

Bildung sucht Dialog!

Dieser dritte Band der PH NÖ sammelt und präsentiert Facetten der Diskussion um Fragen zu
– Gewalt in und an der Schule,
– demokratischer Erziehung,
– Verhaltenskultur.

Er will alle LehrerInnen und an Bildung interessierten BürgerInnen einladen zu Kontakt, Gespräch und Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-3-0



Erwin Rauscher (Hg.) **Schulkultur**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 3**

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 3



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2009
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-3-0

Elisabeth Kossmeier

Wenn sie wissen, was sie tun – wenn sie tun, was sie tun

Meilensteine zur (Lern-)Autonomie

Will die Schule der Zukunft erfolgreich sein und ihre Absolvent/innen als verantwortungsvolle und demokratiefähige Menschen entlassen, bedarf es eines konsequenten Kulturwechsels von einem System der Kontrollorientierung hin zu einem der Autonomieförderung. Dieser Wechsel ist für Lehrende und Lernende gleichermaßen eine Herausforderung, stellt er doch den bisher als gewohnt und ‚normal‘ angesehenen Unterricht radikal in Frage.

1 Fallbeispiele

Fall 1:

Schulstufe 10, 14 Schüler/innen. Die Klasse hat am Vormittag in der vorletzten Schulwoche einen Kommunikationskurs. Die Schüler/innen müssen im Auftrag der Mathematik-Lehrerin den Kurs für 30 Minuten unterbrechen, weil noch eine ‚Lernzielkontrolle‘ in Mathematik notwendig sei. Auf meine Nachfrage erfahre ich, dass neben den Schularbeiten pro Semester ca. 5 solcher Lernzielkontrollen durchgeführt werden.

Ich: Welches Ziel wird kontrolliert?

Sch: Die Beispiele der letzten Stunden.

Ich: Welches Ziel hast du erreicht, wenn du diese Beispiele rechnen kannst?

Sch: ?? Das wird zur Note gerechnet.

Ich: Weißt du, welche Fähigkeiten du erwirbst, wenn du diese Beispiele rechnen kannst?

Sch: Nein

Ich: Wer kontrolliert, ob du dein Lernziel erreicht hast?

Sch: Die Lehrerin.

Ich: Und? Hast du dein Lernziel erreicht? Was meinst du?

Sch: Weiß nicht. Ich hoffe, dass ich alle Punkte habe. Aber das habe ich schon öfter geglaubt, und dann war es doch nicht richtig.

Fall 2:

Lehrerseminar. Die Problematik von Gruppenarbeiten und selbstständigen Arbeiten wird diskutiert: Wie komme ich drauf, wer was und wie viel gearbeitet hat? Das ist schier unkontrollierbar, deshalb mag ich keine Gruppenarbeiten. Wenn sie selbstständig arbeiten, muss erst wieder ich alles verbessern und umändern – da mache ich es gleich lieber selber. Wenn ich nicht im Blick habe, was sie tun, werde ich unruhig. So kriege ich meinen Lernstoff nie durch. Für solche Methoden habe ich einfach keine Zeit. Die einen arbeiten wirklich, die anderen machen nur Blödsinn. Ich habe da keinen Überblick!

Fall 3:

Schulstufe 7, Deutschunterricht. Die Schüler/innen halten einen Arbeitsauftrag zu einem Roman, den sie im Vorfeld gelesen haben, in Händen. 10 Arbeitsaufträge. Davon sind drei Aufgaben als Pflichtaufgaben deklariert. Die restlichen 7 Aufträge sind Wahlaufgaben, von denen drei zu erledigen sind.

Susanne: Kann ich die Aufgaben 4, 6 und 9 machen?

Ich: Was steht im Arbeitsauftrag?

S: Dass ich mir drei Aufgaben aussuchen kann.

Ich: Eben.

S: Kann ich da schreiben, was sich die Hauptfigur gedacht hat?

Ich: Was steht im Arbeitsauftrag?

S: Weiß nicht.

Ich: Lies mir den Auftrag vor

Usw.

Die Beispiele zeigen, dass es für Lehrende und Lernende gleichermaßen herausfordernd ist, autonom zu handeln, Entscheidungen selbst zu treffen bzw. Kontrolle aufzugeben zugunsten wohlüberlegter klar formulierter Arbeitsaufträge, die eigenständig erledigt werden können/müssen.

- ❖ In Fall 1 behält die Lehrerin ausschließlich die Kontrolle. Die Lernenden haben keine Ahnung, was sie eigentlich wirklich lernen, auch wenn sie die Beispiele ‚richtig‘ rechnen können. Wer was kann, überprüft und bestimmt ausschließlich die Lehrerin.
- ❖ Fall 2 zeigt die Besorgnis der Lehrer/innen bezüglich möglicher Szenarien, die befürchtet werden, wenn Kontrolle aufgegeben wird, und die allesamt ins ‚Nichtslernen‘ münden könnten – eine sehr häufig auftretende Lehrerangst ...
- ❖ Fall 3 zeigt, wie Lernende behutsam zur Übernahme von Eigenverantwortung hingeführt werden müssen und wie wenig unsere Lernenden ein selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen gewöhnt sind.

Befürchtungen und Ängste resultieren häufig aus einem Mangel an Instrumenten, Methoden, didaktischen Modellen, die helfen, Autonomie professionell zu fördern, ohne dass der befürchtete „Alle tun, was sie wollen und tun also nichts – Effekt“ eintritt! Gerade hier ist der Beitrag der Pädagogischen Hochschulen sehr bedeutsam. Ob die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung ausschließlich inhaltlich ‚input-orientiert‘ gestaltet ist oder ob allgemeine Unterrichtsentwicklung durch Prozessorientierung, didaktische Modelle, alternative Formen der Leistungsbewertung, Methoden der Individualisierung und Entwicklung von Eigenverantwortung angeboten werden, wird auf die Schulkultur der Zukunft entscheidenden Einfluss haben. Und wie von Lernenden nicht automatisch gefordert werden kann: „Übernimm doch gefälligst Eigenverantwortung!“ (was leider allzu häufig vor allem dann geschieht, wenn sich Lehrende als nicht zuständig für die Lernzielerreichung fühlen), liegt auch vor Lehrenden ein langsamer und oft mühsamer Weg, wenn sie lernen wollen, wie sie Aufgaben stellen und Arbeitsaufträge konstruieren müssen, damit die Lernenden ihren Lernweg individuell und autonom gehen können.

2 Autonomieförderung

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass – wie Bernd Schilcher in Interviews und Vorträgen

betont¹ – unser kontrollorientiertes Unterrichtssystem dem Militär und zwei ‚Verpreußerungswellen‘ im 18./19. Jh. zu verdanken haben: Zwei verlorene Kriege (7-jähriger Krieg unter Maria Theresia, 1756–1763, und preußisch-österreichischer Krieg, Königgrätz 1866) lenkten jeweils den Blick auf die siegreichen Preußen, die besser schießen, aber auch besser lesen konnten und ‚gebildeter‘ erschienen. Über die ins Land geholten preußischen Bildungsfachleute kamen die Ideen vom Gehorsam als erster Pflicht, vom ‚Segen‘ des (stundenweisen) Exerzierens in unser Schulsystem: *„Die Schulglocke ersetzte die Trillerpfeife!“*²

In der Zeit der Aufklärung des 17. und 18. Jh. sprachen bedeutsame Pädagogen und Bildungspolitiker – Jan Amos Comenius, Johann Friedrich Herbart und Ernst Christian Trapp – im Sinne aufklärerischer Gedanken von einem zwangsfreien und anschaulichen Unterricht, vom entdeckenden Lernen, von der Notwendigkeit von Bildung als rettendem Weg in eine humane Gesellschaft. ‚Aufklärung‘ wird heute neben politischer Bildung dann immer wieder gefordert, wenn Ähnliches passiert wie bei der Gedenkfeier im ehemaligen Konzentrationslager Ebensee 2009, als Jugendliche den Überlebenden des Holocaust den Hitlergruß entgegenschleuderten.

Aufklärung ist für Immanuel Kant der *„Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.“*³ Heute könnte man sagen: Aufklärung ist der Weg des Menschen zu einem selbstverantworteten autonomen Handeln. Und nur auf diesem Boden kann eine Demokratie gedeihen. Eine Schule also, die zu demokratischem Handeln und Demokratiebewusstsein erziehen will, muss Autonomie und Selbstverantwortung fördern und entwickeln. Wie viele Studien beweisen⁴, ist dies genauso eine vordringliche Aufgabe für Lehrer/innen selbst und nicht nur eine Aufgabe der Vermittlung an die Schüler/innen! Schüler/innen, wie von der Politik gefordert, über die Folgen ihrer Taten aufzuklären, wird nicht erfolgreich funktionieren, wenn dies nicht auf dem Boden des Respekts vor der Integrität jedes Menschen geschieht, vor dem Recht auf selbstentdeckendes Lernen und Selbsterfahrung, auf dem Boden der Akzeptanz von Individualität und Anders-Sein. Dafür braucht es aufgeklärte Erwachsene, aufgeklärt und mutig – Sapere aude! – im kantischen Sinn.

An welchen Indikatoren erkennt man einen autonomiefördernden Unterricht? Franz Hofmann listet Indikatoren auf für einen Unterricht, in dem Autonomie gefördert wird bzw. für einen, in dem lehrerzentriert und damit kontrollorientiert gearbeitet wird.⁵

Autonomieförderung	Kontrollorientierung
L/L verbringen mehr Zeit mit Zuhören	L/L verbringen mehr Zeit mit Reden
L/L verwenden informatorische Sprache (beschreiben Situationen, zeigen Zusammenhänge auf)	L/L verwenden kontrollierende Sprache (müssen, sollen, Direktiven, Anweisungen)
L/L bieten flexible Lernumgebungen und Wahlmöglichkeiten an.	L/L beschränken sich auf EINEN Lernweg für die ganze Klasse
L/L bieten lösungsorientierte Hilfe in Form von Fragen an (Was ist dein Problem? Welche Ideen hast du?)	L/L geben gezielte lösungsorientierte Hinweise in Form von Anweisungen (Mache das so. Hier ist der Fehler.)
L/L loben die Qualität der Leistungen vergleichsweise öfter	L/L kritisieren die (Leistungen der) Sch/Sch vergleichsweise öfter

Wie kann Unterricht funktionieren, wenn Lehrende mehr zuhören, weniger reden, Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben anbieten, nicht exekutiv helfen („So geht das“), sondern instrumentell („Wo liegt dein Problem? Was möchtest du genau wissen? Wo könntest du nachschauen?“⁶)?

Nachfolgend werden fünf Meilensteine – Schülerorientierung, Ganzheitlicher Unterricht, Eigenverantwortungstraining, Mitbestimmung und Offener Unterricht – auf dem Weg zu mehr (Lern-)Autonomie im Unterricht angeboten ... damit sie wissen, was sie tun. Denn Lernautonomie bedeutet Individualisierung. Menschen sind unterschiedlich und lernen daher auch unterschiedlich. Nur wenn für Einzelne die Möglichkeit besteht, entsprechend ihrer Eigenart im Unterricht zu arbeiten und zu lernen, kann der Sinn des eigenen Handelns, der Grund für das eigene Handeln, die Konsequenz des eigenen Handelns erkannt werden. Damit Unterricht auf Einzelne eingehen kann, muss er sich in erster Linie öffnen in Richtung Schülerorientierung, Erziehung zu Eigenverantwortung und Mitbestimmung, Ganzheitlichkeit und Abwechslung der Unterrichtsformen. Nach diesen Unterrichtsprinzipien gestalten viele Reformpädagogen/-pädagoginnen oder reformpädagogisch geschulte Lehrer/innen bereits seit vielen Jahrzehnten ihren Unterricht. Es geht nun darum, vieles Erprobte und für gut Befundene für einen regulären Unterricht an regulären Schulen zu erschließen und unter den gegebenen Rahmenbedingungen nutzbar zu machen.

3 Schülerorientierung

Sich an den Schülerinnen/Schülern zu orientieren bedeutet eine Abkehr von der Dominanz der Lehrerorientierung – Lehrende bestimmen nicht mehr (alleine), was auf welche Weise geschieht, sie gehen von der Situation der Lernenden aus. Sich auf Lernende einzulassen, heißt Einzelne wahrzunehmen, sie zu hören, anzuhören, ihre Bedürfnisse abzufragen, ihre Lernvoraussetzungen zu erfragen, sich für Lernfortschritte zu interessieren und Unterricht so vorzubereiten, dass die Vorbereitung vor Ort unter Umständen verändert bzw. an neue Bedingungen angepasst werden kann. Das bedeutet auch eine Abkehr von der Dominanz des zu unterrichtenden Lernstoffs zugunsten einer Adaptierung für die jeweiligen Lernenden.

3.1 Wer/Was steht im Zentrum des Unterrichts?

- ❖ Der/die Lehrende?
„Ich muss mit meinem Stoff weiterkommen! Mir fehlen noch drei Kapitel. Wir können keine Versuche machen in Physik, sonst werde ich mit dem Stoff nicht fertig.“
Frage: Wer muss an welches Ziel kommen? Wer muss welches Ziel erreichen?
- ❖ Der Lehrstoff?
„Wir machen das, weil's im Lehrplan steht. Es interessiert auch mich als Lehrerin nicht, aber da müssen wir durch. So ist halt der Lehrplan!“
Frage: Wenn laut Neurobiologen erlernte Inhalte mit Emotionen im Hirn verknüpft werden; wenn Lernen nur funktioniert, wenn Erlerntes vom Individuum durch Verknüpfungen im Gehirn persönlich nutzbar gemacht werden kann – wo ist dann der Sinn und der Effekt eines ‚durchgepeitschten‘ Stoffes? Wer kann am Ende was? Was bleibt zB von der tektonischen Plattenverschiebung nach Wegener, wenn der/die Lehrende dafür keine ihn/sie begeisternde Kernidee finden konnte?
- ❖ Die Lernenden?

„Was interessiert dich? Was weißt du? Was sagt dir das Thema? Was möchtest du ausprobieren? Welche Fragen stellst du dir? Was möchtest du wissen?“

Frage: Lohnt es sich im Interesse nachhaltigen und echten Lernens auf manche Lerninhalte zu verzichten?

Schülerorientierung macht den Kulturwechsel deutlich: Die irgendwie ‚durchgenommenen‘, vorgetragenen, aufgeschriebenen Lerninhalte garantieren noch nicht, dass Lernende auch wirklich können, was sie gelernt haben. Damit Lehrende mehr auf individuelle Schülerbedürfnisse eingehen können, orientieren sich die neuen Lehrpläne an Kompetenzen. Sie können schülerorientiert und nachhaltig eher erworben werden als der ‚Lernstoff‘ im herkömmlichen Sinn, der für alle gleich war. Das bietet Lehrenden und Lernenden neue Freiheiten, aber auch Herausforderungen.

- ❖ Ein Beispiel: Die Kompetenz, eine Statistik lesen zu können, kann anhand unterschiedlichster Themen erworben werden.
Die Herausforderung für Lehrende: Sie stellen einen Aufgabenpool für unterschiedliche Interessen zur Verfügung, formulieren die Rahmenbedingungen, entwerfen einen Kriterienkatalog für den Nachweis der zu erlernenden Kompetenz.
Die Herausforderung für Lernende: Sie entscheiden in Eigenverantwortung das Thema und sorgen möglichst autonom dafür, dass sie die Kompetenz auch erwerben können. Sie sind für ihren Lernprozess über weite Strecken selber zuständig. Motivierende Aufgaben helfen ihnen dabei.

Fragen, die eine Reflexion der Lehrenden über ihre Schülerorientierung anregen können:

- ❖ Wie genau weiß ich darüber Bescheid, wie das, was wir bisher durchgenommen haben, bei meinen Schülerinnen/Schülern angekommen ist?
- ❖ Wie genau weiß ich, welche Gedanken sich meine Schüler/innen über die Thematik, an der wir gerade arbeiten, machen?
- ❖ Woher kommt der Impuls für meine nächste Unterrichtsstunde?
- ❖ Wie oft hole ich mir bei den Schülerinnen/Schülern ein Feedback ein, um zu erfahren, auf welchem Interessensstand sie sich befinden?
- ❖ Wie viel Prozent meiner Unterrichtsstunden gehen auf Vorschläge von Schülerinnen/Schülern zurück?
- ❖ Wie klar habe ich meine Freiräume definiert, in denen ich fern von echtem oder selbst gemachtem Curriculum und Lehrbuch auf Schülerinteressen eingehen und mit Schülern und Schülerinnen frei arbeiten kann?
- ❖ Mit wem habe ich meinen Organisationsplan für dieses Schuljahr in meinem Fach besprochen?

Schülerorientierung meint: Lehrende begleiten und steuern die Lernprozesse ihrer Schüler/innen! Das ist alles andere als ein unprofessionelles „Jede/r tut, was sie/er will“. Klare Rahmenbedingungen sind das Um und Auf für Lern-Freiräume. Lernende müssen immer wissen, was sie warum, zu welchem Zweck, bis wann zu arbeiten haben und welche Bewertung dafür vorgesehen ist.

Beispielhafte Rahmenbedingungen sind:

- ❖ Schreibe ein paar Zeilen darüber, was dich am gewählten Thema interessiert.
- ❖ Was weißt du schon, und welche Fragen stellst du dir noch?
- ❖ Schreibe deine Gedanken und Fragen auf. Wähle die 3 wichtigsten Fragen aus, mit denen du dich genauer auseinandersetzen möchtest.

- ❖ Wie wirst du herausfinden, was du wissen möchtest?
- ❖ Schreibe deine Ideen auf.
- ❖ Für die Arbeit an deinem Thema und die Gestaltung eines schriftlichen Endproduktes deiner Wahl hast du vier Deutschstunden Zeit. Ich denke auch, dass zwei Stunden Arbeit zuhause zumutbar für dich sind.
- ❖ Wenn du mit deinem Konzept fertig bist, komm zur Besprechung zu mir. Ich möchte über dein Endprodukt mit dir vor der Fertigstellung sprechen.
- ❖ Du weißt, dass du mich jederzeit fragen kannst, wenn du etwas brauchst. Ich bin da.

3.2 Lohnt sich die Mühe einer Schülerorientierung?

- ❖ Ich erlebe und darf mitverfolgen, um wie viel sich das Interesse der Schüler/innen steigert, wenn sie selber ein Thema ausgesucht haben und den Sinn für sich selbst erkennen.
- ❖ Mit zunehmender Erfahrung werde ich auch sicherer darin, wie ich im individualisierenden Unterricht fair, gerecht und förderlich benoten kann.
- ❖ Mit guter Planung im Vorfeld kann ich Freiarbeit im Hinblick auf die Erfordernisse des Lehrplans steuern.
- ❖ Ich weiß heute, dass Diskussionen über die Gestaltung des Unterrichts mit den Schüler/innen/Schülern alles andere als „vertane Zeit“ sind! Wenn ich die Diskussionen gut moderiere, Ergebnisse schriftlich auf einem Plakat festhalte, sodass am Ende so etwas wie eine gemeinsame Vereinbarung herauskommt, haben wir alle viel voneinander gelernt!
- ❖ Ich sehe, wie Freude über eine gute Leistung meine Schüler/innen mit Stolz erfüllt und mit dem Gefühl: „Ich habe etwas geschafft!“
- ❖ Ich fühle mich wohler in meiner Funktion als Begleiterin von Lernprozessen, als wenn ich ständig darauf schauen muss, dass ich Aufmerksamkeit erhalte für meine frontale Lernstoffvermittlung.

Merkmale eines schülerorientierten Unterrichts:

- ❖ Lernende sind in die Planung des Unterrichts einbezogen: Ihre Fragen und Vorschläge werden aufgegriffen und ernst genommen.
- ❖ Lernende werden um ihre Meinung zum Unterricht gebeten – regelmäßige Reflexions- und Feedbackschleifen erleben sie als sinnvoll für sich selbst und für die Lehrer/innen.
- ❖ Schüler/innen erleben ihre Lehrer/innen nicht als belehrend, sondern als ihren Lernprozess begleitend und inspirierend.
- ❖ Schülerzentrierte Arbeitsaufträge verhindern die viel zitierte unsägliche ‚Downloaderei‘, weil die Persönlichkeit der Lernenden gefragt ist.

3.3 Wie lernen Lernende, wenn sie sich im Mittelpunkt des Lehrerinteresses erleben und wenn ihre Meinung gefragt ist?

Im schülerzentrierten Unterricht werden auch außerfachliche Kompetenzen vermittelt:

- ❖ Einbezogen zu werden in das Unterrichtsgeschehen bedeutet eine wichtige Förderung des Selbstwertes: „Ich bin wichtig. Ich werde wahrgenommen und ernst genommen.“ – Förderung von Selbstkompetenz und Eigenverantwortung
- ❖ Die Persönlichkeit des Kindes erhält Chancen, sich altersgemäß, gemäß eigener Anlagen

- und Interessen zu bilden und zu entfalten – autonomes Handeln führt zu Mündigkeit
- ❖ Selbstwirksamkeitserleben wird möglich: „Ich kann etwas erreichen. Ich fühle mich angesprochen.“
 - ❖ Ein positives Fähigkeitsselbstkonzept kann sich Schritt für Schritt an Stelle einer erlernten Hilflosigkeit aufbauen
 - ❖ Eigenverantwortung wird erlernt: „Ich entscheide, was ich lernen werde. und ich trage dafür die Konsequenzen.“
 - ❖ Schüler/innen arbeiten immer wieder in Teams, in unterschiedlichen Sozialformen und lernen dabei die Chancen, aber auch Hürden beim Arbeiten in Gruppen oder zu zweit kennen und reflektieren diese. Sie trainieren in ihren Gruppenarbeiten
 - ✓ kooperative Kompetenz, Teamarbeitskompetenz
 - ✓ Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstartikulation
 - ✓ Fremdwahrnehmung und Achtung anderer
 - ✓ eigene Grenzen und Grenzen anderer ernst zu nehmen
 - ✓ Kompetenzen im Umgang mit Macht und das Aushandeln von Normen und Regeln; die Fähigkeit zu Führung und Einordnung; zu erkennen, wann es gilt sich durchzusetzen und wann sich zurückzunehmen
 - ✓ Einfühlungsvermögen, „Empathie“, aktives Zuhören, unterschiedliche Perspektiven zu akzeptieren und daraus zu lernen
 - ✓ Selbst-Beherrschung: sich selbst adäquat/kreativ führen zu können
 - ✓ Verschiedenheit, Komplexität auszuhalten, Ambiguitätstoleranz, Meinungsverschiedenheiten austragen zu können
 - ✓ Konfliktkompetenz; Fähigkeit, zu Kompromiss bzw. Konsens zu gelangen
 - ❖ Unterricht wird als spannend und abwechslungsreich empfunden

Freilich ist ein schülerzentrierter Unterricht anstrengender, denn er fordert die Schüler/innen wesentlich mehr als ein lehrerzentrierter Unterricht, weil es keine Möglichkeiten gibt, sich zu „verstecken“ – jede/r muss einfach Stellung beziehen.

3.4 Eigenverantwortung – oder: „Hilf mir es selbst zu tun!“⁷

Je mehr die Lehrer/innen einzelnen Kindern das anbieten, was diese Kinder gerade brauchen, umso mehr wird die Übernahme von Eigenverantwortung durch die Lernenden zu einem wichtigen Anliegen für die Lehrer/innen, weil sie ja viele unterschiedliche Kinder begleiten/betreuen müssen. Selbst Kinder, die zumindest am Anfang viel direkte Instruktionen und Bestätigung ihres Tuns durch die Lehrperson brauchen, können behutsam zur Erkenntnis geführt werden, dass es auch in der Schule um sie selber geht, um das eigene Leben und Lernen, für das niemand kompetenter ist als das Kind selbst. Ruth Cohn formuliert mit ihrem Modell vom Arbeiten in Gruppen schon in den 70er Jahren, ausgehend von einem humanistischen und damit autonomen Menschenbild, dass in jedem pädagogischen Tun der Focus auf einem Ausgleich zwischen dem Einzelwesen (Schüler/in), der Gruppe und der Thematik, um die es geht, liegen müsse. „*Be your own chairman*“⁸ ist das wichtige Grundprinzip in der Themenzentrierten Interaktion: „*Nimm deinen Platz (selber) ein und erläutere, wie etwas für dich ist, aus deiner Sicht!*“ Zu akzeptieren, dass der junge Mensch Expertin/Experte für sein eigenes Leben, für sich selber, ist und selber am besten weiß, was für ihn gut ist, fällt Erwachsenen oft sehr schwer.

Was ermöglicht die Übernahme von Eigenverantwortung ?

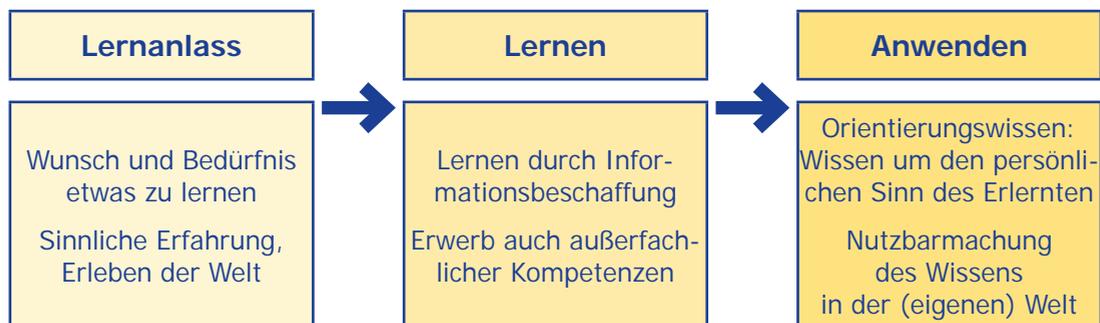
- ❖ Das Wichtigste ist wohl, dass Schüler/innen wissen, welche Lerninhalte wofür und warum gelernt werden sollen. Das bedeutet auch, dass im Unterricht immer wieder die Neugierde der Kinder und Jugendlichen und ihre Fragen Ausgangspunkt sind. Der herkömmliche Unterricht gibt sehr oft Antworten auf Fragen, die von Schüler/innen nie gestellt wurden. Für Hilbert Meyer ist das „sinnstiftende Kommunizieren“⁹ ein elementares Merkmal guten Unterrichts. Schüler/innen müssen einfach wissen: „What’s in for me“?
- ❖ Allen Lernenden sind die Aufgaben, die Unterrichtsziele, die Leistungs- bzw. Ergebniserwartungen klar und verständlich. Schüler/innen können nur frei entscheiden, welche Aufgaben sie wann (und ob überhaupt) erledigen und wie viel Zeit und Aufwand sie investieren wollen, wenn sie genau wissen, was die Lehrkraft erwartet, welche Leistungen wie bewertet werden.
- ❖ Regeln werden verlässlich eingehalten und sind allen klar. Wenn z.B. ausgemacht wird, dass bei bestimmten Arbeiten Sprachfehler nicht in die Beurteilung einfließen, dann muss sich jede/r Lernende darauf verlassen können. Oder wenn freie Themenwahl angeboten wird, darf niemand wegen einer unpassenden Themenwahl Punkteabzüge bekommen. Eine sehr genaue Aufgabenstellung und eine Trennung von Lern- und Leistungssituation durch die Lehrerin/den Lehrer sind dabei Voraussetzung.
- ❖ Schüler/innen können sich umso besser in ein Thema einklinken, je mehr sie selber an der Planung beteiligt sind. Manche Lerninhalte lassen durchaus eine Beteiligung zu: Wer hat in Bezug auf den Themenbereich Beobachtungen gemacht? Wer hat etwas erlebt? Wer weiß schon etwas aus den Medien, aus der Familie usw.? Worüber möchte jemand etwas wissen?
- ❖ Jesper Juul und Helle Jensen legen Wert auf die Integrität jedes Kindes und Jugendlichen, die anerkannt und stimuliert werden muss, damit Lernende ein gesundes Selbstwertgefühl bilden können, aus dem heraus der junge Mensch mehr und mehr die persönliche Verantwortung für sein Leben und Tun übernehmen kann. Dafür bedarf es einer hohen Beziehungskompetenz auf beiden Seiten.¹⁰
- ❖ Eigenverantwortung steigt enorm, wenn den Schülern und Schülerinnen eine regelmäßige Reflexion selbstverständlich ist: Was habe ich in den letzten Monaten gelernt? Was hat mich besonders interessiert? Was möchte ich mir merken? Wie viel Arbeitsaufwand hatte ich? In welchem Verhältnis steht mein persönlicher Arbeitsaufwand zu meinem persönlichen Gewinn? Was hat mich enttäuscht/geärgert/geängstigt? Was weiß ich über mich und meine Fähigkeiten mehr als vorher? Usw.
- ❖ Dass ein lernförderliches Klima in einer Klasse eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass ein junger Mensch autonome Entscheidungen im Sinne der anstehenden Lerninhalte treffen kann, ist selbstverständlich. Nur dann, wenn gegenseitiger Respekt bzw. ein respektvoller Umgangston vorherrscht, können Kinder und Jugendliche ohne Scheu Erlebtes in der Klasse erzählen, Fragen frei stellen, Ergebnisse vortragen usw.

„Das Schönste am selbstständigen Lernen ist, dass man endlich einmal in Ruhe lernen kann, ohne dass einen ein Lehrer stört!“ meinte Christina in ihrer Reflexion zum Deutschunterricht.¹¹ Eigenverantwortliches Lernen kann auf verschiedenen Wegen angeleitet werden. Eine Möglichkeit ist das Lernen nach Heinz Klippert.¹² Allen gemeinsam und wichtig ist, dass der Weg zum selbstbestimmten Lernen eingeschlagen wird. Es geht um die Entwicklung der jungen Menschen in Richtung Autonomie und Authentizität.

4 Ganzheitlicher Unterricht

Individualisierender Unterricht ist ganzheitlich: Jeder Mensch lernt zunächst prinzipiell gerne, ganz einfach, weil er seine Umwelt wahrnimmt und sich in ihr möglichst gut zurechtfinden will. Dafür muss und möchte der Mensch vieles können und wissen. Der eindringliche Slogan der 70er Jahre, „Lernen mit Hirn, Herz und Hand“¹³ propagierte einen Unterricht, der die Schüler/innen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, sozial und durch praktisches Tun fördern möge. Das erfordert einen offenen, schülerzentrierten Unterricht, der die Schüler/innen zur Übernahme von Eigenverantwortung hin erzieht und sie in allen ihren Sinnen anspricht.¹⁴ Der ganzheitliche Aspekt umfasst auch den sinnlichen: Was fühlt ein Mensch, was macht ihn betroffen, was erweckt seine Aufmerksamkeit? Am Anfang eines Lernprozesses stehen sinnliche Reize als Lernanlässe. Manfred Spitzer betont, dass unser Gehirn immer lernt – die Frage ist nur, was das Gehirn aus dem, was im Unterricht angeboten wird, lernt. Und er betont die Bedeutung der Emotionalität für den Lernprozess. Nur wenn das Gehirn auch emotional angesprochen werde, könnten Geist und Körper wach bleiben.¹⁵ Der Mensch will auf Grund seiner Erlebnisse, Beobachtungen oder Erfordernisse seines Lebensumfeldes etwas lernen. Er hat Fragen, zu deren Beantwortungen es ihn treibt, weil er etwas wissen will. Was aber, wenn die Schule ein Wissen anbietet, nach dem kein/e Schüler/in gefragt hat? Welche Konsequenzen hat es für die Lernmotivation, wenn die sinnlichen Lernanlässe aus der Schule ausgeklammert bzw. negiert werden? Was, wenn im Unterricht nur mehr die Lehrenden die Fragen stellen?

Die Schule beschäftigt sich fast ausschließlich mit dem Bereich der Aneignung von Wissen und dem Sammeln von Informationen. Vor allem der Lernanlass wird allzu selten in den Unterricht einbezogen. Kinder und Jugendliche lernen aber umso besser, je mehr ihre persönlichen Fragen, Entdeckungen und ihre Begeisterung (ihre Emotionen) zum Ausgangspunkt für die Unterrichtsthemen gemacht werden.



In der Vorbereitung individualisierenden Unterrichts spielt der Lernanlass eine große Rolle:

- ❖ Was wissen Schüler/innen schon zum Thema? Was wollen sie wissen? Welche Erfahrungen/Beobachtungen wurden gemacht? Wie können Schüler/innen auf sinnliche Weise Zugang zum Thema gewinnen?

Gerade für sinnliche Einstiege eignen sich viele unterschiedliche Formen von kreativen Aufgaben. Die Lernenden sollen erfahren, dass es beim Lernen in der Schule um ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Bedürfnisse geht, vom Lernanlass bis zur persönlichen Anwendung des erlernten Wissens.

5 Offener Unterricht

Individualisierung ist prinzipiell ein offener Unterricht: Forschungsergebnisse zeigen, dass in offenen Unterrichtsformen zusätzlich Selbst- und Sozialkompetenzen in einem hohen Ausmaß gefördert werden: Persönlichkeitsbildung wird wie auch das Training von Sozialkompetenzen nicht nur ermöglicht, sondern geradezu automatisch mitgeliefert. Es geht allerdings um eine gute Balance zwischen unterschiedlichen Unterrichtsformen und um eine ständige Überprüfung der Ziele, um so die erwünschte höchstmögliche Effektivität von Unterricht für die einzelnen Schüler/innen zu erreichen.

„Offenes Lernen“ als Fachterminus meint selbst organisiertes Lernen, Lernformen also, bei denen sich Lernende den Lernprozess zu einem Teil oder ganz selber organisieren müssen. Offenes Lernen im engeren Sinn meint selbst organisiertes Lernen durch längerfristige Arbeitsaufträge (z.B. Wochenpläne), Lernen im Stationenbetrieb oder Freiarbeit. Auf diese Weise kann am besten auf das einzelne Kind eingegangen werden, das über Lerntempo, Reihenfolge der Arbeitsaufträge, Sozialform beim Arbeiten, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben selber entscheiden kann. Lehrende stellen die Rahmenbedingungen klar, erläutern die Aufgabenstellungen und liefern die entsprechenden Arbeitsmaterialien.

Rahmenbedingungen sind:

- ❖ Wie viel Zeit steht für die Lösung der Aufgaben zur Verfügung?
- ❖ Können Teile der Arbeiten auch als Hausarbeit ausgelagert werden?
- ❖ Wo überall und wie (in welchen Sozialformen, alleine, zu zweit, in Gruppen) kann gearbeitet werden?
- ❖ Welches Material ist wo auffindbar und kann wie verwendet werden?
- ❖ Wie, wann und wofür steht die Lehrerin/der Lehrer zur Verfügung? (z.B. Wie viele Schritte müssen die Lernenden zuerst selber versucht haben, bevor sie die Lehrkraft fragen? Bei Streit in der Gruppe? ...)

Leistungsbewertung, Endprodukt:

- ❖ Was wird am Ende erwartet?
- ❖ Wird die Arbeit bewertet?
- ❖ Was wird bewertet: die Intensität der Auseinandersetzung mit den gestellten Aufgaben oder die Lösungen? Oder beides?
- ❖ Worum geht es? Um Experiment und Erfahrungsgewinn? Um Verfestigung von Erlerntem, um Übung? Um Vorbereitung auf eine Überprüfung von Lernstoff? Um eine Auseinandersetzung mit etwas Neuem? Um das Finden eigener Positionen?
- ❖ Welchen Stellenwert nimmt die Arbeit in der Gesamtbeurteilung ein? (Punkteanzahl...)
- ❖ Wie werden Gruppenarbeiten bewertet?

Aufgabenstellungen:

- ❖ Kennen sich alle Schüler/innen genau aus, was sie zu tun haben?
- ❖ Kann jede Schülerin/jeder Schüler die Aufgabenstellung, den Wochenplan, ... genau lesen? Werden die Zeichen für die Durchführung verstanden: Zeichen bezüglich Wahl und Pflicht, Abkürzungen für Sozialform, eventuell Angaben von Schwierigkeitsgraden ...
- ❖ Wo müssen individuelle Entscheidungen getroffen werden?
- ❖ Sind die Konsequenzen der eigenen Entscheidungen wohl überlegt? (z.B.: Verlagerung von Aufgaben nach Hause, um mehr Zeit für Diskussion in der Schule zu haben, bedeu-

tet weniger Freizeit daheim; Entscheidungen für das Minimum bedeutet Verzicht auf Zusatzpunkte oder ein ausschließliches Erreichen der (Standard-) -Mindestpunktzahl; Entscheidung für die kreative Aufgabe bedeutet Freude, aber möglicherweise viel Zeitaufwand ...)

- ❖ Ist die Wahl völlig frei oder gibt es Pflichtaufgaben? Gibt es individuelle Empfehlungen durch die Lehrkraft?

Je nach Alter und Rahmenbedingungen organisieren nun die Lernenden ihren Lernprozess selber, tragen dann aber auch die Verantwortung für diese Entscheidungen und das Ergebnis.

Welche Entscheidungen muss/kann/darf das Kind treffen:

- ❖ Themenwahl
- ❖ Aufgabenwahl
- ❖ Partnerwahl
- ❖ Wahl der Sozialform (Arbeit alleine, zu zweit, in der Gruppe?)
- ❖ Reihenfolge der zu erledigenden Aufgaben
- ❖ Lernort (Klasse, Lernnische, Garten ...)
- ❖ Schwierigkeitsgrad der Aufgaben

Lehrende stehen ihrerseits vor der Herausforderung, Aufgabenstellungen so zu konzipieren, dass Lernende ihren individuellen Eigenarten gemäß ihre ‚Anker‘ in den Aufgaben finden und Entscheidungen treffen können. Aufgaben sollten für unterschiedliche Kinder und Jugendliche Unterschiedliches bieten:

- ❖ Aufgaben für langsamere und schnellere Denker/innen und Arbeiter/innen
- ❖ Buben-/Mädchen-Vorlieben sollen berücksichtigt werden
- ❖ Besondere Aufgaben für kreative Kinder, die etwas gestalten möchten
- ❖ Unterschiedliche Lerntypen sollen angesprochen werden
- ❖ Unterschiedliche Intelligenzen
- ❖ Unterschiedliche Denkmuster

So nimmt z.B. ein individualisierender Unterricht Rücksicht darauf, dass manche Kinder mehr direkte Instruktion brauchen als andere, die offene Aufgabenstellungen bevorzugen. Vor allem Kinder mit geringerem Fähigkeitsselbstkonzept, misserfolgsängstliche Kinder mit wenig Selbstwirksamkeitsbewusstsein, brauchen zunächst mehr Gewissheit durch genaue ‚Befehle‘ und Anordnungen vonseiten der Lehrkraft. Mit Hilfe klarer Instruktionen können dann auch Lernstrategien erlernt werden, die einem Kind ermöglichen, mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen. So kann ein Fähigkeitsselbstkonzept durch von der Lehrerin/vom Lehrer angebotene Aufgaben Schritt für Schritt verbessert werden! Möglichst viele unterschiedliche Formen von Unterricht sollten ihren Platz im Unterrichtsgeschehen haben. Alle können der Stärkung des Individuums dienen: Selbst der Unterricht mit der ganzen Lerngruppe kann Spielräume für individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten schaffen und sich damit Unterschieden ‚öffnen‘.

6 Mitbestimmung

Die Öffnung des Unterrichts für Mitbestimmung und Mitentscheidung der Lernenden ist nach Brügelmann die größte, weil bisher noch ungewohnteste Herausforderung für die Lehrenden.¹⁶ Lernende finden Räume vor, in denen sie Projektthemen, Lernfelder, Überprüfungsmodi usw.

mitbestimmen und mitgestalten können:

- ❖ Wie kann ein Thema so aufbereitet werden, dass die Lernenden mitbestimmen können, was sie lernen wollen?
- ❖ Wie können Selbstverantwortung und Selbstentscheidungen angeregt werden?
- ❖ Die gemeinsame Lernvereinbarung und Zielvereinbarung wird wichtiger Strukturrahmen für ein autonomes Arbeiten.

In manchen pädagogischen Konzepten – z.B. der Freinetpädagogik – kommt einer gelebten Mitbestimmung als äußerst wichtigem Erziehungswert eine besonders große Bedeutung zu. Dafür gibt es unter anderem den wöchentlichen Klassenrat, in dem die Kinder altersgemäß ihre Bedenken, Wünsche und Bedürfnisse äußern können und vom Lehrerteam ernst genommen werden. Was den Fachunterricht betrifft, besteht die Mitbestimmung oft in der freien Wahl des Weges, auf dem die Lernenden das Lernziel erreichen wollen. Der/Die Lehrer/in gibt das Ziel vor – der Weg dahin kann, ja soll weitgehend von den Kindern selbst bestimmt werden. Renate Girmes spricht von der Kunst der Lehrer/innen, Lernende dabei zu unterstützen, die für sie selbst sinnvollsten und subjektiv interessantesten Aufgaben zu finden, auszuwählen und zu lösen.¹⁷ Entsprechende Arbeitsunterlagen sind dafür erforderlich. Mitbestimmung kann je nach Alter der Schüler/innen in einem weiten Horizont gesehen werden, wenn es z.B. um die Organisation des Jahresstoffes geht (siehe unten), um Formen der Leistungsbeurteilung usw.

Mitbestimmung im Unterricht hat viel mit der Haltung einer Lehrerin/eines Lehrers gegenüber den Schülerinnen/Schülern zu tun. Je mehr Lehrer/innen ihre Schüler/innen in ihrem gesamten Wesen, in ihrer Integrität, sehen, wichtig und ernst nehmen, umso wichtiger wird es ihnen sein, die Kinder und Jugendlichen nach ihren Interessen, Bedürfnissen und Haltungen zu fragen, umso mehr Relevanz wird für sie das haben, was Kinder und Jugendliche wollen bzw. vorschlagen.

- ❖ Weiß jemand schon etwas zu einem der Themen? (Vorerfahrungen, Lebenswelt der Kinder)
- ❖ Zu welchem Gebiet könnte jemand aus der Klasse einen Beitrag leisten?
- ❖ Gibt es Emotionen, Gefühle, Vorurteile, Befürchtungen, Vorfreude... zu irgendeinem Kapitel? Welche und warum?
- ❖ Was interessiert wen besonders?
- ❖ Was soll gemeinsam erarbeitet und diskutiert werden? Was möchten die Kinder lieber in Einzelarbeit selbstständig erledigen?
- ❖ Möchte jemand irgendeine Kritik anbringen? Passt die Reihenfolge?
- ❖ Die wichtigste Frage: Seid ihr mit dem Organisations- und Punkteplan zur Leistungsbeurteilung einverstanden?

Freilich liegt es an den Lehrenden, die Lernprozesse ihrer Schüler/innen gut zu steuern, ihnen aber dennoch das größtmögliche Mitspracherecht einzuräumen und ihnen damit zu vermitteln, dass es im Unterricht um ihre Sache geht, nicht um die einer Lehrkraft oder die von irgendjemandem. Es geht nicht nur darum, dass Schüler/innen selbstständig Befehle ausführen können: Das Bildungsziel von einer Erziehung zu Mündigkeit und Demokratiebewusstsein erfordert eine ständige Weiterentwicklung der Fähigkeit, bewusst zu denken und zu handeln. Dafür sind Reflexionsschleifen, schriftliche Darlegungen von Interessen und Strategien und so oft wie möglich echte Mitbestimmung sehr wichtig:

- ❖ „So soll es in unserem Unterricht ausschauen.“ – Interessen, Rahmenbedingungen, Verhaltensnormen usw. werden gemeinsam festgelegt.

- ❖ „Und so sieht unsere Lern- und Zielvereinbarung aus.“ – allen Beteiligten ist klar, was wann gelernt, geübt und was wann überprüft wird. Alle wissen, welche Hilfen sie erwarten können, welche Übungsangebote es in welcher Form gibt. Jede/r Lernende weiß um die Pflichtaufgaben und die Wahlmöglichkeiten und deren Beurteilung Bescheid.

Es ist bedeutsam, dass die Schule ein Lernort ist, wo Schüler/innen lernen können, die Verantwortung für ihr Tun sowie für Erfolg bzw. Misserfolg selber zu übernehmen. Dieser Lernprozess ist allerdings je nach (frühkindlicher) Prägung in Bezug auf das eigene Fähigkeitskonzept unterschiedlich schwierig und muss daher behutsam und sachkundig angeregt und begleitet werden.

7 Zusammenfassung

Über jeder Methode steht die professionelle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die beste Methode z.B. zur Förderung von Eigenverantwortung kann unter Umständen sogar kontraproduktiv wirken, wenn sich Lernende nicht gleichzeitig persönlich in irgendeiner Form angesprochen fühlen, wenn sie nicht gleichzeitig wertschätzend behandelt werden, wenn sie nicht gleichzeitig genau Bescheid wissen über den Sinn der Aufgabe und über die Beurteilungsmodalität. Ein Unterricht, der sich den genannten Unterrichtsprinzipien verpflichtet, fordert nicht nur die Lernenden, sondern auch ganz besonders die Lehrenden. Auch Lehrende müssen Selbst- und Sozialkompetenz besitzen und trainieren, wenn Unterricht und Lernen als etwas verstanden wird, das sich im gemeinsamen Tun entwickelt - unter der professionellen Leitung der Lehrenden, die die Lernprozesse, Lernbedürfnisse und Lerninteressen der Lernenden überwachen.

Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht der 7. Schulstufe – Thema: Jugendzeitschriften

Schritt 1:

- Schüler/innen sammeln an der Tafel Themen, die sie als angehende Teenager interessieren
- Abfrage der Interessenslage der Schüler/innen – Schülerorientierung
- Festlegung der zu untersuchenden Jugendzeitschriften: Schüler-Mitbestimmung

Schritt 2:

Die Lehrkraft macht aus den Schülerantworten einen Fragebogen, der einzeln auszufüllen, in Kleingruppen zu diskutieren ist und die Interessenschwerpunkte der Klasse sichtbar macht.

Was mich besonders interessiert		ich	Gruppe	Klasse
01	Mode (was zieht man an, wie schminkt man sich am besten usw.)			
02	Freundschaft und Liebe			
03	Buben und Mädchen; Männer und Frauen – wie umgehen mit den Unterschieden?			
04	Gewalt in unserer Gesellschaft (Ursachen und Wirkungen)			
05	Welchen Problemen sind 13-Jährige heute vorwiegend ausgesetzt?			
06	Stars und Promis			
07	Drogen und andere Suchtmittel			
08	Musik aller Art			
09	Was ist heute IN und was ist heute OUT?			
10	Wie finde ich als Mädchen und später als Frau meinen Weg?			

11	Der Blick in die Welt und deren Probleme (Ungerechtigkeit, Hunger, Krieg, ...)			
12	Freizeitgestaltung und Hobbys			
13	Sex			
14	Natur und Natürliches			
15	Fernsehen und andere Medien			

Versuche eine Reihung für dich persönlich zu treffen: Größtes Interesse = 1
Kleinstes Interesse = 15

Schritt 3:

Welche Kompetenzen werden mit dem Projekt trainiert? – Leistungsvereinbarung mit den Schülern und Schülerinnen – Arbeitsaufträge und Rahmenbedingungen

Trainierte Kompetenzen:

- ❖ Ich komme von einem Vor-Urteil über Untersuchungen, Datensammlung, Interviews usw. zu seriösen Aussagen
- ❖ Ich denke kritisch über Medien nach
- ❖ Ich denke über Menschen meines Alters und deren Interessen nach. Ich überlege, warum mich was besonders interessiert
- ❖ Ich kann unterscheiden zwischen seriösen und wertvollen Informationen einerseits und Informationen, die ausschließlich dem Geldwerb dienen (= was müssen wir – unabhängig von Moral und Wahrheit – schreiben, damit möglichst viele Leute die Zeitschrift kaufen) andererseits.
- ❖ Ich kann einen Fragebogen zusammenstellen und auswerten
- ❖ Ich kann selber Artikel schreiben für eine Jugendzeitschrift bzw. eine Zeitschrift gestalten.
- ❖ Ich erkenne Satzkonstruktionen bzw. Satzglieder und kann sie bestimmen und gezielt anwenden.

Arbeitsphase:

- ❖ Um der Frage nachzugehen, wie sehr eine Zeitschrift das behandelt, was die einzelnen Mädchen interessiert und wie sehr sie bestimmte Themen besonders fördert bzw. in den Mittelpunkt stellt, wird zuerst eine Selbstreflexion und eine Umfrage in der Klasse durchgeführt: a) einzeln, b) Vergleich in der Gruppe, c) Sammlung der Ergebnisse der ganzen Klasse (Eintrag auf einem Flipchart)
- ❖ Einzelarbeit (etwa eine Seite): Wie unterscheide ich mich von dem Ergebnis der ganzen Klasse? Gibt es besonders auffällige Ergebnisse? Worauf führe ich dies zurück? Wie sehe ich die Unterschiede: freuen sie mich, machen sie mich stolz, wundern sie mich ... Schreibe über deine persönliche Einstellung und deine Gefühle zu den Unterschieden.
- ❖ Gruppe: Gibt es in unserer Gruppe Übereinstimmungen? Unterscheiden wir uns von der Klasse? Haben wir eine andere Einstellung als die anderen? Wenn ja, welche? Was ist für uns typisch? Was lehnen wir ab? Was mögen wir besonders gern? (eine Seite)
- ❖ Gruppe: Es geht nun um das ‚Ausmessen‘ der Zeitschrift. Dafür teilst du jede Seite in maximal 4 Teile. Jedes Viertel kann noch in 2 Achtel geteilt werden. Mit kleineren Teilen befassen wir uns der Einfachheit halber nicht. Geht nun eine Zeitschrift (oder mehrere derselben Sorte) durch und macht eine Bestandsaufnahme: Wie viel wird welcher Thematik gewidmet? Sollte etwas nicht in unsere Aufstellung passen, macht eine eigene Rubrik (z.B. Werbung, Inhaltsverzeichnis usw.)
- ❖ Gruppe: Denkt euch fünf Fragen für einen kleinen Fragebogen aus für die ganze Klasse. Das Ergebnis soll euch dazu dienen herauszufinden, was den Klassenkolleginnen/-kol-

legen an eurer Zeitung besonders gefällt, weniger, gar nicht. Wer sich die Zeitschrift regelmäßig kauft, warum, warum nicht?

- ❖ Versucht Hintergrundinformationen über die Zeitschrift bezüglich der Auflage, des Zielpublikums, der Philosophie, der Leser/innen zu kriegen.
- ❖ Stellt die wichtigsten Ergebnisse in einer ppt für die ganze Klasse zusammen.

Bewertung:

Für die Gruppenarbeit gibt es 7 Punkte, für die Einzelarbeit 5.

Hinweise für die Erstellung und Auswertung eines Fragebogens:

- ❖ Was wollt ihr wissen? Wozu sollen die Informationen dienen? Was wollt ihr mit den Informationen herausfinden, beweisen usw. Schreibt euer Interesse genau auf, damit ihr die richtigen Fragen formuliert.
- ❖ Überlegt euch Fragen, die ihr anschließend gut auswerten könnt, also möglichst wenige offene Fragen. Bietet lieber eine Auswahl an Antworten an, die angekreuzt werden können, dann fällt die Auswertung leichter. Ihr könnt ja für spezielle Antworten eine eigene Rubrik anführen (z.B.: „Sonstiges“) ...
- ❖ Fragebogen sollen anonym sein. Also KEIN Rätselfragen, wer was geschrieben haben könnte ...!
- ❖ Haltet ein Formular bereit, in das ihr die Gesamtergebnisse eintragt.
- ❖ Versucht in gemeinsamer Diskussion erwähnenswerte Ergebnisse aufzuzeigen. Welche Aussagen könnte man anhand der Ergebnisse treffen?

Kriterien für die Präsentation bzw. PowerPointpräsentation

- ❖ Titel
- ❖ Selbstdarstellung bezüglich Zielpublikum, Hauptthemen bzw. „Philosophie“, Gründer, bzw. Herausgeber, Auflagenzahl, Verlag, Wochen- oder Monatszeitschrift usw.
- ❖ Ergebnisse des „Ausmessens“ in der Gruppe
 - ✓ Welche Themen sind wie und in welchem Ausmaß besprochen?
 - ✓ Was bedeuten die Ergebnisse für die Gruppe? – Welche Schlüsse zieht die Gruppe aus den Ergebnissen? Wer wird also vorwiegend diese Zeitschrift lesen? Wo liegen die Vorteile, wenn diese Zeitschrift regelmäßig gelesen wird, und wo sehen wir die Nachteile?
- ❖ Ergebnisse der Klassenumfrage
 - ✓ Was wolltet wir wissen? Was haben wir gefragt?
 - ✓ Welche Ergebnisse haben wir bekommen?
 - ✓ Passen die Ergebnisse mit den Ergebnissen der Prioritätenliste zusammen?
 - ✓ Haben wir uns die Ergebnisse in etwa so vorgestellt oder sind wir von etwas überrascht? Wenn ja, wovon? Was schließen wir daraus?
- ❖ Wie wird die Zeitschrift aus der Sicht fremder Menschen gesehen?
 - ✓ Wen haben wir gefragt?
 - ✓ Welche Meinung von wem haben wir gelesen?
 - ✓ Kommt uns dabei etwas sonderbar vor? Wenn ja, was?
- ❖ Wie sehen WIR die vorliegende Zeitschrift?
 - ✓ Hat sich für uns etwas verändert durch die Beschäftigung mit dieser Zeitschrift?
 - ✓ Ist unsere ursprüngliche Sichtweise gleich geblieben oder nicht? Was sehen wir nun genauer? Differenzierter?

Schritt 4:

Präsentation und Bewertung der Gruppen- und Einzelarbeiten

Schritt 5:

Die Klasse entscheidet sich dafür, in 8-er Gruppen (was eine große Herausforderung für ‚Fortgeschrittene‘ ist, die die 13-Jährigen im Teamwork mittlerweile sind) selber eine Jugendzeitschrift zu gestalten. Für die fertige Zeitschrift gibt es noch einmal maximal 6 Punkte, für die dazu gehörige Einzelreflexion 4.

Vorbereitende Aufgaben:

- ❖ Das Schreiben guter Berichte: Schüler/innen wählen je 3 Artikel aus und versuchen Kriterien zu finden für seriöse bzw. unseriöse Berichterstattung. Im Sinne des dialogischen Lernens sammelt die Lehrerin die Schülerergebnisse zusammen – es entsteht ein gemeinsamer Kriterienkatalog, der dem Schreiben von Zeitschriftenberichten zugrunde liegt. Dazu wird Fachwissen (zB. journalistische Fachbegriffe; die W-Fragen usw.) hinzugefügt.
- ❖ Eine virtuelle Redaktionssitzung mit von der Lehrerin festgelegten Rollen wird abgehalten, um das Aushandeln von Themen und Artikeln und die Ausrichtung der Zeitschrift üben zu können und Erkenntnisse durch eine Reflexion im Anschluss zu gewinnen.

Schritt 6:

Schüler/innen gestalten in 6-er Gruppen selbstständig in 6 Unterrichtseinheiten (4 Deutschstunden, 2 Layout-Stunden aus Informatik) eine Jugendzeitschrift. Eine Jury aus Schülerinnen/Schülern der Oberstufe nimmt eine verbale Bewertung vor.

Schritt 7:

Einzelreflexion zu den Fragen:

- ✓ Am spannendsten an der Arbeit fand ich
- ✓ Was meine persönliche Kernidee beim Ganzen war
- ✓ Mein persönlicher Lernzuwachs
- ✓ Womit ich Schwierigkeiten hatte
- ✓ Wie es mir im Laufe der 4 Stunden erging
- ✓ Wenn ich das fertige ‚Werk‘ betrachte: Wo ist mein Anteil am Gelingen der Sache? Wie viel habe ich mich eingebracht? Wie sehr konnte ich mit meinen Ideen durchkommen?
- ✓ Von fünf möglichen Punkten für die Zeitschrift würde ich mir ... geben, weil ...

Ergebnis:

Die Reflexionen zeigen, dass die Schüler/innen insgesamt bei dem Projekt sehr viel gelernt zu haben glauben und von sehr viel Freude bei der Arbeit berichten. Kolleginnen/Kollegen und auch die Jury aus der Oberstufe waren tief beeindruckt von der Qualität der Ergebnisse, die eigenverantwortlich und weitgehend autonom entstanden sind. Selbstverständlich steuert die Lehrerin den Lernprozess, ihre Aufgaben als Deutschlehrerin, ihre Verantwortung für professionelle Kompetenzenvermittlung wahrnehmend.

Anmerkungen

- 1 Bernd Schilcher, in: <http://brodnig.org/index.php?/archives/42-Es-muss-sich-Gewaltiges-aendern.html> [4. 7. 2009].
- 2 Ebd.
- 3 Hier zitiert nach http://de.wikipedia.org/wiki/Was_ist_Aufkl%C3%A4rung [23. 8. 2009].
- 4 Vgl. z.B. Daniela Martinek: Die Ungewissheit im Lehrberuf. Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen, Schriften zur pädagogischen Psychologie, Bd.30, Hamburg 2007.
- 5 Vgl. Franz Hofmanns bisher unveröffentlichtes Manuskript zur Individualisierung von Unterricht. Lehrgang zur Vermittlung von Selbst-und Sozialkompetenz im Unterricht, PH OÖ, 2008/09.
- 6 Vgl. den beschriebenen ‚Fall 3‘.

- 7 Maria Montessori, frei zitiert.
- 8 Vgl. C. Löhmer/R. Standhardt: TZI – Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1995, S.66f.
- 9 Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, S.67.
- 10 Vgl. J. Juul/H. Jensen: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur, Weinheim 2002, S.15ff.
- 11 Quelle: Erlebnis der Autorin im eigenen Unterricht.
- 12 Genauere Informationen finden Interessierte unter www.bsr.lsr-noe.gv.at/korneuburg/eva/html [23. 8. 2009].
- 13 Bekanntermaßen stammt das vielzitierte Wort von Pestalozzi.
- 14 Auch das BMUKK fordert, dass jedes Kind „ganzheitlich“ wahr- und ernst genommen werden soll. Vgl. in www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/glossar.xml [23. 8. 2009]. Bereits seit 1990 mit Wiederaufnahme im Jahr 1994 besteht außerdem der Erlass zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen (Rundschreiben: 1994-103; ZI.10.077/17-I/4/94), www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1994_103.xml.
- 15 Vgl. M. Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, 2002, Spektrum, S.15ff.
- 16 Vgl. H. Brügelmann: Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht und klarer strukturiert werden, in: H. Balhorn/H. Niemann (Hg.): Sprachen werden Schrift. Mündigkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit, DGLS Jahrbuch ‚Lesen und Schreiben‘, Bd. 7, Lengwil 1996.
- 17 Vgl. R. Girmes: [sich] Aufgaben stellen, Seelze-Velber 2004.

*Elisabeth Kossmeier, Mag., Prof.,
Mitarbeiterin an der PH Oberösterreich für die Arbeitsfelder
Schul- und Unterrichtsentwicklung, Individualisierung und
Persönlichkeitsbildung im (Fach-)Unterricht; Mitarbeiterin im
ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung
und Soziales Lernen)*