

Jürgen Seifried

Dem Lernen Raum geben: Welche Faktoren stehen der Realisierung von schülerorientierten Lehr-Lern-Arrangements im Weg?

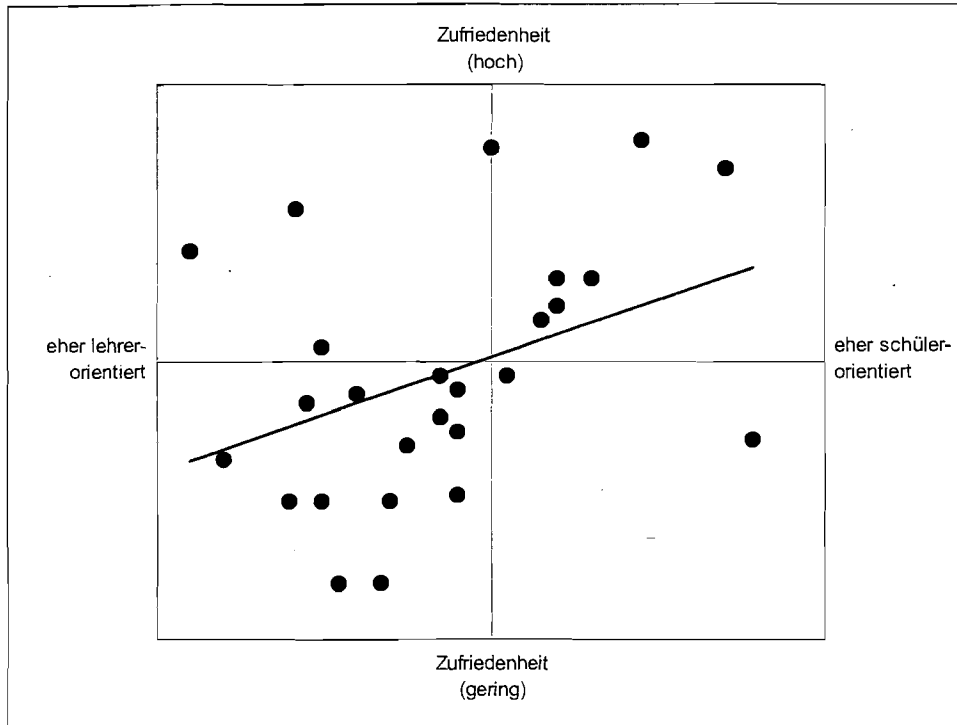
1 Ausgangsüberlegungen

Ausgangspunkt des im Rahmen des 8. Bamberger Schulleitungssymposiums durchgeführten Workshops „Dem Lernen Raum geben“ waren Überlegungen, die sich zum einen aus der deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung speisen, zum anderen durch die Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements in der schulischen Praxis Nahrung erhalten: Warum gibt es in der Unterrichtspraxis so wenig Vielfalt, obgleich praxistaugliche (fach-)didaktische Alternativen vorliegen und empirische Befunde eine Öffnung des Unterrichts in Richtung des selbstorganisierten Lernens nahe legen? Sicherlich spielen hier schulorganisatorische Rahmenbedingungen eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Wie Terhart (2005) pointiert ausführt, regt eine Architektur, die Klassenzimmer wie Schuhkartons stapelt, die 45-Minuten-Taktung des Unterrichts oder das Fehlen von geeigneten Arbeitsräumen nicht gerade zum Bruch mit herkömmlichen Unterrichtsmustern an. Sowohl unsystematisch geführte Gespräche mit Unterrichtspraktikern als auch Forschungsarbeiten zu Sichtweisen von Lehrkräften legen indes die Vermutung nahe, dass das nach wie vor zu beobachtende Vorherrschen der traditionellen Wissensvermittlung nicht nur mit ungünstigen Rahmenbedingungen, sondern auch mit den von Lehrkräften vertretenen Sichtweisen auf Lehren und Lernen zusammenhängt (vgl. Seifried 2008).¹

Im Folgenden wird die im Workshop geführte Diskussion nachgezeichnet, und es wird versucht, zentrale Ergebnisse des Workshops mit aktuellen Forschungsbefunden zu unterfüttern. Im vorliegenden Beitrag geht es daher schwerpunktmäßig um die Möglichkeiten und Grenzen des selbstorganisierten Lernens als einer Option, Lernenden und Lehrenden mehr Freiräume innerhalb eines regelmäßig engen Raum- und Zeitkorsetts zu eröffnen. Als ein erster interessanter Befund ist zu nennen, dass sich ein Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und der berichteten Unterrichtszufriedenheit ausmachen lässt ($r = .39$, $p < .05$). Die 26 Workshopteilnehmer (Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrerinnen und Lehrer) sollten jeweils auf einer Skala von -100 bis +100 angeben, wie sie den Unterricht gestalten (eher lehrer- vs. eher schülerorientiert) und inwiefern sie mit der praktizierten Form des Unterrichts zufrieden sind. Abbildung 1 zeigt das Ergebnis der Befragung der Workshopteilnehmer.

¹ Es soll jedoch nicht verkannt werden, dass in Schulen ein Prozess des Umdenkens stattfindet und sich Schulleitungen und Kollegien vermehrt dem Wandel stellen bzw. auf die aktuellen Herausforderungen reagieren (vgl. z. B. die Beiträge in Die Zeit 10/2008, 75 ff.).

Abb. 1: Lernerorientierung des Unterrichts und Unterrichtszufriedenheit aus der Sicht der Workshopteilnehmer



Offenbar herrschen – aus Sicht der befragten Workshopteilnehmer – in den Schulen mehr oder weniger lehrergesteuerte Formen des Unterrichts vor (17 Nennungen). Und die Mehrheit der Befragten (16 Nennungen) ist mit der vorzufindenden Qualifizierungspraxis mehr oder weniger unzufrieden. Vor diesem Hintergrund sollte die Suche nach alltagstauglichen didaktischen Alternativen ein vordringliches Ziel sowohl von Forschungsbemühungen als auch von Schulentwicklung und Weiterbildungsveranstaltungen darstellen. Die hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung getroffene Einschätzung der Befragten stimmt durchaus mit gängigen Untersuchungen aus dem Bereich der deskriptiven Unterrichtsforschung überein (vgl. hierzu die Übersicht bei Seifried 2008). Bei einer Durchsicht einschlägiger Studien lässt sich alles in allem eine ungebrochene Dominanz des Frontalunterrichts feststellen. Ditton (2002, 198) merkt diesbezüglich an: „Das vermutlich bestgesicherte Ergebnis der Forschung ist der Nachweis einer erstaunlichen Variationsarmut des Unterrichts an deutschen Schulen, und dies weitgehend über die Schulformen, Jahrgangsstufen, Fächer und über die Zeit hinweg“. So belegt auch eine jüngst durchgeführte Unterrichtsbeobachtung von insgesamt über 4.000 Unterrichtsstunden in kaufmännischen Schulen das Vorherrschen des Frontalunterrichts, auf den je nach Lerninhaltsgebiet zwischen 50 % und 75 % der Unterrichtszeit entfallen (vgl. Seifried, Grill & Wagner 2006; Seifried 2008). Interessant ist im vorliegenden Kontext insbesondere, dass der Einsatz von Sozialformen in Abhängigkeit von der zeitlichen Taktung des Unterrichts variiert. In Einzelstunden

beträgt der Anteil des Frontalunterrichts an der Nettounterrichtszeit 75 %, in Doppelstunden noch 65 % und in dreistündigen Unterrichtseinheiten sinkt der Wert auf 60 %. Die 45-Minuten-Taktung scheint also einer Öffnung des Unterrichts entgegen zu stehen (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt 3).

Im hier dokumentierten Workshop wurden vor dem Hintergrund der skizzierten Situation an Schulen die Chancen und Grenzen didaktischer Alternativen zur Öffnung des Unterrichts thematisiert sowie diskutiert, welche Einflussfaktoren einer Ausweitung der Lernerorientierung entgegenstehen. Dabei stand die Konzeption des selbstorganisierten Lernens als eine Möglichkeit der Realisierung lernergerechten Unterrichts im Blickpunkt. Diese soll im Folgenden skizziert und gegenüber ähnlichen Konzeptionen abgegrenzt werden.

2 Selbstreguliertes, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen

Zur Begründung der Notwendigkeit des selbstregulierten, selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens bemüht man derzeit drei Argumentationslinien: Aus pädagogischer Sicht werden humanistische Ideen der Selbstbestimmung ins Feld geführt, aktuelle lempsychoologische Überlegungen spiegeln sich in einem aktiven und konstruktiven Verständnis von Lernen wider, und aus ökonomischer Perspektive verweist man auf die Bedeutung des selbstständigen, lebenslangen Lernens im Sinne eines Selbstmanagements zur Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen im globalen Wettbewerb sowie der individuellen „employability“. Ungeachtet der unbestrittenen Bedeutung entsprechender Ansätze und der regen Forschungsaktivität zum selbstregulierten, selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernen sind die Begriffe in der einschlägigen Literatur nicht präzise bestimmt und werden vielfach auch synonym verwendet.² Zunächst einmal kann man die Diskussion im Hinblick auf den Gegensatz von Selbststeuerung/-regulation/-organisation versus Fremdsteuerung/-regulation/-organisation führen. Zum zweiten ist selbstgesteuertes, selbstreguliertes oder selbstorganisiertes Lernen eine Klammer für lerntheoretische Ansätze. Schließlich stellt man auf Zielvorstellungen (Befähigung zu Selbstständigkeit) bzw. auf Anforderungen an die Lerninstitution ab (im Sinne von: mehr selbstgesteuertes Lernen, um Selbstständigkeit zu erreichen) (vgl. Einsiedler, Neber & Wagner 1978, 13 ff.; Weinert 1982, 99 ff.). In verschiedensten Definitionen betont werden die Notwendigkeit der Selbstbestimmung der Lerner hinsichtlich Lernziele, Lernzeit, Lernort, Lerninhalt, Lernmethoden, Lernpartner sowie Bewertung des Lernerfolgs. Grob gesprochen geht es also immer darum, inwiefern Lernende Lernziele/Standards, Operationen sowie Strategien der Informationsverarbeitung sowie Kontrollprozesse selbst festlegen bzw. bestimmen können (vgl. z. B. Weinert 1982).

² Ein aktuelles Beispiel hierfür liefert die im Dezember 2007 erschienene Ausgabe Nr. 13 der Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (<http://www.bwpat.de>) zum Thema „Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung“. In verschiedenen Beiträgen finden die genannten Begriffe in ähnlichen Kontexten Anwendung, ohne dass eine genauere Begriffsklärung erfolgt.

Mögen die Unterschiede zwischen den Begriffen selbstreguliertes, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen aus unterrichtspraktischer Sicht letztlich von nachrangiger Bedeutung sein, so stellen sich aus wissenschaftlicher Sicht die Dinge etwas anders dar. In der Kybernetik³ wird selbstgesteuertes Lernen als Erweiterung des selbstregulierten Lernens betrachtet. Während Regulation die Fähigkeit eines Systems bezeichnet, das eigene Verhalten einem vorgegebenen Zielwert anzupassen (vgl. z. B. das Test-Operation-Test-Exit-Modell von Miller, Galanter & Pribram 1960), wird Selbststeuerung im Sinne der Möglichkeit eines Individuums, den Zielwert zu verändern, aufgefasst (vgl. zusammenfassend Levin & Arnold 2006). Schließlich ist das selbstgesteuerte bzw. selbstregulierte vom selbstorganisierten Lernen abzugrenzen. Diesbezüglich wird auf die systemtheoretischen Wurzeln der Selbstorganisation verwiesen. Im Unterschied zum selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernen rekuriert man beim selbstorganisierten Lernen nicht auf die Kybernetik (vgl. Levin & Arnold 2006), sondern auf System- oder Chaostheorien (vgl. Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein & Rausch 2007). Selbstorganisationsprozesse schließen selbstgesteuerte Prozesse mit ein, reichen aber deutlich weiter, da sie auf die Konstruktionsleistung von Individuen abstellen (diese wird unter dem Gesichtspunkt der Viabilität der Deutungen der Realität gesteuert) (vgl. Göbel 1998; Siebert 2005). Vor diesem Hintergrund präferieren wir den Begriff der Selbstorganisation, wenn wir über lerner-gerechte Lernumgebungen sprechen.

Aus der bisher geschilderten (psychologischen) Perspektive wird noch nicht deutlich, was eine Ausrichtung der Lehr-Lern-Prozesse an den Ideen der Selbstorganisation für die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts bedeutet und inwiefern entsprechende Unterrichtskonzeptionen sich tatsächlich als alltagstauglich erweisen. Im Folgenden wird daher eine Unterrichtskonzeption vorgestellt, die mehrfach in (vorwiegend kaufmännischen) Schulen umgesetzt und erfolgreich evaluiert wurde. Zentrale Leitidee des selbstorganisierten Lernens nach Sembill (SoLe) stellt das (problemlösende) geplante Handeln dar, dessen Ermöglichung beim gemeinsamen Lernen in Kleingruppen sowohl die sozialen als auch die emotionalen, motivationalen und kognitiven Prozesse evoziert. Es sind vier Lerndimensionen zu unterscheiden: Neben „Lernen für sich“ umfasst dieses Lehr-Lern-Arrangement „Lernen mit anderen“ (Lernen in Gruppen) sowie „Lernen für andere“ (arbeitsteiliges, verantwortungsbehaftetes Lernen). Die Option „Lernen mit Risiko“ verweist auf die Möglichkeit, Fehler zu machen und aus diesen zu lernen. Dies erfordert von allen Beteiligten ein konstruktives Fehlerverständnis und -management. Konkret gesprochen verliert die Darbietung von Lerninhalten im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht an Bedeutung. Etwa zwei Drittel des Unterrichts sind für Eigenaktivitäten der Lernenden reserviert. Die restliche Zeit dient der Hinführung zum Thema, der Ergebnissicherung, der Vertiefung und Wiederholung sowie der Leistungsbeurteilung (vgl. Sembill 1992 et passim; Sembill, Wolf, Wuttke, Santjer & Schumacher 1998; Sembill & Seifried 2006; 2007).

³ Der Begriff „Kybernetik“ geht auf die griechische Bezeichnung für Steuermann (Kybernetes) zurück.

Die zur Absicherung der vermuteten Vorzüge des selbstorganisierten Lernens von uns durchgeführten Untersuchungen weisen darauf hin, dass nach den Prinzipien des selbstorganisierten Lernens durchgeführter Unterricht eine Reihe von Vorteilen gegenüber der herkömmlichen Qualifizierung aufweist.⁴ Es zeigte sich, dass Schüler in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung bezüglich Gütekriterien wie Faktenwissen mindestens einen vergleichbaren Lernerfolg erzielen wie Lernende, die eher traditionell unterrichtet werden. Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler bezüglich der von uns als zentral betrachteten Qualifikation „Problemlösekompetenz“ sowie hinsichtlich der Emotionalen Befindlichkeit Vorteile aufweisen. Grob gesprochen geht man von einer günstigen Lernmotivation sowie einer effektiveren Nutzung der Lernzeit durch Schülerinnen und Schülern und damit von einer Steigerung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen aus.⁵ Mittels detaillierter Analysen von Lehr-Lern-Prozessen ließen sich eine Vielzahl von Hinweisen finden, die Erklärungsansätze für die Gründe der vielfältigen Überlegenheit der SoLe-Klassen bieten. Diesbezüglich ist insbesondere die gewinnbringende Nutzung der eingeräumten Zeit- und Handlungsfreiräume während des Unterrichts zu nennen. Lernende entscheiden gemäß ihrer Dispositionen und Eigenzeiten selbstständig über die Auswahl der Lerninhalte, die Intensität und die Zeitdauer der Bearbeitung von Lerninhalten sowie über die Art und Weise der Bearbeitung der Lerninhalte (z. B. Sozialform, arbeitsgleiche oder arbeitsteilige Vorgehensweise etc.). Bei aller Freiheit darf indes die Bedeutung von für alle (auch für die Lehrperson!) verbindliche Regeln und Zeitpläne nicht unterschätzt werden. Lernenden wird ein hohes Maß an Autonomie eingeräumt, und die Verantwortung für Lernprozesse wird an diejenigen (zurück-) gegeben, die die Lernprozesse durchlaufen und davon profitieren sollen. Dies funktioniert jedoch nur dann, wenn klare Spielregeln und Zeitpläne dieser Selbstorganisation eine gewisse Rahmung verleihen. Offener Unterricht ohne jedwede Grenzen und verbindliche Konventionen dagegen wird nur in den seltensten Fällen zum Erfolg führen (vgl. Gruehn 2000). Verantwortungsübernahme bedeutet nicht nur Verantwortung für die eigene Entwicklung, sondern auch das Gerechtworden von legitimen Ansprüchen von Mitlernenden, Lehrpersonen, Arbeitgebern sowie der Gesellschaft. Damit ist gemeint, dass Zeit- und Handlungsfreiräume verantwortungsbewusst genutzt und gewährte Freiheiten nicht zu Lasten von Anderen über Gebühr strapaziert werden. Im Prinzip spiegelt sich damit im SoLe-Arrangement die aktuelle bildungspolitische Debatte über das Spannungsfeld von Autonomie und Kontrolle wider (vgl. Sembill & Seifried 2007).

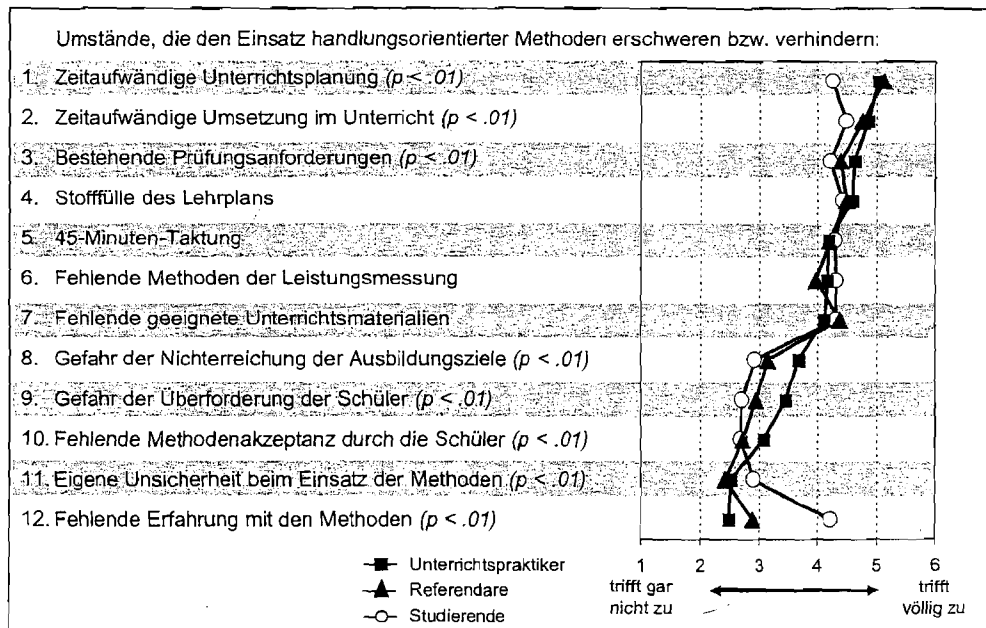
⁴ In mehreren quasi-experimentellen Feldstudien wurde den Experimentaigruppen (selbstorganisiertes Lernen = SoLe) je eine Kontrollgruppe gegenübergestellt, die vorwiegend nach dem Muster des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts beschult wurde (traditionelles Lernen = TraLe).

⁵ Alles in allem stellt sich die Befundlage zum selbstgesteuerten, selbstregulierten und selbstorganisierten Lernen jedoch uneinheitlich dar (für die berufliche Bildung vgl. Achtenhagen & Grubb 2001; Nickolaus, Riedl & Schelten 2005; Sembill & Seifried 2006) und verweist auf die Notwendigkeit domänenspezifisch ausgerichteter Lehr-Lern-Forschung.

3 Hemmnisse, die einer Ausweitung der Lernerorientierung im Unterricht entgegen stehen

Angesichts der skizzierten Vorzüge einer konsequenten Lernerorientierung bei der Gestaltung von Unterricht stellt sich die Frage, warum die eingangs referierten Befunde zur vorwiegend lehrerzentrierten Unterrichtsgestaltung nach wie vor Gültigkeit beanspruchen. Fragt man Lehrkräfte nach Gründen, die sie an der Realisierung von lernerorientierten Unterrichtsformen hindern, so fällt nicht selten das Stichwort „Zeit“ bzw. „Zeitmangel“. In einer Befragung von insgesamt über 500 (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen (jeweils über 200 Studierende und Lehrkräfte sowie 85 Studienreferendare) wurde das offenbar als gravierend empfundene Zeitproblem deutlich (vgl. Abbildung 2).

Abb. 2: Hemmnisse einer Ausweitung der Handlungsorientierung im kaufmännischen Unterricht (Seifried 2006a, 586)



Die Aussagen „Die Unterrichtsplanung ist bei Verwendung handlungsorientierter Methoden zeitaufwändig“ und „Die Umsetzung handlungsorientierter Methoden im Unterricht ist zeitaufwändig“ fanden jeweils hohe Zustimmung insbesondere durch die Unterrichtspraktiker sowie die Studienreferendare. Zudem gaben die Befragten an, dass der übervolle Lehrplan, fehlende Unterrichtsmaterialien, die vorherrschenden Prüfungsmodalitäten sowie fehlende Verfahren zur Leistungsfeststellung einer Ausweitung der Handlungsorientierung in kaufmännischen Schulen entgegenstehen. Schließlich betrachteten die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer – im Einklang zu den oben berichteten Befunden aus den Unterrichtsbeobachtungen – die 45-Minuten-Taktung als bedeutsames Hemmnis. Ein enorm wichtiger Hemmfaktor für lerner-

orientierte Unterrichtskonzeptionen stellt also das Zeit-Mengen-Problem dar (übervoller Lehrplan bei begrenzter Unterrichts- und Unterrichtsvorbereitungszeit).

Mittels vertiefender Konstruktinterviews mit ausgewählten Lehrkräften, die im Anschluss an die schriftliche Befragung durchgeführt wurden, unternahmen wir den Versuch, mehr über die Gründe für eine vorwiegend instruktional orientierte Gestaltung des Unterrichts (im vorliegenden Fall Buchführungsunterricht an kaufmännischen Schulen) zu erfahren (vgl. Seifried 2008). Die diesbezüglich zu Tage geförderten Befunde erwiesen sich als recht aufschlussreich. Insgesamt werden vor allem fünf Argumentationslinien angesprochen: Zunächst wird befürchtet, dass vornehmlich lernschwächere Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, die Lerninhalte selbstständig zu erarbeiten. Es mangle den Lernenden an Basiskompetenzen und an Vorwissen. Eng damit zusammen hängt das Argument, dass eine lehrergesteuerte Vorgehensweise der beste Weg zur Erzielung eines guten Lernerfolgs (oft definiert als Prüfungserfolg) sei. Folgende Zitate aus den mit Lehrkräften geführten Interviews sollen die beiden genannten Aspekte illustrieren (in Klammern ist jeweils die Nummer des Gesprächspartners sowie die Nummer des Interviewabschnitts angegeben).

Fehlende Lernervoraussetzungen/-kompetenzen (29 Nennungen):

„Erstens haben sie [die Schüler] es [die Struktur der Buchführung] selber nicht ganz durchdrungen, meistens geistig. Und dann, wenn sie es dann doch erklären sollen, dann werden nur Eselsbrücken oder sonst was eben versucht aufzubauen. Und das kann nicht Sinn der Sache sein.“ (03, 54)

„Also da habe ich das Gefühl, dass ... mit den guten Schülern könnte ich das durchaus machen, aber gerade das was die Abstraktionsfähigkeit hier an der Wirtschaftsschule angeht, ist die relativ schwach ausgebildet. Da brauchen die meisten dann schon Unterstützung.“ (06, 77)

„Ich probiere es [die Schüler den Lerninhalt eigenständig erarbeiten zu lassen] auch einmal, aber es gibt halt einen großen Teil von Schülern, die halt überhaupt kein wirtschaftliches Denken haben und die dann sofort blockieren und dann überhaupt nichts damit anfangen können.“ (10, 167)

Sicherung des Lern-/Prüfungserfolgs (24 Nennungen):

„Es kostet Zeit, wenn man es [handlungsorientierten Unterricht] richtig macht, und die Prüfung kommt. Wie weit dann beste Leistungen da sind, ich weiß es nicht.“ (04, 130)

„Es ist [bei einer schülerorientierten Vorgehensweise] schwieriger zu kontrollieren, ob die Inhalte auch angekommen sind. Oftmals denke ich eher weniger.“ (08, 108)

„Unser Problem ist schlicht und ergreifend, dass wir am Schluss eine zentrale Prüfung haben. Die Schüler und die Eltern erwarten, dass sie die Prüfung bestehen. Das sind Erwartungen, die auf uns zukommen.“ (18, 151)

„[Die Prüfung spielt] eine große Rolle. Eine ganz große Rolle. Solange das auch noch so vorgegeben ist, dass sie das Aufgabenblatt haben und im Einzelnen die Buchungen so abarbeiten müssen, dann ist halt der Unterricht so strukturiert wie es halt in der Prüfung ist.“ (19, 154)

Als weitere Gründe für das beschriebene Unterrichtsmuster werden darüber hinaus Zeitdruck und -mangel bzw. Stofffülle angeführt (26 Nennungen):

„Es geht schneller. Die Zeit, wo ich im Frontalunterricht fachliche Inhalte durchbringe, ist natürlich ... wesentlich kürzer. Es wäre nett und wäre super, die [handlungsorientierten Unterricht betreffenden] Konzepte umzusetzen. Die würden funktionieren, wenn ich keinen Stoffdruck hätte.“ (02, 132)

„Wir müssen ja relativ viel Stoff, also die Buchführung bis hin zu den erfolgswirksamen Buchungssätzen, Einkaufs- und Verkaufsbuchungen, Buchungen im Anlagevermögen mit sämtlichen Sonderfällen müssen wir innerhalb von 40 Stunden vermittelt haben. Das ist ein unheimlicher Zeitdruck. Da funktioniert es nicht, dass wir handlungsorientierte Methoden, die unheimlich viel Zeit fressen, benutzen.“ (08, 64)

„Auf der anderen Seite habe ich natürlich auch einen Lehrplan, der voll geknallt ist mit irgendwelchen Dingen. Wenn ich das Ganze selbstreguliert mache, ich sehe es ja, der Leittext dauert unwahrscheinlich lange und beim Frontalunterricht bin ich viel schneller. Das ist viel effektiver, weil ich direkt in den Lernprozess eingreife. Wenn ich es hier [bei der Übungsfirma] laufen lasse, und den Luxus erlauben wir uns hier, und die Erfahrung ist gut. Das ist für mich auch interessant. Aber im normalen Unterricht, in der Theorie, weiß ich noch nicht, wie es gehen soll.“ (18, 151)

Ebenfalls häufig finden sich Aussagen zur Notwendigkeit der Steuerung des Unterrichts sowie zu den Besonderheiten des Lerninhalts (im vorliegenden Fall Buchführung bzw. Rechnungswesen) bzw. der Passung von Lerninhalt und Unterrichtsmethode. Dabei werden der hohe Abstraktionsgrad der Buchführung, das Kumulieren von Lernschwierigkeiten sowie der fehlende Bezug zur Lebenswelt der Schüler und deren Praxiserfahrung genannt; diese Aspekte „zwingen“ die Lehrpersonen zu einer lehrerzentrierten Vorgehensweise. Folgende Aussagen der Lehrkräfte sind typisch für die lerninhaltsspezifischen Probleme (19 bzw. 17 Nennungen):

„Problem von Buchführung ist eben, es ist trocken und relativ abstrakt und die Schüler, die – also ich bin im Automobilbereich – kommen relativ wenig in die Buchführung, so dass das, was wir machen, theoretisch bleibt und von der Praxis relativ wenig unterfüttert wird. Und das ist das große Problem. Ich bewege mich im theoretischen Raum und an praktischen Beispielen ist schwierig anzuknüpfen.“ (02, 100)

„Aber ich habe das Gefühl ... also, das ist denen ... das liegt so weit, weil Rechnungswesen ist halt nicht direkt was aus dem praktischen Leben. Also, wenn ich an English Conversation denke, würde ich sagen 'okay, stellt euch vor, ihr seid jetzt im Reisebüro und wollt jetzt Urlaub machen'. Was könnte man sich da alles denken? Oder Thema School, was könnte da jetzt eben alles sein? Dann ist das denen irgendwie ... Das liegt irgendwie nahe. Aber Rechnungswesen, wie soll ich jetzt eine Eingangsrechnung und Ausgangsrechnung buchen. Also das ist so abstrakt. Also ich glaube, da muss man die einfach hinführen. Das kann man schlecht jetzt in Gruppen. Also würde ich einfach mal jetzt so sagen, weil das einfach von deren Lebenswirklichkeit so weit weg ist, zumindest bei unseren Schülern.“ (06, 77)

„Das heißt, ich bereite dann solche Sachen, wenn sie sehr komplex sind und für die Schüler fremd sind ... und das ist im Rechnungswesen leider häufig so, dass die hier in der Bank wieder Rechnungswesen zu machen haben. Und einen Buchungssatz. Damit haben die halt nie was zu tun. Es bleibt mir eigentlich nur die Möglichkeit, das denen schon auch fragend-entwickelnd oft so zu erarbeiten.“ (21, 59)

In Abbildung 3 werden die angeführten Argumente überblicksartig verschiedenen Kategorien zugeordnet, um einen Eindruck vom Gewicht der jeweiligen Argumentation zu erhalten. Es zeigt sich, dass Argumente rund um den Aspekt „Zeit“ eine wichtige Rolle bei der „Rechtfertigung“ rezeptiver Unterrichtsmuster spielen. Daneben bestimmt die Sorge um den Erfolg der Unterrichtsbemühungen das Denken der befragten Lehrkräfte. Klassengröße und nicht verfügbare Unterrichtsmaterialien spielen bei der Argumentation der Befragten dagegen keine herausragende Rolle.

Abb. 3: *Begründungsmuster für eine vornehmlich auf rezeptives Lernen hin ausgerichtete Unterrichtsgestaltung (vgl. Seifried 2008, 253)*

Kategorien	Anzahl der Nennungen	Anzahl der Lehrkräfte, die den Aspekt nennen
Kompetenzniveau/Vorwissen der Lernenden	29	16
Zeitdruck/Zeitmangel/Stofffülle	26	11
Sicherung des Lern-/Prüfungserfolgs	24	14
Struktur des Lerninhalts (Buchführung), Passung von Lerninhalt und Methode	19	11
Möglichkeit zur Steuerung, Vorgabe einer Struktur	17	10
Klassengröße	5	4
Fehlende Unterrichtsmaterialien	4	3
Sonstiges	3	3
Gesamt	127	19

Recht ähnlich gelagert wie die berichteten Forschungsbefunde waren die Ergebnisse der Diskussion im Workshop. Alles in allem lassen sich vier unterschiedliche Argumentationsschwerpunkte herausarbeiten. Erstens sprachen die Unterrichtspraktiker das Zeitproblem mehrfach an. Diesbezüglich genannt wurden Stofffülle, 45-Minuten-Taktung, zeitaufwändige Unterrichtsplanung, Zeitdruck durch die vermehrte Übernahme von Verwaltungsaufgaben sowie fehlende Zeit- und Handlungsspielräume für kollegiale Absprachen und Teamteaching. Zweitens wiesen die am Workshop teilnehmenden Unterrichtspraktiker auf die ungünstige Raum- und Ressourcensituation in Schulen hin. Es mangelt nicht nur an der Zeit, sondern auch an Räumlichkeiten für die Dezentralisierung und Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen. Weiterhin fehlt es an geeigneten Unterrichtsmaterialien (deren Eigenerstellung als zu zeitaufwändig erscheint, s. o.). Drittens lassen sich Argumente ausmachen, die auf verfestigte Überzeugungsmuster von Lehrkräften bzw. auf die Schwierigkeit der Veränderung von Sichtweisen hinweisen. Konkret genannt wurden im Workshop folgende Stichpunkte: Angst vor Neuem, fehlender Mut von Lehrkräften, die Verantwortung für den Lernprozess in die Hände der Lernenden zu geben, Angst vor Kontrollverlust, Vermutung, dass Lernende eng geführt werden müssen, fehlende Bereitschaft/Motivation, herkömmliche Qualifizierungsprozesse auf den Prüfstand zu stellen sowie Befürchtungen, dass Schüler alternative Qualifizierungskonzepte nicht akzeptieren. Schließlich wurden viertens auf die Bedeutung von Prüfungsmodalitäten und die damit für

Lehrkräfte verbundene Verantwortung (Qualifizierungs-, Selektions- bzw. Allokationsfunktion sowie Integrationsfunktion von Schule, vgl. Fend 2006) hingewiesen.

Alles in allem unterstreichen die im Rahmen des Workshops genannten Aspekte die Bedeutung der durch die in Konstruktinterviews herausgearbeiteten Hemmfaktoren. Das Zeitproblem wurde in mehreren Facetten sichtbar. Die in der aktuellen Diskussion um die Einführung des achtjährigen Gymnasiums deutlich werdende Problemlage, immer mehr Stoff in immer weniger Zeit „vermitteln“ zu müssen, lässt sich in ähnlicher Weise in allen Schulformen und Schularten finden und belastet alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten enorm (vgl. hierzu die Beiträge in diesem Band).

4 Fazit und Ausblick

Die durchgeführten Forschungen, aber auch die in mehreren Workshops geführten Gespräche mit Unterrichtspraktikern verdeutlichen, dass ungünstige Rahmenbedingungen (inklusive der Zeitrestriktionen), aber auch individuelle Überzeugungsmuster (z. B. Befürchtungen hinsichtlich des Ausbleibens des Lernerfolgs bei einer lernerorientierten Unterrichtsgestaltung) einer Ausweitung der Lernerorientierung an Schulen entgegenstehen. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen ist eine Kernaufgabe der Schuladministration, und im Zuge der Ausweitung der Schulautonomie fällt die Erarbeitung von Maßnahmen zur Ermöglichung von dezentralisierten, lernerorientierten Bildungsangeboten zunehmend in den Aufgabenbereich von Schulleitung bzw. des gesamten Kollegiums (vgl. z. B. Dubs 2003; 2005). Auf der Unterrichtsebene sind dann dazu korrespondierende Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln und – kontrolliert – in der Praxis einzusetzen. Unterstützend sollten diesbezüglich Veränderungen der Prüfungsmodalitäten wirken. Da Lehr- und Lernverhalten sich in institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten rational an den Prüfungsvorgaben orientieren, liegt genau dort der Hebel für Veränderungen. Die Leistungsfeststellung (forschungsseitig: Messung) muss sich an der Bearbeitung komplexer Probleme orientieren, also nicht nur summativ (produktbezogen), sondern auch formativ (prozessbezogen) evaluieren. Zentrale Aufgabe der Verantwortlichen bei der Umstrukturierung zu einem lernergerechten, selbstorganisationsoffenen Unterricht ist also die Generierung authentischer komplexer Probleme sowie die Entwicklung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren zur Bewertung von deren Bearbeitungsgüte (die weit oberhalb einer dualistisch geprägten „Richtig/Falsch-Sichtweise“ anzusiedeln ist).

Aufgabe der Lehrerbildung wiederum ist es, zukünftige Lehrkräfte so auszubilden, dass sie den Praxisanforderungen gerecht werden (zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften vgl. z. B. die Beiträge in Heft 4/2006 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Neben dem hierzu unabdingbaren Erwerb fachlicher Kompetenzen ist eine Auseinandersetzung mit den Sichtweisen auf Lehren, Lernen und Schule von Nöten. Diesbezüglich ist anzunehmen, dass Lehramtsstudierende stellenweise mit nicht zielführenden schul- und unterrichtsbezogenen Sichtweisen in die Lehrerbildung eintreten, diese sich als weitgehend veränderungsresistent erweisen und wie ein Filter

wirken, so dass Studierende überwiegend Informationen verarbeiten, die zu ihrer Weltsicht passen.⁶ Daher sollten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen an diesen nicht zielführenden Sichtweisen ansetzen und diese schrittweise zu modifizieren versuchen.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Grubb, W. N. (2001): Vocational and occupational education: Pedagogical complexity, institutional diversity. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of research on teaching, 4th ed. Washington/D. C.: American Educational Research Association, 604-639.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann, 59-91.
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. Unterrichtswissenschaft, 30, 197-212.
- Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 2. Aufl. Stuttgart: Steiner.
- Einsiedler, W., Neber, H. & Wagner, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht – Einleitung und Überblick. In: Neber, H., Wagner, A. C. & Einsiedler, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim & Basel: Beltz, 13-32.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göbel, E. (1998): Theorie und Gestaltung der Selbstorganisation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Levin, A. & Arnold, K.-H. (2006): Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 206-214.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960): Plans and the structure of behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Nickolaus, R., Riedl, A. & Schelten, A. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101(4), 507-532.

⁶ Blömeke (2004, 59) fasst den Forschungsstand zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (angesichts des defizitären Forschungsstands im deutschsprachigen Raum greift sie in erster Linie auf Erfahrungen aus den USA zurück) wie folgt zusammen: Eine Übersicht über die empirischen Befunde „macht einerseits die Bedeutung der beliefs deutlich, die bei Studierenden bereits vor Beginn der Lehrerausbildung vorliegen. Andererseits wird offenkundig, dass derzeit weder entschieden werden kann, welcher Faktor dafür ausschlaggebend ist, dass jemand zu einer ‚guten‘ Lehrperson wird, noch wie Lehrerbildung konkret zu gestalten ist.“

- Seifried, J. (2006): Sichtweisen auf die methodische Gestaltung von Unterricht. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, 578-596.
- Seifried, J., Grill, L. & Wagner, M. (2006): Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis. Wirtschaft und Erziehung, 58, 236-241.
- Seifried, J. (2008): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Sichtweisen, unterrichtliches Handeln, Effekte. Habilitationsschrift an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Sembill, D. (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens. Göttingen, Toronto & Zürich: Hogrefe.
- Sembill, D., Wolf, K. D., Wuttke, E., Santjer, I. & Schumacher, L. (1998): Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In: Beck, K. & Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Beiheft 14 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, 57-79.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2006): Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. In: Euler, D., Pätzold, G. & Lang, M. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, 93-108.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2007): Selbstorganisiertes Lernen und Unterrichtsqualität. In: van Buer, J. & Wagner, C. (Hrsg): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 401-412.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M. & Rausch, A. (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), Ausgabe Nr. 13: Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Download unter http://www.bwpat.de/ausgabe13/sebill_etal_bwpat13.pdf, (Stand: 27.02.2008)
- Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2005): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Aufl. Weinheim & München: Juventa.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft, 10(2), 99-110.