang zum Teil regelrecht erwarten. Für sie werden Begriffe wie Gleichbehandlung, Objektivität und Sachlichkeit bei der Beurteilung sowie die Wahrung ihrer Privatsphäre in der Schule wichtig. Allerdings stellen die Jugendlichen widersprüchliche Erwartungen an ihre Lehrer, denn andererseits wünschen sie sich einen persönlichen Umgang mit ihren Lehrern, die individuelle Anteilnahme zeigen sollen. Folglich kann keine eindeutige Aussage gemacht werden, ob der Aufbau universalistischer Beziehungen zu dem Wohlbefinden älterer Schüler beiträgt, oder ob der institutionsangemessene Umgang miteinander ganz im Gegenteil das Wohlbefinden der Heranwachsenden senkt.

Ging es um das soziale Lernen in der Schule, war nach unseren Befunden vor allem aus Kapitel 5 eine Öffnung des Unterrichts zu empfehlen. Merkmale des Offenen Unterrichts wie die Partner- und Gruppenarbeit, das Helfersystem,

Gesprächskreise und das für den Offenen Unterricht typische reiche Schulleben sowie eine grundsätzliche Aufwertung der personalen Funktion der Schule sollten zu dem Wohlbefinden und der Entwicklung sozialer Orientierungen und Kompetenzen gleichermaßen beitragen. Wenn den Heranwachsenden im Offenen Unterricht das Recht zur Selbstbestimmung eingeräumt wird, erfährt die Schülerrolle eine günstige Erweiterung. Indem der Unterricht individualisiert wird, jeder Einzelne also als Individuum ernst genommen werden soll, indem zugleich aber auch eine intensive Gemeinschaft im Offenen Unterricht gepflegt wird, möchte man die soziale und kulturelle Integration der Heranwachsenden in ihre Gesellschaft leisten, welche sich durch Pluralität und Wertunsicherheit auszeichnet. Die Förderung von Toleranz und Solidarität, die durch die soeben genannten Maßnahmen gefördert werden sollen, sowie die Öffnung zu der umgebenden Schulumwelt sollen die soziale und kulturelle Integration der heterogenen Schülerschaft vorantreiben. Dieser Anspruch erscheint mit Blick auf unser Kapitel 2 gerechtfertigt, wobei die Fülle der erzieherischen Maßnahmen nicht dazu führen darf, dass die Schule nicht mehr als ein spezifischer, für die Schüler zeitlich begrenzter Lebens- und Funktionsraum verstanden wird.

Damit ist bereits eine erste Einschränkung angedeutet, welche die Öffnung des Unterrichts erfahren muss. Lediglich eine Öffnung, nicht aber eine vollkommene Offenheit des Unterrichts führt in den genannten Punkten zu den erwünschten Konsequenzen (s.u.). In einem rein traditionellen Unterricht besteht andererseits die Gefahr, dass die Heranwachsenden unmündig behandelt werden, die Rollenerwartungen in der Schule zu eng beschrieben sind, den Heranwachsenden zu wenig Spielraum für ihre Persönlichkeitsentwicklung gegeben ist und dass darüber hinaus bei einer Überbetonung universalistischer, wettbewerbsorientierter Umgangsformen in der frontalen Unterrichtssituation zu wenig Kontaktmöglichkeiten bestehen, als dass ein soziales Lernen gelingen könnte.

Im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen in der Institution konnte die in dem Offenen Unterricht übliche Selbstgesetzgebung der Schüler als positiv gewertet werden. Damit sollen die Heranwachsenden soziale Kompetenz erwerben und lernen, eine öffentliche Gemeinschaft demokratisch zu regeln. Dies erscheint als eine Möglichkeit politischer Bildung empfehlenswert, während aber andererseits im Offenen Unterricht die bereits festgelegten Regelungen und Gesetze der Schule zu

stark ausgeblendet werden und die verbindliche Institution als eine Bildungsmöglichkeit nicht ausreichend genutzt wird. Dass jedoch auch die Institution mit ihren Verhaltenserwartungen, Einschränkungen, Verfahrensweisen und Möglichkeiten nicht zugunsten einer weitreichenden Schüler selbstbestimmung gelehrt, sondern als eine Lerngelegenheit genutzt werden sollte, wurde oben bereits zusammengefasst. An anderem Ort wird diese Aussage noch einmal als ein Argument dafür angeführt, weshalb die Öffnung des Unterrichts nicht allzu weit reichen darf.

Die Werterziehung

Mit dem sozialen Lernen wurde bereits die Erziehung der Heranwachsenden in der Schule berührt. Nun wollen wir uns einem weiteren Bereich der Erziehung zuwenden, nämlich der Erziehung im engeren Sinne bzw. der Werterziehung. Die Werterziehung war in dem Kapitel zu der personalen und in dem zu der integrativen Funktion gleichermaßen Thema, wobei die Befunde der beiden Kapitel kaum Widersprüche aufwiesen. Die Werterziehung im Interesse der Heranwachsenden und die zum Zwecke der gesellschaftlichen Reproduktion fallen weitgehend zusammen, wie in Kapitel 6.3 dargelegt werden konnte.

So schließt eine gelungene Erziehung einerseits als eine personale Funktion und andererseits als eine gesellschaftliche Funktion die Erziehung zu übergeordneten Werten wie der Demokratie, der Menschenwürde oder dem Rechtsbewusstsein gleichermaßen ein. Daneben sollte jeder Einzelne Möglichkeiten für persönliche Sinnerfahrungen erschließen und über ein gefestigtes „privates Wertesystem“ (Klages 1993) verfügen, das innerhalb des verbindlichen Rahmens übergeordneter Werte plural ausgestaltet werden kann bzw. muss. Auch besteht kein Konflikt zwischen der Personalisation und der Integration der Heranwachsenden, wenn die Heranwachsenden in der Schule zu sozialen und ökologischen Wertorientierungen erzogen werden, die neben universalistischen Orientierungen stehen sollten. Es zeigte sich sowohl im Zusammenhang mit der personalen als auch mit der integrativen Funktion, dass ein Bewusstsein für traditionelle Werte und Kulturgüter sowie der Erwerb bestimmter Sekundärtugenden ebenso wie das kreative, kritische und innovative Denken und Handeln gefördert werden sollten.

Verantwortungsbewusstsein und Mündigkeit beschreiben Erziehungsziele, die sowohl das Subjekt als auch die Gesellschaft bereichern.

Allerdings darf bei aller Harmonie nicht in Vergessenheit geraten, dass sich die Motive der Werterziehung je anders darstellen. Während es das eine Mal um die Förderung des Subjektes geht, wird das andere Mal von der Gesellschaft her gedacht. Die Erziehung der Heranwachsenden darf nicht für die Reproduktion der Gesellschaft funktionalisiert werden, auch wenn die Erfüllung der personalen Funktion mit einer gelungenen Werterziehung, wie sie oben angedeutet wurde, de facto dem Erhalt der Gesellschaft zuträglich ist.

Auch darf nicht übersehen werden, dass sich die Erziehungsziele im Einzelnen zum Teil spannungsreich gegenüberstehen. Eher traditionell erscheinende Erziehungsziele wie der Erwerb universalistischer Orientierungen widersprechen sozialen Orientierungen und persönlichen Bindungen prinzipiell. So mögen das Leistungsprinzip, Wettbewerb und Spezifität den sozialen Orientierungen, der Solidarität und den persönlichen Sozialbeziehungen entgegenwirken, wobei hier der ganze Mensch ohne Ansehen der erbrachten Leistung wahrgenommen wird. Es deutet sich an, dass die Erziehung zu den eher traditionellen Aspekten dem aktuellen Wohlbefinden der Heranwachsenden von Zeit zu Zeit widersprechen mag, während das Einlösen der nachstehenden Erziehungsziele zu ihrem Wohlbefinden beiträgt. Auch mögen die Einführung in die vorfindliche Gesellschaft mit ihren Kulturgütern, die als ein Wert vorgestellt werden, mit der Erziehung zu kritisch-innovativen Haltungen kollidieren. Da beide Zielperspektiven allerdings notwendig erscheinen, muss eine Synthese gefunden werden zwischen den grundsätzlich konträren Aspekten.

Geht es um den Beitrag des Offenen Unterrichts im Zusammenhang mit der Werterziehung der Heranwachsenden, könnten viele der Ergebnisse zu dem sozialen Lernen an dieser Stelle wiederholt werden, denn wir haben gesehen, dass ein geöffneter Unterricht von Vorteil zu sein scheint, wenn der Aufbau sozialer Orientierungen und Kompetenzen angestrebt wird. Auch bei der Erziehung zu einem demokratischen Bewusstsein und Mündigkeit konnten Merkmale des Offenen

Unterrichts wie die Selbstgesetzgebung der Schüler mit gewissen Einschränkungen (s.u.) als günstig gewertet werden.

Da im Offenen Unterricht eine normative Werterziehung zugunsten der Selbstbestimmung der Schüler allerdings abgelehnt wird, können lediglich solche isolierte Merkmale eines geöffneten Unterrichts empfohlen werden, während eine konsequente Offenheit des Unterrichts wohl kaum zu dem gewünschten Erfolg führen wird. Nach dem Konzept des Offenen Unterrichts wird Erziehung nicht als ein dialektischer Prozess der Integration und Loslösung verstanden, wonach der Erzieher einerseits verbindliche Vorgaben macht und Werte entschieden vertritt, die Heranwachsenden andererseits aber auch grundsätzlich als mündige Subjekte betrachtet, diesen immer mehr Freiräume zugesteht und die eigenen Wertungen zur Disposition stellt. Die zunächst eher traditionell erscheinenden Aspekte einer gelungenen Erziehung, welche in dem einseitig erscheinenden Offenen Unterricht weitgehend vernachlässigt werden, sollen unten bearbeitet werden, während an dieser Stelle nun weitere günstige Merkmale eines geöffneten Unterrichts zusammengefasst werden sollen.

Insgesamt können wir zu der Einschätzung kommen, dass mit Merkmalen des Offenen Unterrichts einer Überbetonung traditionell erscheinender Erziehungsziele wie den universalistischen Orientierungen entgegen gesteuert werden kann. Günstig erschienen die Merkmale bei der Entwicklung eher innovativ erscheinender Ziele, wie sie in Kapitel 6.3 entworfen wurden, also zum Beispiel bei der Entwicklung von Kreativität oder von sozialen Orientierungen (s.o.).

Besonders günstig erscheint es, dass bei einer prinzipiellen Aufwertung der personalen Funktion den Heranwachsenden ausreichend Freiräume für Gespräche und Fragen (z.B. im Morgenkreis), für Sinnerfahrungen und die Beschäftigung mit Wertfragen eingeräumt werden sollen. Die Heranwachsenden sollen ihre Werte einbringen und eigene Regelungen gemeinsam aufstellen können. Es ist positiv zu bewerten, dass die Heranwachsenden in einem geöffneten Unterricht an persönlich werthaltigen Dingen arbeiten können, wenn ihre Interessen sowie ihre außerschulische Lebenswelt berücksichtigt werden. Kooperative Sozialformen, die Arbeit in Projekten oder das reichhaltige Schulleben, die Organisation von Festen

oder das Engagement für eine andere gemeinsame Sache wurden in den verschiedenen Kapiteln begrüßt. Auch tragen der persönliche Umgang miteinander sowie sozialpädagogische Maßnahmen, welche allerdings einen gewissen Umfang nicht überschreiten dürfen, zu einer gelungenen Erziehung der jungen Menschen bei.

In dem traditionellen Unterricht hingegen müssen die einseitig kognitive Ausrichtung sowie die Überbetonung der institutionellen Aspekte verurteilt werden. Dabei wird den Heranwachsenden für Wertfragen wenig Spielraum gelassen, und auch ältere Schüler werden nicht selten zu unmündig behandelt. Andererseits können auch Merkmale des traditionellen Unterrichts zu einer gelungenen Werterziehung beitragen, wie unten dargestellt werden soll. So kann wieder einmal mehr geschlossen werden, dass nicht die eine oder die andere Unterrichtsform zu empfehlen ist, sondern dass wir uns von der Polarisierung der beiden Konzepte lösen und zu einer ausgewogenen Synthese kommen sollten.

Die Sozialpädagogisierung der Schule

Neben der Werterziehung stehen die sozialpädagogischen Maßnahmen in der Schule, welche oben bereits kurz erwähnt wurden. Während die Werterziehung im Offenen Unterricht als problematisch empfunden wird, engagiert man sich für die Sozialpädagogisierung der Schule besonders stark. Im Offenen Unterricht meint man in kompensatorischer Haltung die Entwicklung gerade benachteiligter junger Menschen fördern zu können. In diesem Sinne wird die Sozialpädagogisierung der Schule als die Erfüllung der personalen Funktion verstanden, doch war die sozialpädagogische Schule auch im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion Thema. Demnach wird den Heranwachsenden, die aus dem gesellschaftlich erwünschten Rahmen zu fallen drohen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Eine solch gesellschaftliche Zielsetzung ist im Offenen Unterricht allerdings sekundär.

In gewissem Maße ist eine sozialpädagogische Orientierung der Schule als eine Notwendigkeit allgemein anerkannt. Der Chancengleichheit unter den Schülern versucht man sich mit sozialpädagogischen Fördermaßnahmen ein Stück weit zu nähern, und an Schulen mit einem belasteten Umfeld werden sozialpädagogische Maßnahmen häufig notwendig, um einen geordneten Unterricht überhaupt abhalten zu können. Die individuelle Hinwendung zu benachteiligten Schülern in

sozialpädagogischer Haltung entspricht dem pädagogischen Verantwortungsgefühl, einem günstig einzuschätzenden Berufsethos der Lehrer.

Allerdings muss die Sozialpädagogisierung der Schule eindeutige Begrenzungen erfahren, die bereits an dieser Stelle zusammengefasst werden sollen, weil das Thema der sozialpädagogischen Schule in dem folgenden Kapitel zu den Kritischen Anmerkungen zum Offenen Unterricht nicht mehr eigens aufgegriffen werden muss. Zu bedenken ist, dass die sozialpädagogische Hinwendung zu dem Einzelnen prinzipiell in einem Konflikt mit dem ebenfalls notwendigen Leistungs- und Selektionsprinzip sowie mit den universalistischen Beziehungen im Unterricht steht, weshalb die Sozialpädagogisierung der Schule mit jenen Aspekten ausbalanciert werden muss. Der geordnete Unterricht als spezifische Aufgabe der Schule darf durch die Fülle von außercurricularen Maßnahmen keinesfalls geschwächt werden, dadurch würde die Schule ihre Legitimation verlieren. Wenn der Unterricht durch eine übermäßige Sozialpädagogisierung untergraben würde, wäre, wie oben im Zusammenhang mit dem Unterricht bereits festgestellt wurde, weder dem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen noch der Gesellschaft gedient, so dass hier einmal mehr kein Interessenkonflikt auszumachen ist.

Beachtet werden müssen auch die Grenzen der schulischen Wirksamkeit, denn der „Kern der Persönlichkeit“ (Diederich; Tenorth 1997, S. 167) der Heranwachsenden muss gewahrt bleiben, und nur sie allein können die Einflüsse der Schule und konkurrierende Sozialisationseinflüsse für sich integrieren.

Konkrete Begrenzungen erfährt die Sozialpädagogisierung der Schule durch derzeit eher mangelhafte Ressourcen vor Ort, durch die Tatsache, dass sich die Mehrheit der Lehrer mit einer entsprechenden Aufgabenerweiterung überfordert fühlt und dass sie für solch komplexe, geradezu therapeutische Leistungen nur unzureichend ausgebildet ist. Fraglich ist allerdings, ob die Schule bzw. die Lehrer überhaupt solch sozialpädagogische Leistungen in jedem Fall erfüllen sollten, denn es ist nicht primär ihre Aufgabe, beispielsweise Chancengleichheit herzustellen oder als Familienersatz die Heranwachsenden nahezu ausschließlich zu betreuen und zu erziehen. Hierbei handelt sich in erster Linie um sozialpolitische und nicht um

pädagogische Probleme, für welche in erster Linie die Politik, weniger aber die Schule in die Verantwortung genommen werden sollte.

Werden die Einschränkungen berücksichtigt, stellen die Methoden des geöffneten Unterrichts sowie seine grundsätzliche Förderhaltung eine Bereicherung im Sinne der Sozialpädagogisierung der Schule dar. Oben wurde bereits dargestellt, dass eine gewisse Individualisierung des Unterrichts dem Prinzip der Chancengleichheit entgegenkommt und die Förderung des Einzelnen eher gelingen kann. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Probleme der Heranwachsenden ist in diesem Zusammenhang in bestimmten Grenzen zu begrüßen, wobei der Lehrer nach dem Alter seiner Schüler differenzieren und das jeweilige Bedürfnis einschätzen muss, ehe er entscheidet, ob dem Bedürfnis nachgegeben werden sollte (s.u.). Einzelmaßnahmen wie das gemeinsame Frühstück, verlässliche Betreuungszeiten oder Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote am Nachmittag sind auch an eher traditionell erscheinenden Schulen zu beobachten. Ansonsten weist die traditionelle Schule im Zusammenhang mit der sozialpädagogischen Orientierung der Schule hingegen Defizite auf, wenn ihre institutionell-administrative Seite überbetont und überwiegend universalistische Beziehungen gepflegt werden. Sie erfüllt die anerkannt notwendige Aufgabe der sozialpädagogischen Förderung der Heranwachsenden nur unzureichend, wenn den Schülern zu wenig Spielräume für ihre Entwicklung zugestanden wird und ihre Bedürfnisse sowie ihr Lebens- und Erfahrungsraum vernachlässigt werden.

Die Gegenwartssituation der Heranwachsenden

Die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden wird in der Schule gefördert durch den geordneten Unterricht, durch das soziale Lernen in der unterrichtlichen Gemeinschaft und der Institution Schule mit ihren Anforderungen und Möglichkeiten, durch die (Wert-) Erziehung des Lehrer sowie in einem gewissen Maße durch sozialpädagogische Maßnahmen. Gelingt die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden durch eine maßvolle Öffnung des Unterrichts, wird dies nicht zuletzt laut dem Kapitel 6.3 auch der Gesellschaft insgesamt zu Gute kommen.

Geht es um das Individuum in der Schule, dürfen aber auch sein Gegenwartsrecht, sein Wohlbefinden und seine Schulfreude nicht unberücksichtigt

bleiben. Die aktuelle Situation des Schülers, die bereits mehrfach angesprochen wurde, kann ein Eigenrecht für sich beanspruchen, doch können wir davon ausgehen, dass eine befriedigende Gegenwartssituation zugleich die Grundlage einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Das ist wiederum gesellschaftlich erwünscht, wie sich in Kapitel 6.3 zeigte, weshalb es unter keiner Perspektive günstig wäre, Schule gegen das Individuum zu gestalten. Betont werden muss dabei, dass eine Schulgestaltung, welche sowohl dem Gegenwartsrecht als auch den zukünftigen Interessen der Heranwachsenden grundlegend widersprechen würde, nicht allein die gesellschaftliche Reproduktion gefährden würde, sondern vor allem als inhuman zu verurteilen ist.

In Kapitel 5 deutete sich an, dass zahlreiche Methoden und Sozialformen des Offenen Unterrichts wie die Projektarbeit, die Gruppenarbeit, aber auch das typischerweise reiche Schulleben zu dem Wohlbefinden der Heranwachsenden beitragen. Die Subjektorientierung im Unterricht, nach welcher die Bedürfnisse und Probleme, die Interessen und die Lebenswelt der Heranwachsenden berücksichtigt werden, gepaart mit dem Recht der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung, fördern nach den vorliegenden Befunden das Wohlbefinden der Heranwachsenden, sofern die Subjektorientierung nicht übertrieben wird. Stets scheint jedoch Mäßigung angezeigt zu sein, während eine vollkommene Offenheit keine günstigen Wirkungen nach sich ziehen würde, also auch nicht zu dem Wohlbefinden der Schüler beitrüge.

Dass ein rein Offener Unterricht ebenso wenig zu dem Wohlbefinden und der Schulfreude der jungen Menschen beiträgt wie ein einseitig traditioneller Unterricht, zeigt sich auch darin, welches Verhalten sich die Schüler von ihren Lehrern wünschen. Sie ziehen ein gemäßigtes Lehrerverhalten vor, wobei ihre Wünsche und Vorstellungen in sich widersprüchlich sind. Während gerade jugendliche Schüler von ihren Lehrern Sachlichkeit und Durchsetzungsvermögen erwarten und von ihrem Lehrer alle als gleich behandelt werden wollen, wünschen sie andererseits einen persönlichen Umgang miteinander sowie die individuelle Anteilnahme und Hinwendung des Lehrers zu seinen Schülern.

Für den Unterricht hat sich entsprechend gezeigt, dass ein geordneter, lernstofforientierter Unterricht mit klaren Leistungsforderungen zu dem Wohlbefinden

der Heranwachsenden beiträgt, sofern er mit einer Subjektorientierung und der Berücksichtigung der Schülerinteressen gepaart ist. Erwünscht scheint eine Ganzheitlichkeit des Stils, mit welchem Unterrichtserfolg und Schulfreude vereinbart werden können (vgl. Helmke; Schrader in: Knopf; Schneider (Hg.) 1990, S. 183 ff.).

Im Unterricht mag allerdings von Zeit zu Zeit ein Widerspruch auftreten zwischen den gegenwärtigen Bedürfnissen der Heranwachsenden einerseits und der eher institutionell-administrativen Seite der Schule andererseits. Die Pflege universalistischer Beziehungsmuster mag dem aktuellen Wohlbefinden gerade jüngerer Schüler nicht selten eher abträglich sein. Der konsequente Unterricht mit den vorgegebenen Inhalten, welche den Interessen der Schüler nicht immer entsprechen, kann in der gegenwärtigen Situation unbequem und anstrengend empfunden und somit abgelehnt werden. Auch die Förderung bestimmter Sekundärtugenden und einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft sowie die Selektionspraxis widersprechen dem aktuellen Wohlbefinden häufig, während die genannten Unterrichtsaspekte in dem zukunftsorientierten Interesse des Schülers liegen, sofern sie nicht übertrieben werden. Zudem bereichern beispielsweise ein geordneter Unterricht, die Lernstofforientierung oder die Pflege universalistischer Beziehungen in Maßen auch die gegenwärtigen Situation der Heranwachsenden, wie soeben zusammenfassend dargestellt wurde.

Mit den letzten Seiten wurde der positive Beitrag des Offenen Unterrichts für Schule, Unterricht und Erziehung umrissen, und wir können schließen, dass Merkmale des Offenen Unterrichts aus den dargestellten Gründen in die Schulpraxis eingehen sollten. Dies ist in der Grundschule in einem teilweise schon bedenklichen Maße bereits geschehen, während der Unterricht an höheren Schulstufen in der Regel bisher weitgehend in der Tradition verharrt ist. Hier muss die Empfehlung für eine differenzierte Öffnung des Unterrichts ausgesprochen werden, wobei sich in der Zusammenfassung der günstigen Aspekte des Offenen Unterrichts allerdings mehrfach andeutete, dass die Öffnung des Unterrichts deutliche Begrenzungen erfahren muss. Die Grenzen einer Unterrichtsöffnung sowie alternative Aspekte von Schule und Unterricht sollen im Folgenden dargestellt werden, wobei einmal mehr deutlich wird, dass auch traditionelle Unterrichtsmerkmale nach wie vor einen

wertvollen Beitrag für die Bildung und Erziehung der Heranwachsenden leisten können.

7.2.2 Kritische Anmerkungen zum Offenen Unterricht

Die gelenkte Öffnung des Unterrichts

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für sämtliche Merkmale und Methoden des Offenen Unterrichts gilt, dass die Schüler Schritt für Schritt an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sowie an einzelne Methoden des Offenen Unterrichts herangeführt werden müssen. Geht es beispielsweise um den Unterricht mit seinen selbstbestimmten Lernformen, geht es um das soziale Lernen oder um den Erwerb von Mündigkeit, stets läuft man im Offenen Unterricht Gefahr, das Ziel mit dem Weg zu verwechseln.

So kann zum Beispiel für den Unterricht behauptet werden, dass nicht eine konsequente Offenheit mit einer weitreichenden Schülerselbst- und Mitbestimmung, sondern eine schrittweise, von dem Lehrer initiierte, begleitete und behutsam gelenkte Öffnung des Unterrichts, welcher mit traditionellen Merkmalen ausbalanciert wird, zum Unterrichtserfolg beiträgt.

Die Rolle des Lehrers bleibt dabei anders als im Offenen Unterricht wesentlich, denn er schließt die Lerngegenstände auf und zeigt Lernwege auf, er führt die Schüler an das selbstständige Planen, Arbeiten und Handeln sowie an die verschiedenen Methoden und Sozialformen des Offenen Unterrichts heran. Auch ist es der Lehrer, der entscheidet, für wen seiner Schüler sich der Unterricht wann aus welchen Gründen und mit welchen Lernzielen wie weit öffnen sollte.

Es wurde oben bereits erwähnt, dass der Entwicklungsstand und die Lernvoraussetzungen der Schüler bei der Öffnung des Unterrichts berücksichtigt werden müssen, denn der Unterricht sollte sich nach dem Alter und Entwicklungsstand der Schüler in je anderen Aspekten öffnen. Wird beispielsweise den jüngeren Schülern zu viel Selbstbestimmung zugemutet, widerspricht das dem

Prinzip der Passung und wird nicht zu den erwünschten Erfolgserlebnissen führen, was auf die Schüler zugleich wenig motivierend wirken wird.

Wichtig erscheint es, die unmittelbaren Erfahrungen, die während der selbstbestimmten Arbeit allein oder in der Gruppe gemacht werden, später in einer gemeinsamen Reflexion in metakognitive Kompetenzen zu überführen. Schlüsselqualifikationen entwickeln sich nicht dadurch, dass sich der Lehrer auf die Rolle des Moderators und Beraters zurückzieht, die Heranwachsenden hingegen in freien Arbeitsphasen strukturierende Lernhilfen und die schrittweise Reflexion der einzelnen Arbeitsphasen vermissen.

Beispiel soziales Lernen in der Schule

Auch im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen erscheinen Merkmale des Offenen Unterrichts empfehlenswert, während eine vollkommene Offenheit doch andererseits mehr als bedenklich erscheinen muss. Die Schüler müssen schrittweise lernen, in den vielfältigen Sozialformen des Offenen Unterrichts arbeiten zu können, damit die Sozialformen ihre günstigen Wirkungen entfalten können. Zu einem konstruktiven Gesprächsverhalten in der Gruppe und der Selbstgesetzgebung sowie zu der selbstständigen Gestaltung eines erfreulichen Schullebens muss der Lehrer Schritt für Schritt anleiten. Auch in dem vorliegenden Zusammenhang sollte der Lehrer nach wie vor eine zentrale Rolle spielen, wenn er den Unterricht zum Zwecke des sozialen Lernens öffnet, wenn er soziale Lerngelegenheiten gestaltet und die Schüler zu sozialen Verhaltensweisen anleitet. Der Lehrer ist seinen Schülern Vorbild und zugleich hauptverantwortlich für das soziale Klima in der Schulklasse. Entsprechend wird der verantwortungsbewusste Lehrer unsoziales Verhalten gegebenenfalls auch ganz ‚fremdbestimmend‘ sanktionieren.

Beispiel Werterziehung in der Schule

Greifen wir die Werterziehung als ein weiteres Beispiel heraus, so können wir festhalten, dass die Schüler auch in diesem Zusammenhang im Offenen Unterricht in unzulässiger Weise auf sich selbst gestellt zu sein scheinen. Während einzelne Methoden des Offenen Unterrichts für die Wertorientierung der jungen Menschen hilfreich erscheinen, wie oben mit gewissen Einschränkungen dargelegt werden konnte, muss doch kritisiert werden, dass in einem konsequent Offenen Unterricht

aus den verschiedenen Gründen darauf verzichtet wird, bestimmte Werte zu vermitteln. Dort wird Mündigkeit und eine reife Wertorientierung bei den Heranwachsenden vorausgesetzt, womit wieder das Ziel der Erziehung mit dem Weg verwechselt wird.

Dabei sind gerade jüngere Schüler, bei allem Respekt für die Schülerpersönlichkeit, auf klare Vorgaben und Wertungen, auf eine entschiedene Erziehung auf inhaltlicher Ebene angewiesen. Am Anfang der moralischen Entwicklung steht die Identifikation mit den Erziehern sowie die Integration in bestehende Werte. Mit zunehmendem Alter und Reife werden die vorgestellten Werte reflektiert und eine teilweise Loslösung folgt, um zu eigenen Wertorientierungen zu gelangen, welche allerdings keinesfalls den freiheitlich-demokratischen Rahmen der Gesellschaft im Grundsatz sprengen dürfen. Konstruktive Kritik hingegen ist erwünscht und sollte gefördert werden, denn das Ziel der Erziehung lautet Mündigkeit.

Der Lehrer steht vor der Aufgabe, verbindlich die Werte zu „repräsentieren“, sie zugleich und mit dem Alter der Schüler zunehmend aber auch zu „relativieren“ und zur Diskussion zu stellen (Beckmann in: Aurin; Wollenweber (Hg.) 1997, S. 191). Dabei erscheint der induktive, also ein gemäßiger Erziehungsstil günstig, den wir heute auch in den Familien überwiegend beobachten können. Die Rolle des Erziehers ist ambivalent, was im Offenen Unterricht mit der einseitigen Freisetzung der Schüler allerdings nicht bearbeitet wird. Indem vernachlässigt wird, zu bestimmten, übergeordneten Werten verbindlich zu erziehen, schadet man jedoch der moralischen Entwicklung des Einzelnen eher als dass man sie befördert.

Darüber hinaus ist auch die Gesellschaft darauf angewiesen, dass verbindliche Werte vermittelt werden und somit in einen gemeinsamen Wertehorizont integriert wird. Wie dieser Wertehorizont inhaltlich ausgefüllt ist, können die Lehrer den allerdings nur vage formulierten Gesetzestexten, Richtlinien und Lehrplänen entnehmen. Diese Texte sind für die Lehrer jedoch bindend, so dass sich auch Lehrer des Offenen Unterrichts dem von der Gesellschaft gestellten Erziehungsauftrag eigentlich nicht entziehen dürften.

Die Rolle des Lehrers

In den angeführten Beispielen hat sich gezeigt, dass die Rolle des Lehrers anders als im Offenen Unterricht zentral bleiben sollte. Stets sollte der Lehrer die Schüler schrittweise an die Öffnung des Unterrichts in den unterschiedlichen Bereichen heranführen, und über das Maß der Schüler selbstbestimmung muss der Lehrer sozusagen fremdbestimmen. Damit ist sein Unterricht jedoch alles andere als offen, denn die Offenheit wurde in Kapitel 4 durch ein hohes Maß an prinzipieller, nicht an punktueller Selbst- und Mitbestimmung der Schüler definiert. In dem hier entwickelten Unterricht ändert sich die Schüler- und die Lehrerrolle nicht in der für den Offenen Unterricht typischen Weise, auch wenn sich der Lehrer häufiger zurücknimmt und die Schüler tatsächlich über mehr Selbstbestimmung verfügen als im traditionellen Unterricht. Im Prinzip jedoch gestaltet und bestimmt den Unterricht noch immer ganz traditionell der Lehrer, wobei er den Unterricht von Zeit zu Zeit in bestimmten Aspekten mehr oder weniger öffnet. Der Lehrer stellt aber auch klare Leistungsforderungen, gestaltet einzelne Lernvorgänge mit hohem didaktischen Anspruch und verzichtet nicht auf Lehrgänge. Insofern kann das Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern trotz seiner engagierten Hinwendung zu ihnen kein partnerschaftliches sein. Über die Selbstbestimmung der Schüler zu bestimmen entspricht der „immanenten Widerspruchsstruktur“ des Lehrers, die sich in den Schülerinteressen an der Beziehung zu den Lehrern zeigt (Furtner-Kallmünzer; Sardei-Biermann in: Beisenherz (Hg.) 1982, S. 21-62). Wie wir gesehen haben, erwarten die Schüler ein gemäßigtes, in sich aber durchaus höchst ambivalentes Lehrerverhalten.

Neben den soeben dargestellten Einschränkungen müssen der Schüler selbstbestimmung, der Subjekt- und Interessenorientierung sowie der Öffnung zu der Lebenswelt der Heranwachsenden außerdem aus den folgenden Gründen Grenzen gesetzt werden, auch wenn die genannten Merkmale eines Offenen Unterrichts prinzipiell als positiv gewertet wurden.

Traditionelle Unterrichtsmerkmale

So zeigte sich in unserem Kapitel 6.1.2, dass auch traditionelle Unterrichtsmethoden in einem erfolgreichen Unterricht zur Anwendung kommen müssen, sofern sie zu einem „sinnvollen rezeptivem Lernen“ führen (Ausubel et al. 1980/81). Sollen Schüler

zum Beispiel das Lesen und Schreiben lernen, Vokabeln trainieren oder sollen in ökonomischer Weise logisch strukturierte Wissenssysteme aufgebaut werden, erscheinen traditionelle Methoden und Lehrgänge unverzichtbar.

Nicht nur einzelne Methoden des traditionellen Unterrichts müssen aufrechterhalten werden, sondern neben der Schülerorientierung konnte eine klare Leistungsorientierung als eine wesentliche Bedingung für einen erfolgreichen Unterricht mit erzieherisch günstigen Wirkungen ausgemacht werden. Eindeutige Leistungsforderungen, die intensive Nutzung der Lernzeit, geordnete Lernverhältnisse und vor allem Klarheit und Struktur im Unterricht schienen neben schülerorientierten Momenten wichtige Bedingungen eines gelungenen Unterrichts darzustellen, der auch zu dem Wohlbefinden der Heranwachsenden in ihrer aktuellen Situation beiträgt.

Es musste festgestellt werden, dass die Strukturiertheit einerseits und die Offenheit bzw. die Schüler selbst- und Mitbestimmung sowie die Interessenorientierung andererseits gegenläufige Prinzipien im Unterricht darstellen. Da beide Aspekte allerdings wesentliche Bedingungen eines gelungenen Unterrichts ausmachen, müssen sie miteinander ausbalanciert werden. Empfohlen wurde auch, die Schüler unter keinen Tempodruck zu setzen, wobei sich in diesem Punkt ein Widerspruch zu dem verbindlichen Lehrplan, zu den institutionellen Vorgaben und der Selektion ergibt.

Kein geringer Teil der eher traditionell erscheinenden und der eher dem Offenen Unterricht zuzurechnenden Unterrichtsbedingungen und –merkmale sind jedoch miteinander zu vereinbaren (z.B. die Forderung nach Transparenz und der Wochenplan oder eine schülerorientierte Förderungshaltung und klare Leistungsforderungen), so dass wir uns von der polarisierenden Diskussion um die beiden Unterrichtskonzepte in Zukunft lösen und der Untersuchung einzelner Unterrichtsbedingungen und –merkmale zuwenden können.

Nicht nur in methodischer Hinsicht ist eine Öffnung, nicht aber die konsequente Offenheit des Unterrichts zu begrüßen. Wird die Schüler selbstbestimmung in inhaltlicher Hinsicht übertrieben, geht die inhaltliche Öffnung mit der Subjekt- und

Interessenorientierung im Unterricht zu weit, so sollte es zu den folgenden negativen Auswirkungen für die Qualifikation der Heranwachsenden, aber auch für ihre Persönlichkeitsentwicklung und Bildung sowie für die Gesellschaft insgesamt kommen.

Offenheit oder Systematik, Verbindlichkeit und Intentionalität?

In Kapitel 6.1.4 wurde ausführlich dargestellt, dass die inhaltliche Öffnung des Unterrichts prinzipiell dem verbindlichen Lehrplan sowie dem systematischen, strukturierten Unterricht widerspricht. Geht die Öffnung in inhaltlicher Dimension nun zu weit, so wird der Unterricht seine Systematik und Intentionalität verlieren. Damit aber würde nach den Ausführungen in jenem Kapitel die Schule im Extremfall ihre Legitimation verlieren, denn als ihre spezifische Leistung in der Gesellschaft wurde der intentionale, systematische Unterricht herausgearbeitet, der jedem Kind bzw. Jugendlichen verbindlich angeboten werden soll¹¹⁷.

Orientiert man sich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte nicht in erster Linie an dem Lehrplan, sondern an den Interessen und Erfahrungen der Heranwachsenden, wird die Unterrichtsqualität leiden, denn eine strukturierte Systematik, Leistungs- und Zielorientierungen tragen zu einem gelungenen Unterricht bei (s.o.). Insgesamt kann ein verbindlicher Lehrplan die Schulqualität absichern, weil der Unterrichtserfolg dadurch weniger abhängig wird von dem Planungsgeschick, den Neigungen und Fähigkeiten der einzelnen Lehrer vor Ort.

Wird der verbindliche Lehrplan abgelehnt und der Unterricht nicht für alle Heranwachsenden vergleichbar so strukturiert, systematisch und zielorientiert abgehalten, wie hier gefordert wird, sollte das für die Gesellschaft problematisch werden, und zwar nicht nur, weil die allgemeine Qualifizierung der heranwachsenden Generation Schwächen aufweisen wird, sondern auch mit Blick auf die Integration der jungen Menschen. Es ist für die Gesellschaft von Interesse, dass die heranwachsende Generation eine gemeinsame Wissens- und Verständigungsbasis, einen gemeinsamen kulturellen Horizont erwirbt. Mit den Richtlinien und Lehrplänen

¹¹⁷ An dieser Stelle sei angemerkt, dass nicht nur die inhaltliche Öffnung des Unterrichts, sondern auch eine allzu weitreichende Sozialpädagogisierung der Schule zu den dargestellten ungünstigen Effekten führen wird, so dass die Schule ihre grundlegende Legitimation verlieren könnte (vgl. das vorige Kapitel).

wird versucht zu formulieren, welche Wissensbestände, Kommunikationsformen, Kulturgüter, Werte und Traditionen an die Heranwachsenden weitergegeben werden sollen. Dabei soll den Heranwachsenden Verantwortung für die kulturellen Güter übertragen werden, welche sie bewahren und weiterentwickeln sollen. Mit einer weitreichenden Subjektorientierung wird es versäumt, die Heranwachsenden auf verbindliche Weise mit den Kulturgütern vertraut zu machen, wie sie sich im Lehrplan niederschlagen, und dabei ein Verantwortungsgefühl für die gesellschaftlichen Güter bei den Heranwachsenden zu wecken.

Ungünstige Effekte der einseitigen Subjektorientierung

Die einseitige Subjektorientierung, die mit einer allzu weitreichenden Öffnung des Unterrichts in inhaltlicher Dimension einhergeht, liegt mittelbar auch deshalb nicht im Interesse der Gesellschaft, weil sie der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung der Heranwachsenden kaum zuträglich ist. Einerseits zählen ein verbindlicher Lehrplan, Systematik und Struktur wie dargestellt zu einem gelungenen Unterricht, der wiederum zu der Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen beiträgt. So wird es sich auf die Persönlichkeitsbildung und –entwicklung der Heranwachsenden ungünstig auswirken, wenn die Öffnung des Unterrichts in inhaltlicher Dimension so weit geht, dass der Unterricht leidet.

Andererseits konnte mit Biller (1991) begründet werden, dass der Subjektorientierung im Unterricht bestimmte „Objekte“, Unterrichtsinhalte entgegengestellt werden müssen, denen ein Eigenwert zugesprochen wird, obgleich sie nicht unbedingt den Interessen und Erfahrungen der Heranwachsenden entspringen. Mit den „Objekten“ müssen sich die Subjekte, die Schüler im Unterricht auseinandersetzen, damit ihre Persönlichkeitsentwicklung einen günstigen Verlauf nehmen kann. Mit der einseitigen Subjekt- und Interessenorientierung laufen die Heranwachsenden Gefahr, in der eigenen Position zu verharren und die Lerngegenstände lediglich für ihre individuelle Entwicklung zu funktionalisieren, was eine ungünstige Haltung kennzeichnen würde. Dagegen zeichnet sich Bildung unter anderem dadurch aus, dass sich der Gebildete von seinen eigenen Erfahrungen und seinem eigenen Standpunkt ein Stück weit entfremdet, dass er über seinen begrenzten Horizont hinauswachsen und das ‚andere‘ in der Welt als einen Wert erfassen kann. Gelungene Bildung vollzieht sich in einem dialektischen

Austauschprozess, wobei sich der Mensch einerseits bildet und entwickelt, indem er sich einen Gegenstand aneignet, wobei er zugleich aber auch den Gegenstand würdigt, ihn in der Auseinandersetzung bewahrt und kritisch weiterentwickelt (vgl. Klafkis Begriff der kategorialen Bildung, 1964). Eine maßvolle Subjektorientierung, die im Unterricht mit verbindlichen Unterrichtsinhalten und Leistungsforderungen ergänzt wird, sollte einen solchen Austauschprozess ermöglichen, welcher günstige erzieherische Wirkungen hervorrufen wird und laut Biller die Grundlage dafür bildet, dass die Heranwachsenden im Unterricht Sinnerfahrungen machen können (1991; vgl. Kapitel 5 und 6.3 der vorliegenden Arbeit). Dies aber fällt, wie in Kapitel 6.3 dargestellt werden konnte, unter die personale und die integrative Funktion von Schule gleichermaßen.

Die Schule als Institution

Die dargestellte Subjektorientierung sollte nicht nur durch die verbindlichen Unterrichtsinhalte und Leistungsforderungen ihre Begrenzung erfahren, sondern auch durch die Institution selbst, in welcher das Lernen täglich stattfindet. Oben wurde bereits angedeutet, dass es kaum günstige erzieherische Wirkungen nach sich ziehen sollte, wenn die prinzipiell notwendige Selbstgesetzgebung und Selbstbestimmung der Heranwachsenden überbetont, die institutionellen Forderungen und Chancen hingegen ausgeblendet werden. Die jungen Menschen müssen unter pädagogischer Begleitung lernen, sich den Verhaltensanforderungen der Institution Schule entsprechend in ihre neue Rolle einzufinden und sich den bestehenden Vorgaben und Regeln zu beugen. Es wurde dargestellt, dass die Integration in die Institution nicht allein im Interesse der Gesellschaft, sondern zumindest längerfristig auch in dem der einzelnen Heranwachsenden liegt.

Allerdings wurde auch gefordert, über die Institution mit ihren eigenen Gesetzen, mit ihren Funktionen, Zielen und Zielkonflikten, mit ihren Unzulänglichkeiten, wie sie sich vor allem in dem Selektionskapitel zeigten, aber auch mit ihren Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten aufzuklären. Es trägt zu der Mündigkeit der jungen Menschen bei, wenn sie in die Institution integriert werden und entsprechende Rollen übernehmen, wenn sie aber auch Rollendistanz erwerben und die Institution kritisch reflektieren, wenn sie sich in der Institution sicher bewegen können, wenn sie dort

ihre Interessen angemessen vertreten und an der Gestaltung der Institution teilnehmen können.

Das Erziehungsziel der Mündigkeit

Bleiben wir bei dem Erziehungsziel der Mündigkeit, so muss gewarnt werden, dass eine zu starke Subjektorientierung und Schüler selbstbestimmung sowie eine Überlast an sozialpädagogischen Maßnahmen, gepaart mit einer weitreichenden Öffnung zu der unmittelbaren Erfahrungswelt der Heranwachsenden der Entwicklung von Mündigkeit abträglich sein kann, weil ein systematischer, aufklärender Unterricht den Grundstein für die Entwicklung von Mündigkeit legt (vgl. Kapitel 6.1.4). Der verbindliche Unterricht fördert die Mündigkeit der Heranwachsenden, indem die Heranwachsenden aus ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen herausgehoben werden, indem sie in komplexe Wissenszusammenhänge und Systeme eingeführt werden, indem den Schülern Kompetenzen vermittelt werden, welche sie im Umgang mit dem erworbenen Wissen sowie für die Teilhabe an der Gesellschaft benötigen, indem den Heranwachsenden Orientierungen jenseits ihrer eigenen Erfahrungen geboten und die kritisch-konstruktive Reflexion der gegebenen Verhältnisse angeregt werden, wobei die Reflexion des Lernens sowie die der Institution Schule inbegriffen sein sollten. Die Mündigkeitserziehung, die auf einem verbindlichen, systematischen Unterricht fußt, ist nicht allein der personalen Funktion von Schule zuzurechnen, sondern Mündigkeit stellt zudem eines der wesentlichen Integrationsziele dar.

Der wertvolle Beitrag des Offenen Unterrichts in diesem Zusammenhang darf nicht unterschätzt werden, denn die intendierte Förderung von Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit, die Selbstgesetzgebung, soziale Kooperationsformen sowie die anspruchsvolle Gesprächskultur sollten die Entwicklung von Mündigkeit fördern. Mit dem Verlust eines verbindlichen, systematischen Unterrichts für alle Heranwachsenden ist in dem konsequent Offenen Unterricht, der sich auch in inhaltlicher Hinsicht an dem individuellen Schüler orientiert, allerdings zu befürchten, dass der Mündigkeitserziehung das Fundament entzogen wird.

Chancengleichheit

Der systematische Unterricht, wie er mit den letzten Absätzen entwickelt wurde, entspricht dem Prinzip der Chancengleichheit, weil sich die Heranwachsenden ein Stück weit von ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt lösen, ihren Horizont erweitern und dabei systematische Orientierung gewinnen können. Dabei erscheint ein verbindlicher Lehrplan unverzichtbar, denn nur durch ihn kann abgesichert werden, dass *allen* Schülern ein prinzipiell vergleichbarer Unterricht auf hohem Niveau geboten wird, dass sie mit werthaltigen Gegenständen konfrontiert werden, die nicht zwangsläufig ihren Interessen entspringenden, dass sie systematisch gebildet werden und somit wie dargestellt ihre Mündigkeit gefördert wird. Im Offenen Unterricht ist der Unterrichtserfolg stärker von Zufälligkeiten wie von den nicht zuletzt sozial bedingten Interessen und Erfahrungen der Schüler, von den Neigungen und Fähigkeiten des Lehrers und den Gegebenheiten vor Ort abhängig, was dem Prinzip der Chancengleichheit widerspricht. Zugleich werden damit die Durchlässigkeit des bestehenden Systems sowie die Mobilität der Schüler behindert.

Selektion

Problematisch erscheint der konsequent Offene Unterricht nicht zuletzt wegen der Selektionsfunktion der Schule, die man im Offenen Unterricht weder übernehmen möchte noch übernehmen kann. Oben wurde zusammengefasst, welche besorgniserregende Folgen die Überbetonung der Selektionsfunktion im Unterricht haben kann. Doch wurde in dem Selektionskapitel 6.2 andererseits ausgeführt, dass trotzdem auf die Übernahme der Selektionsfunktion in der Schule grundsätzlich nicht verzichtet werden kann, weil in der demokratischen Gesellschaft trotz aller Einschränkungen und Unzulänglichkeiten keine gerechtere Alternative denkbar ist. Da sich die Heranwachsenden früher oder später in der Gesellschaft der Selektion, dem Wettbewerb und Leistungsprüfungen stellen müssen, scheint es nicht allein von gesellschaftlicher Relevanz zu sein, sondern auch in dem Interesse der Heranwachsenden zu liegen, darauf in der Schule vorbereitet zu werden.

Im Offenen Unterricht lehnt man die Selektionsfunktion aus verschiedenen Gründen ab, wie in Kapitel 6.2 dargestellt wurde. Die Selektion entspricht nicht dem Selbstverständnis der Vertreter des Offenen Unterrichts und außerdem wäre die Selektion in einem konsequent Offenen Unterricht überhaupt nicht realisierbar. Dort

arbeiten die Schüler in der Klasse an verschiedenen, oftmals selbst gewählten Aufgaben. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte orientiert man sich an den Interessen, Neigungen sowie an der Lebenswelt der jungen Menschen, weshalb die vergleichende Leistungsbeurteilung als Basis der Selektion nicht möglich ist. Mit der Selektion der Heranwachsenden wird die sachlich-soziale Beurteilungsnorm bei der Leistungsbeurteilung notwendig, während im Offenen Unterricht hingegen dem individualisierten Unterricht entsprechend individuelle Berichtszeugnisse ausgegeben werden, was allerdings nur in den ersten Grundschuljahren unproblematisch erscheint.

Darüber hinaus erschweren im Offenen Unterricht auch der veränderte Leistungsbegriff und die Prozessorientierung die Selektion. Damit sind jedoch wichtige Aspekte einer erfolgreichen Qualifikation angesprochen, so dass die Selektionspraxis selbst in diesen Punkten weiterentwickelt werden muss, damit nicht allein von einzelnen Schülern reproduziertes Faktenwissen isoliert abgeprüft wird. Im Offenen Unterricht werden alternative Leistungen, Teamleistungen und die Prozessorientierung allerdings einseitig überbetont, der traditionelle, ergebnisorientierte Leistungsbegriff hingegen vernachlässigt, was kritisch zu beurteilen ist.

Mit der Ablehnung der Selektionsfunktion, mit der weitreichenden Öffnung des Unterrichts auch in inhaltlichen Fragen, mit dem alternativen Leistungsverständnis und einer einseitigen Schülerorientierung wird im Offenen Unterricht ein wesentlicher gesellschaftlicher Auftrag an die Schule nicht erfüllt, wobei allerdings kaum Alternativen zu der traditionellen Selektionspraxis entwickelt werden. Zumeist bleibt man in der pädagogischen Literatur bei einer einfachen Ablehnung der Selektionsfunktion stehen (vgl. Ramseger in: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 7), die in der staatlichen Regelschule jedoch nicht konsequent durchzuhalten ist.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass der Offene Unterricht mit der Kritik der gängigen Selektionspraxis einen wertvollen Beitrag geliefert hat, seine pädagogischen Einwände berechtigt erscheinen und dass die Kritik zumindest in der Grundschulpraxis bereits wirksam geworden ist. Da aber wie dargestellt auf die

Selektion in der Schule grundsätzlich nicht verzichtet werden kann, darf sich der Unterricht nur so weit öffnen, dass die Selektion der Schüler nicht ganz unmöglich wird. So sind die Vorschläge des Offenen Unterrichts zum Selektionsthema nur in Grenzen aufzugreifen, während die Abschaffung der Selektion utopisch und in der derzeitigen Gesellschaftssituation nicht wünschenswert erscheint.

Zuzustimmen ist den Vertretern des Offenen Unterrichts darin, dass die Selektion bei der gängigen Überbetonung zurückgedrängt, pädagogisch begleitet und durch andere Aspekte deutlich relativiert werden muss. Oben wurden die negativen Auswirkungen der Selektion bereits dargestellt und es zeigte sich, dass eine Balance gefunden werden muss zwischen den Widersprüchen, die sich im Unterricht auf tun. So müssen, um einige Beispiele aufzugreifen, der Wettbewerb mit sozialen Orientierungen ergänzt, der Selektion individuelle Rückmeldungen und Lernhilfen an die Seite gestellt und die inhaltsunspezifische Leistungsorientierung mit der anspruchsvollen Sachorientierung sowie mit der Interessenpflege ausbalanciert werden. Konkret ergaben sich in den verschiedenen Kapiteln die folgenden Vorschläge, um die Selektionspraxis abzufangen und zu erweitern.

So wurde vorgeschlagen, die Lern- und Prüfungssituationen im Unterricht möglichst voneinander zu trennen, damit die Selektion mit ihren negativen Auswirkungen nicht dominant wird und sich die Schüler ohne den selektionsbedingten Stress dem Lerngegenstand intensiv widmen können. Selektionsfreie Räume sollten gestaltet werden, in denen die Schüler an Projekten arbeiten oder ihren Interessen nachgehen können. Günstig erschien es, den Leistungsbegriff zu erweitern, Teamleistungen und Prozessmerkmale der Leistung zu berücksichtigen und auch außercurriculare Leistungen zu würdigen. Leistungsforderungen sollten so entworfen werden, dass jedem Schüler von Zeit zu Zeit ein Erfolgserlebnis beschert ist. Sonst wird die Motivation des Schülers einbrechen, er wird dem Teufelskreis negativer Leistungserfahrungen nicht entkommen können und die schulischen Erfahrungen im Rahmen seiner Persönlichkeitsentwicklung ungünstig verarbeiten. Neben der Beurteilung als Mittel der Selektion sollte die individuelle Rückmeldung und Lernhilfe stehen, denn sowohl die Funktion der Selektion als auch die der optimalen Leistungsförderung dürfen nicht vernachlässigt werden.

Darüber hinaus sollten die traditionellen Sozialisationsziele, die mit der Selektion und der Integration in die wettbewerbsorientierte Leistungsgesellschaft verknüpft sind, durch Wertungen ergänzt werden, die auf Achtung, Solidarität und Sozialverhalten abzielen. Es wurde festgehalten, dass die traditionellen Wertorientierungen wichtig sind, weshalb die Öffnung des Unterrichts nur so weit gehen darf, wie diese universalistischen Wertungen noch vermittelt werden können. Andererseits wurde aber mehrfach betont, dass die universalistischen Wertungen mit alternativen Wertungen ergänzt werden müssen, was durch eine Öffnung des Unterrichts angeregt werden kann.

Negativ eingeschätzt wurde im Zusammenhang mit der Selektion die übertriebene Förderung einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft und anderer Arbeitstugenden, denen abstrakte Valenz zugesprochen werden soll. An dieser Stelle soll dem nun entgegengehalten werden, dass die Förderung solcher Haltungen und Sekundärtugenden im Unterricht in gewissem Maße unverzichtbar erscheint. Die Gesellschaft ist auf Mitglieder angewiesen, die über solche Haltungen und Tugenden verfügen, die Arbeitswelt erwartet entsprechend sozialisierte Schulabgänger und auch für den einzelnen jungen Menschen ist es von Vorteil, wenn er zum Beispiel über Selbstdisziplin und Leistungsbereitschaft verfügt, wenn er ordentlich arbeiten, einem gewissen Termindruck bei der Arbeit standhalten und auch bei nachlassendem Interesse auf gleichbleibend hohem Niveau Leistungen erbringen kann. Dem Gegenwartsrecht der Heranwachsenden mag die Förderung einer inhaltsunspezifischen Leistungsbereitschaft und anderer Arbeitstugenden dagegen von Zeit zu Zeit widersprechen, wenn die Arbeit anstrengend oder langweilig wird. Zwar muss das Gegenwartsrecht der Heranwachsenden berücksichtigt werden, doch darf die Förderung der dargestellten Haltungen und Arbeitstugenden nicht vernachlässigt werden. Je offener der Unterricht ist, desto eher läuft er Gefahr, die Heranwachsenden nicht in dem dargestellten Sinne zu sozialisieren, weshalb noch einmal vor einer allzu weitreichenden Öffnung des Unterrichts gewarnt werden muss. Eine maßvolle, je nach Schülerschaft, Unterrichtsinhalten und Lernzielen differenzierte Öffnung soll hingegen empfohlen werden.

Fazit

Insgesamt liegt die Schlussfolgerung nahe, dass der Offene Unterricht für alle Bereiche von Schule und Unterricht, die in der vorliegenden Arbeit angesprochen wurden, wertvolle Beiträge leisten kann. Geht es um den Unterricht, um das Leistungs- und Beurteilungssystem in der Schule, um die Erziehung und sozialpädagogische Betreuung der Heranwachsenden oder um ihre gegenwärtige Situation, stets sind eine verstärkte Schülerorientierung und ein erhöhtes Selbstbestimmungsrecht der Schüler sowie einzelne Methoden des Offenen Unterrichts zu empfehlen. Lediglich an einigen Grundschulen, wo bereits eine weitreichende Öffnung des Unterrichts zu beobachten ist, stellt sich die Frage, ob eine weitere Öffnung wünschenswert erscheint.

Allerdings muss noch einmal gewarnt werden, dass die positiv gewerteten Merkmale des Offenen Unterrichts ab einem bestimmten Punkt in ihr Gegenteil umschlagen, weshalb von einer konsequenten Offenheit des Unterrichts dringlich abgeraten werden muss. Für die verschiedenen Schularten und –stufen sowie für die unterschiedlichen Fächer und Lerninhalte muss erarbeitet werden, wo nun jener ‚bestimmte Punkt‘, die Peripetie liegt. Während einzelne Merkmale des Offenen Unterrichts von dem Lehrer danach in den Unterricht eingeführt werden sollten, muss der Unterricht im Prinzip doch eher traditionell bleiben, das heißt die Lehrer- und die Schülerrolle sollten sich im Grundsatz nicht ändern, auch wenn sich der Lehrer zugunsten einer verstärkten Selbst- und Mitbestimmung der Schüler von Zeit zu Zeit zurückzieht.

Als die wesentlichen Begrenzungen bei der Öffnung des Unterrichts konnten die Strukturiertheit des Unterrichts, ein verbindlicher Lehrplan sowie die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule ausgemacht werden, welche der Schülerselbstbestimmung in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht prinzipiell widersprechen. Traditionell erscheinende Unterrichtsmerkmale sowie eine deutliche Leistungsorientierung scheinen neben der Schülerorientierung zu den Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts zu zählen. Geht es um Entscheidungen der Unterrichtsgestaltung, müssen die Unterrichtsgegenstände und Lernziele bedacht werden, welche nicht unbedingt die Anwendung offener Unterrichtsmethoden nahelegen. Zudem müssen der Entwicklungsstand und die Lernausgangslage der

Schüler stärker berücksichtigt werden, die Schüler an Merkmale der Offenheit also erst altersangemessen herangeführt werden, weshalb auch in diesem Punkt von der konsequenten Offenheit des Unterrichts abzuraten ist. Gleiches gilt für die Erziehung der Heranwachsenden, auch hier beschreiben die konsequente, dem Entwicklungsstand angemessene Hinführung an die gesetzten Ziele sowie die schrittweise Freisetzung der Heranwachsenden das Optimum. Kein primär pädagogisches Argument ist die Selektionsfunktion der Schule, doch konnte festgehalten werden, dass die Öffnung des Unterrichts auch durch sie eine Begrenzung erfahren muss, denn die Selektionsfunktion darf nicht zugunsten des Offenen Unterrichts aufgegeben werden.

7.3 Schultheoretische Reflexion

Die integrative Bildung

Die Zusammenfassung und Aufarbeitung der Kapitel 5 bis 6.3 führt zu der Vermutung, dass sich die Doppelfunktion der Schule weniger widersprüchlich darstellt als bisher angenommen wurde, da die personalen und die gesellschaftlichen Zielsetzungen von Schule in weiten Teilen zu integrieren sind. Bereits in Kapitel 6.3 zeigte sich, dass sich die gesellschaftlichen Zielsetzungen der Schule ein Stück weit mit den Interessen der Heranwachsenden decken, weil diese als Mitglieder der Gesellschaft sozialisiert und auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden wollen. Vor allem aber dient umgekehrt die Erfüllung der personalen Funktion von Schule der demokratischen, dynamischen Gesellschaft, deren Reproduktion nur dann gelingen kann, wenn mündige, handlungsfähige und gebildete Menschen in sozialer und ökologischer Verantwortung an ihrer Weiterentwicklung arbeiten. So liegen Empfehlungen, die sich zum Beispiel auf die Gegenwartssituation der Heranwachsenden, auf ihre Persönlichkeitsentwicklung, auf ihr soziales Lernen und ihre persönliche Bildung sowie auf die Förderung von Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Rollendistanz, Selbstständigkeit oder „innovativer“ Wertorientierungen (vgl. Kapitel 6.3) beziehen, nicht allein in dem Interesse des Einzelnen, sondern sie sind ebenso von gesellschaftlicher Relevanz.

Damit sei allerdings nicht gesagt, dass nun die personalen Aspekte der Schule für die (post-) moderne gesellschaftliche Reproduktion funktionalisiert werden soll. Vielmehr ergibt sich die zur Gelassenheit aufrufende Empfehlung, dass die Gesellschaft die Schule in relativer Autonomie gewähren lassen kann, damit diese sich vor allem der Bildung der jungen Menschen in der Gesellschaft zuwenden kann. Gelingt es der Schule, die anspruchsvolle, persönlich wertvolle Bildung der jungen Menschen anzuregen, welche zunächst keinen weiteren Zweck als die optimale Förderung der Heranwachsenden verfolgt, so wird dies *daraufhin* auch der Gesellschaft dienen.

Allerdings sollen in einer solchen Bildung gesellschaftliche Aspekte nicht ausgeklammert werden, da die Schüler als Mitglieder der Gesellschaft auf die Integration in die Gesellschaft angewiesen sind. Im Rahmen seiner Sinnpädagogik erklärt Biller, dass gesellschaftliche Aspekte im Bildungsprozess ebenso berücksichtigt werden müssen wie das Individuum:

„Pädagogische Theorieentwürfe, die jene für Heranwachsende sinnvollen Bereiche insbesondere ihre Welt, in der sie täglich leben, weder erfassen noch erklären können, sprechen entweder vorwiegend aus gesellschaftlicher Sicht, erfassen jedoch den einzelnen Schüler nicht, oder sie argumentieren aus der Sicht des Anwalts der Kinder, vernachlässigen aber dabei den mundanen und den darunter subsumierbaren, zweifellos wichtigen gesellschaftlichen Bereich. Zwar bedürfen wir jener Perspektiven, sie müssen jedoch sich ihres abhängigen Stellenwertes bewußt sein. Sinn kann auf die Notwendigkeit verweisen, den Bezug des Menschen zur Welt als Ausgangspunkt zu betrachten, von dem aus die Bedeutung der anderen Bereiche sich entwickeln läßt. Wer aber im Bezug zu etwas steht, steht diesem nicht gegenüber“ (1991, S. 186).

In der vorliegenden Arbeit wurde bereits begründet, dass die Erziehung der Heranwachsenden die gesellschaftlichen Implikationen weder gänzlich ausklammern darf, noch darf sie in gesellschaftskritischer Haltung allein auf Erziehungsziele wie Kritikfähigkeit und Rollendistanz abheben. Wird die vorfindliche Gesellschaft als ein dem Heranwachsenden feindliches „Gegenüber“ (vgl. ebd.) betrachtet und mit der schulischen Erziehung eine Utopie entworfen, so wird die schulische Bildung auf unzulässige Weise verkürzt. Man nimmt den Heranwachsenden damit einerseits Chancen in dieser Gesellschaft; man bereitet sie beispielsweise auf die Anforderungen im Berufsleben nicht ausreichend vor und nimmt ihnen damit Aufstiegsmöglichkeiten.

Andererseits verlässt man damit wieder die personale Funktionsebene, weil die Erziehung der Heranwachsenden für gesellschaftliche Zielsetzungen funktionalisiert wird, nun aber für eine utopische Gesellschaft. Sei es für die vorfindliche oder eine utopische Gesellschaft, eine eindeutige Funktionalisierung der jungen Menschen für politische Ziele werden der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung der Heranwachsenden in keinem Fall zuträglich sein. Darüber hinaus wird auch die Gesellschaft nicht von der Funktionalisierung der Heranwachsenden profitieren, denn, wie wir gesehen haben, wird gerade die zunächst funktionsfreie Bildung der Heranwachsenden in einem realistischen Rahmen, der gesellschaftliche Aspekte nicht unberücksichtigt lässt, zu der dynamischen Entwicklung der Gesellschaft beitragen. Dass bei einer solchen Bildung gesellschaftliche Funktionen zu integrieren sind, ist darauf zurückzuführen, dass die Heranwachsenden, welche auf Gemeinschaft, auf die Gesellschaft angewiesen sind, an gesellschaftliche Realitäten herangeführt und auf Anforderungen, denen sie sich in ihrem späteren Leben stellen müssen, vorbereitet werden wollen. So kann kaum behauptet werden, dass die Heranführung an universalistische Beziehungen und Wertorientierungen, die Integration in öffentliche Institutionen, die Förderung von Sekundärtugenden oder der Umgang mit Selektionssituationen *gegen* das Kind bzw. den Jugendlichen veranstaltet werden, sofern diese eher traditionell erscheinende Sozialisation nicht übertrieben wird.

Die Vorbereitung auf solch gesellschaftliche Realitäten darf den Heranwachsenden nicht vorenthalten werden, wie auch Helmut Fend darlegt. Fend führt auf den letzten Seiten seiner Arbeit zur „Qualität des Bildungswesens“ aus, dass auf Seiten des Schülers neben der „optimalen Persönlichkeitsentwicklung“ die „Sicherung individueller Aufstiegsinteressen“ als gerechtfertigte Zielsetzungen stehen. Fend ist zuzustimmen, dass „die primäre Stoßrichtung der Qualität eines Bildungswesens, die sich an der Optimierung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten orientiert, [...] also mit anderen individuellen und sozialen Interessen nicht unvereinbar“ ist, wobei die sozialen Interessen gesellschaftliche Anliegen wie „begründbare soziale Allokationsprozesse, wirtschaftsspezifische Qualifikationsnotwendigkeiten und politische Stabilisierungsinteressen“ beinhalten. Fend räumt allerdings ein, dass die genannten Interessen zwar nicht unvereinbar sind, dass die „Optimierung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten“ wohl aber

mit den übrigen Interessen in „merklichen und in verschiedenen historischen Epochen auch unterschiedlich virulenten Spannungsverhältnissen“ steht (1998, S. 384 f.).

Wir können schließen, dass die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Interessen in weiten Teilen von dem individuellen Schüler und der Gesellschaft zugleich vertreten werden, womit die personale Funktion und die gesellschaftlichen Funktionen der Schule in diesem Sinne zusammenfallen. So könnte der Eindruck entstehen, dass Schulehalten entsprechend ein reibungsloses und konfliktfreies Unterfangen sein könnte. Ganz im Gegenteil ist es jedoch von zahlreichen Spannungen gekennzeichnet, die Fend oben bereits erwähnt hat, aber unbearbeitet lässt (ebd.). Die Interessen, welche die Individuen und die Gesellschaft gleichermaßen an die Schule herantragen, sind nämlich untereinander durchaus sehr widersprüchlich. Es treten zahlreiche Spannungen auf, wie sich bereits in der Bewertung der Unterrichtsformen nicht zuletzt in dem vorliegenden Kapitel zeigte.

Spannungen und Brüche im Unterricht

Alle jene Zielorientierungen und Unterrichtsmerkmale, die dabei dem Offenen Unterricht und den sogenannten innovativen Erziehungszielen (vgl. Kapitel 6.3) zugeschlagen werden konnten, heben eher auf das Individuum ab, auch wenn eine solche schulische Sozialisation zugleich von gesellschaftlicher Relevanz ist. Die innovativen Erziehungsziele, welche im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion der Schule entwickelt wurden, decken sich sogar in weiten Teilen mit Erziehungszielen, die im Rahmen der personalen Funktion angestrebt werden. So geht es bei der Persönlichkeitserziehung oder der Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Kompetenzen wie der Kreativität und Handlungsfähigkeit in erster Linie um das Individuum. Ausgangspunkt ist das Individuum, wenn die persönlich bedeutsame Bildung das Ziel von Schule umreißt, und nicht die Qualifikation, mit welcher der Verwendungszweck des schulischen Lernens im Blick behalten wird. Auch tritt das Individuum in eine gewisse Distanz zu der Gesellschaft, wenn es im Unterricht Haltungen wie Rollendistanz und kritische Mündigkeit entwickelt. Allerdings muss eingeräumt werden, dass nicht allein Merkmale eines geöffneten Unterrichts, sondern zum Beispiel auch die traditionell

erscheinende Systematik und Strukturiertheit im Unterricht zu einem bildenden Unterricht und der Entwicklung von Mündigkeit beitragen.

Üblicherweise dem traditionellen Unterricht entsprechende Sozialisationsziele liegen nicht allein in dem Interesse der Gesellschaft, sondern es wurde begründet, dass sie auch für das Individuum von gewissem Interesse sind. Trotzdem hebt die schulische Sozialisation in ihren traditionellen Aspekten doch eher auf die Gesamtgesellschaft ab und das Individuum muss dabei lernen, sich von Zeit zu Zeit zurückzustellen und sich in eine Gemeinschaft mit vorfindlichen Ordnungen einzufügen. Damit ist die Integration der Heranwachsenden in ihren eher traditionell erscheinenden Anteilen berührt, die Integration in die Institution, der Erwerb universalistischer Beziehungen oder auch die Selektion und ihre Legitimation.

So kann zwar insofern kaum von einer Doppelfunktion gesprochen werden, als dass die Schule mit ihren Funktionen zugleich personale und gesellschaftliche Anforderungen erfüllen will und kann, ein Widerspruch hier also kaum auszumachen ist. Die Dialektik von Subjektivität und Institution, von Individuum und Gesellschaft, die sich in den in sich widersprüchlichen Anforderungen zeigt, ist hingegen durchaus zu beobachten.

In der vorliegenden Arbeit ergaben sich vor allem die folgenden Widersprüche und Spannungen, die hier noch einmal abschließend sehr kurz zusammengefasst werden sollen:

Die Schülerorientierung und die Leistungsorientierung wurden gleichermaßen als wesentliche Bedingungen eines guten Unterrichts herausgearbeitet, auch wenn sie in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen.

Die notwendige Selbst- und Mitbestimmung der Schüler, also auch die Interessenorientierung im Unterricht widerspricht prinzipiell dem verbindlichen Lehrplan, in dem festgehalten wird, was die Gesellschaft für so wertvoll hält, dass es an die nächste Generation weitergegeben werden soll. Zudem widerspricht die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler grundsätzlich der unverzichtbaren Systematik und Strukturiertheit des intentionalen Unterrichts sowie den institutionellen Vorgaben und nicht zuletzt dem Aufbau inhaltsunspezifischer Arbeitshaltungen sowie der Selektion. Zudem ist die Schüler selbst- und -mitbestimmung in der Übertreibung auch der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden nicht mehr zuträglich.

Die persönliche Hinwendung des Lehrers zu seinen Schülern einerseits und die Pflege universalistischer Beziehungen unter Berücksichtigung des gegebenen Machtgefälles andererseits werden von den Schülern gleichermaßen

gefordert und erscheinen notwendig, wenn auch widersprüchlich. Ambivalent erscheint auch die Tatsache, dass das Ziel der schulischen Sozialisation zwar mit Selbstständigkeit, verantwortungsbewusster Selbstbestimmung und Mündigkeit umrissen werden kann, der Lehrer die Heranwachsenden dabei aber sozusagen fremdbestimmend anleiten muss. In Unterricht und Erziehung muss die Dialektik zwischen Integration, Anleitung und Vorgabe einerseits sowie Loslösung und Freisetzung andererseits gewahrt bleiben.

So dürfen sich auch die Übernahme der öffentlichen Schülerrolle und eine gewisse Rollendistanz nicht ausschließen. Zu bedenken ist, dass die prinzipiell notwendige Berücksichtigung der institutionellen Verhaltensforderungen die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden untergräbt, sofern jene überbetont wird. Sozialpädagogische Maßnahmen, welche die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden fördern sollen, widersprechen im Grundsatz dem Aufbau universalistischer Beziehungen sowie der Selektionspraxis.

Erziehungsziele wie die universalistischen Orientierungen, die Einführung in die Selektionspraxis sowie Legitimierung des Leistungsprinzips stehen in einem Gegensatz zu sozialen Orientierungen, die ebenso notwendig wie die universalistischen erscheinen.

Die Selektion widerspricht, sofern sie nicht sehr maßvoll angewendet wird, der individuellen Förderung der Schüler, ihrer breiten Bildung sowie der Interessenpflege und darüber hinaus ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

In Kapitel 5 wurde zwar gewarnt, dass die Untersuchungen von Czerwenka u.a. nur mit Vorbehalten zu rezipieren sind, doch können wir den Verfassern in ihrem Hauptergebnis durchaus folgen (1990). Demnach stellte sich der Konflikt zwischen Subjekt und Gesellschaft, wie er hier noch einmal kurz ausgeführt wurde, für die Heranwachsenden in erster Linie als Konflikt zwischen Gegenwart und Zukunft dar.

„Wie wir gesehen haben, stellen sich die subjektiven Sichtweisen [...] dar im Spannungsfeld von gegenwärtigen Bedürfnissen und zukunftsbezogenen Anforderungen. Genau diese können aber interpretiert werden als Ausdruck des Widerspruchs von individueller Förderung und sozialer Auslese: Verallgemeinerte Leistungsstandards und persönliche Fähigkeits- und Interessenprofile stehen sich hierbei gegenüber“ (ebd., S. 315).

In der vorliegenden Arbeit konnte ebenfalls beobachtet werden, dass zwar gesellschaftliche Forderungen wie die Selektion durchaus in gewissem Maße in dem zukünftigen Interesse der Heranwachsenden liegen, dass sie aber ihren gegenwärtigen Bedürfnissen häufig widersprechen, wenn vor allem die Selektion als belastend erlebt wird, wenn aber auch zum Beispiel der systematische Unterricht als anstrengend oder die vorgegebenen Unterrichtsinhalte als uninteressant oder sinnlos empfunden werden oder wenn die institutionellen Anforderungen nicht den gegenwärtigen Bedürfnissen entsprechen. Ein solcher Gegensatz ist allerdings nicht

in jedem Fall auszumachen, da beispielsweise ein anspruchsvoller, geordneter Unterricht mit Leistungsforderungen zu der Schulzufriedenheit der Heranwachsenden beiträgt. Die gegenwärtige Situation der Heranwachsenden kann ein Eigenrecht beanspruchen, und außerdem erleben die Schüler die Schule als sinnlos und sind sie nur wenig motiviert, wenn sie ihre Gegenwart als unerfüllt empfinden, während sie in die unsicher erscheinende, schnelllebige Zukunft ohnehin mit Sorge blicken (vgl. neben ebd., S. 315 f. auch Bohnsack 1991, S. 30 f.).

Die Institutionalisierung der grundlegenden Spannungen

Zu fragen bleibt, wie mit den grundlegenden Spannungen und Widersprüchen von Schule, wie sie hier zusammengefasst wurden, umzugehen ist. In traditionellen Unterrichtsformen und im Offenen Unterricht werden die Spannungen in jeweils anderer, doch in je recht einseitiger Form bearbeitet.

Einseitig muss der Offene Unterricht erscheinen, weil dort die Subjektorientierung überbetont wird, während die institutionellen Aspekte, traditionelle Sozialisationsziele und gesellschaftliche Forderungen an die Schule je nach Grad der Offenheit mehr oder weniger ausgeblendet werden.

Im traditionellen Unterricht wird hingegen in der Regel das Subjekt vernachlässigt. Werden die institutionell-administrativen Bedingungen von Schule und der Selektionsauftrages überbetont, so werden die innovativen Sozialisationsziele sowie die Persönlichkeitsentwicklung und breite Bildung des Subjektes in weiten Teilen untergraben. Das aber wird nicht allein für das Subjekt ungünstige Wirkungen nach sich ziehen, sondern nach den dargestellten Überlegungen wird dies auch der existentiellen Weiterentwicklung der Gesellschaft abträglich sein.

Es zeigte sich bereits, dass Schule die sogenannten innovativen und traditionellen Aspekte integrieren und dabei dynamisch bleiben muss, dass sie kreative Lösungen anbieten muss vor dem Hintergrund dynamischer gesellschaftlicher Entwicklungen. Zu warnen ist sowohl vor der Verkrustung der traditionellen Institution Schule als auch vor einer Schwächung der Institution durch eine zu weitreichende Erneuerungen von Schule und Unterricht, die allein auf das

Subjekt abzielt. Die Lösungen der beiden vorgestellten Unterrichtsformen müssen defizitär erscheinen, weil jeweils wichtige Aspekte von Schule verloren gehen.

Es zeichnet sich ab, dass die dargestellten Spannungen nicht für den einen oder den anderen Aspekt entschieden werden können, einfache Lösungen also ausscheiden, wie auch Heldmann begründet:

„Diese Gegensätzlichkeit, die hier aufbricht, ist daher im Bereich des Pädagogischen und damit auch in allen Verfahrensmodalitäten bei der Organisation des Bildungswesens mit gesetzt. Sie ist Ausdruck der Modernität, die die gegenwärtige Gesellschaft bestimmt. [...] Für diese Frage ist bis heute eine dauerhafte Lösung nicht gefunden worden. Dies hat seinen Grund darin, daß diese Gegensätzlichkeit von ihrem Ansatz her nicht aufhebbar ist. Jede lupenreine Lösung, die von gesellschaftskritischen Vorgaben herangestrebt wird, endet letztendlich in einem Extrem und ist damit unzureichend bzw. führt zu einer Fülle neuer Probleme“ (1990, S. 324 f.).

Demnach muss die Beschäftigung mit der Problematik an dieser „Gegensätzlichkeit“, dem Spannungsverhältnis ansetzen, ohne eine „lupenreine Lösung“ anzustreben (ebd.). Die Balance dieser Spannung, wie sie bereits vielfach in den einzelnen Kapiteln der vorliegenden Arbeit gefordert wurde, ist die ständige Aufgabe der Institution Schule sowie jeden einzelnen Lehrers. Gerade in der Unmöglichkeit einer einfachen Lösung des Konflikts zeichnet sich eine Art Lösungsweg ab, der keinem konkreten Ziel zustrebt. Aus seiner soziologischen Perspektive heraus kann H. Schelsky dazu beitragen, den spannungsreichen Lösungsweg in seiner Dialektik zu erhellen:

„Die Entzweiung zwischen dem Allgemeinen, das in den Institutionen von alters her verkörpert ist, und der Subjektivität des modernen Menschen ist eine solche Spannung, ja sie ist *die entscheidende Spannung unserer gegenwärtigen Kultur* und bedarf deswegen der Institutionalisierung. Die Frage, ob die modernen Subjektivitäts- und Freiheitsbedürfnisse des Individuums mit dem Wesen der überkommenen Institution versöhnbar sind, dürfen nicht so beantwortet werden, daß aus ihrer Widersprüchlichkeit die Vernichtung des einen oder des anderen, der Institution oder der Subjektivität, gefolgert oder gefordert werden muß. Diese Frage kann umgewendet werden in die Forderung, daß in dieser Versöhnung, dieser Stabilisierung einer grundsätzlichen Bewußtseinsspannung, genau die institutionelle Aufgabe unseres gegenwärtigen Kulturzustandes liegt und daß die einzige Lösung, die uns zur Verfügung steht, eben die Institutionalisierung dieser Spannung ist“ (in: Schelsky (Hg.) 1970, S. 24)¹¹⁸.

¹¹⁸ In Kapitel 2 konnte dargestellt werden, dass die „Subjektivitäts- und Freiheitsbedürfnisse“, die Individualisierung der Gesellschaft in allen Bereichen in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen hat. Entsprechend hat sich der Konflikt zwischen der „Subjektivität“ und der „Institution“ immer mehr verschärft.

Die entscheidende Aufgabe, der wir uns nun zuwenden müssen, ist die Gestaltung der Institutionalisierung dieser Spannung in der Schule.

Wenden wir uns bei unseren Überlegungen kurz dem Beispiel der Wirtschaft zu. In Wirtschaftsunternehmen besteht ebenso ein Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Institution wie in der Schule, wobei die Institutionalisierung des Spannungsverhältnisses in der Wirtschaft jedoch offensichtlich weiter vorangeschritten ist als in der Schule. Die in Kapitel 2 beschriebenen Umstrukturierungen in der Wirtschaft, zum Beispiel die Funktionsintegration und eine Flexibilisierung der Arbeitsbedingungen, aber auch Freizeitangebote des Betriebes an die Mitarbeiter „versöhnen“ den Einzelnen mit der Institution, da sich der Einzelne eher einbringen und mehr Verantwortung übernehmen kann.

Traditionelle Schulen müssen den Wirtschaftsunternehmen in dieser Hinsicht folgen, indem das Subjekt in Schule und Unterricht mehr Berücksichtigung findet. 1975 stellt Hurrelmann noch fest, dass die Organisationsstruktur von Schule formal fast ausschließlich auf die Außenanforderungen zugeschnitten ist, faktisch jedoch immer wieder konkrete Lösungen für die im engeren Sinne pädagogisch-interaktiven Anforderungen bereithalten muss, eine Integration – bzw. Institutionalisierung – also nicht gelungen ist. „Realsoziologischen Analysen von Erziehungseinrichtungen zeigen deshalb ein unkoordiniertes Nebeneinander legalistisch-administrativer und pädagogisch-sachlicher Dimensionen und Aspekte der Organisationsstruktur (Bidwell 1965, Fend 1971, Boocock 1974). Dominant sind dabei unzweifelhaft die ersteren“ (1975, S. 249 f.).

Seit den 70er Jahren hat sich zwar vieles vor allem in der Grundschule zugunsten der pädagogischen Dimension weiterentwickelt, doch kann man wohl nach wie vor nicht von einer „Versöhnung“ durch eine „Stabilisierung einer grundsätzlichen Bewußtseinsspannung“ (s.o. Schelsky) mit entsprechend ausgewogenen Organisationsstrukturen sprechen, sondern lediglich von einem zähen Ringen der beiden Positionen. Nach wie vor stehen sich die traditionellen Unterrichtsaspekte in ihrer Einseitigkeit einerseits und die zum Extremen tendierende Öffnung des Unterrichts andererseits weitgehend „unversöhnlich“ gegenüber. Dabei ist an den Grundschulen in der Regel eine recht weitreichende Kindorientierung und

Öffnung des Unterrichts zu beobachten, während sich die daran anschließende Sekundarstufe üblicherweise recht traditionell, leistungs- und selektionsorientiert darstellt. Mehrfach deutete sich in der vorliegenden Arbeit die Kontinuitätsproblematik an, welche auch J. Oelkers beobachten kann:

„Die Schulstufen verfolgen kein integriertes Gesamtprogramm, für das sie gemeinsam verantwortlich wären, eher arbeiten sie mehr oder weniger erfolgreich gegeneinander oder ignorieren einfach, was andere tun (und nicht tun). Die Grundschule nimmt an, sie verfolgt eigene Standards, ohne dass diese mehr als locker mit den nachfolgenden Stufen verbunden sein müssten“ (in: Bildung real, Sonderdruck 1998, S. 43).

Damit sei auf ein wesentliches Problem hingewiesen: Der Offene Unterricht ist hauptsächlich in die Primarstufe eingegangen, ohne dass der Anschluss zu der weiterführenden Sekundarstufe gesucht wurde. Oelkers verlangt nun einen „Ideologieverzicht, also die Preisgabe der Lieblings-Selbstbeschreibungen auf allen Stufen“ (ebd., S. 51). Die Grundschule müsse klare Aufträge erfüllen und die nachfolgenden Schulen müssten anschließen und ihre je eigenen Aufträge optimieren können (ebd.).

Wenn wir den traditionellen Unterricht als These und die Offenheit des Unterrichts als eine Antithese darauf verstehen wollen, so ist nun für die einzelnen Schularten und –stufen nach der Synthese zu suchen, welche allerdings nicht widerspruchsfrei sein wird. Gesucht ist eine differenzierte Balance, in welcher beide prinzipiell widersprüchlichen Positionen zu ihrem Recht kommen, während von dem konsequent Offenen Unterricht ebenso abzuraten ist wie von einem einseitig traditionellen Unterricht. Auf der Suche nach der „Versöhnung“ des Spannungsverhältnisses können wir zumindest dann einem Vorschlag von B. Adl-Amini folgen, wenn es darum geht, traditionelle Schulen aus ihrer einseitigen Position zu führen. Adl-Amini fordert, „damit der jeder Institution inhärenten Rigidität entgegengewirkt werden kann, sollten Abweichungen von Routine zum Programm erhoben werden“, und er postuliert die „Institutionalisierung einer tendenziellen Entinstitutionalisierung“ (in: Twellmann (Hg.) 1985, S. 69). So kann Raum geschaffen werden für Entwicklung und Veränderung, für pädagogisches, kreatives und menschliches Handeln. Der Vorschlag Adl-Aminis entspricht der mehrfach erhobenen Forderung in der vorliegenden Arbeit, an traditionellen Schulen offene Räume einzurichten. Während sich eine solche Forderung für den Offenen Unterricht

erübrigt, ist dort einzuklagen, dass die Offenheit durch ein klares, verbindliches Curriculum seine Begrenzung erfahren muss. Das Curriculum muss zwar offene Räume bereitstellen und somit den subjektiven Aspekt berücksichtigen, zugleich müssen aber der systematische Unterricht sowie weitere institutionelle, eher traditionell erscheinende Aspekte durch das Curriculum abgesichert werden¹¹⁹.

In der vorliegenden Arbeit kann nur angeregt werden, wie die festgestellte Spannung institutionalisiert werden könnte. Weitere schultheoretische und pädagogisch-didaktische Arbeit wird immer wieder nötig sein, um unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verhältnisse flexible und doch stabile Lösungen des Problems für den Schulalltag zu finden. Es deuteten sich allerdings schon Lösungswege an, wie mit dem Spannungsverhältnis optimalerweise umgegangen werden könnte. In der vorliegenden Arbeit wurde immer wieder vorgeschlagen, die beiden Aspekte auf nicht beliebige Weise auszubalancieren. Der Arbeit sind zahlreiche Hinweise zu entnehmen, wie die Balance auszugestalten ist, die Befunde sind auch diesem Kapitel in der Zusammenfassung der Kapitel 5 – 6.3 nachzulesen und sollen hier nicht noch einmal dargestellt werden. Dabei erscheinen, um nur ein Beispiel zu nennen, alle eher ‚offenen‘ Maßnahmen, die bei einem Übergewicht der Selektionspraxis greifen sollen, ebenso empfehlenswert wie die Klarheit und Struktur des Unterrichts oder die Wahrung der zentralen Rolle des Lehrers, welcher die Schüler an sämtliche Unterrichtsziele schrittweise heranführen muss.

Beispielsweise mit dem Unterricht der von Bennett untersuchten Lehrerin, der es gelungen ist, ein klares Curriculum und gut strukturierte Materialien mit Methoden

¹¹⁹ In der Praxis geöffneter Schulen wird die Berücksichtigung des Lehrplans offensichtlich allerdings weniger problematisch empfunden, als die theoretische Aufarbeitung des Konzepts des Offenen Unterrichts vermuten lässt. So kann Uwe Hameyer in einer ersten Auswertung von Fallstudien norddeutscher Grundschulen, die im Rahmen eines internationalen Forschungsprojektes am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaft (IPN) an der Universität Kiel untersucht wurden, nicht feststellen, dass Innovationsprozesse an der Grundschule mit dem verbindlichen Lehrplan in Konflikt stehen. Die Innovation in der Grundschule zieht in der Regel eine Öffnung des Unterrichts in dem einen oder anderen Aspekt nach sich, und dabei konnte Hameyer in der Praxis die folgende Beobachtung machen: „Niemand beklagte sich übrigens, die gültigen Lehrpläne seien [...] hinderlich, im Gegenteil: sie erwiesen sich sogar als Legitimationshilfe für förderpädagogische Maßnahmen der inneren Differenzierung von Unterricht. Gegen den Lehrplan unterrichten wurde in keinem Fall als erforderlich erwähnt“ (in: Hameyer; Lauterbach; Wiechmann (Hg.) 1992, S. 85). In einem anderen Zusammenhang betont Hameyer allerdings auch, dass in „guten“ Schulen Gesetze, Bestimmungen und Lehrpläne in erster Linie nach pädagogischen Qualitätskriterien ausgelegt werden, während „legalistisches Verhalten“ dort keinen Platz habe (S. 93).

und Sozialformen eines geöffneten Unterrichts zu verknüpfen, scheint ein Beleg erbracht zu sein, dass die angestrebte Balance gelingen kann (1979). Auch können nach den Beobachtungen von Helmke die Leistungssteigerung der Gesamtklasse mit dem Ausgleich von Leistungsunterschieden, also mit der individuellen Förderung leistungsschwächerer Schüler im Sinne der Chancengleichheit, verknüpft werden (in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1/1988, S. 45 – 76). Zudem konnten Helmke und Schrader Schulklassen beobachten, in welchen „überdurchschnittliche Leistungsentwicklungen“ der Schüler mit einer „überdurchschnittlich günstigen Entwicklung sowohl des Selbstvertrauens als auch der Freude am Lernen“ einher gingen (in: Knopf, M.; Schneider, W. (Hg.) 1990, S. 183 ff.). Die untersuchten Schulklassen können als weitere Beispiele dafür angeführt werden, dass es mit einem maßvoll ausbalancierten Unterricht gelingen kann, das Spannungsverhältnis von Institution und Subjekt zu „versöhnen“ (vgl. Kapitel 6.1.2 der vorliegenden Arbeit).

Hinweise zum schultheoretischen Arbeiten

Wird zukünftig wie eingefordert zu der Frage gearbeitet, wie die Institutionalisierung der Spannung gestaltet werden könnte, sollten die schultheoretischen Hinweise der vorliegenden Arbeit hilfreich sein. Dabei sollte es für die nachfolgende Arbeit relevant sein, dass hier deutlich betont wurde, wo die Arbeit überhaupt anzusetzen hat, nämlich an der Institutionalisierung des dargestellten Spannungsverhältnisses. Diederich und Tenorth stellen fest, dass diese Spannung, „die Bildung der Individualität und die Legitimität der Vergesellschaftung der Heranwachsenden [...] ein zentrales Thema und Problem schultheoretischer Reflexion“ ist. Die beiden Dimensionen seien vor allem deshalb schwierig zu bearbeiten, „weil zu zeigen wäre, dass Schule als Institution beides zugleich zu leisten vermag, und zwar uno actu: die Vergesellschaftung des Subjektes und seine Individuation“ (1997, S. 45). Auch in der vorliegenden schultheoretischen Arbeit konnte festgehalten werden, dass an dieser Spannung bzw. an der Institutionalisierung der beiden Dimensionen anzusetzen ist, und es wurden erste Lösungshinweise gegeben, indem eine maßvolle Balance in der Unterrichtsgestaltung sowie in der Zielorientierung empfohlen wurde, welche die Schüler- und Leistungsorientierung gleichermaßen einschließen muss. So könnten die beiden Dimensionen zwar nicht reibungslos und in jedem Fall zeitgleich realisiert,

wohl aber miteinander ausbalanciert werden, womit beide Dimensionen von Schule am ehesten zu ihrem Recht kämen.

Wichtig war auf dem Weg zu dieser Erkenntnis, dass in der schultheoretischen Arbeit eine dynamisch-integrative Sichtweise entwickelt werden konnte. Dynamisch kann sie insofern genannt werden, als dass erkannt wurde, dass der Bestand der demokratischen Gesellschaft nur über ihre Weiterentwicklung zu gewährleisten ist, Reproduktion also als eine dynamische Funktion zu betrachten ist. Entsprechend ist die Gesellschaft nicht auf die schlichte Eingliederung ihrer Mitglieder, sondern auf die Nutzung des kreativen Potentials, auf die optimale Förderung und Bildung der einzelnen Schülerpersönlichkeit angewiesen, denn nur mündige, handlungsfähige, optimal gebildete und entwickelte Persönlichkeiten können zu der Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft beitragen.

Mit dieser Erkenntnis konnten die gesellschaftlichen Funktionen und die personale Funktion der Schule ein Stück weit integriert werden. Es geht nicht mehr um die Fragestellung, was entweder dem Erhalt der Gesellschaft dient oder aber andererseits der Entwicklung des Einzelnen zuträglich ist, sondern schulische Sozialisation ist dann gelungen, wenn sie beiden Dimensionen zugleich gerecht wird. Dabei gilt nicht nur, dass die Förderung der Persönlichkeit dem Erhalt der Gesellschaft dient, sondern dass es andererseits der Persönlichkeitsentwicklung dient, wenn man den Einzelnen seinem Entwicklungsstand entsprechend an gesellschaftliche Realitäten heranzuführt und wenn man ihn für den Erhalt der Gesellschaft mit ihren Kulturgütern, Institutionen und Werten in die Verantwortung nimmt.

Die schulischen Funktionen können zwar in dem dargestellten Sinne miteinander integriert werden, doch muss dabei das Individuum stets Priorität haben. Einerseits müssen die Förderung und Bildung der Heranwachsenden wie bereits begründet zunächst ohne jede gesellschaftliche Verzweckung vorgenommen werden. Andererseits erschien es inhuman, wenn das Individuum für abstrakte Interessen funktionalisiert wird. Dies muss aus Sicht der demokratischen Gesellschaft tatsächlich auch nicht mehr gefordert werden, denn sie profitiert mittelbar von der Hinwendung zu dem einzelnen jungen Menschen in der Schule, wobei die

realistische Heranführung an gesellschaftliche Gegebenheiten und Forderungen allerdings nicht ausgeklammert werden darf.

Die vorgestellte Integration der dynamisch verstandenen Reproduktionsfunktion und der personalen Funktion ist eine der Integrationen von Subjekt und Institution, die laut Schelsky institutionalisiert werden müssen (in: Schelsky (Hg.) 1970, S. 24). Ein Stück weit wird die Doppelfunktion der Schule damit entschärft, weil die Interessen der Gesellschaft einerseits und die des Individuums nicht so gegenläufig sind wie angenommen. Die Trennung der eher auf das Subjekt abhebenden „innovativen“ Integrationsziele und der eher aus gesellschaftlicher Perspektive entwickelten „traditionellen“ Integrationsziele war bereits in Kapitel 6.3 kaum aufrechtzuerhalten, denn zum Beispiel ist dem Individuum die Integration in seine Gesellschaft ebenso zuträglich wie die schulische Mündigkeitserziehung und die Förderung von Kritikbewusstsein dem Erhalt der Gesellschaft dient. Der grundlegende Konflikt zwischen Subjekt und Institution bleibt im Schulalltag jedoch bestehen, wie wir gesehen haben.

Der dynamisch-integrativen Schultheorie, die hier entwickelt wurde, entsprechen ihre Methoden. Im Zusammenhang mit der dynamisch verstandenen Reproduktionsfunktion wird davon ausgegangen, dass sich die Gesellschaft entwickeln muss, um ihren Bestand zu sichern, und tatsächlich befindet sie sich in einem ständigen Wandel, wie wir in Kapitel 2 erwartungsgemäß nachvollziehen konnten. So kann kein einmaliges schultheoretisches Modell von Schule mit ihren gesellschaftlichen Implikationen und Bedingungen entworfen werden, wie schon in Kapitel 3 begründet wurde. Weil ein einziges konstruiertes Modell für aktuelle Entscheidungen kaum von Wert ist, da es nur einige Grundsätzlichkeiten herausstellen würde und somit verkürzt erscheinen müsste, ist es heute üblich, sich dem Gegenstand Schule *immer wieder* in schultheoretischer Arbeit zu nähern. Dabei wird üblicherweise interdisziplinär vorgegangen, womit ein integratives Moment der schultheoretischen Arbeit bezeichnet ist. Arbeiten die Schultheoretiker deskriptiv und empirisch, wie es zur Zeit mehrheitlich zu beobachten ist, arbeiten sie also in raum-zeitlicher Begrenzung und versuchen sie, die gegebenen Verhältnisse und deren Wandel möglichst objektiv zu erfassen, so ist es naheliegend, dass kein von den raum-zeitlichen Bedingungen unabhängiges Modell der Schultheorie entworfen werden kann. Neben der

deskriptiv-analytischen Verfahrensweise sollte gleichberechtigt die historisch-hermeneutische stehen, um den Gegenstand Schule möglichst differenziert immer wieder zumindest näherungsweise zu erfassen (vgl. grundlegend dazu Kramp 1973, S. 100).

Mit Kapitel 2 wurde der Versuch unternommen, dynamisch vorzugehen und damit aktuelle Entscheidungen für die Praxis vorzubereiten. Wie in dem vorliegenden Kapitel herausgearbeitet werden soll, sollte die Schule in ihrer Zielorientierung kaum einem Wandel unterlegen sein, während die zeitgemäße Ausgestaltung ihrer wesentlichen Aufgabe je nach gesellschaftlicher Situation deutlich variiert. Die Schüler von heute sind zum Teil auf anderen Wegen zu erreichen als ihre Vorgänger, die Bedingungen und Mittel eines ertragreichen Unterrichts ändern sich. So können sich sowohl die Curriculumtheorie als auch die Didaktik an Analysen der Gesellschaftssituation orientieren, wie sie in der vorliegenden Arbeit versucht wurden. In Lehrplanfragen sollte man nach unserem Kapitel 6.1.4 in einem dynamischen, die gesellschaftlichen Entwicklungen berücksichtigenden und demokratischen Prozess immer wieder um die Unterrichtsinhalte ringen. Geht es um die Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben in der Schule, so ist zu prüfen, wie sich die gegenwärtige Gesellschaft darstellt und ob die Anforderungen, wie sie zur Zeit zum Beispiel mit dem Ruf nach einer verstärkten Sozialpädagogisierung der Schule gestellt werden, gerechtfertigt erscheinen. Daraufhin können Entscheidungen gefällt werden, ob man den gesellschaftlichen Wandel mitvollziehen oder ihm entgegensteuern möchte. Dass sich die Schule prinzipiell wandeln muss, um ihren Erfolg zu sichern, konnte mit Schelsky dargestellt werden (in: Schelsky (Hg.) 1970, S. 19 ff.). Apel kann hinzufügen, dass die Institution Schule „verkrustet“, wenn „die Entwicklung der Institution, ihrer Vorschriften, Lehr-Lern-Regelungen nicht allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen“ folgt (1995, S. 35)¹²⁰.

Auf welche Weise sich die Schule wandeln sollte, ist der vorliegenden Arbeit in ersten Ansätzen zu entnehmen. Die Befunde der Arbeit konnten gewonnen werden,

¹²⁰ An anderem Ort bestätigt Apel, dass sich Organisationen „nicht durch ihre Beständigkeit [behaupten], sondern durch Strukturwandel, der auf Lernfortschritte ihrer Mitglieder beruht, welche zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Organisation mitzugestalten. Diese Perspektive ist die Grundlage der zur Zeit verfolgten Linie der Schulentwicklung, damit eine Erweiterung der Perspektive ‚Schule als organisierte Institution‘“ (1995, S. 145, vgl. dazu z.B. auch Hameyer in: Holtappels (Hg.) 1995, S. 146 – 164).

indem die verschiedenen Disziplinen herangezogen wurden, also die Schultheorie, die Curriculumtheorie, die Psychologie und nicht zuletzt die empirische Schulforschung bemüht wurden. Zwar können daraufhin keine detaillierten Empfehlungen ausgegeben werden, wie sich die Schule wandeln sollte, doch besagt zum Beispiel ein Hauptergebnis der vorliegenden Arbeit, dass ein verbindlicher Lehrplan die Schulqualität, verlässliche Rahmenbedingungen und einen systematischen Unterricht mit ausgewählten Inhalten absichern sollte. Andererseits sollte Offenheit, sollten Spielräume und Handlungsmöglichkeiten vor Ort bestehen, damit die Institution nicht verkrustet, damit das Subjekt sowie die innovativ erscheinenden Sozialisationsziele berücksichtigt werden und damit ein anspruchsvoller Unterricht gelingen kann, der die situative Einbindung des Wissens sowie die Förderung von Schlüsselqualifikationen einschließt. Die Spielräume können je nach gesellschaftlichen Bedingungen bzw. der Situation vor Ort ausgestaltet werden, wobei Analysen, wie sie in Kapitel 2 vorgenommen wurden, sowie deren schultheoretische Aufarbeitung dabei helfen mögen, Entscheidungen in der konkreten Situation zu treffen. Einseitige Rezepte können dagegen nicht ausgegeben werden, denn auch mit der vorliegenden Arbeit kann wie erwartet kein abgeschlossenes Modell abgeliefert werden. Die ambivalenten Ergebnisse, welche der beobachteten Postmodernität entsprechen, regen zur ständigen Reflexion der Verhältnisse an und sind nicht als absolut zu betrachten.

In dem vorliegenden Kapitel wurde behauptet, dass weitere Arbeit zu der Frage nach der optimalen Unterrichtsgestaltung ansteht, weil in den verschiedenen Bereichen Defizite bestünden, deren Bearbeitung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Defizite bestehen beispielsweise in der Curriculumentwicklung, denn bisher gibt es nur wenige differenziert ausgearbeitete Angaben für die einzelnen Fächer, für welche Lernziele und Inhalte, für welche Altersgruppe und Schulart in welcher Hinsicht Öffnungen des Unterrichts zu empfehlen sind, wann aber auch traditionelle Unterrichtsmerkmale Erfolg versprechen¹²¹. Die Schultheorie bereitet der Curriculumrevision ihren Boden und regt, wie an dieser Stelle, zu weiterer Forschung an.

¹²¹ Ein gelungenes Beispiel stellt das Curriculum Naturwissenschaften AKTIF dar, ein Lernangebot für den Sachunterricht und naturwissenschaftliche Fächer der 3. bis 7. Klasse (Hameyer (Hg.) 1987).

Die Curriculum- und Bildungsplaner werden von der Schultheorie gleichermaßen angeregt, offene Räume in dem System einzurichten, Gestaltungsspielraum zu schaffen, zugleich aber auch wichtige, traditionell erscheinende Rahmenbedingungen eines gelungenen Unterrichts und die Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen abzusichern.

Ebenso verhält es sich mit der empirischen Schulforschung, hier wird nach der schultheoretischen Aufarbeitung vorfindlicher Befunde mehr Forschungsarbeit vorbereitet und eingefordert. Dabei sollte sich die Forschung endgültig von der undifferenzierten Untersuchung komplexer Unterrichtsformen lösen und sich der differenzierten, vergleichenden Erforschung einzelner Unterrichtsmerkmale zuwenden.

Nicht zuletzt kann und sollte die Schultheorie konstruktiv sein. Schon Fend hat seine Schultheorie mit einer „normativen Dimension einer Theorie der Schule“ abgeschlossen (1980), und Apel endet seine Theorie der Schule mit der Entwicklung einer normativ gefärbten erziehungswissenschaftlichen Schultheorie, in deren Zentrum die Mündigkeitserziehung in der Schule steht (1995). Die vorliegende Arbeit erscheint konstruktiv, weil sie in der Praxis übliche Unterrichtsformen systematisch aufarbeitet, daraufhin konkrete Anregungen für die Forschung weitergibt und erste Empfehlungen für die Praxis ausspricht, womit ein zeitgemäßes Bild von Schule überhaupt entwickelt wird. Am Ende dieses Kapitels wird die vorliegende schultheoretische Arbeit noch einmal deutlicher als zuvor den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt der Schule stellen, welcher ein Recht auf eine, persönlich wertvolle, zugleich realistische, gesellschaftliche Implikationen berücksichtigende Bildung hat. Mit solchen konstruktiven Hinweisen wird die schultheoretische Arbeit, wie eingangs gefordert wurde, für die Praxis relevant.

Relevant wird die schultheoretische Arbeit für die Praxis wohl auch deshalb, weil sich der Lehrer mit der Beachtung der dynamisch-integrativen Schultheorie seiner ambivalenten Rolle eher bewusst werden könnte. Die dynamisch-integrative Sichtweise kann hilfreich dabei sein, sich Klarheit darüber zu verschaffen, welche in sich widersprüchlichen Leistungen der Lehrer erbringen muss, dass die Leistungen aber nicht entweder ausschließlich im Interesse des Individuums oder allein im

Interesse der Gesellschaft liegen und die Interessen, obgleich sie de facto kaum zu vereinbaren sind, doch miteinander maßvoll ausbalanciert werden müssen. Dieses dialektische Spannungsverhältnis, das der Lehrerrolle innewohnt, sollte bereits in der Lehrerausbildung stärker thematisiert werden, denn letztlich ist es an dem einzelnen Lehrer, täglich Lösungen für das grundlegende Spannungsverhältnis von Subjektivität und Institution in der Schule zu finden.

Der Konflikt gerinnt in der Lehrerrolle

Zwar spielt auch die übergeordnete Ebene der Bildungs- und der Curriculumplanung eine wesentliche Rolle, wenn Handlungsspielräume und Öffnungen ebenso abgesichert werden wie bestimmte Verbindlichkeiten. Auch kommt der „Schule als pädagogischer Handlungseinheit“ laut Fend eine zentrale Rolle zu (1998). Doch ist es letztlich die Rolle des Lehrers, in welcher die dargestellte Ambivalenz am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Entsprechend wird sich die Problematik für den Lehrer am schärfsten stellen, wie sich in der vorliegenden Arbeit mehrfach zeigte. Es wurde in den verschiedenen Zusammenhängen dargestellt, dass zwischen Lehrer und Schüler ein institutionalisiertes Machtgefälle besteht und dass der Lehrer seinen Schülern sachlich, gerecht, möglichst objektiv und mit klaren Verhaltensforderungen und Informationen begegnen sollte. Andererseits zeichnet sich das günstige Lehrerverhalten durch eine herzliche Schülerorientierung, durch eine persönliche Förderhaltung und pädagogische Verantwortung aus. Das reflektierende Bewusstsein dieser Spannungen macht gerade die Professionalität des Lehrers aus, wie Apel ausführt:

„Die Professionalität Lehrender besteht darin, die Ambivalenz als Grundstruktur ihres Handelns und als spezielle Aufgabe ihres Berufes, als Ausdruck der institutionellen Bindung des Handelns zu begreifen und zu akzeptieren. Jede vordergründige Bereinigung dieser Situation bedeutet eine Verfälschung der Wirklichkeit“ (1995, S. 248).

Daraufhin führt Apel mit den Worten Reinhardts (1990, S. 4 f.) aus, dass das konkrete Lehrerhandeln „balancieren“ muss, „also jeweils die andere Seite des Konflikts mit repräsentieren“ sollte. Laut Apel ist es also die Aufgabe des Lehrers, „sowohl zu fördern als auch zu fordern und zu beurteilen, sowohl die Schülerwünsche aufzugreifen als auch gesellschaftliche Zielvorstellungen zu berücksichtigen, sowohl einzelne zu unterstützen als auch sich an die Gruppe als Ganzes zu richten“ (1995, S. 249). Die Kompetenz pädagogischen Handelns mache

es aus, die dargestellte Ambivalenz im Umgang zu beachten, „komplementäre und polar entgegenstehende Formen des Umgangs“ praktisch anzuwenden und „didaktische Mittel zur Gestaltung der doppelten Aufgaben unterrichtlicher Situationen“ angemessen und geschickt einsetzen zu können (ebd.). Mit der vorliegenden Arbeit wurden erste vorsichtige Empfehlungen ausgesprochen, welche didaktische Mittel und Methoden dabei zur Anwendung kommen könnten, die teilweise einem traditionell verstandenen Unterricht, zum Teil auch dem Offenen Unterricht entstammen.

Die spezifische Aufgabe der gesellschaftlichen Institution Schule

Indem in der vorliegenden Arbeit festgehalten werden konnte, dass die dargestellte Spannung institutionalisiert und eine Synthese etabliert werden muss, wie sie sich soeben im Zusammenhang mit der Rolle der Lehrenden noch einmal abzeichnete, deutet sich bereits an, welche Position die Schule in der Gesellschaft grundsätzlich einnehmen sollte. Der Frage wollen wir uns nun abschließend zuwenden, nachdem bereits geklärt wurde, welche Rolle der Offene Unterricht in einem Unterricht spielt, der in der vorliegenden Arbeit als optimal erachtet wird.

An die Schule werden eine Vielzahl von Forderungen gestellt, die für sich genommen zumeist sinnvoll erscheinen. Jedoch muss vor vorschnellen Entscheidungen und einem allzu unkritischen Nachgeben vor dem Zeitgeist und bestimmten Partialinteressen gewarnt werden, wobei vor allem jede Einseitigkeit bedenklich erscheinen muss. Günstig wirkt es, dass die Schule eher konservativ und relativ autonom ist, womit sich ihre Distanz zu der umgebenden Gesellschaft und ihr ganz eigener, nicht einer Funktion zuzurechnender pädagogischer Anspruch andeutet. Entsprechend wird sie, so ist zu hoffen, nicht allzu eilig auf einzelne Interessen reagieren und somit maßvoll bleiben (vgl. Westphalen 1979, S. 33 f.). Das ist prinzipiell zu begrüßen, auch wenn vor institutioneller Verselbstständigung und Erstarrung gewarnt werden muss (vgl. Adl-Amini in: Twellmann (Hg.) 1985, S. 69).

So notwendig viele der Anforderungen an die Schule klingen mögen, müssen sie doch im Einzelnen geprüft und gegebenenfalls an die eigentlich Verantwortlichen zurückgegeben werden. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die Betreuung und Erziehung der Heranwachsenden von der Schule an Stelle der Familie erwartet wird.

Zwar kann sich die Schule dieser Aufgabe in der derzeitigen Gesellschaftssituation nicht vollständig entziehen. Doch können nur in sehr begrenztem Maße in der Schule Probleme bearbeitet werden, die nicht primär pädagogischen Ursprungs sind, sondern gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechen und politische Lösungen erfordern. Übernimmt die Schule die Verantwortung für diese Probleme, könnte ihre eigentliche Aufgabe untergraben werden.

Bleibt die Frage, was die eigentliche Aufgabe von Schule ist. Es wurde in den Kapiteln 5 und 6.1.4 begründet, dass der systematische Unterricht, der allen Heranwachsenden für einen bestimmten Zeitraum verbindlich angeboten wird, den Kern der Schule ausmacht. Dabei wird nicht mit der Qualifizierung der Heranwachsenden das primäre Ziel von Schule umschrieben, sondern mit ihrer Bildung, mit jenem schwer zu fassenden Begriff, der nicht eine Funktion beschreibt, sondern zunächst auf das Subjekt, auf die optimale Entfaltung seiner Möglichkeiten abzielt.

Die anspruchsvolle Bildung der Heranwachsenden kann nur in einem mußevollen Klima gelingen, wobei daran erinnert werden soll, dass der Begriff der Schule bereits die Idee der Muße – scholé – beinhaltet. Insofern muss die Schule ein Schonraum bleiben, wie mit Aurin begründet werden kann:

„Ohne Distanz und ohne ein gewisses Maß an Muße – ein Wort, von dem sich ja der Begriff Schule ableitet – sind vertiefende Auseinandersetzung, Verarbeitung personal bedeutsamer Erfahrungen und Besinnung nicht möglich – und ohne diese wiederum entwickeln sich keine Reflexivität und Moral und wird eine Erziehung zur Humanität keinen tragfähigen Grund gewinnen können. Kultur entsteht nicht ohne Distanz zum Leben und bedarf für ihre Entwicklung der Muße. Dies gilt auch für die »Kultur unserer Schulen«“ (in: Seibert; Serve (Hg.) 1994, S. 564).

Es wurde in den Kapiteln 5 und 6.1.4 dargelegt, dass die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung von Mündigkeit gefördert werden, wenn der Unterricht die jungen Menschen über ihren begrenzten Horizont hinausführt, wenn er systematisch an die Welt heranführt, nicht allein Wissen und Kompetenzen vermittelt, sondern zugleich Orientierung bietet und wenn er dabei Gelegenheit gibt, in eben jener mußevollen Distanz zum Leben die Verhältnisse zu reflektieren. Gelingt ein solch bildender Unterricht, kann nicht mehr von der Erfüllung bestimmter Funktionen gesprochen werden, sondern ganz im Gegenteil widerspricht der Begriff der Mündigkeit dem

Funktionsgedanken prinzipiell. Vielmehr ist mit dem Aufbau einer reflexiven Distanz, mit der Aufforderung an die jungen Menschen, die Welt zu überblicken und zu beurteilen, also mit der Eröffnung eines ganz bestimmten Zugangs zu der Welt die Eigenleistung der Schule beschrieben, welche allerdings nur im Idealfall erfüllt wird. Im konkreten Unterrichtsgeschehen entsprechen beispielsweise der Metaunterricht, eine reflexive Gesprächskultur oder die Fächerung der Unterrichtsinhalte der reflexiven Schulkultur, sofern die Fächer als Fragehaltungen an die Welt verstanden werden. So darf das Unterrichtsgeschehen nicht den Fächern unterworfen werden, sondern sie selbst sollten je nach Alter der Heranwachsenden problematisiert und überschritten werden. Der schulische Unterricht kann als einzige Sozialisationsinstanz in der Gesellschaft für sich beanspruchen, über Jahre hinweg eine solch systematische Orientierung aufzubauen und dabei zu Reflexion und mündiger Beurteilung anzuregen, denn dies ist in den übrigen unmittelbaren Lebenszusammenhängen, in welche man stets direkt involviert ist, nur selten möglich.

Im Offenen Unterricht wird die dargestellte Eigenleistung der Schule nur unzureichend erfüllt, weil die Heranwachsenden in dem konsequent Offenen Unterricht wie dargestellt kaum systematisch aus ihrer unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt herausgeführt und in komplexere Zusammenhänge eingewiesen werden. Die Systematik des Unterrichts sowie die notwendige Distanz zum Leben gehen verloren, wenn die institutionelle Öffnung der Schule allzu weit geht und die Erfahrungen und Interessen der Heranwachsenden unter Vernachlässigung der verbindlichen Unterrichtsinhalte zu einem wesentlichen Orientierungspunkt im Unterricht werden. Die Berücksichtigung der Lebenswelt, der Erfahrungen und Interessen der jungen Menschen erscheint aus den verschiedenen Gründen notwendig, wie mehrfach aufgezeigt wurde. So fördert ihre Berücksichtigung die Anschauung, ermöglicht situatives, handlungsorientiertes Lernen und kann zu der Reflexion der realen Verhältnisse anregen. Doch darf die reale Welt in den orientierenden Unterricht nicht unreflektiert einbrechen und somit die dargestellte Schulkultur untergraben.

Im Offenen Unterricht ist hingegen zu begrüßen, dass Handlungssituationen bereitgestellt, zum Mut zur Eigeninitiative aufgerufen und Möglichkeiten gegeben

werden, eigene Werte in das konkrete Unterrichtsgeschehen einzubringen. Damit werden jene Aspekte von Mündigkeit gefördert, die nicht auf Reflexivität, sondern auf Innovation und Handlungsfähigkeit abzielen. Allein Reflexion macht keine Mündigkeit aus, Gedanken und Urteile, die sich unter Berücksichtigung der eigenen Wertorientierung ergeben, müssen zu Taten führen. Hier, bei der Förderung von Handlungsfähigkeit, sind Merkmale eines geöffneten Unterrichts zu empfehlen.

Der traditionelle Unterricht muss sich im Gegenteil dazu häufig den Vorwurf der Lebensferne machen lassen. Der Vorwurf erscheint berechtigt, wenn zum Beispiel das situative Lernen oder die Projektarbeit, welche nach dem Kapitel 6.2.3 als unverzichtbar erscheinen, vernachlässigt werden. Dem Vorwurf können wir uns anschließen, wenn der Unterricht in kognitiver Reflexion verharrt und nicht die Handlungsfähigkeit der Schüler anbahnt. Grundsätzlich ist die reflexive Distanz des traditionellen Unterrichts zum Leben aber eher positiv zu bewerten, wie sich aus den letzten Absätzen ergibt. In anderer Hinsicht wird die traditionelle Schule hingegen in unzulässiger Weise von dem Leben mit seinen unmittelbaren Sachzwängen überwältigt. Indem dort nämlich die gesellschaftliche Forderung der Selektion nicht selten zu stark berücksichtigt wird, müssen die mußevolle Bildung und die Entwicklung der reflexiven Schulkultur mit dem Ziel, die wertstabile Mündigkeit der Heranwachsenden zu fördern, untergraben werden.

Allerdings ist auch in diesem Zusammenhang ein ambivalentes Verhältnis auszumachen. Immer wieder wurde in der vorliegenden Arbeit der Anspruch erhoben, dass die Schule nicht als ein utopischer Schonraum verstanden werden darf. Mit den letzten Absätzen wurde aber nun eine Schule entworfen, welche mit ihrer mußevollen, reflexiven Distanz durchaus wie ein Schonraum wirkt; und in diesem Sinne sollte die Schule tatsächlich Schonraum sein, wie begründet werden konnte. Dabei dürfen allerdings nicht die Inhalte und Realitäten unserer Welt ausgeklammert werden, denn sie ist ja Gegenstand der Reflexion und die Heranwachsenden sollen dazu angeleitet werden, in ihr moralisch entscheiden, mündig handeln und kompetent an ihrer Kultur teilhaben zu können. So erscheint die Integration in die vorfindliche Gesellschaft notwendig, was nicht allein die Gesellschaft einfordern kann, sondern worauf auch der Heranwachsende ein Recht hat, wie bereits ausgeführt wurde. Dass die Integration in die Gesellschaft durch eine

Schule, die sich durch eine Reflexionskultur auszeichnet und ihre Schüler zu Mündigkeit führen möchte, nicht mit einer einfachen Eingliederung der jungen Menschen in ihre Gesellschaft verwechselt werden darf, konnte ausführlich in Kapitel 6.3 dargestellt werden. An dieser Stelle soll nun mit Diederich und Tenorth geschlossen werden, dass die so verstandene Integrationsleistung der Schule ihre einzigartige, der Bildungstheorie verpflichtete Aufgabe darstellt:

„Erkennbar kehrt man damit zur alten Erwartung der Bildungstheorie zurück, in der zugleich die Einführung in die Kultur und die reflexive Vergegenwärtigung der Prinzipien der Kultur als Leistung des Lernprozesses erwartet wurden. Bildungstheorie wäre damit die Instanz, der gegenüber sich die pädagogische Kultur von Schule bewähren müsste; aber Schule wäre auch der einzige Ort in der Gesellschaft, von dem man erwarten darf, dass er solche Kompetenzen generalisieren könnte“ (1997, S. 95).

Eine Utopie darf in der Schule auch deshalb nicht verfolgt werden, weil der Selektionsauftrag an die Schule laut dem vorliegenden Kapitel 6.2 nicht abgelehnt werden darf. Die Selektion stellt zwar in erster Linie eine politische und nicht eine pädagogische Notwendigkeit dar; und es wurde die Forderung erhoben, politische Probleme, die in der Schule bearbeitet werden sollen, an die eigentlich Verantwortlichen zurückzugeben. Dem können wir auch insofern folgen, als dass das Problem der Chancengleichheit nicht allein in der Schule gelöst werden kann. Doch ist in dem vorliegenden Fall keine annehmbare Alternative denkbar, welche andere gesellschaftliche Instanz als die Schule den politischen Auftrag der Selektion übernehmen könnte. Ein Vorschlag, die Schule von ihrem Selektionsauftrag zu entlasten, folgt Schelskys Forderung „die Sanktion einer breiteren sozialen Wirklichkeit ins Spiel“ zu bringen „als nur die schulische Begabungsbeurteilung“ (1965, S. 142). Wir haben gesehen, dass an der praktischen Selektion nicht nur die Schule, sondern beispielsweise auch der Arbeitgeber maßgeblich beteiligt ist, welcher sich zum Teil unabhängig von dem Bildungssystem ein Bild von der Leistungsfähigkeit und Persönlichkeit des Bewerbers macht. Es könnte vermutet werden, dass es eine gewisse Autonomisierung der Schule gegenüber der Berufs- und Arbeitswelt bedeutet, wenn die Schule bewusst einen Teil ihrer Verantwortung im Zusammenhang mit der Selektion an die Berufs- und Arbeitswelt abgeben würde. Es zeigte sich jedoch in der vorliegenden Arbeit, dass die Selektion damit wieder ungerechter und undemokratischer würde. Außerdem müssten die Schüler dann auf den um so härteren nachschulischen Selektionskampf entsprechend stärker vorbereitet werden. Da aber laut den Befunden des Kapitels 6.2 auf die schulische

Selektion ohnehin nicht verzichtet werden kann, sollte man diese Aufgabe in pädagogischer Verantwortung übernehmen. Die maßvolle Übernahme des Selektionsauftrages wird dann auch in dem Interesse des jungen Mitgliedes der Gesellschaft liegen, das in der Schule sozialisiert wird.

Will man wie beispielsweise in dem konsequent Offenen Unterricht den Selektionsauftrag ablehnen, was rein rechtlich nicht möglich ist, wird in der Schule eine konkrete politische Utopie entworfen. Damit würde das einzelne Kind bzw. der Jugendliche in der Schule wieder einmal funktionalisiert werden, was seiner Bildung wie dargestellt abträglich wäre. Die Arbeit soll aber mit einem Plädoyer für den einzelnen jungen Menschen schließen. Auch wenn sich der Heranwachsende gesellschaftlichen Forderungen und Realitäten in der Schule stellen muss, soll er prinzipiell doch immer Priorität im Unterrichtsgeschehen haben. Selbstverständlich ist der einzelne Mensch Ausgangspunkt und Ziel der aufklärenden Bildung, welche zu der optimalen Entfaltung seiner Kräfte und der mündigen Reflexion der Welt führen soll¹²². Dabei darf auch die gegenwärtige Situation des Kindes und des Jugendlichen nicht unberücksichtigt bleiben.

Um so wichtiger wird die individuelle Bildung des Einzelnen in unserer risikohaften Gesellschaft, welche laut Bonss sowohl Chancen als auch Gefahren birgt (1995, S. 64; vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit). Die Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten in der postmodernen Gesellschaft sollten in der Schule aufgezeigt werden. Aber auch die zunehmenden Gefahren, die in Kapitel 2 festgehalten werden konnten, könnten dort aufgefangen werden, indem man sich den Individuen zuwendet, ihre Bildung und die Entwicklung einer verantwortungsvollen Mündigkeit anregt.

¹²² So stellt beispielsweise v. Hentig fest, dass „wir selbst – als Bürger unserer *polis*“ der Zweck der Bildung sind (1996, S. 207) und Fend führt diesen Gedanken aus, indem er fordert „daß die Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben durch das Schulsystem, gemessen an den individuellen Funktionen, nur sekundären Charakter hat. Ihre Erfüllung rechtfertigt sich nur dann, wenn sie die Voraussetzung bilden, daß Einzelpersonen in die Lage versetzt werden, jeweils ohne Beeinträchtigung der berechtigten Ansprüche anderer, ihr Leben produktiv und glücklich zu meistern. Soziale Ordnung ist danach kein Wert an sich; ihre Bedeutung ergibt sich aus ihrer Funktion, das gleichzeitige Glücksstreben einer großen Zahl von Menschen koordiniert zu ermöglichen“ (1980, S. 379). Mit Apel sei ein letztes Beispiel für diese Position gegeben: „In einer schultheoretischen Diskussion sind beide Ansprüche – Bedürfnisse der Lernenden und Erwartungen der Gesellschaft – als Ausgangspunkt für eine Gestaltung von Schule und Unterricht anzusprechen. Eine pädagogische Sichtweise muß darauf bestehen, die Erwartungen und Forderungen zu balancieren, im Zweifel aber für die Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Selbst- und Mitbestimmung einzutreten“ (1995, S. 274).

Eine solche Bildung sowie die Rechte und Bedürfnisse des Heranwachsenden gingen verloren, wenn in der Schule eine Utopie realisiert werden sollte. In der vorliegenden Arbeit wird unterstellt, dass dem konsequent Offenen Unterricht ein utopischer, allzu einseitig gesellschaftskritischer Charakter innewohnt, weshalb er seinen Anspruch, vor allem im Sinne des einzelnen Kindes zu sein, ein Stück weit wieder untergräbt. In dieser Arbeit wurden ideologische Gesamtkonzepte, der Offene Unterricht ebenso wie der traditionelle Unterricht, abgelehnt, während dazu aufgefordert wurde, einzelne Unterrichtsmerkmale näher zu untersuchen. Ein ausbalancierter Weg wurde vorgeschlagen bzw. eine „Balance zwischen Führen und Wachsenlassen, zwischen Utopie und Verantwortung“ (Westphalen in: Geissler; Huber (Hg.) 1994, S. 112). Die Balance wirkt sehr pragmatisch, weil nicht über irgendwelche Ideologien und Ideen das einzelne Kind aus den Augen verloren wird oder es lediglich funktionalisiert wird. Ein solch ausgewogener Weg erscheint in der Pädagogik angemessen, und nur so wird die Schule auch ihre gesellschaftlichen Aufgaben in der Gesellschaft zufriedenstellend erfüllen können.

8. Abschließende Zusammenfassung in deutscher und englischer Sprache

An dieser Stelle soll die vorliegende Arbeit kurz in deutscher und in englischer Sprache zusammengefasst werden, während auf ein ausführliches abschließendes Kapitel verzichtet werden kann. In Kapitel 7 wurde nämlich nicht allein die schultheoretische Aufarbeitung der vorliegenden Befunde geleistet, sondern darüber hinaus wurden diese zunächst zusammenfassend dargestellt. Mit dem vorliegenden Kapitel 8 soll lediglich noch einmal aufgezeigt werden, welche Ziele mit dieser Arbeit verfolgt wurden, wie in der Arbeit vorgegangen wurde und welche Hauptergebnisse sich dabei ergeben haben.

8.1 Zusammenfassung in deutscher Sprache

Die Konzeption des Offenen Unterrichts ist in den letzten ein bis zwei Jahrzehnten in die Praxis eingegangen, und dabei vor allem in die Grundschule, wobei von Befürwortern des Offenen Unterrichts der Anspruch erhoben wird, dass der Offene Unterricht grundsätzlich in allem Schulstufen empfehlenswerter ist als der traditionelle Unterricht. Die theoretische Aufarbeitung des Konzeptes fehlte bis heute hingegen weitgehend. Dies sollte mit der vorliegenden Arbeit geleistet werden. Aufgrund einer Analyse der Gesellschaftssituation auf Grundlage soziologischer Beiträge wurden Vermutungen aufgestellt, welche Anforderungen heute an die Schule herangetragen werden, um daraufhin den Beitrag des Offenen Unterrichts für einen gelungenen Unterricht in unserer Zeit zu prüfen.

Als es darum ging, welche Erwartungen die Gesellschaft an die Schule stellt und wie Vertreter des Offenen Unterrichts dazu stehen, wurde mit schultheoretischen Begriffen gearbeitet. Der Beitrag des Offenen Unterrichts zu einem gelungenen, zeitgemäßen Unterricht wurde daraufhin untersucht, indem außerdem Erkenntnisse der Lern- und Entwicklungspsychologie hinzugezogen, empirische Befunde aus der Soziologie und der Schulqualitätsforschung berücksichtigt und Beiträge sowohl aus der Curriculumtheorie als auch aus der Pädagogik angeführt wurden. Eigene empirische Forschungen wurden hingegen nicht angestellt, sondern es handelt sich

bei der vorliegenden Arbeit um eine Literaturlarbeit, mit welcher in hermeneutischer Verfahrensweise die aufgeworfene Frage bearbeitet werden sollte.

Nach der schultheoretischen Aufarbeitung der gesellschaftlichen Situation, welche sich nach der vorliegenden Analyse durch zunehmende Pluralisierung, Individualisierung und Flexibilität auszeichnet, wurde zunächst der Offene Unterricht mit seinen eigenen Ansprüchen und Legitimationsversuchen vorgestellt, wobei die Selbst- und Mitbestimmung der Heranwachsenden in der Schule als das entscheidende Kriterium von Offenheit herausgearbeitet werden konnte. Durch die Selbst- und Mitbestimmung der Heranwachsenden verändern sich die Rolle des Lehrers und die der Schüler entscheidend, denn während sich der Lehrer im Offenen Unterricht auf die Rolle des Beraters, des anregenden Moderators und des persönlichen Ansprechpartners zurückzieht, gewinnen die Heranwachsenden eine dem Lehrer annähernd gleichberechtigte, selbstbestimmte Rolle.

Nachdem der Offene Unterricht vorgestellt wurde, sollte sein Beitrag in der Schule möglichst objektiv untersucht werden. Es ergab sich sowohl im Zusammenhang mit der personalen Funktion der Schule als auch mit den gesellschaftlichen Forderungen der Qualifikation, der Selektion und der Integration, dass zwar Merkmale eines geöffneten Unterrichts in die schulische Praxis eingehen müssen, der konsequent Offene Unterricht hingegen weder empfehlenswert erscheint noch in dem vorfindlichen staatlichen Schulsystem zu realisieren ist.

Günstig erschienen eine verstärkte Schülerorientierung, ein gewisses Selbstbestimmungsrecht der Heranwachsenden sowie einzelne Methoden des Offenen Unterrichts wie die Projektmethode oder kooperative Sozialformen. Gewarnt werden musste allerdings davor, die einzelnen Merkmale in konsequenter Offenheit einzuführen, ohne die Schüler an die entsprechenden Methoden und Ziele schrittweise heranzuführen. Es konnte festgestellt werden, dass die wünschenswerten Effekte, welche durch Merkmale eines geöffneten Unterrichts hervorgerufen werden können, bei einer zu weitreichenden Offenheit in ihr Gegenteil umschlagen.

Eine Begrenzung muss die Öffnung des Unterrichts nach den vorliegenden Befunden vor allem durch die folgenden eher traditionell erscheinenden Unterrichtsmerkmale und –bedingungen erfahren. Der Unterricht sollte systematisch und strukturiert sein, er sollte auch traditionell erscheinende Unterrichtsmerkmale verwenden und einem verbindlichen Lehrplan folgen. Die institutionellen Rahmenbedingungen und eine deutliche Leistungsorientierung sollten die Schülerorientierung im Unterricht ergänzen. Die Öffnung des Unterrichts kann auch durch die Unterrichtsgegenstände und –inhalte oder durch das Alter und den Entwicklungsstand der Schüler in ihre Grenzen verwiesen werden, wobei in diesem Zusammenhang auf Forschungsdefizite aufmerksam gemacht werden musste. Entscheidungen über die Öffnung seines Unterrichts sollte der Lehrer fällen, womit dessen Rolle prinzipiell recht traditionell bleibt, auch wenn er sich von Zeit zu Zeit zugunsten der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler ein Stück weit zurücknimmt. Schließlich konnte begründet werden, dass die Selektion in der Schule trotz wesentlicher kritischer Anmerkungen grundsätzlich doch legitim und notwendig erscheint, weshalb die Öffnung des Unterricht in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht nicht allzu weit gehen darf.

Indem der Beitrag des Offenen Unterrichts beurteilt wurde, deutete sich bereits ein gemäßigtes Bild von Schule und Unterricht an, welches in der vorliegenden Arbeit favorisiert wurde. Dabei sollte eine bestimmte Kombination von Methoden, die zum Teil üblicherweise dem Offenen Unterricht zugerechnet werden, zum Teil aber auch traditionell erscheinen, zur Anwendung kommen, während von idealisierten Gesamtkonzepten Abstand genommen werden sollte. So wurde die weitere differenzierte Erforschung einzelner Unterrichtsmerkmale als mögliche Bedingungen guten Unterrichts angeregt. Auch in den Zielsetzungen sollte der als optimal erachtete Unterricht ausbalanciert sein, denn die Leistungs- und Sachorientierung sollte mit einer engagierten Schülerorientierung gepaart sein.

In der vorliegenden Arbeit sollte eine mögliche Position herausgearbeitet werden, welche die Schule in der vorfindlichen Gesellschaft einnehmen könnte. Mit den Befunden, wie sie in den letzten Absätzen zusammengefasst wurden, zeichnete sich bereits eine Position ab, die ebenfalls durch Mäßigung gekennzeichnet ist. So sollte die Schule weder gesellschaftlichen Anforderungen noch bestimmten Zeitgeist-

erscheinungen allzu (vor-) schnell nachgeben. Zwar stellen Analysen der Gesellschaft wie hier in Kapitel 2 Orientierungspunkte dar, die für die konkrete Schulgestaltung und bei methodisch-didaktischen Fragen hilfreich sein sollten. Die grundlegende Aufgabe von Schule darf jedoch nicht von gesellschaftlichen Trends abhängig gemacht werden. Die spezifische Aufgabe der Schule darf nach den Ausführungen der verschiedenen Kapitel weder für einzelne Interessen funktionalisiert noch durch die übermäßige Erfüllung weiterer Aufgaben geschwächt werden.

Als spezifische Aufgabe der Schule wurde der verbindliche und systematische Unterricht herausgearbeitet, der den Heranwachsenden Wissen und Fertigkeiten vermittelt, die optimale Entfaltung ihrer Möglichkeiten anregt, sie bildet, ihre Mündigkeit fördert und welcher zu der Teilhabe an der demokratischen Leistungsgesellschaft befähigt. Allein die Schule kann einen abgesonderten Raum bieten, in dem die Heranwachsenden idealiter aus ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen herausgeführt werden, in welchem ihnen systematische Orientierung angeboten werden und wo sie in einer reflexiven Kultur zur Betrachtung der Welt angeregt werden. Eine solche Leistung kann von keiner anderen Instanz in der Gesellschaft erwartet werden, wobei mit dieser Leistung keine Funktion beschrieben ist. Auch darf der individuelle Schüler in einem solchen Unterricht weder für die reale noch für eine utopische Gesellschaft funktionalisiert werden, welche von Pädagogen entworfen wird. Der Schüler behält letzten Endes Priorität, auch wenn gesellschaftliche Realitäten und Anforderungen im Rahmen seiner Bildung nicht ausgeklammert werden dürfen. Mit diesen Hinweisen sollte der konstruktive Gehalt der schultheoretischen Arbeit deutlich geworden sein.

Zu einem solchen Ergebnis konnten wir unter anderem deshalb kommen, weil festgestellt werden musste, dass die Funktionen nach Parsons in der heutigen demokratischen Gesellschaft nicht mehr einwandfrei greifen. Mit der vorliegenden Arbeit wurde der Anspruch erhoben, die Schultheorie einen Schritt weiterzuentwickeln. Es zeigte sich, dass die Reproduktion der demokratischen Gesellschaft dynamisch zu verstehen ist. Die Gesellschaft ist für ihre Weiterentwicklung, die mit ihrem Erhalt gleichbedeutend ist, auf günstig entwickelte, wertstabile, mündige, kritisch-konstruktive und kreative, handlungsfähige Persönlich-

keiten angewiesen, während ihr mit der simplen Eingliederung der jungen Generation in die vorfindlichen Verhältnisse wenig gedient ist. So konnten die Integrationsfunktion der Schule und die personale Funktion ein Stück weit integriert werden, weil die Gesellschaft auf die Effekte einer gelungenen personalen Funktion angewiesen ist, der Einzelne hingegen auch ein Anrecht auf die realistische Integration in seine Gesellschaft beansprucht. Mit der dynamisch-integrativen Schultheorie konnte darauf aufmerksam gemacht werden, dass Schule nicht gegen das Individuum veranstatet werden muss und darf, weil die gelungene Erfüllung der personalen Funktion der Schule im Interesse der Gesellschaft liegt, zumal alles andere als inhuman zu verurteilen wäre. Andererseits dürfen aber, wie dargestellt, auch gesellschaftliche Realitäten und Anforderungen in der Schule nicht ausgeklammert werden, denn damit wäre der Gesellschaft ebenso wenig gedient wie dem Einzelnen.

Mit der dynamisch-integrativen Schultheorie konnte allerdings auch deutlich gemacht werden, dass trotzdem zahlreiche Spannungen und Widersprüche in der Schule bestehen, weil sich die Interessen untereinander widersprechen, welche von dem Einzelnen und der Gesellschaft gleichermaßen mehr oder weniger stark vertreten werden. Der allgemein bekannte Widerspruch zwischen Subjekt und Institution konnte nach wie vor beobachtet werden, wobei vorgeschlagen wurde, das grundlegende Spannungsverhältnis zu institutionalisieren. Erste Hinweise, wie die Institutionalisierung konkret gestaltet werden könnte, sollten mit der vorliegenden Arbeit gegeben werden. Die vorliegenden Ergebnisse liefen immer wieder auf einen ausbalancierten Unterricht hinaus, welcher allerdings aus Raumgründen nicht im Einzelnen entwickelt werden konnte. Statt dessen wurden weitere Forschungen in diesem Zusammenhang angeregt.

8.2 A Short Summary in English

In the last two decades the concept of Open Education has been put into practice, especially at primary schools. However, theoretical studies on this concept are still missing by and large. This is the intention of the paper at hand. After having analyzed the situation of society we have developed assumptions on what is demanded from

school today. With regard to that we have tried to find out, what Open Education could contribute to "good" lessons nowadays.

When we have asked what society demands from school and what are the views of the supporters of Open Education, we have worked within the framework of "theory of education"¹²³. The contribution of Open Education to successful and modern lessons has been examined by consulting psychology of learning, developmental psychology, sociology, curriculum theory and education. We have not done any research on our own, but we have worked on the topic by examining the literature in a hermeneutic way.

First Open Education has been introduced from the perspective of its supporters. The right of self-determination seems to be the decisive criterion of Open Education. As pupils have the right of self-determination, both the role of the teacher and the role of the pupils change: While the teacher becomes a partner to talk to, an adviser and an inspiring presenter, the self-determined pupils are almost on an equal footing with their teacher.

After having introduced Open Education, it had to be examined as objectively as possible. In connection with the "personal function" (dt.: personale Funktion von Schule; Fend, 1980) as well as concerning the demands of society that pupils should be qualified, selected and integrated at school, we have been able to draw the conclusion that lessons should be opened moderately. On the other hand in the state school-system a consequent Open Education seems neither recommendable nor realizable.

However, it has become evident that teachers tend to care more for the individual pupil in Open Education than in traditional education. Within certain limits the right of self-determination for the young people can be judged to be good and certain teaching methods used in Open Education such as projects or cooperative work and teamwork seem to be positive. But one should be aware that aspects of Open

¹²³ In English you usually do not speak of „theory of education“ but of „philosophy of education“ or just „education“. As these terms do not have exactly the same meaning as the German „Schultheorie“ I prefer the English translation „theory of education“, though it is seldomly used.

Education should not be introduced in entirely opened lessons without leading the pupils to the corresponding teaching methods and aims step by step. The desirable effects of Open Education, which can be created by teaching methods of Open Education, might swing to the other extreme, if the lesson is opened too much.

According to the achieved results the opening of lessons should be limited by the following, rather traditional points: lessons should be systematic and well-structured, seemingly traditional teaching techniques should be used as well and lessons should follow a compulsory curriculum. The basic institutional conditions and the aim to be achievement-orientated seem to be as important as the aim to be child-orientated. The subject or the developmental stage of the pupils can also set a limit to the opening of the lesson, but in this context research is in a deficit. Last but not least it could have been expounded that selection at school is still legitimate and necessary, although fundamental critical comments have to be made. Due to selection at school lessons must not be opened too widely.

Taking these limits into account the teacher still decides about his lessons and his teaching methods. So, in principle, his role remains rather traditional, although from time to time he stays in the background whereas the pupils can be more self-determined and work more independently.

The results in connection with Open Education hint to a moderate image of school, which is favoured in the study at hand. Seemingly traditional teaching methods and teaching methods, which are said to be typical for Open Education, should be combined in a certain way, whereas idealized educational concepts have to be judged negatively. Hence we demand more intensive research on single teaching methods as possible conditions of "good" lessons. With regard to the aims, the lessons which are judged as optimal should be balanced as well, because achievement-orientation should go with committed pupil-orientation.

The paper at hand intends to find out a position school could have in society. The results summarized above, already hint to a position which is characterized by balance, too. Hence, school should not give in to the demands of society or the spirit of the time too quickly. An analysis of society, as shown in chapter 2, can be helpful

with regard to organizing school matters and with regard to methodical and didactical questions. But the fundamental purpose must not depend on certain trends in society. According to the results in the different chapters, the specific purpose of school must neither be misused with regard to single interests nor weakened by serving too many purposes at the same time.

We have been able to show that compulsory and systematic lessons are the specific purpose of school. Here pupils can broaden their minds and go beyond the bounds of their private experiences. Here they can acquire knowledge and develop competences, they can develop their talents and dispositions. In a reflexive culture they are educated and lead to responsibility and maturity, so that they should be able to take part in a democratic achievement-orientated society. There is no other place in society where pupils can expect such an education. This kind of education is not an isolated purpose demanded by society – pupils must not be functionalized either for a real or for a utopian society, created by pedagogues. Priority is always given to the individual child, although facts and the demands of society should not be left aside. By giving these hints, the constructive content of the theoretical paper at hand should have become obvious.

While working on the questions expounded above, we had to realize that the traditional purposes of school (Parsons) do not exactly fit into modern democratic society. We have tried to develop the theory of education a step further. We have been able to draw the conclusion that reproduction of the democratic society is to be thought dynamic. For its reproduction – that is for its development – society needs responsible, critical and constructive, creative and active members with a sense of right and wrong, but society does not demand a simple integration of the young generation.

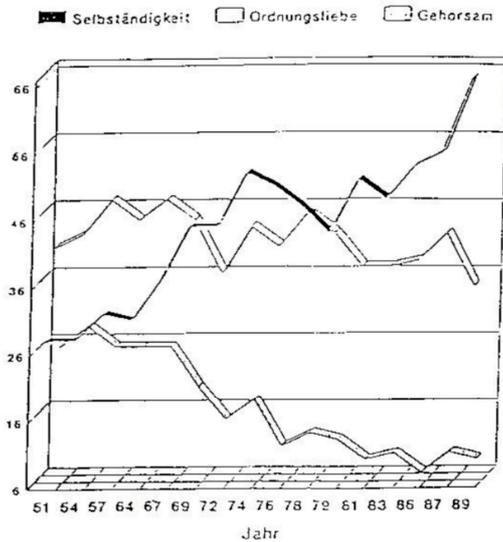
This might lead to the conclusion that the purpose of school to integrate the young generation into society and to educate the young people (Fend's "personale Funktion") might be integrated in certain respects. Society depends on the effects of a successful individual education, whereas the individual, on the other hand, can insist on his right to be integrated into society. With this dynamic and integrated theory of education we are able to draw attention to the fact that school does not

need and must not be organized against the individual – not only because this would be inhuman, but also because successful education of the individual is in the interest of a dynamic society. On the other hand, as already explained, facts and demands of society must not be neglected at school. This would neither be in the interest of society nor of the individual.

Though with the dynamic and integrated theory of education we can show that there is still much tension and there are many contradictions at school. Some interests, which are more or less represented by both the individuals and the society, are contradictory to other interests, also represented by both. The well-known contradiction between subject and institution could still be observed. We have suggested institutionalizing the fundamental tension or contradiction and we have given some hints on how to organize this institutionalization. The results always lead to balanced lessons, but we are not able to describe the balanced lessons with institutionalized tension in detail because that would go beyond the scope of this study. Therefore more intensive research in this context is suggested.

Anhang:

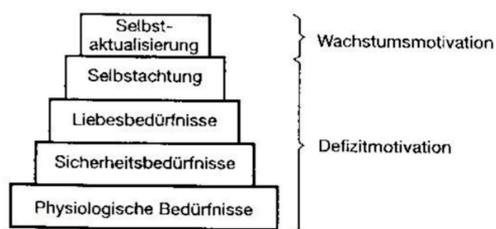
A. 1 Zeitlicher Verlauf von elterlichen Erziehungswerten in der BRD



Quelle: EMNID, Items »Selbständigkeit/freier Wille«, »Ordnungsliebe/Fleiß«, »Gehorsam/Unterordnung«.

Klages 1993, S. 27

A. 2 Hierarchie der Bedürfnisse nach Maslow

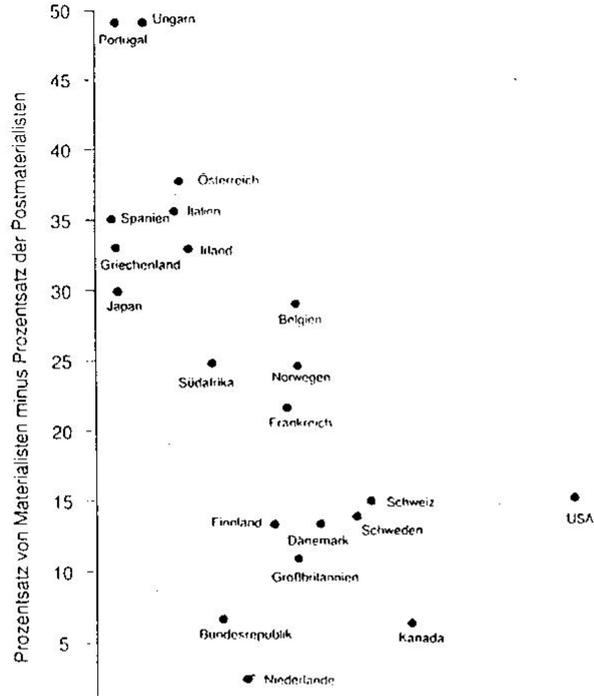


Edelmann 1996, S. 373

A. 3 Wirtschaftliche Entwicklung und der Niedergang materialistischer Werte

R = -.63

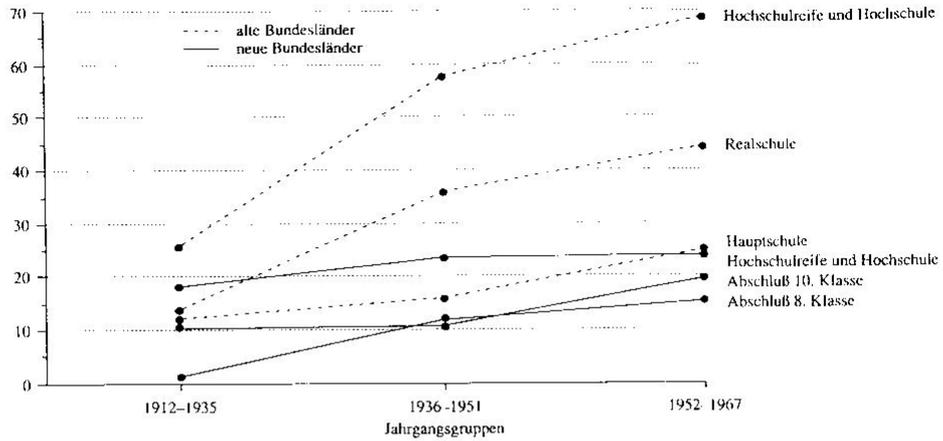
Daten über die Wertprioritäten aus World-Values-Surveys, 1981, Eurobarometer 19-25 (1982 – 1986) und Political Action 1974. Bruttosozialprodukt pro Kopf berechnet nach U.N. Statistical Yearbook, 1958 (New York, 1959).



Inglehart 1989, S. 78

A. 4 »Postmaterialisten« nach Jahrganggruppen und Bildungsniveau 1990

- Alte und neue Bundesländer¹ -
Prozent

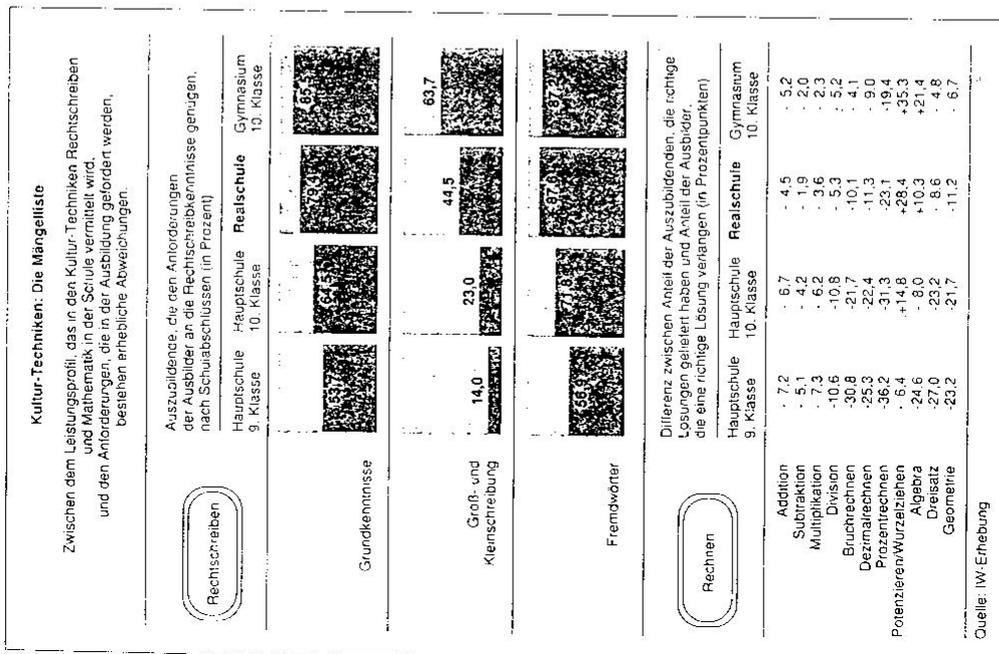


¹ N = 2.974 (alte Bundesländer), N = 878 (neue Bundesländer).

Datenquelle: Allbus 1990.

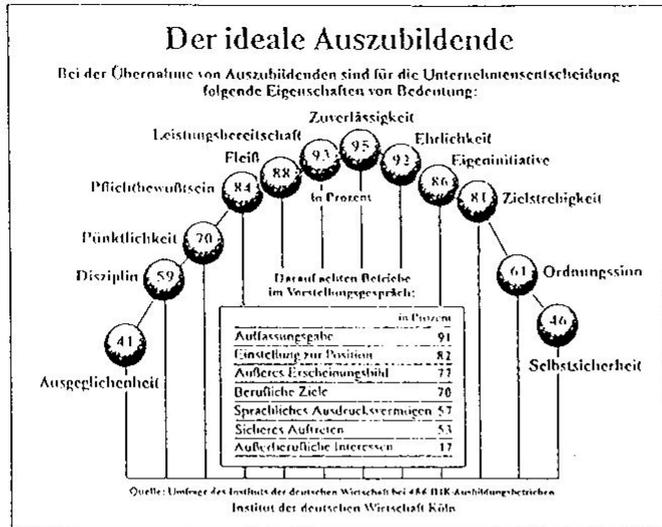
Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) 1994, S. 60

A. 5 Kultur-Techniken: Die Mängelliste



Keim in: Keim, Wollenweber (Hg.) 1992, S. 102

A. 6

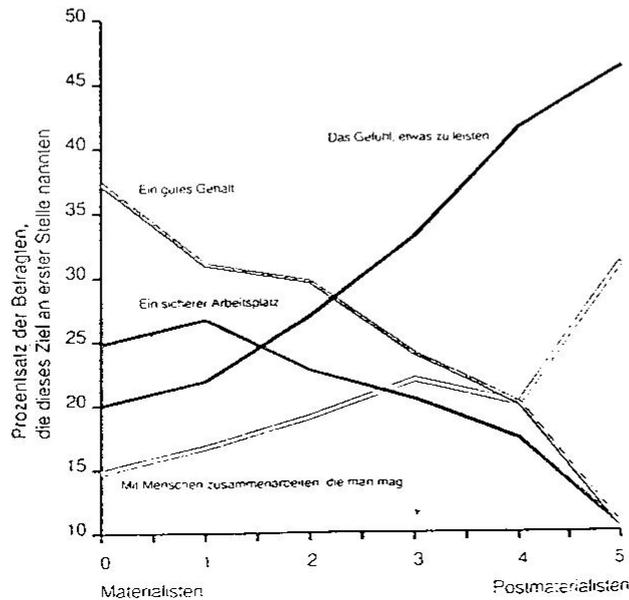


Keim in: Keim; Wollenweber (Hg.) 1992, S. 106

A. 7

Berufsbezogene Ziele nach Werttyp

Aussagen, die im Zusammenhang mit dem Beruf an die erste Stelle gesetzt wurden. Grundlage der Abbildung ist eine zusammengefasste Stichprobe aus neun Nationen der Europäischen Gemeinschaft. 1973 (N = 13484).
Quelle: Ingelhart 1977, S. 56.



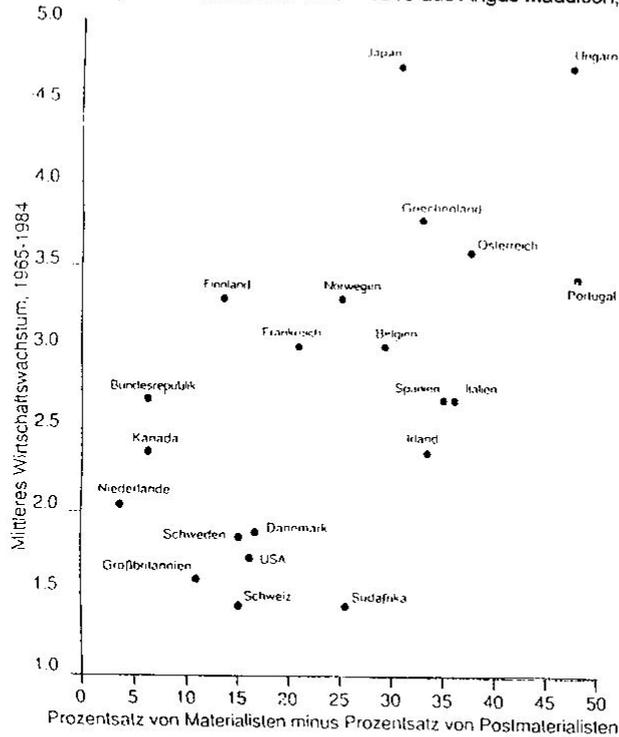
Ingelhart 1989, S. 218

A. 8 Materialistische Werte und Wirtschaftswachstum, 1965 – 1984.

$r = .51$

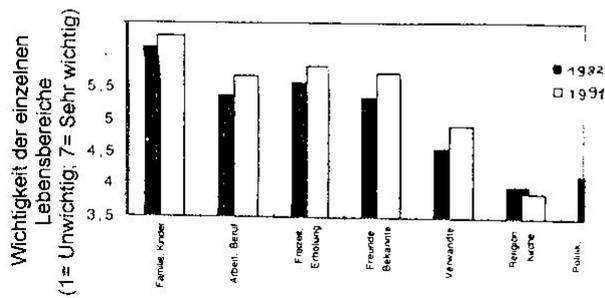
(Die Korrelation zwischen den Wachstumsraten 1870 – 1913 und den Wertvorstellungen 1981 – 1985 beträgt $-.38$ – die Länder, in denen heute besonders viele Postmaterialisten leben, wiesen 1870 – 1913 relativ *hohe* Wachstumsraten auf.)

Wachstumsraten 1965 – 1984 aus *World Development Report*, 1986 (Washington, World Bank 1986). Wachstumsraten 1870 – 1913 aus Angus Maddison, *Economic Growth in*



Inglehart 1989, S. 79

A. 10 Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche (1982 und 1991); nur westdeutsche Befragte



Quelle: Albus 1982 und 1991 ($n^{(1)} = 2984$; $n^{(2)} = 1511$)

Heidenreich in: Soziale Welt 1/1996, S. 33

A. 9 Berufliche Leistungsbereitschaft:

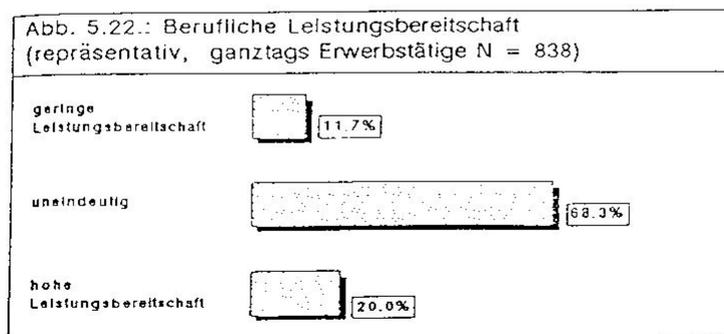
„Zur Indexbildung wurden folgende Variablen ausgewählt:

1. Vorausgesetzt, Sie könnten es sich aussuchen. Welchen Raum würde der Lebensbereich Berufsarbeit einnehmen? Die Antwortmöglichkeiten gingen von 1 (würde gar keinen Raum einnehmen) bis 7 (würde besonders großen Raum einnehmen).
2. Zustimmung zu oder Ablehnung folgender Aussage: Wenn man seinen Beruf ernst nimmt, muß man dort mehr tun als von einem verlangt wird.
3. Wie häufig kommt es vor, daß Sie sich bei Ihrer Arbeit mehr einsetzen, als von Ihnen erwartet wird? Antwortvorgaben waren: Oft, manchmal, selten oder nie.

Als „hoch leistungsbereit“ kategorisiert wurden alle Befragten, die bei Item 1. 5, 6 oder 7 angaben, die bei Item 2. zustimmten und bei Item 3. Angaben, sie würden sich oft mehr einsetzen, als von ihnen erwartet wird.

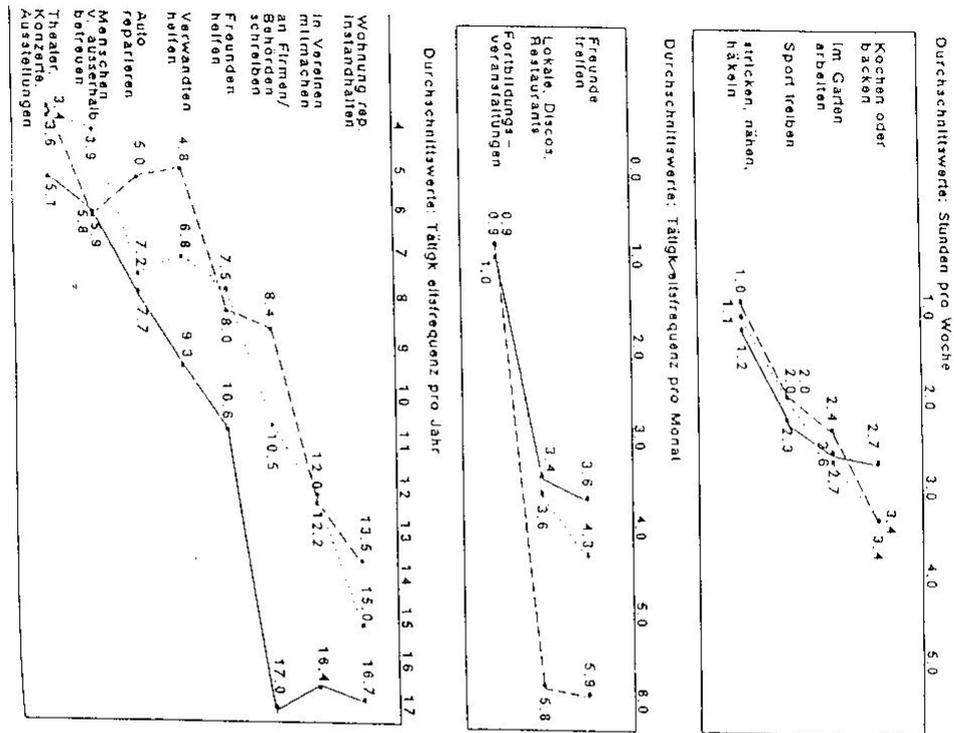
Alle Befragten, die bei der Frage 1. 1, 2, 3 oder 4 ankreuzten, der Aussage bei Frage 2. nicht zustimmten und außerdem bei dem 3. Indikator sagten, nie selten oder nur manchmal mehr zu leisten, wurden als „gering leistungsbereit“ eingestuft.

Als „uneindeutig“ bezeichneten wir diejenigen Befragten, die weder alle Bedingungen der einen oder der anderen Kategorie erfüllten. Man kann auch sagen, daß diese Gruppe irgendwo zwischen den Polen besonders hoher und besonders geringer beruflicher Leistungsbereitschaft einzuordnen ist“ (Schlie; Stegbauer in: Hondrich u.a. 1988, S. 144 f.).



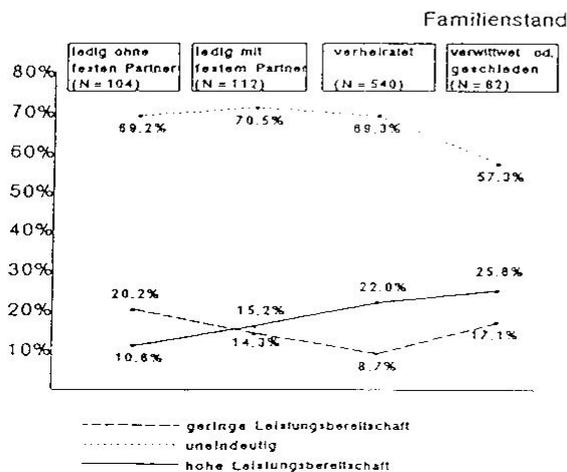
Schlie; Stegbauer in: Hondrich u.a. 1988, S. 144

A. 11 Sonstige Aktivitäten und berufliche Leistungsbereitschaft (Vollzeit Berufstätige N = 834)



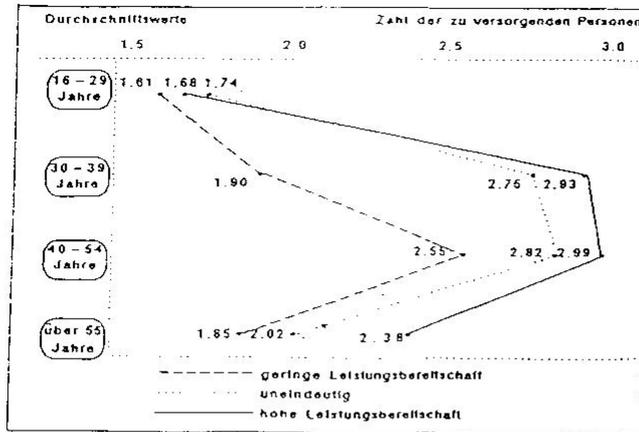
Schlie; Stegbauer in: Hondrich u. a. 1988, S. 142

A. 12 Familienstand und berufliche Leistungsbereitschaft (repräsentativ, ganztags Berufstätige N = 838)



Schlie; Stegbauer in: Hondrich u. a. 1988, S. 149

A. 13 Berufliche Leistungsbereitschaft und Zahl der zu versorgenden Personen
Nach Altersklassen (repräsentativ, ganztags Berufstätige N = 838)



Schlie; Stegbauer in: Hondrich u.a. 1988, S. 148

A. 14

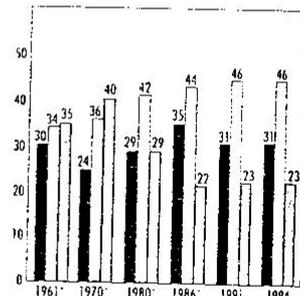
Tab. 6: Familien mit Kindern unter 18 Jahren von 1970-1994 in der BRD

Jahr	Familien insgesamt		Familien Alleinstehender	
	in Tsd.	in % aller Familien	in Tsd.	in % aller Familien
1970	8.523	7,7	656	7,7
1975	8.784	8,4	736	8,4
1980	8.408	10,3	868	10,3
1985	7.338	12,8	941	12,8
1989	6.915	13,6	937	13,6
1990	7.039	13,4	941	13,4
1991*	9.403	15,7	1.475	15,7
1992*	9.432	16,0	1.508	16,0
1993*	9.486	16,6	1.579	16,6
1994*	9.480	17,2	1.631	17,2

Quelle: Statistisches Bundesamt 1996, S. 67 sowie Peuckert 1996, S. 159. * alte und neue Bundesländer

Lenz; Tillmann in: Pädagogik 7-8/1997, S. 13

A. 16



Tab. 3: Einzel- und Geschwisterkinder zum Zeitpunkt der Befragung
Angaben in Prozent

■ Einzelkinder
□ mit einem Geschwister
□ mit zwei oder mehr Geschwister

Die Daten ergeben für einen Befragungszeitpunkt 100 % (= alle Kinder unter 18 Jahren in Familien). Bei den Berechnungen wurde für die Kategorie „Vier und mehr Kinder“ ein Durchschnittswert von 4,5 unterstellt.

* Früheres Bundesgebiet
Quelle: Statistisches Bundesamt 1965, 1972, 1981, 1988, 1993, 1996

ebd., S. 12

A. 15

Tab. 1: Rückgang der Kinderzahlen seit 1950 in BRD*

Jahr	Bevölkerung (gesamt) in Tsd.	Kinder unter 1 Jahr		Kinder unter 14 Jahren		Kinder unter 18 Jahren	
		in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %
1950	50.958	775	1,5	10.995	21,6	14.170	27,8
1960	55.958	941	1,7	11.409	20,4	14.181	25,3
1970	61.001	784	1,3	13.266	21,7	16.514	27,1
1980	61.657	617	1,0	9.952	16,1	14.215	23,1
1990	63.725	730	1,1	9.167	14,4	11.693	18,3
1994	66.007	690	1,0	9.958	15,1	12.594	19,1

Quelle: Statistisches Bundesamt 1996, S. 60 und 1997, S. 627 angelehnt an: Erdmann 1996, S. 63. * Früheres Bundesgebiet

Lenz; Tillmann in: Pädagogik 7-8/1997, S. 11

A. 17

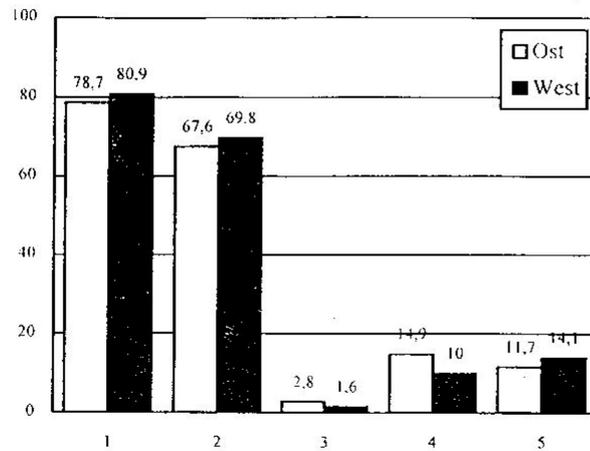
Tab. 4: Geschwisterzahl bei hessischen Schülerinnen und Schülern der KL 9/10

	absolut	in %
Einzelkind	501	14
ein Geschwister	1.785	51
zwei Geschwister	748	21
drei und mehr Geschwister	497	14
GESAMT	3.531	100

Quelle: Forschungsprojekt „Gewalt an Schülern“ im SFB 727, Universität Bayreuth

ebd., S. 12

A. 18 Familiäre Erziehungsstile im Ost-West-Vergleich (Angaben in Prozent)



Fixpunkte

- 1 Bei Problemen suchen meine Eltern und Ich nach einer gemeinsamen Lösung.
- 2 Meine Eltern erklären mir ihre Entscheidung.
- 3 Es kommt vor, daß mich meine Eltern verprügeln.
- 4 Manchmal bekomme ich eine Ohrfeige.
- 5 Meine Eltern werden wütend und fangen an zu toben.

Krüger in: Helsper; Krüger; Wenzel (Hg.) 1996 (Bd. 1), S. 267

A. 19 Erwerbstätigenquote aller Mütter

Jahr	alle Mütter		
	mit Kindern unter 18 J. in %	mit Kindern unter 15 J. in %	mit Kindern unter 6 J. in %
1950	24.3	22.8	— ¹
1961	34.7	32.7	29.7
1970	35.7	34.2	29.8
1980	42.3	40.8	35.8
1982	42.6	41.4	35.8
1986	43.1	41.2	35.5
1990	50.0	48.6	41.1
1991 ²	59.1	58.2	50.1

1 Zu diesem Kriterium sind für 1950 keine Daten veröffentlicht worden.

2 Angaben einschließlich der neuen Bundesländer

Quelle: Sommerkom 1988: 299 und Statistisches Jahrbuch 1988: 104; 192: 118 und 1993: 119.

Nave-Herz 1994, S. 31

A. 20 Erwerbsbeteiligung von Frauen in West- und Ostdeutschland nach Familienstand sowie Zahl und Alter der Kinder

Frauen	insgesamt in %		verheiratet zusammenlebend in %		verheiratet getrennt lebend in %		geschieden in %		verwitwet in %		ledig in %	
	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost
	ohne Kinder	55	69	47	68	67	61	67	76	25	59	63
mit 1 Kind	50	68	47	69	60	50	73	75	40	51	61	61
2 Kindern	43	69	42	70	51	68	65	71	45	43	43	58
3 Kindern	37	64	37	67	-	-	42	65	-	-	-	-
4 Kindern	34	55	34	50	-	-	-	-	-	-	-	-
5 u. mehr Kinder (ohne Altersbegrenzung)	24	50	24	47	-	-	-	-	-	-	-	-
mit Kindern unter 15 Jahren	43	70	38	71	47	57	55	73	41	73	52	58
mit Kindern unter 6 Jahren	36	59	35	61	42	48	45	57	-	-	48	51
Gesamt	51	68	45	68	61	61	68	73	31	47	63	66

Quelle: Daten für Westdeutschland: Statistisches Jahrbuch 1991, Stat. Bundesamt, Wiesbaden (MZ '89: Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren); Daten für Ostdeutschland: IAB-Projekt 3/2-399 A, 1991 (Frauen im Alter von 15 bis 60 Jahren).

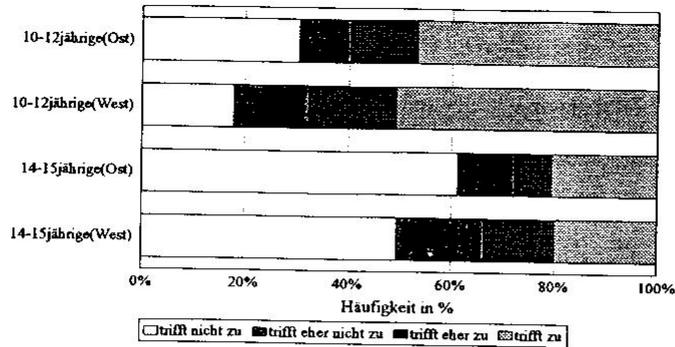
Nave-Herz 1994, S. 30.

A. 21 Familienform, in der das Kind aufwächst (in den Teilstichproben Ost und West im Stadt-Land-Vergleich)

Familienform (Wohnen mit):	OST		WEST	
	Großstadt	Land	Großstadt	Land
leiblichen Eltern	76,1	71,4	74,5	68,4
Eltern und Großeltern	1,8	14,4	1,8	20,9
nur mit Mutter	9,4	4,8	10,8	3,7
nur mit Vater	0,0	1,7	1,8	0,7
mit Mutter und Partner	11,2	6,2	8,7	5,5
mit Vater und Partnerin	0,6	1,1	1,0	0,4
mit Großeltern, Verwandten	0,6	0,3	1,2	0,4
sonstige	0,3	0,0	0,2	0,0
Σ	100%	100%	100%	100%

Brake; Büchner in: Büchner, Fuhs, Krüger (Hg.) 1996, S. 47

A. 22 Spielen im Gelände und auf der Straße nach Alter



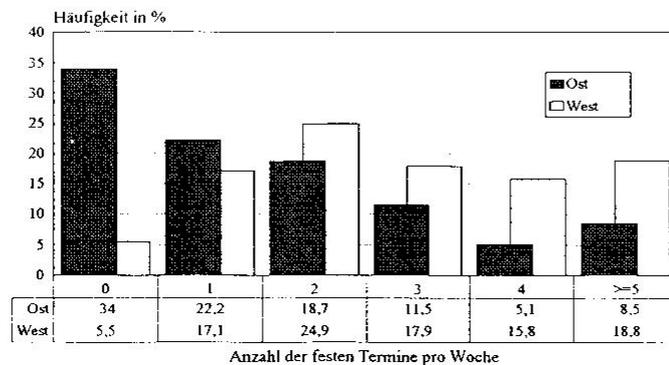
Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 152

A. 23 Rangreihe informeller Aktivitäten in Ost und West

	Ost			West		
	Q1	\bar{x}	Q3	Q1	\bar{x}	Q3
Fernsehen	3,63	3,92	4,21	3,58	3,89	4,19
Musik hören	3,60	3,90	4,20	3,64	3,92	4,21
Quatschen	3,09	3,78	4,14	3,22	3,79	4,15
Faulenzen	2,66	3,59	4,05	2,56	3,51	4,00
Tiere	1,95	3,57	4,04	1,70	3,51	4,00
Computerspiele	1,44	3,55	4,03	1,28	2,60	3,81
Lesen	1,00	3,28	3,97	1,98	3,48	4,00
Lernen	2,17	3,19	3,89	1,87	2,79	3,58
Video	1,54	3,01	3,91	1,61	2,74	3,00
Sport treiben	1,45	2,90	3,83	2,66	3,62	4,06
Spielen im Gelände	1,11	2,34	3,83	1,27	2,64	3,82
Briefe schreiben	1,05	1,73	3,27	1,09	1,87	3,43
Basteln, Malen	1,02	1,58	2,68	1,16	1,93	3,04
Programmieren	0,94	1,38	2,9	0,91	1,32	2,49
Technik	0,91	1,32	2,72	0,92	1,35	2,50
Briefmarken	0,88	1,27	2,23	0,97	1,44	2,86
Musikunterricht	0,84	1,19	1,85	0,94	1,39	3,04

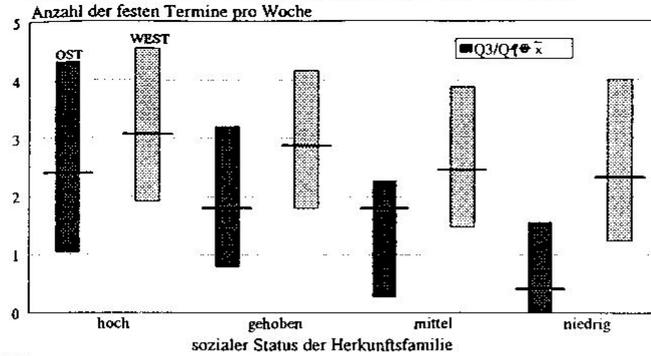
Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 148

A. 24 Feste Termine im Ost-West-Vergleich

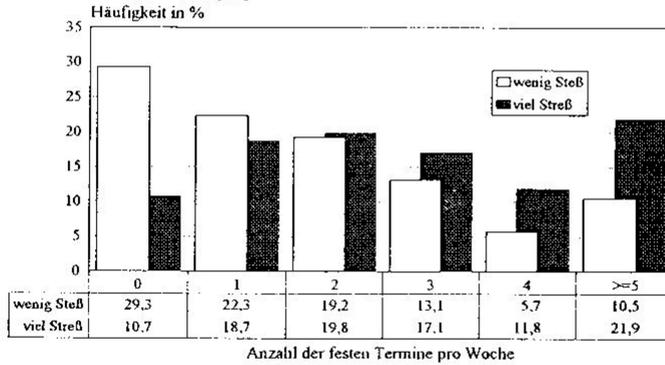


Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 133

A. 25 Feste Termine in der Woche nach sozialer Herkunft

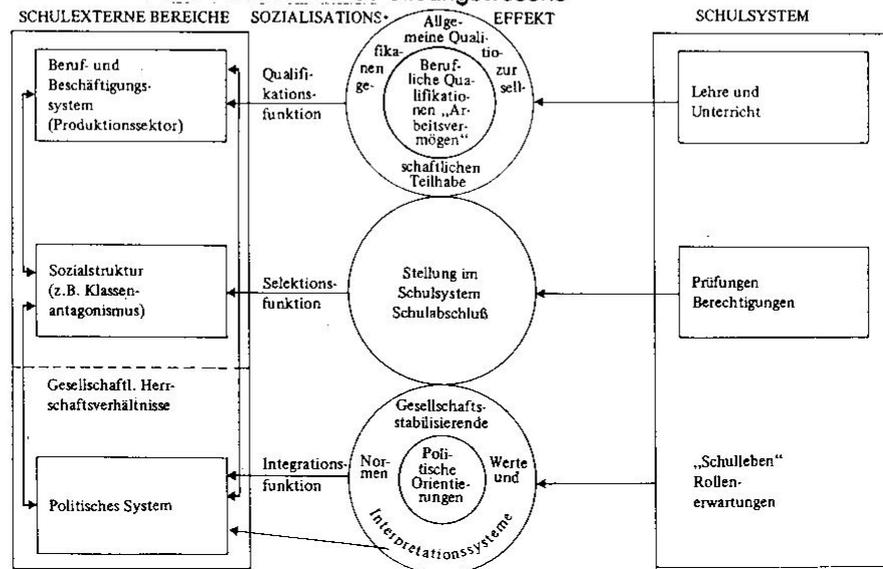


A. 26 Wahrgenommene Terminbelastung in Abhängigkeit zur Anzahl der festen Termine in der Woche



Fuhs in: Büchner; Fuhs; Krüger (Hg.) 1996, S. 155

A. 28 Gesellschaftliche Funktionen des Bildungswesens



Fend 1980, S. 17

A. 27 Partikularistische und universalistische Wertorientierungen

„Das Konzept der »pattern variables« versucht, in fünf Gegensatzpaaren die grundlegenden Orientierungen sowohl von kulturellen Wertmustern wie von sozialen Normen wie von persönlichen Motivationen zu fassen:

1. Die erste Ebene der »pattern variables« wird als *Affektivität vs. Neutralität* bezeichnet. Während z.B. das Verhalten in der Familie stark emotional getönt ist, sind Berufsrollen durch sachlich-kühle Berücksichtigung von Interessen und Handlungsfolgen gekennzeichnet.
2. Die zweite Ebene wird mit *Diffusität vs. Spezifität* überschrieben: Hat der Rollenpartner nur eine begrenzte und klar umschriebene Bedeutung (etwa als Vermieter), oder ist die Bedeutung umfassend und prinzipiell unbegrenzt (etwa als Mutter)?
3. Auf der nächsten Ebene lautet das Gegensatzpaar *Partikularismus vs. Universalismus*: Rollenbeziehungen zu einzelnen, besonderen Menschen (der eigene Vater, Freund) sind durch Einmaligkeit geprägt, sind partikularistisch. Universalistische Rollenerwartungen sind hingegen frei von einmalig-persönlichen Beziehungen, sie beanspruchen Gültigkeit gegenüber jedem Inhaber mit entsprechendem Status. So sind zum Beispiel die Beziehungen zwischen Käufer und Verkäufer, Polizist und Verkehrssünder universalistisch geprägt.
4. *Zuschreibung vs. Erringung* lautet das vierte Grundsatzpaar. Hier geht es um die Frage, ob ein Handelnder aufgrund eines vorgegebenen und fest zugeschriebenen Status (z.B. als Sohn) behandelt wird oder ob die Behandlung aufgrund eines selbsterworbenen Status (z.B. als Inhaber eines bestimmten Berufs) erfolgt. Während in der Berufswelt idealiter nur der durch Leistung errungene Status gelten soll, ist in der Familie (idealiter) nicht erforderlich, Zuneigung und Liebe durch Leistung zu erringen.
5. *Gemeinschaftsorientierung vs. Selbstorientierung* ist das letzte Gegensatzpaar der »pattern variables«. Während im öffentlichen Geschäftsleben jeder ausschließlich nach seinem eigenen Vorteil sucht, wird z.B. in der Familie erwartet, daß die eigenen Ziele einem gemeinsamen Interesse untergeordnet werden.

Eine Zusammenfassung dieser fünf Ebenen erfolgt, indem erneut (und nun als übergeordnete Kategorien) die Begriffe »partikularistisch« und »universalistisch« gebraucht werden: Eine Wertorientierung wird insgesamt als »partikularistisch« bezeichnet, wenn sie auf allen fünf Ebenen jeweils zu der erstgenannten Seite neigt. [...] Zusammengefaßt kann eine Wertorientierung als »universalistisch« bezeichnet werden, wenn sie auf allen fünf Ebenen zu den zweitgenannten Begriffen neigt“ (Tillmann 1993, S. 120 f.).

1. Umgestaltung des Klassenzimmers

Einzelne Bereiche des Klassenzimmers werden auf geeignete Weise abgeteilt, so daß Arbeitsbereiche, sog. „Ateliers“ entstehen.

Möglich wären z.B. ein Matheregal mit Anschauungs-, Handlungs- und Übungsmaterial, eine Schreib- und Druckecke (Schreibmaschine, Limograph, Druckerei, Computer), eine Leseecke mit Klassenbibliothek, ein Versuchstisch mit Experimentierkästen und Mikroskop, ein Regal mit Übungsmaterial für Sprache und Rechtschreiben, ein Pflanzen- und Tierbereich, eine Werk- und Bastelecke, eine Theaterkiste, eine Ausstellungswand für SchülerInnenarbeiten.

2. Freiarbeit

Darunter versteht man bestimmte Arbeitsphasen, in denen die Kinder weitgehend selbstbestimmt arbeiten. Hier wird ihnen die freie Wahl des Lerninhaltes, der Arbeitsmittel, der Sozialform, des Arbeitsplatzes sowie ein individuelles Arbeitstempo ermöglicht. Über die Inanspruchnahme von Hilfen und die geeignete Präsentation der Arbeitsergebnisse entscheiden die Kinder ebenfalls selbst. Der Umfang der Freiarbeitsphasen ist von einer halben Stunde bis zu einem ganzen Unterrichtsvormittag möglich, die Häufigkeit von einmal wöchentlich bis zu täglich.

3. Arbeit mit dem Wochenplan

Bei dieser Arbeitsform bekommen die Kinder eine oder mehrere Aufgaben gestellt, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erledigt werden sollen. Dabei bleibt es den Kindern freigestellt, wann und in welcher Reihenfolge, evtl. auch mit welchem Arbeitsmaterial sie die Aufgaben erledigen. Es sollte jedoch auch noch Zeit dafür sein, daß die Kinder sich eigene Arbeiten suchen können. Wochenplanarbeit wird manchmal etwas oberflächlich als Freiarbeit bezeichnet, unterscheidet sich aber von ihr durch die vorgegebenen Aufgaben. Außerdem haben hier oft gerade die langsameren Kinder nicht die Zeit, die sie bräuchten. Abhilfe bringt die gemeinsame Besprechung der Aufgaben z.B. am Wochenbeginn (siehe Klassenrat). Wochenplanarbeit kann als Hinführung zur Freiarbeit gesehen werden.

4. Arbeit mit Selbstbildungsmitteln

Dies sind vor allem Karteien, Übungsspiele, Arbeitshefte oder Material der Montessorischulen. Für den sinnvollen Einsatz der Materialien sind folgende Kriterien wichtig: Aufforderungscharakter, Möglichkeit selbstständiger Arbeit mit dem Material, evtl. handelnder Umgang und Möglichkeit der Selbstkontrolle.

5. Freier Ausdruck

Dies ist möglich im musischen Bereich (freies Malen, Gestalten, Theaterspiel, Musizieren) sowie im schriftsprachlichen Bereich, als freier Text.

6. Freier Text

Jedes Kind schreibt, was ihm wichtig ist. Es wählt seine Themen, die Form des Textes, die Sozialform bei der Arbeit, den Zeitpunkt des Schreibens und die Art der Veröffentlichung selbst.

7. Arbeit mit der Druckerei

Die Druckerei ist zum Symbol der Freinetpädagogik geworden, sie allein macht jedoch noch lange nicht das Wesen dieser Pädagogik aus. Im Zeitalter des Kopierens und der Textverarbeitung mit dem Computer erscheint die Drucktechnik veraltet. Ihr Wert liegt jedoch nach wie vor in der handwerklichen Arbeit. Dies darf gerade heutzutage nicht übersehen werden.

8. Klassenzeitung

Durch die Klassenzeitung gewinnen die Texte der Kinder noch mehr an Bedeutung, sie werden veröffentlicht und erhalten dadurch eine größere Verbreitung.

9. Klassenkorrespondenz

Klassen schreiben sich gegenseitig Briefe. Dadurch erweitern die Beteiligten ihre Erfahrungswelt, tauschen Klassenzeitungen und Arbeitsergebnisse aus und erzählen sich gegenseitig von Erlebnissen. Das Schreiben erhält hier seine volle Bedeutung als Kommunikationsmittel.

10. Projektunterricht

Hierunter ist die, oft fächerübergreifende, Arbeit an einer Aufgabe über einen längeren Zeitraum zu verstehen. Die Arbeit am Projekt findet oft außerhalb des Klassenraumes in Form von Erkundungen statt. Sichtbare Zeichen eines Projektes sind die Arbeitsergebnisse: Vortrag, Ausstellung, Buch, Veranstaltung, Umgestaltung eines Bereiches innerhalb der Schule etc.

11. Klassenrat

Der wöchentlich tagende Klassenrat ist Ausdruck des Zieles: Selbstverwaltung der Klasse. Ein Kind übernimmt jeweils die Gesprächsführung, die Stimme der Lehrerin oder des Lehrers hat das gleiche Gewicht wie die Stimme der einzelnen Kinder. Gesprächsanlässe sind z.B. Probleme innerhalb der Klasse oder Schule, Planung von Verantwortlichkeiten und gemeinsamen Vorhaben, Gestaltung des Wochenplanes.

aus: Eine Initiative der Freinet-Initiative Bayern
ViSdP: Wolfgang Schmude, Münchner Straße 17, Unterhaching

A. 32 Relativer Schulbesuch der 13- und 14jährigen Bevölkerung sowie der 17- und 18jährigen Gymnasiasten nach sozialer Herkunft 1976 und 1989

- BRD -

Soziale Stellung des Familienvorstandes	Relativer Schulbesuch der 13- und 14jährigen an						Relativer Schulbesuch der 17- und 18jährigen an Gymnasien	
	Hauptschulen		Realschulen		Gymnasien		1976	1989
	1976	1989	1976	1989	1976	1989		
	in Prozent							
Selbständige	45,7	31,6	24,7	27,7	25,1	37,1	21,8	33,3
Beamte	25,7	14,0	22,5	24,2	47,4	57,4	41,4	51,0
Angestellte	32,1	22,1	24,7	29,8	37,8	42,8	30,7	40,0
Arbeiter	64,2	58,3	19,5	26,0	9,3	10,8	7,1	11,8
Sonstige	65,1	56,2	13,8	22,2	13,7	15,7	14,3	18,4
Insgesamt	50,1	39,6	21,4	26,8	22,5	28,7	18,4	26,8
Selbständige Landwirte	61,7	46,5	23,1	35,8	10,9	15,6	10,5	16,7
Sonstige nichtakad. Selbständige	35,6	33,4	27,3	29,1	32,0	33,0	27,3	34,1
Selbständige Akademiker	(4,1)	(2,0)	(11,1)	(10,0)	84,8	84,8	72,1	76,2
Beamte ohne mittleren Abschluß	38,5	27,5	30,2	37,3	26,1	32,1	26,0	23,7
Beamte mit mittlerem Abschluß	21,8	(13,2)	23,5	32,3	50,3	49,4	38,8	47,0
Beamte mit Abitur	(7,4)	(6,7)	(9,0)	11,9	80,6	76,8	69,4	77,3
Angestellte ohne mittleren Abschluß	40,5	32,5	26,9	33,1	26,8	28,9	23,0	28,4
Angestellte mit mittlerem Abschluß	22,3	16,4	23,6	30,9	49,6	47,7	36,7	45,8
Angestellte mit Abitur	11,7	(7,6)	16,0	19,7	67,3	67,1	56,2	72,7
Deutsche Arbeiter ohne Lehre	69,5	65,4	18,1	21,3	5,9	7,8	5,7	6,9
Deutsche Arbeiter mit Lehre	59,7	52,2	21,9	30,4	11,7	12,8	8,5	13,7
Ausländische Arbeiter ohne Lehre	77,0	71,2	(6,6)	16,3	(2,7)	7,7	(2,6)	10,1
Ausländische Arbeiter mit Lehre	78,8	58,3	(6,1)	25,9	(6,5)	(10,0)	(4,5)	13,1
Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger	72,4	65,3	10,2	18,8	(7,5)	8,1	(7,3)	12,0
Übrige Nichterwerbstätige, o.A.	60,8	46,0	16,0	25,9	17,5	24,1	16,7	21,8
Insgesamt	50,1	39,6	21,4	26,8	22,5	28,7	18,4	26,8

() Prozentzahlen, die aus weniger als 50 Fällen berechnet sind.

Quelle: Köhler, Helmut: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik - Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin 1992.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) 1994, S. 284 f.

Kennzeichen	Schule	Beruf
„Beliebigkeit“	Lernen einer Vielzahl von (in den Augen des Schülers) willkürlich zusammengestellten Wissensstoffen und Techniken.	Aufträge wechseln je nach Notwendigkeit im Fertigungsprozeß. Sie hängen nicht mit persönlichen Interessen oder Wünschen des Arbeitnehmers zusammen.
Zeitliche Terminierung	Schulaufgaben, Lernprozesse und Leistungsproben müssen innerhalb vorgegebener Zeitgrenzen vollendet sein.	Arbeitszeiten sind nach Wochenstunden festgelegt, der Fertigungsprozeß ist wesentlich von Terminen bestimmt.
Zuverlässigkeit	Aufträge müssen jederzeit möglichst gut bewältigt werden.	Aufträge müssen jederzeit in der gleichen Qualität ausgeführt werden.
Motivation	Schüler soll sich für möglichst alle Wissensstoffe interessieren und an allen Lernaktivitäten Spaß haben.	Arbeitnehmer soll seine Arbeit gerne verrichten und sich am Arbeitsplatz wohl fühlen.
„Sinn“	Schüler vermag Sinn und Zweck des Wissenerwerbs in den meisten Fällen nicht zu durchschauen.	Arbeitnehmer kann Zusammenhang zwischen seiner konkreten Tätigkeit und dem Gesamtergebnis, nämlich dem Stellenwert innerhalb der Erhaltung und Reproduktion der Gesellschaft nicht mehr erkennen.
Gegenwert für Arbeit	Noten, als symbolische Entlohnung und Bewertung (Notenschlüssel). Aber die gleiche „Arbeit“ im Sinne des getriebenen Aufwandes wird keineswegs durch die gleiche Note abgegolten, noch wird der gesamte, individuell verschiedene Aufwand berücksichtigt.	Geld, als indirekte (nicht naturale) Form der Entlohnung. Für individuell geleistete Arbeitszeit gibt es einen vereinbarten Gegenwert in Form eines Geldbetrages (Tarifvertrag). Aber auch hier gibt es nicht die gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit, noch ist der Arbeitslohn die volle Vergütung für die geleistete Arbeit (Prinzip des „Mehrwertes“)

Literaturverzeichnis:

Adl-Amini, B.: Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim/Basel 1976.

ders.: Grundriß einer pädagogischen Schultheorie. In: W. Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf 1985, S. 63 – 94.

Affemann, R.: Anforderungen der Arbeitswelt und Konsequenzen für Bildung und Erziehung. In: N. Seibert; H. J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 1192 - 1211.

Apel, H.-J.: Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien. Donauwörth 1995.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 1994.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H.: Psychologie des Unterrichts (2 Bde.). Weinheim 1980/1981 (2. Aufl.).

Aurin, K.: Erziehung zur Humanität – Bewahren und Erneuern im Prozeß der Erziehung. In: N. Seibert; H. J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 543 – 567.

Baumert, J.; Schmitz, B.; Sang, F.; Roeder, P. M.: Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3/1987, S. 249 – 265.

Baumert, J.: TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: deskriptive Befunde [Ergebnisse der dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – the third international mathematics and science study (TIMSS) - , die unter dem Dach der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde]. Beteiligt: J. Baumert; R.H. Lehmann; M. Lehrke; International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Opladen 1997.

Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M.: Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1991, S. 735 – 768.

Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt a. M. 1993.

ders.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1996.

ders. (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M. 1997 (3. Aufl.).

Beckmann, H.-K.: Ethischer Anspruch oder Permissivität. In: K. Aurin; H. Wollenweber (Hg.). Bad Heilbrunn 1997, S. 78 – 98.

Beine, G.: Fach-, Sozial- und Humankompetenz in Schule und Beruf - Der Europäische Binnenmarkt und die Konsequenzen für Schule und Berufsausbildung. Beispiel Deutsche Bank AG. In: H. Keim; H. Wollenweber (Hg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln 1992, S. 233 - 262.

- Bennett, N.: Unterricht und Schülerleistung. Stuttgart 1979.
- Biller, K.: Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik. Hohengehren 1991.
- Bitz, F.; Wollenweber, H.: Vorwort. In: F. Bitz; H. Wollenweber (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994, S. 5 – 6.
- Blaney, R. L.: Effective Teaching in Early Childhood Education. In: The Elementary School Journal 3/1980, S. 128 – 132.
- Bohnsack, F.: Veränderte Jugend - veränderte Schule? In: F. Bohnsack; K. E. Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster 1991, S. 9 - 55.
- Bohse-Wagner, N.: Pädagogisch-technische Überlegungen zum Abbau von Angst in Leistungssituationen. In: Unterrichtswissenschaft 1/1982, S. 33 - 50.
- Bonss, W.: Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg 1995.
- Braunmühl, E. v.: Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim u.a. 1988 (5. erg. Aufl.).
- Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München/Basel 1993 (3. verb. und erw. Aufl.).
- Brophy, J.; Good, T.L.: Teacher Behavior and Teacher Achievement. In: M. Wittrock (Hg.): Handbook of Research on Teaching. New York 3/1986, S. 328 – 375.
- Brügelmann, H.: 25 Jahre „Öffnung des Unterrichts“: eine Zwischenbilanz. Ein Gespräch mit dem Siegener Grundschulpädagogen Hans Brügelmann. In: Die Grundschulzeitschrift 6/1997, S. 8 - 11.
- Bruner, J. S.: Der Akt der Entdeckung. In: H. Neber (Hg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim 1973.
- Büchner, P.; Fuhs, B.; Krüger, H.-H. (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996.
- Bundesverband der Deutschen Industrie: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u.a. (Hg.): Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Bonn 1993.
- Buttler, F.; Stooß, F.: Europäischer Wirtschaftsraum - wachsender Qualifikationsbedarf. In: W. Schläffke (Hg.): Qualifizierter Nachwuchs für Europa. Köln 1992, S. 26 - 56.
- Czerwenka, K.; Nölle, K.; Pause, G.; Schlotthaus, W.; Schmidt, H. J.; Tessloff, J.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1990.
- Deutscher Philologenverband Pressedienst (Hg.): Standortsicherung durch Innovation in Wirtschaft, Forschung und Bildung. Gemeinsames Memorandum, von dem Deutschen Philologenverband und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände bei einem gemeinsamen bildungspolitischen Forum am 31. 5. 1995 in Bonn vorgelegt.
- Diederich, J.; Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.
- Dreeben, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a. M. 1980.

- Dumke, D.: Die hierarchische Strukturierung von Unterrichtsinhalten als Lernhilfe in der Grundschule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 31/1984, S. 43 – 49.
- Eberle, H.-J.: Schulsozialarbeit. In: R. Keck; U. Sandfuchs (Hg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn 1994, S. 304 – 305.
- Edelmann, W.: *Lernpsychologie*. Weinheim 1996 (5., vollst. überarb. Aufl.).
- Fend, H.: *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore 1980.
- ders.: *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München 1998.
- ders.; Stöckli, G.: Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (in: *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. III*). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997, S. 1 - 27.
- Fernau, P.; Städtler, H.: Ein Projekt öffnet die Schule. Erfahrungen im Netzwerk »Gesundheitsfördernde Schulen«. In: *Grundschulmagazin* 7-8/1997, S. 4 - 9.
- Furtner-Kallmünzer, M.; Sardei-Biermann, S.: Schüler: Leistung, Lehrer, Mitschüler. In: G. H. Beisenherz (Hg.): *Schule in der Kritik der Betroffenen*. München 1982, S. 21– 62.
- Garlichs, A.: Immer etwas mehr wagen. Lehrerinnen in unterschiedlichen Phasen ihres beruflichen Werdegangs äußern sich zu ersten Anfängen Offenen Unterrichts. In: *Die Grundschulzeitschrift* 6/1997, S. 48 - 51.
- Geissler, E. E.: Leistung – zur Problematik eines Begriffs. In: *Die Realschule* 95/1987, S. 336 - 341.
- Geist, M.; Jungblut, G.; Philipp, E.: Projektlernen - Eine Zauberformel? Ansätze zur Qualitätsverbesserung von Schule - Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: *Die Deutsche Schule* 3/1986, S. 306 - 316.
- Giesecke, H.: *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart 1998 (3. Aufl.).
- Glöckel, H.: *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Heilbrunn/OBB. 1996.
- Göhlich, M.: Neue Reformpädagogiken versus klassische Reformpädagogiken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: ders. (Hg.): *Offener Unterricht - Community Education - Alternativschulpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim und Basel 1997, S. 11 - 25.
- ders.: *Offener Unterricht. Geschichte und Konzeption*. In: ebd., S. 26 - 38.
- Gray, J.; Satterly, D.: Formal or Informal? A Re-Assessment of the British Evidence. In: *British Journal of Educational Psychology* 51/1981, S. 187 – 196.
- Griese, H. M.: »Jugend« in der »post-modernen Gesellschaft« - ein Widerspruch?. In: *Kind Jugend Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendschutz* 1/1997, S. 5 - 10.
- Günther, H.: *Freie Arbeit in der Grundschule*. Bonn 1988.

Haas, H.: Erwartungen an eine zukunftsorientierte Berufswahlvorbereitung. Referat anlässlich der Fachtagung „Schule und Wirtschaft“ des Bundeselternrates für die Ausschüsse Realschule, Gymnasium und Gesamtschule am 4. – 6. 3. 1993 in Stuttgart.

Haenisch, H.: Überblick über Forschungsergebnisse zum Lehrerverhalten in heterogenen Lerngruppen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehrerverhalten und Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe I – Anregungen für die Praxis (Handreichungen für die Gesamtschule, Heft 8). Soest 1983.

ders.: Erfolgreich unterrichten – Wege zu mehr Schülerorientierung. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die Schulpraxis. In: Schularbeiten 4/1992.

Hameyer, U. (Hg.): AKTIF. Erfahrungsbericht und Studien. Kiel 1987.

ders.: Die innere Qualität innovativer Grundschulen – Ergebnisse aus Fallstudien zur Selbsterneuerungsfähigkeit. In: U. Hameyer; R. Lauterbach; J. Wiechmann (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn/OBB. 1992, S. 77 – 103.

ders.: Innovation in Schritten. Ergebnisse zur Selbsterneuerungsfähigkeit von Grundschulen in vier Nationen. In: H.G. Holtappels (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied 1995, S. 146 – 164.

Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. (2. völlig überarb. und erg. Aufl.). Berlin u.a. 1989.

Heidenreich, M.: Die subjektive Modernisierung fortgeschrittener Arbeitsgesellschaften. In: Soziale Welt. Göttingen 1/1996, S. 24 - 43.

Heldmann, W.: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule. Bildungstheoretische Studie zum Schulkonzept »Die soziale Leistungsschule« des Philologen-Verbandes Nordrhein-Westfalen. Krefeld 1990.

Helle, H. J.: Gesellschaftliche Tendenzen und Perspektiven in Deutschland zu Beginn des dritten Jahrtausends. In: N. Seibert, H. J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 72 - 102.

Helmke, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1/1988, S. 45 – 76.

Helmke, A.; Schrader, F.-W.: Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – clusteranalytische Studien. In: M. Knopf; W. Schneider (Hg.): Entwicklung. Göttingen, Toronto, Zürich 1990, S. 180 – 200.

Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993.

ders.: Bildung. München/Wien 1996.

Himmelreich, F.-H.: Bedeutung und Zukunft der Realschule aus der Sicht der Wirtschaft. In: H. Keim; H. Wollenweber (Hg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln 1992, S. 52 - 68.

Hoffmann, J.; Knopf, M.: Der Erwerb formaler Schlüsselqualifikationen. In: F. E. Weinert (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. (in: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1996, S. 49 – 83.

Höhler, G.: Neue Werte für eine Welt im Wandel. In: N. Seibert; H.J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 116 – 134.

Homfeld, H. G.; Lauff, W.; Maxeiner, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1977.

Hondrich, K. O.; unter Mitarb. v. Behrens, J.: Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik. Opladen 1988.

Hornstein, W.: Kommt der Jugendhilfe die Jugend abhandeln? Ein Beitrag zum Thema »Ende« oder »Wandel« der Jugend aus jugendtheoretischer Sicht. In: Kind Jugend Gesellschaft 1/1997, S. 11 - 14.

Humboldt, Wilhelm v.: Litauischer Schulplan. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1996 (5., unveränd. Aufl.), S. 187 – 195.

Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1975.

Ingenkamp, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Basel 1971.

Inglehart, R.: Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt/New York 1989.

Jaide, W.: Wertewandel? Grundfragen zur Diskussion. Opladen 1983.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.); Gesamtkonzeption und Koordination: Fischer, A.; Münchmeier, R.: Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997.

Jürgens, E.: Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Sankt Augustin 1996 (3. unv. Aufl.).

ders.: Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. In: Pädagogische Rundschau 6/1997, S. 677 - 701.

Kahl, R.: Auf dem Sprung. Jugendliche zwischen Abkehr von der Politik und Aufbruch zu neuem Engagement. Ergebnisse der neuen Shell Jugendstudie. In: Pädagogik 7-8/97, S. 66 - 71.

Keim, H.: Realschüler im Beschäftigungssystem. In: H. Keim; H. Wollenweber: Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln 1992, S. 89 - 109.

Keller, B.; Post-Lange, E.: Lebensraum Schule. Erfahrungen mit dem Offenen Unterricht in der Hauptschule. München 1995.

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964 (3./4. Aufl.).

ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel 1985/1994.

Klages, H.: Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelgesellschaft. Frankfurt/New York 1993.

ders.; Gensicke, Th.: Spannungsfelder des Wertewandels. In: N. Seibert; H.J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 674 - 695.

Klemm, K.; Rolff, H.-G.; Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg 1985.

Köck, P.; Ott, H.: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth 1994 (5. völlig neu bearb. und erw. Aufl.).

Kohlberg, L.: Development of moral character and ideology. In: M. L. Hoffmann; L. W. Hoffman (Eds.): Review of child development research. New York 1964 (Vol. 1).

Krais, B.: Erziehungs- und Bildungssoziologie. In: H. Kerber; A. Schmieder (Hg.): Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbek bei Hamburg 1994, S. 556 - 576.

Kramp, W.: Zur Theorie der Schule. München 1988.

Kron, F. W.: Grundwissen Pädagogik. München 1988.

Krüger, H.-H.: Strukturwandel des Aufwachsens - Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In: W. Helsper; H.-H. Krüger; H. Wenzel (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996 (Bd. 1), S. 253 - 275.

Kudritzki, G.; Flitner, W.: Die deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf 1967₂ (Bd. I).

Lenz, M.; Tillmann, K.-J.: Zerfall oder neue Vielfalt? Familienformen im Spiegel empirischer Daten. In: Pädagogik 7-8/97, S. 11 - 15.

Lübbe, H.: „Sinn und Wert des Lebens“ – Orientierungsprobleme in der zivilisatorischen Evolution. In: Schulreport 1998/2, S. 16 – 19.

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung 7/1974, S. 36 – 43.

ders.: Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilitätsinstrument - Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: H. Keim; H. Wollenweber (Hg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln 1992, S. 325 - 340.

Meulemann, H.: Werte wandeln sich - aber nicht ihre Unterschiede zwischen den sozialen Schichten. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 2/97, S. 12-22.

Montada, L.: Entwicklung der Moral. In: R. Oerter; L. Montada: Entwicklungspsychologie. Weinheim 1987 (2., neu überarb. Aufl.), S. 738 – 766.

Münchmeier, R.: Von den Schwierigkeiten des Aufwachsens heute. Der Strukturwandel der Jugendphase und seine pädagogischen Folgen. In: Kind Jugend Gesellschaft 4/1994, S. 117 - 121.

Nave-Herz, R.: Familie Heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1994.

Neuhaus, E.: Reform der Grundschule. Bad Heilbrunn/OBB. 1991 (5., überarb. und erw. Aufl. der „Reform des Primarbereichs“).

Oelkers, J.: Standards der Schule: Zur Kritik reformpädagogischer Tendenzen heutiger Schulreformen. In: Bildung real, Sonderdruck: Qualitätssicherung im Schulwesen. 1998, S. 38 – 56.

Oerter, R.: Der ökologische Ansatz. In: R. Oerter; L. Montada: Entwicklungspsychologie. Weinheim 1987 (2., neubearb. Aufl.), S. 87 - 128.

ders.: Kindheit. In: ebd., S. 204 – 264.

ders.: Jugendalter. In: ebd., S. 265 - 338.

Opaschowski, H. W.: Zukunft und Lebenssinn. In: N. Seibert; H.J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 255 - 283.

Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M. 1977 (Erstveröffentlichung des Aufsatzes 1959), S. 161-193.

Pekrun, R.: Schule als Sozialisationsinstanz. In: K. A. Schneewind: Psychologie der Erziehung und Sozialisation (in: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. I). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1994, S. 465 - 489.

ders.; Schiefele, U.: Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: F. E. Weinert (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion (in: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2.). Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle 1996, S. 153 – 180.

Peschel, F.: Wenn schon, denn schon. Öffnung zwischen Radikalität, Konsequenz und Illusion. In: Die Grundschulzeitschrift 6/1997, S. 21 - 23.

Petillion, H.: Der Schüler. Darmstadt 1987.

Planungsgruppe „Offene Schule“ Kassel-Waldau: Ganzheitliches Lernen für alle Schüler/innen. Schule als selbstgestaltbare Lebenswelt. In: Die Deutsche Schule 2/1989, S. 167 - 182.

Pollard, A. et al: Changing English Primary Schools?. London 1994.

Pöppel, K. G.: Zu welchem Zweck sollen sich Schule und Unterricht öffnen? In: A. Regenbrecht; K. G. Pöppel: Erfahrung und schulisches Lernen. Zum Problem der Öffnung von Schule und Unterricht. Aschendorff Münster 1995, S. 30 – 44.

Preglau, M.: Postmoderne Soziologie. In: Morel, J.; Bauer, E.; Meleghy, T.; Niedenzu, H.-J.; Preglau, M.; Staubmann, H. (Hg.): Soziologische Theorie. Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter. München 1992 (2. Aufl.), S. 237 - 260.

Ramseger, J.: Neun Argumente für die Öffnung der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 6 - 7.

ders.: Differenzierende Lernerfolgrückmeldung – eine Chance zur Wiedergewinnung der Pädagogik. In: Die schleswig-holsteinische Schule 10/1989, S. 6 - 11.

ders.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Weinheim u.a. 1992 (3. Aufl.).

Richmond, W.: Education in Britain since 1945. London 1978.

Röbe, H.J.: Freie Arbeit – Eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrags der Grundschule? Frankfurt a. M. 1986.

Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a. Rh. 1967.

Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München 1993.

Rosenshine, B.; Stevens, R.: Teaching Functions. In: M. Wittrock (Hg.): Handbook of Research on Teaching. New York 3/1986, S. 376 – 391.

Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimer, P.; Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.

Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1962.

ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf/Köln 1965.

ders.: Zur soziologischen Theorie der Institution. In: ders. (Hg.): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970, S. 9 – 26.

Schittko, K.: Offener Unterricht, Offene Unterrichtsformen, Öffnung von Schule - Begriffserklärung und Hinweise zur Umsetzung. In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 1993, S. 164 - 167.

Schneider, H. J.: Mensch und Arbeit: Taschenbuch für die Personalpraxis. Köln 1992.

Serve, H. J.: Kreativität als Herausforderung an schulische Bildungsarbeit. In: N. Seibert, H. J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 1137 – 1164.

Simon, B.: The Primary School Revolution: Myth or Reality?. In: B. Simon; J. Willcocks (Hg.): Research and Practice in the Primary School. London 1981, S. 7 - 25.

Spieß, W.; Westphalen, K.: Die Gestalt unserer Schule. Verfassung, Zustand und Wandel einer gesellschaftlichen Institution. Stuttgart 1987.

Statistisches Bundesamt (Hg.): Statistische Grundzahlen Deutschland, veröffentlicht im Internet. Wiesbaden 1999.

Struck, P.: Schulreport. Reinbeck bei Hamburg 1995.

Steffens, U.; Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied/Kriftel/Berlin 1993.

Stiehl, H. P.: Leistung fördern, Vielfalt erhalten, Berufsleben vorbereiten - Erwartungen der Wirtschaft an Schulpolitik und Schule. Rede auf dem schulpolitischen Symposium am 14. 12. 1994 in Bonn.

Stoß, F.; Weidig, I.: Der Wandel der Tätigkeitsfelder und -profile bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 23 (1990), Heft 1, S. 34-51.

Tenorth, H. E. (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim 1986.

Terhart, E.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens - Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrerberufs . In: W. Helsper; H.-H. Krüger; H. Wenzel (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch.: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996 (Bd. 1), S. 319 - 332.

Tillmann, K.-J. (Hg.): Schultheorien. Hamburg 1993_a (2. Aufl.).

ders.: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 1993_b (4., vollst. überarb. und erw. Neuausgabe).

Ulich, D.: Schulische Sozialisation. In: K. Hurrelmann; D. Ulich: Neues Handbuch der Sozialisierungsforschung. Weinheim/Basel 1991 (4., völlig neubarb. Aufl.), S. 377 - 396.

Vach, K.: Unterricht in Projekten. In: Die Grundschulzeitschrift 105/1997.

Vetter, W.: Arbeitswelt von morgen. Anforderungen an das Bildungssystem. Grundsatzreferat anlässlich der Expertentagung „Bildungsoffensive - Warum? Wofür?“. Bildungszentrum Kloster Banz, 9. 6. 1994.

Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern? Informationsmaterial der Industrie- und Handelskammer Nordrhein-Westfalen und des Westdeutschen Handwerkskammertags.

Wagner, G.; Schöll, G.: Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten. Nürnberg 1992.

Wallrabenstein, W.: Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg 1994 (4., aktualisierte Aufl.).

Wasmuth, U.: Rechtsextremismus: Bilanz und Kritik sozialwissenschaftlicher Erklärungen. In: Leviathan 1/1997, S. 107 – 131.

Weinert, F. E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: F. E. Weinert (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion (in: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1996, S. 1 – 48.

ders.: Lehrerkompetenz als Schlüssel der inneren Schulreform. In: Schulreport 2/1998, S. 24 – 27.

Weniger, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.

Westphalen, K.: Was soll Erziehung leisten? Donauwörth 1979.

ders.: Lehrplan, Richtlinien, Curriculum. Stuttgart 1985.

ders.: Die Gestalt unserer Schule. Verfassung, Zustand und Wandel einer gesellschaftlichen Institution. Stuttgart 1987.

ders.: Wertvermittlung als Erziehungsauftrag des Gymnasiums. In: Die Höhere Schule 2/1992, S. 46 – 51.

ders.: Der neue Mensch. Utopisches Denken und seine Auswirkungen in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: E. E. Geißler; S. Huber (Hg.): Aufbruch und Struktur. Leipzig 1994, S. 98 –113.

ders.: Lerngesellschaft ohne Grenzen? In: N. Seibert, H. J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 1340 – 1363.

ders.: Verlust der geistigen Ordnung? – Die schülerzentrierte Schule versäumt ihre Pflicht. In: K. Aurin; H. Wollenweber (Hg.) unter Mitarbeit von H.-K. Beckmann; K. Westphalen: Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“?. Bad Heilbrunn 1997, S. 63 – 77.

ders.: Die verhängnisvolle Trennung von gesellschaftlichem und pädagogischem Leistungsbegriff - eine Erblast der 68er Bewegung. In: ebd., S. 99 - 112.

ders.: Neue Schul- und Lernkultur? Kritische Würdigung des „pädagogischen Zeitgeistes“. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für eine Welt von morgen. München 1998, S. 83 – 100.

Wilhelm: Th.: Theorie der Schule - Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1969 (2. Aufl.).

Wilk, L.; Bacher, J. (Hg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen 1994.

Witthaus, U.: Bildungssystem und Beschäftigungssystem - Konsequenzen für schulisches Lernen aus den Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit. In: W. Helsper; H.-H. Krüger; H. Wenzel (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 405 - 426.

Zabeck, J.: Was taugen die neueren Bildungsziele? Eine kritische Explikation am Beispiel der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ In: E. E. Geißler; S. Huber (Hg.): Aufbruch und Struktur. Leipzig 1994, S. 139 – 152.

Zeiber, H.: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: D. Geulen (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim 1994 (2. durchgesehene und verbesserte Aufl.), S. 76 - 95.

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes habe ich Unterstützungsleistungen von der folgenden Person erhalten: Prof. a.D. Dr. Klaus Westphalen.

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Hamburg, d. 15. 1. 2001

Dagmar Tews