



Universität Potsdam

Diether Hopf

Flexible Unterrichtsorganisation : Möglichkeiten und Grenzen

first published in:
Neue Sammlung : Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. -
15 (1975) 6, S. 520 - 537
ISSN 0028-3355

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 86
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3589/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-35894>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 86

Flexible Unterrichtsorganisation: Möglichkeiten und Grenzen

Von Diether Hopf

Das Kernstück der sich seit einigen Jahren in England, neuerdings auch in einzelnen Staaten der USA vollziehenden Reform der Primarschule und – teilweise – der Sekundarstufe läßt sich am besten mit dem Begriff „Flexible Unterrichtsorganisation“ bezeichnen. Es geht dabei nicht um eine Veränderung der Schulorganisation im großen, wie wir sie in Deutschland beispielsweise in Gestalt der Einführung der Gesamtschulen erleben, sondern um einen Vorgang der „inneren“ Schulreform, nämlich um die Reorganisation des Unterrichts und der Bedingungen des Lernens selbst.

Ich will im folgenden den Versuch unternehmen, die charakteristischen Merkmale der flexiblen Unterrichtsorganisation zu beschreiben, einige Überlegungen zu ihren mutmaßlichen Grenzen und Möglichkeiten anstellen sowie auf einige Forschungsdesiderate hinweisen. Dies alles läßt sich am besten am britischen Beispiel leisten: nur dort gibt es längere Erfahrungen, bei denen sich allmählich die kritischen Merkmale dieses Unterrichts herauschälen*. Ein kurzer Blick auf die historische Entwicklung der innerschulischen Organisation wird dabei helfen, die Spezifica der neuen Entwicklungen klarer herauszuarbeiten.

Bis in die dreißiger Jahre herrschte an den englischen Primarschulen die Gruppierung der Schüler in sogenannte „Standards“ vor, eine durch bestimmte Lernziele und -inhalte definierte Einteilung, die dem Schüler ein Aufsteigen in eine höhere Klasse erst erlaubte, wenn er das festgelegte Pensum seines Standards erfüllt hatte. Dies System sicherte ein hohes Maß an Gleichförmigkeit hinsichtlich der Leistungen des einzelnen innerhalb der Standards, erlaubte also auch ein präzises Abschätzen der in der Schule erworbenen Kenntnisse allein aus der Bezeichnung des erreichten Standards.

Mit dem Schulgesetz von 1926 wurde an die Stelle dieser Gruppierung nach Leistung das Lebensalter der Kinder als Differenzierungskriterium eingeführt. Hiermit wollte man vor allem den Mißständen begegnen, die als Folge der erheblichen Altersstreuung in den Standards auftraten, kam es doch vor, daß beispielsweise 12jährige Schüler noch im 2. Standard saßen, dessen Lehrplan sie Jahr für Jahr wiederholen mußten. Nun also wurden die Schüler in die nächsthöhere Klasse versetzt, ohne Rücksicht auf ihre schu-

* Versuche dieser Art laufen meines Wissens nur im Block I der Laborschule Bielefeld, an einigen vom PZ Berlin betreuten Grundschulen in Berlin sowie an einer Grundschule in Hannover.

lischen Kenntnisse und Fertigkeiten. Freilich stellten sich nun die Probleme, die für den Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen typisch sind, so daß man dazu übergang, innerhalb jeder Klasse stabile Gruppen von langsamen, mittleren und schnellen Lernern zu bilden, besonders in Mathematik und Lesen.

Diese Praxis führte allerdings dazu, daß sich die Kenntnisse dieser drei Lerngruppen innerhalb der Klasse auseinander entwickelten und die Lehrer nach kurzer Zeit vor kaum mehr lösbaren Problemen der Unterrichtsführung standen. Folgerichtig trifft man wenig später auf die Organisationsform des *streaming*, die Bildung also von ganzen Klassen, deren Schüler als schnelle oder mittlere oder langsame Lerner galten. Streaming setzte sich in den 30iger Jahren an praktisch allen Schulen durch, in denen es genug Schüler gab, um mindestens zwei Parallelklassen aufzumachen. Man glaubte, den Kindern auf diese Weise die Möglichkeit zu geben, in dem ihnen gemäßen Tempo voranzuschreiten, ohne sich gegenseitig zu behindern oder zu entmutigen. Diesem Ziel diene zusätzlich die weiterhin praktizierte Maßnahme klasseninterner Differenzierung nach Schulleistung.

Nicht lösbar durch *streaming* oder auch durch das später entwickelte *setting* – also die fachspezifische Gruppierung nach Schulleistung – blieben freilich die Probleme der kleinen Schulen, die es in England in großer Zahl gab und noch immer gibt. An diesen Schulen mußten die Lehrer mit den Schwierigkeiten des Unterrichts in heterogenen Schülergruppen auf andere Weise fertig werden. Oft wurde ihre Lage dadurch verschärft, daß die Klassen nicht einmal mit Kindern gleichen Alters gefüllt werden konnten, sondern z.B. die 9–11jährigen gemeinsam unterrichtet werden mußten. Unter dem Druck dieser Situation, die als um so gravierender empfunden wurde, je deutlicher sich in der öffentlichen Diskussion die vermeintlichen Vorzüge des *streaming* und *setting* artikulierten, veränderten sich die üblichen Formen des Lehrens und Lernens in diesen Schulen: Angesichts der Unmöglichkeit, in frontalem Unterricht ein feststehendes Pensum zu vermitteln, begannen die Lehrer, oft aufgrund der Initiative der Headteachers, mit Formen eines „offeneren“ Unterrichts zu experimentieren, in welchem erhöhte Selbständigkeit des Schülers einerseits und individualisierte Beratung der Schüler durch den Lehrer andererseits die kennzeichnenden Merkmale darstellten.

Diese Entwicklungen liefen freilich sozusagen unter der Oberfläche ab; schulpolitisch relevant waren vielmehr die Argumente der Vertreter äußerer Leistungsdifferenzierung, insbesondere des Spens-Reports von 1938, der die schulorganisatorisch augenfälligste Form des *streaming* in Form des dreigeteilten Sekundarschulwesens befürwortete. Jeder Schultyp – secondary grammar school, secondary technical school und secondary modern school, wie sie später heißen – enthielt eine nach Intelligenz und vorangehender Schulleistung ausgelesene, relativ homogene Gruppe von Schülern; gleichwohl wurde selbst innerhalb dieser Schulen von *streaming* und *setting* weiterhin Gebrauch gemacht.

Durch das Erziehungsgesetz von 1944 wurden dann die örtlichen Erziehungsbehörden aufgefordert, pädagogische Maßnahmen zu treffen, welche die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler berücksichtigten. Diese offen formulierte Forderung wurde jedoch durchweg im Sinne einer in drei unterschiedliche Typen aufgeteilten Sekundarerziehung interpretiert.

Der Verteilung der Schüler auf die Schulen diente die berühmte 11+-Prüfung für die etwa 11jährigen Schüler, deren Kern in standardisierten Intelligenz-, Englisch- und Rechentests bestand (und teilweise noch besteht). Diese Prüfung trug in erheblichem Maße dazu bei, die Leistungsdifferenzierung in den Primarschulen bis in die Anfängerklassen hinunter zu verschärfen: Die Praxis, daß es schon für 7jährige einen „fast stream“ gab, in dem die darin befindlichen Schüler auf die 11+-Prüfung vorbereitet wurden, war lange Jahre weit verbreitet.

Erst Mitte der 50iger Jahre setzte eine vor allem von Psychologen und Soziologen geführte, breite Kritik an der Ausleseprüfung und insgesamt an der Gruppierung der Schüler nach Schulleistung ein. Hauptargumente waren dabei die Zweifel an der Präzision oder Fehlerlosigkeit der Ausleseprüfung und die Feststellung der Ungleichheit der Bildungschancen bzw. der Ungleichverteilung der sozialen Schichten auf die Sekundarschultypen.

Aber erst als in den 60iger Jahren eine zunehmende Zahl von Gesamtschulen eröffnet wurden und viele örtliche Behörden auf die Übergangsausleseprüfung verzichteten, verminderte sich der Druck auf die Primarschulen und eröffneten sich Möglichkeiten, mit neuen Unterrichtsformen zu experimentieren.

In dieser Situation entwickelte sich ein sprunghaftes Interesse an den Formen und Verfahren des Lehrens und Lernens, die sich in den vielen kleinen Primarschulen, von denen oben die Rede war, über die Jahrzehnte herausgebildet hatten. Inzwischen ist aus den Erfahrungen und Erfolgen dieser kleinen Schulen in England eine Bewegung geworden, die auf einen großen Teil der Primarschulen und auf einige Sekundarschulen übergreifen hat. Zunächst ließ sich beobachten, daß eine Reihe von größeren Schulen auf die feine Unterteilung der Schüler in mehrere *streams* zugunsten einer groben Zweiteilung verzichtete und die Durchlässigkeit des *streams* (oder *bands*, wie sie nun genannt wurden) gegeneinander erhöhte. Dann aber begannen einige Schulen, vor allem in Leicestershire, von derartigen Kompromißlösungen abzugehen und den Unterricht nach dem Vorbild der erwähnten Primarschulen grundlegend zu reorganisieren. Der 1967 publizierte Plowden-Report rückte schließlich die sich in den Primarschulen vollziehende Reform in das Interesse einer breiten Öffentlichkeit.

Bevor ich den Versuch einer systematischen Beschreibung derjenigen Merkmale unternehme, in welchen sich die reformorientierten von den in traditioneller Weise unterrichtenden Schulen unterscheiden, möchte ich in aller Kürze ein konkretes Bild einer solchen Schule zeichnen und wiedergeben, was dem Beobachter vor dem Hintergrund des an unseren

Schulen Üblichen zunächst unmittelbar auffällt. Ich beschränke mich dabei auf die Betrachtung einer bestimmten Altersgruppe, der 10jährigen.

Die etwa 150 Kinder waren an der Schule, von der hier die Rede ist, in 4 Gruppen mit je einem eigenen home room und einem eigenen Lehrer aufgeteilt. Freilich waren sie weder an den Raum noch an die Gruppe gebunden, sondern die home rooms mündeten auf eine gemeinsame Fläche, die Räume standen offen und die Kinder konnten sich frei in allen Räumen bewegen. Innerhalb der home rooms und auf der zentralen Fläche befanden sich verschiedene, reich mit Materialien aller Art ausgestattete Funktionsbereiche, beispielsweise ein Bereich zum Werken oder Malen, ein anderer zum Durchführen naturwissenschaftlicher Experimente, ein Mathematikbereich, eine Bücherecke und, etwas abgelegen, Tische zum Schreiben.

Schon vor Beginn des normalen Schultags waren Schüler anzutreffen, die teils auf dem Pausenhof, teils im Gebäude spielten oder andern Tätigkeiten nachgingen. Nach und nach füllte sich die Schule, aber es gab dennoch nicht den üblichen, gemeinsamen Unterrichtsbeginn, kein Klingelzeichen, keine Schulklasse, die auf den Lehrer wartete, um sich bei seinem Eintritt zu erheben. Überhaupt waren während des ganzen Schultages nur wenige Fixpunkte auszumachen, etwa das gemeinsame Mittagessen oder bestimmte Belegzeiten der Turnhalle. – Erst längere Zeit, nachdem alle Schüler anwesend und längst in ihre Arbeiten vertieft waren, rief der Lehrer seine Schüler kurz in den home room, um ihnen Vorschläge zur Organisation bestimmter, für notwendig erachteter Arbeiten zu machen: eine geplante Ausstellung mußte weiter vorbereitet werden, eine bestimmte Gruppe sollte damit beginnen, eine andere sie dann ablösen und in der Zwischenzeit Mathematik betreiben oder sich anderweitig beschäftigen.

Abgesehen von wenigen organisatorischen Maßnahmen dieser Art hatten die Kinder in der Gestaltung des Schultages freie Hand; und nur in Ausnahmefällen wurden sie von einem der 4 Lehrer zu einer Tätigkeit oder zur Zusammenarbeit mit einem anderen Kind veranlaßt. Erstaunlicherweise schienen die Kinder keine Schwierigkeiten damit zu haben, ihre Zeit sinnvoll zu verbringen, vielmehr waren sie ständig mit unverkennbarem Engagement an irgendeiner Arbeit beschäftigt oder spielten miteinander.

Innerhalb der einfallsreich mit den verschiedensten Materialien ausgestatteten Funktionsbereiche arbeiteten die Schüler einzeln oder in kleinen Gruppen. Auffällig war die Verschiedenartigkeit der Probleme, mit denen sich die in demselben Bereich tätigen Kinder beschäftigten: jeder arbeitete an dem Gegenstand, der für ihn gerade interessant war oder den der Lehrer ihm persönlich zu bearbeiten empfohlen hatte. Wo Schüler in Gruppen zusammenarbeiteten oder miteinander spielten, sprachen sie auch miteinander; die Lehrer redeten ebenfalls mit einzelnen oder Gruppen von Schülern; und auch Besucher wurden von den Schülern unbefangen befragt und in die jeweiligen Aktivitäten einbezogen. Insgesamt bestand dadurch ein höherer Geräuschpegel, als man aus dem traditionellen Klassenunterricht gewohnt ist. Niemand freilich schien sich dadurch gestört zu fühlen. Ge-

legentlich wurde von den Lehrern eine Pause zum Toben und Spielen im Freien angesagt; zahlreiche Kinder ließen sich dadurch allerdings nicht von ihrer Tätigkeit abbringen.

Die Lehrer beschäftigten sich hauptsächlich damit, den Kindern Fragen zu beantworten, oder zuzusehen, was sie taten, meist ohne dabei einzugreifen. Gelegentlich gaben sie einführende Erklärungen ab, wenn ein Kind sich einem neuen Gegenstand zuwandte. Die 4 Lehrer verstanden sich als ein Team, in dem jeder sich auf ein Fachgebiet spezialisiert hatte: der eine auf die Mathematik, der andere auf Werken oder auf Musik. Die Schüler hatten gelernt, sich in manchen Fällen nicht an ihren Stammlehrer, sondern an den Spezialisten zu wenden. Nur ganz selten war zu beobachten, wie ein Lehrer der ganzen Gruppe etwas erklärte, etwa in Musik.

Insgesamt also ein Bild großer Flexibilität und Freiheit in der Gestaltung des Schultags und zugleich ungewöhnliche Intensität in allen Tätigkeiten.

Der Versuch, die charakteristischen Merkmale der flexiblen Unterrichtsorganisation schärfer zu fassen, als es in der Beschreibung eines Beispiels möglich ist, trifft auf Schwierigkeiten. Diese bestehen zum einen darin, daß die Schulen, die sich dieser Reformbewegung verschrieben haben, alles andere als einheitlich sind, hängt doch die methodische wie die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts in einem für uns ungewohnten Maße von der Entscheidung des Schulleiters und des Kollegiums ab. Zum anderen gibt es über diese Reform zwar eine Fülle programmatischer Literatur sowie eine Reihe von Berichten aus der Praxis, jedoch nur ganz wenige Forschungsarbeiten, meist in Form von Fallbeschreibungen. Kennzeichnend für diesen Stand der Dinge ist auch die Uneinheitlichkeit der Bezeichnung dieser Reformbestrebungen als „open education“, „integrated day“, „Leicestershire plan“, „flexible grouping“, „unstreaming“ oder gar als „creative teaching“.

Ein weiteres Problem besteht im Fehlen einer auf die Entwicklung von „Umweltmaßen“ gerichteten Forschungstradition in den Sozialwissenschaften. Wie Shulman (1970) in seinem Aufsatz „Reconstruction of educational research“ erneut deutlich gemacht hat, benötigt man für die Untersuchung der Auswirkungen bestimmter *treatments* auf die Schüler eine präzise Beschreibung dieser *treatments* – hier also: der Methoden, Materialien, Medien, Organisation, Inhalte des Unterrichts – (und nicht nur der abhängigen Schüler-Variablen), sofern man die Untersuchungsbefunde für die Veränderung der *treatments* oder auch nur für die Diskussion ihrer Wünschbarkeit fruchtbar machen will. In den Sozialwissenschaften fehlt aber ein der differentiellen Psychologie entsprechender Forschungszweig, der sich auf die Analyse von *treatments* richtete. Dies dürfte auch die Hauptursache für den Umstand sein, daß bislang meist nur grobe Unterteilungen komplexer „Umwelten“ Verwendung finden, etwa die Unterteilung Mittelschicht/Unterschicht oder Benachteiligte/Privilegierte oder, in der Unter-

richtsforschung, „Entdeckungsmethode“/„Drillmethode“, ohne daß dabei die pädagogisch und psychologisch relevanten Charakteristica im einzelnen identifiziert würden.

Es kann also hier nur darum gehen, die Charakteristica der flexiblen Unterrichtsorganisation in einer ersten Annäherung zu identifizieren bzw. den Versuch zu unternehmen, bei einigen wichtigen Aspekten der schulischen Lehr-Lern-Situation den Grad an „Flexibilität“ oder „Offenheit“ zu bestimmen, in welchem sich *open education* vom traditionellen Unterricht unterscheidet bzw. in welchem Varianten der flexiblen Unterrichtsorganisation voneinander abweichen.

Lernen, Motivation, Entwicklung

Open-education-Programme enthalten eine Reihe von Grundannahmen über das schulische Lernen, die Motivation und die Entwicklung von Kindern, die es zunächst zu identifizieren gilt, weil aus ihnen erst die organisatorischen Maßnahmen des Unterrichts verständlich werden. Abgesehen von einigen Verweisen auf berühmte Lern- und Entwicklungstheoretiker liegen die Annahmen den Programmen und Beschreibungen meist unausgesprochen zugrunde, was angesichts der Tradition, nach der die englischen Lehrer sich sonst sehr gern auf psychologische Forschungsrichtungen und -befunde berufen, erstaunlich ist. Entwicklungs- und Lerntheorien scheinen, jedenfalls in diesem Fall, übrigens auch in der Lehrerausbildung, eher der allgemeinen Anregung für die Unterrichtsgestaltung zu dienen, als daß der Versuch einer systematischen „Übersetzung“ für die Bedürfnisse der Praxis unternommen würde. So wird beispielsweise Piaget besonders von den Mathematiklehrern in Anspruch genommen, wenn von Phasen und Stadien des Lernens die Rede ist oder argumentiert wird, man lerne am besten durch vielfältige, konkrete Erfahrungen, um einen Begriff zu entwickeln. Oder man verweist auf Tolman, wenn man den Primat der Ganzheitlichkeit von Wahrnehmung und Erfahrung hervorheben und gegen ein Lernen argumentieren möchte, das in voneinander abgehobenen, sukzessiven Schritten verläuft.

Bildungspolitisches Gewicht erhalten solche eher trivialen, entwicklungspsychologischen Orientierungen, wenn etwa wie im 2. Teil des Plowden-Reports davon ausgegangen wird, daß Kinder sich in einer je eigenen Weise und Geschwindigkeit entwickeln und daß demzufolge die Lehrer stets von großen individuellen Unterschieden auszugehen hätten, wenn sie ihren Unterricht planten und durchführten. Hier wird also unter Berufung auf sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse die Forderung erhoben, das *treatment* dem Individuum ganz entschieden anzupassen. Damit wird zugleich dem traditionellen, frontalen Unterricht die Legitimität abgesprochen.

Unternimmt man den Versuch, die wichtigsten Annahmen, welche der flexiblen Unterrichtsorganisation zugrunde liegen, auf einige kurze For-

meln zu bringen, so lassen sich vor allem folgende sieben Grundgedanken voneinander abheben:

1. Kinder, so wird immer wieder festgestellt, seien von Natur aus neugierig und würden ihre Umwelt erforschen, solange sie sich nicht bedroht fühlen. „Entdeckendes Lernen“, Erwerb von Erfahrungen aus erster Hand, müßte deshalb den Schülern als wichtigste Lernform ermöglicht werden.
2. Schüler seien in der Lage, wichtige Entscheidungen über ihr Lernen selbst zu treffen, und man könne auf die Fähigkeiten zur Selbststeuerung des Lernens durch den einzelnen Schüler vertrauen.
3. Interesse an der Sache erwachse aus dem aktiven Umgang mit problemhaltigem Material; exploratorisches Verhalten perpetuiere sich selbst.
4. Begriffsbildung und Abstraktion setze konkrete Erfahrungen voraus. Lernen müsse demnach vorwiegend induktiv verlaufen, und Regelmäßigkeiten dürften nicht von Lehrern vorgegeben werden, sondern müßten von den Schülern selbst erschlossen werden.
5. Fehler seien ein wesentlicher Bestandteil des Lernens. Daher müsse es dem Schüler freistehen, auch Lösungswege zu beschreiten, die sich als zeitraubende Umwege oder als Sackgasse erwiesen.
6. Alle Kinder durchliefen in ihrer intellektuellen Entwicklung zwar ähnliche Stadien, doch in unterschiedlicher Geschwindigkeit und auch qualitativ verschieden.
7. Kinder, die etwas ihnen selbst sehr Wichtiges lernten, hätten das Bedürfnis, andere daran teilhaben zu lassen bzw. mit ihnen gemeinsam zu arbeiten.

Roland S. Barth (1972), der eine Vielzahl von *open-education*-Programmen auf derartige Prämissen gesichtet hat, weist mit Recht auf die meist erhebliche Entfernung hin, in der solche Aussagen zu psychologischen Theorien und Forschungsbefunden stehen. Gleichwohl helfen sie, die für die flexible Unterrichtsorganisation charakteristischen Maßnahmen zu ordnen.

Von den Merkmalen, in deren Ausprägung die deutlichsten Unterschiede zum herkömmlichen Unterricht bestehen dürften und auf die ich im folgenden in der gebotenen Kürze eingehen möchte, seien zunächst diejenigen herausgegriffen, welche die äußere Struktur der Lernumwelt ausmachen.

a) Zeitplan

Zunächst gewinnt man als Beobachter den Eindruck, daß im Unterschied zu den traditionellen Schulen mit ihrem festgelegten Stundenplan und den Klingelzeichen, die Anfang und Ende jeder Stunde genau markieren, hier völlige Offenheit herrscht: Die Schüler beginnen und beenden ihre Tätigkeiten von sich aus, ja sie werden sogar nicht einmal daran gehindert, längere Zeit nichts zu tun.

Bei näherem Zusehen zeigen sich freilich eine Reihe vermutlich folgenreicher Unterschiede in der Durchführung des *integrated day* in den verschiedenen Schulen. So ist es z. B. nur selten den Kindern freigestellt, zu einer beliebigen Zeit zu kommen; gerade dies wäre ein deutlicher Hinweis auf das Fehlen einer feststehenden Einteilung des Lernprogramms. Weitere Unterschiede betreffen die Menge der Zeit, in der die Schüler sich ihre Tätigkeiten frei wählen können. Beispielsweise findet man an manchen Schulen die tägliche, festgelegte Mathematikstunde, im übrigen aber keine

weiteren Vorgaben; an anderen darüber hinaus vorgeplante Fremdsprachen- und Schreibübungen. Auch ergibt sich – oft erst durch Befragung –, daß die Kinder nicht von sich aus gerade in einem bestimmten Funktionsbereich tätig sind, sondern der Lehrer ein gruppenweises Abwechseln für notwendig hält und die Kinder entsprechend eingeteilt hat. Insofern berührt die Frage nach der Bestimmtheit des Zeitplans auch die der Festlegung von Tätigkeitsinhalten, die entweder durch die Schüler oder durch den Lehrer oder in Absprache beider erfolgen kann.

Schon aus diesen wenigen Beobachtungen dürfte deutlich werden, daß die Anordnung eines bestimmten, in einer Schule anzutreffenden *treatments* auf einer Dimension „Offenheit“ oder „Flexibilität“ schon bei der Betrachtung des Aspekts „Zeitplan“ nicht unproblematisch ist, allerdings grobe Unterscheidungen wie z.B. die Abgrenzung vom traditionellen Unterricht möglich sein dürften. Auch scheint es fachspezifische Unterschiede zu geben, insofern der Verzicht auf zeitliche Vorplanung des Mathematiklernens einen höheren Grad an „Offenheit“ signalisieren dürfte als in Musik oder Naturwissenschaften.

b) Lernumwelt (räumliche Gegebenheiten, Einrichtung, Lernort)

Wenn man vor dem ersten Besuch einer reformorientierten englischen Primarschule ein open-education-Programm oder einen der meist enthusiastischen Erfahrungsberichte gelesen hat, erwartet man zunächst schon architektonisch etwas Besonderes, wie z.B. offene Flächen, einander zugeordnete Räume, Nischen, Weitläufigkeit. Um so erstaunter ist man, wenn man in ein düsteres Backsteingebäude aus viktorianischer Zeit kommt: trotz eines großzügigen Neubauprogramms sind nämlich in England eine große Zahl auch der reformorientierten Schulen nach wie vor in alten Gebäuden untergebracht. Zwar kann man wohl davon ausgehen, daß eine auf die pädagogischen Absichten zugeschnittene architektonische Gestaltung sich förderlich auf deren Verwirklichung auswirken könnte, doch scheint dies keine notwendige Bedingung zu sein.

Konstitutiv dagegen dürfte eine große Flexibilität in der Verwendung der vorhandenen Räume und Einrichtungen sein: So sollten sich vielfältige Möglichkeiten für Einzel- und Gruppenarbeiten schaffen lassen, ruhige Ecken entstehen können, in denen Kinder beim Lesen ungestört bleiben, und Flure einbezogen werden, auf denen Schmutz und Lärm gemacht werden kann, der andere Schüler nicht beeinträchtigt.

Um zu erkennen, ob vorhandene Möglichkeiten auch wahrgenommen werden, bedarf es freilich der Beobachtung von Schülern und Lehrern. Wenn sich z.B. herausstellt, daß die Schüler an ihren Plätzen bleiben und diese nur zur Erledigung vorgegebener Aufträge verlassen, wäre klar, daß weder die vielfältigen Materialien genutzt werden, noch die Schüler in Kontakt zu ihren Mitschülern treten können, daß sie also in einer unnötig reduzierten Lernumwelt leben. Umgekehrt würde man Schulen, in denen die Kinder nicht nur auf die home rooms und die gemeinsame Fläche be-

schränkt sind, sondern die gesamte Schule und darüber hinaus die nähere Umgebung als „Lernort“ zur Verfügung haben, eher als offen bezeichnen können. Der Unterschied zu dem festgelegten, zum Sitzen und Schreiben gerade ausreichenden Arbeitsplatz in den traditionellen Schulen ist jedenfalls deutlich, und auch die Ausprägung der Flexibilität in den verschiedenen Varianten der flexiblen Unterrichtsorganisation ließe sich in der vorgeschlagenen Weise vermutlich bestimmen. (In Parenthese sei vermerkt, daß die Beziehung zu einigen der oben erwähnten Grundannahmen über Lernen und Entwicklung, z. B. über die Förderung des exploratorischen Verhaltens durch eine anregende und partiell ungeordnete Umgebung, hier wie in den meisten übrigen Aspekten evident sein dürfte.)

c) *Lernmaterialien*

Im 5. Teil des Plowden-Reports, der über Fragen des Curriculum und der inneren Organisation handelt und oft als das Kernstück des Berichts bezeichnet worden ist, wird mehrfach darauf hingewiesen, daß große Teile dessen, was gelernt wird, nicht als durchzunehmendes Pensum vorgeschrieben sein dürfe, sondern sich aus den Tätigkeiten und Interessen von Schülern und Lehrern ergeben müsse. Als wichtigste Voraussetzung hierzu läßt sich wohl ein reichhaltiges Angebot an Materialien ansehen, wobei nicht von vornherein mit Sicherheit zu bestimmen ist, welcher Gegenstand zu welchem Zweck dienen und auf die Kinder anregend wirken wird. Andererseits wird es auch keine Beliebigkeit des Angebots geben können, weil beispielsweise bestimmte Materialien erst verstanden sein müssen, bevor sie voll genutzt werden können, und weil die ausschließliche Verwendung des Prinzips „entdeckendes Lernen“ vermutlich unrealistisch wäre, vielmehr eine immer neu zu bestimmende Balance zwischen entdeckendem Lernen der Schüler und Führung durch den Lehrer gefunden werden muß.

Auf der Grundlage der vorliegenden Berichte aus der Praxis – besonders zu nennen sind hier die drei vorzüglichen Bände „Informal schools in Britain today“ – lassen sich aber trotz der genannten Schwierigkeiten einige Punkte identifizieren, in denen sich diese von den herkömmlichen Schulen unterscheiden. Vor allem fällt die Vielfältigkeit des angebotenen Materials auf. Nicht nur, daß es eine große Zahl unterschiedlicher Lehr- und Lernbücher in jedem Fachbereich gibt (statt der üblichen Mehrfachexemplare ein und desselben Lehrbuchs), sondern in allen Funktionsbereichen gibt es eine Fülle verschiedener Werkzeuge, Spielzeuge, Fundgegenstände, Bilder und sonstiger Dinge, die oft auf den ersten Blick in keiner erkennbaren Beziehung zu dem Inhaltsbereich zu stehen scheinen, von den Schülern jedoch in oft überraschender und einleuchtender Weise benutzt werden. Auswahlkriterium scheint dabei oft eher der Aufforderungscharakter eines Gegenstandes als seine Bereichszugehörigkeit zu sein, und zahlreiche Materialien werden auch in mehr als einem Funktionsbereich zu verschiedenartigen Zwecken genutzt. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der oben erwähnten Grundannahmen von der Wichtigkeit des Explorierens,

der ungeplanten Tätigkeiten und des induktiven Umgangs mit problemhaltigem Material wiederum deutlich. Häufig wird in den Erfahrungsberichten auch nur der Überlegung Ausdruck verliehen, die Schule für jedes Kind – gleichgültig, welche Vorerfahrung es mitbringt – zu einem interessanten Ort werden zu lassen, in welchem spannende Entdeckungen möglich sind. – Schulen unterscheiden sich schließlich darin, ob die Materialien bereichsunspezifisch angeboten werden oder ob sich die Vielfalt der Angebote nur innerhalb der Fachbereiche ausmachen läßt. Hier wird man freilich nicht ohne Zögern sagen können, daß das Programm als um so flexibler bezeichnet werden kann, je geringer die Fachspezifität des Materialangebots ausgeprägt ist.

d) Zusammensetzung der Klassen

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Klasse oder Lerngruppe unterscheiden sich gerade die englischen Schulen sehr deutlich voneinander. Zunächst ist die Verwendung der vertikalen Gruppierung, auch *family grouping* genannt, bei welcher Schüler unterschiedlichen Alters zusammen lernen, seit dem Rückgang der „Standards“, von denen oben die Rede war, ein klares Zeichen für die Ermöglichung individualisierten, selbstbestimmten Lernens. Wo andererseits die Altersgruppen zusammengehalten werden, gibt die Frage nach der Leistungshomogenität der Lerngruppen Aufschluß: in einer Schule, wo die Kinder weitgehend ihre Tätigkeiten und ihr Lernen selbst in die Hand nehmen und wo die Zeitdauer der Beschäftigung mit einem Gegenstand nicht vorgeschrieben ist, gibt es keinen Anlaß zu homogenen Gruppierungen nach Schulleistung. Man kann sogar geradezu davon ausgehen, daß die Verwendung von Maßnahmen des *streaming* oder *setting* jede weitere Frage nach der Verwirklichung der flexiblen Unterrichtsorganisation in einer Schule überflüssig macht. Altershomogenität der Lerngruppen ist im übrigen auch ein Zeichen dafür, daß es kein Sitzenbleiben gibt, sondern eine große Streuung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Arbeitsstilen, unter Umständen sogar von Lerninhalten in einer Gruppe geduldet, wenn nicht gar wegen der dadurch sich bietenden Gelegenheit des gegenseitigen Helfens geradezu angestrebt wird.

e) Individualisierung des Lernens

Dem Schüler individuelles Lernen zu ermöglichen, gehört zu den Grundforderungen sämtlicher *open-education*-Programme. Gemeint ist damit allerdings nicht nur die Selbstbestimmung des Schülers über das Lerntempo, wie etwa bei der programmierten Instruktion oder der *Individually Prescribed Instruction* (Lindvall und Bolvin, 1967), sondern auch über die Lernweise. So mag der eine Schüler die Lösung eines Problems oder die Einarbeitung in einen neuen Gegenstandsbereich dadurch in Angriff nehmen, daß er sich entsprechende Lehrbücher oder Lexika sucht; ein anderer wird dagegen lieber auf Erkundung ausgehen oder andere Materia-

lien als Lehrbücher oder den Lehrer oder auch seine Mitschüler als Informationsquelle nutzen wollen.

Information über die Freiheit des Schülers, sein Lerntempo und seine Lernweise selbst zu wählen sowie darüber zu bestimmen, ob er alleine oder mit anderen zusammen ein Projekt in Angriff nehmen will, geben somit Auskunft über den Grad an Flexibilität der Unterrichtsorganisation einer bestimmten Schule. Darüber hinaus läßt sich vermuten, daß die Heterogenität einer Gruppe bezüglich ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten oder auch Interessen im Laufe der Zeit um so größer wird, je weniger die Kinder durch für alle vorgegebene Lernziele und Lernformen festgelegt wurden. Man muß hierbei allerdings sehen, daß der Grad an Selbstbestimmtheit des Lernens u.U. nicht ohne weiteres erkennbar sein wird, sondern es sehr genauer Beobachtungen dazu bedarf.

Manche Schulen gehen auf dem Weg der Individualisierung des Lernens noch einen wichtigen Schritt weiter und erlauben den Schülern, sogar die Lernziele und -inhalte selbst festzulegen oder auszuwählen. Die Bandbreite scheint hier von der Festlegung der Ziele durch den Lehrer für eine ganze Klasse, für eine kleine Gruppe oder für jeden einzelnen Schüler bis hin zur Selbstbestimmung durch den Schüler zu reichen, wobei fach- und altersspezifische Unterschiede offenbar eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Die Probleme, die sich bei der extrem flexiblen Handhabung der Lernzielbestimmung durch die Schüler selbst ergeben, sind dabei nicht zu verkennen: Tendenziell wird der Kern gemeinsamer Kenntnisse und Interessen von Jahr zu Jahr geringer werden.

Im Laufe der letzten Jahre haben sich im übrigen eine Reihe von Gruppierungsformen herausgebildet, die an vielen reformorientierten Schulen Verwendung finden. Beispielsweise gibt es sogenannte „working groups“, kleine Gruppen, die sich zur Durchführung eines Experiments oder Projektes zusammenfinden, nicht jedoch nach Fähigkeiten oder Leistungen zusammengesetzt sind; oder gelegentliche, vom Lehrer einberufene, kurzfristige „teaching groups“; bisweilen sitzt auch die ganze Klasse zusammen, etwa zum Geschichtenvorlesen oder Musizieren, zum Theater spielen, Diskutieren, Filme Betrachten, zum Fremdsprachenunterricht oder auch zum morgendlichen gemeinsamen Beginn des Unterrichts. Schließlich finden sich, bei älteren Schülern, „remedial“ oder „withdrawal groups“, die aus 2–3 besonders förderungsbedürftigen Schülern bestehen. Gemeinsam ist diesen Gruppierungsformen ihre Kurzfristigkeit und, bei Kleingruppen, der Wechsel in der Zusammensetzung.

f) Evaluation der Schüler

An das Problem der Diversifikation der Lernergebnisse als Folge des strikt individualisierten Lernens knüpft sich das der Evaluation. In traditionellen Schulen stehen Lernziele und -inhalte weitgehend fest, und es wird erwartet, daß ein großer Teil der Klasse die Ziele auch erreicht. Ob diese Annahme

zutritt, läßt sich durch Konkretisierung der Ziele und Abprüfen der Lernergebnisse feststellen.

In den Schulen dagegen, in welchen der Unterricht flexibel organisiert wird, bestimmen die Schüler u.U. ja nicht nur ihr Lerntempo, sondern auch die Inhalte. Somit ist der herkömmliche Weg der Evaluation der Lernergebnisse ausgeschlossen, zumal diese Lernergebnisse nicht nur im Erwerb von Kenntnissen, sondern auch von Problemlösungsstrategien, der Entwicklung neuer Sachinteressen, der Kooperationsfähigkeit usw. bestehen können.

In den Berichten aus der Praxis zeigt sich ferner, daß die Lehrer an den reformorientierten Schulen durchweg dazu neigen, eine sonst stark vernachlässigte Funktion der Evaluation in den Vordergrund zu stellen: nämlich für unmittelbare Rückkoppelung beim Lernen zu sorgen. Dazu dienen vor allem mündliche oder schriftliche *Selbstbeurteilungen* durch den Schüler, meist in Form von Beschreibungen seiner Tätigkeiten und der dabei aufgetretenen Erkenntnisse und Schwierigkeiten; hinzu kommen intensive Beobachtungen durch den Lehrer, die auch die Art und Weise der Zusammenarbeit eines Schülers mit anderen betreffen, sowie seine Art, an Probleme heranzugehen, seine Motivation und Ausdauer. Die Selbst- und Fremdbeobachtungen bilden die Grundlage von Gesprächen zwischen Lehrern und Schülern.

Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß sich die Offenheit eines Unterrichtsprogramms an der Häufigkeit der Evaluation, an ihrer Beiläufigkeit, ihrer Individualisiertheit sowie an dem Ausmaß der Selbstbeurteilung durch die Schüler ablesen lassen dürfte.

g) *Disziplin*

Erstaunlicherweise wird in den Berichten über open classrooms selten über Disziplinprobleme gesprochen, die doch in der Literatur zum traditionellen Unterricht eine dominante Rolle spielen. Allenfalls finden sich Schilderungen einzelner, besonders schwieriger Kinder, die die anderen durch ihre Aggressivität stören, und Überlegungen der Lehrer, solchem Verhalten sinnvoll zu begegnen. Im übrigen aber sind an den reformorientierten Schulen bestimmte Verhaltensweisen, die im herkömmlichen Unterricht nicht zugelassen würden, entweder Bestandteil oder notwendige Folge der flexiblen Organisation, beispielsweise Umherlaufen, Spielen, Miteinander Sprechen, Gruppen Wechseln, angefangene Arbeiten unvollendet Liegenlassen. Grenzen bestehen dabei dort, wo die Interessen anderer erkennbar gestört werden. Auf welche Weise allerdings die hierfür notwendigen Regeln gefunden werden – ob von den Schülern oder den Lehrern oder gemeinsam –, und wie und durch wen für ihre Einhaltung gesorgt wird, darüber gibt es, soweit ich sehe, bisher keine Information.

Das Ausmaß der Bewegungsfreiheit und an Möglichkeiten, miteinander frei zu kommunizieren sowie bis zu einem gewissen Grad auch der geduldete

Geräuschpegel, dürften demnach für den Unterschied zwischen dem traditionellen und dem innovativen *treatment* kennzeichnend sein. Darüber hinaus läßt sich vermuten, daß die Art und Weise der Regelfindung und Regel-durchsetzung voneinander abweichen.

h) Lehrerrolle

Die von den Befürwortern der flexiblen Unterrichtsorganisation häufig verwendete Formel, der Fokus des Unterrichts verlagere sich hier vom Lehren aufs Lernen, impliziert auch ein verändertes Lehrerverhalten. Klassenunterricht im herkömmlichen Sinne, Lehrervortrag etwa oder fragend-entwickelnder Unterricht mit der ganzen Klasse mögen zwar gelegentlich vorkommen, sind aber doch atypisch. Vielmehr ergeben sich Berührungen zwischen Lehrern und Schülern im Zuge der unterschiedlichsten Beschäftigungen der Kinder, und zwar meist zwischen dem Lehrer und einem einzelnen Schüler oder einer kleinen Gruppe von Schülern, wobei der Lehrer eher die Funktion eines Lernberaters als eines Lehrers im uns geläufigen Sinne einnimmt. Oft läßt sich gerade in Schulen, in denen mehrere Klassen einander zugeordnet sind – wie in dem oben angeführten konkreten Beispiel –, beobachten, daß der Lehrer sich vorwiegend an einem festen Platz aufhält und die Schüler aus allen Klassen zu ihm hinkommen, um Fragen zu stellen, besonders solche, für die er jeweils als Spezialist gilt; gelegentlich auch, um mit ihm persönliche, beispielsweise familiäre Probleme zu besprechen – was insofern naheliegt, als die Lehrer gewöhnlich die Familien ihrer Schüler aufsuchen, Kontakte mit ihnen halten und sie in den Unterricht einbeziehen.

In dem hier beschriebenen Unterricht tritt ferner ein bestimmter Aspekt des Lehrerverhaltens als zentrales Problem in den Vordergrund, das herkömmlicherweise nur eine untergeordnete Rolle gespielt hat: nämlich Art und Zeitpunkt der Intervention. Cook und Mack (1971/72) haben in ihrem Buch „*The teacher's role*“ besonders auf diesen Punkt hingewiesen. Aus den dort wiedergegebenen Berichten mehrerer Lehrer geht hervor, daß, bei aller Verschiedenheit im Detail, wesentliche Gemeinsamkeiten zwischen den Lehrern einerseits hinsichtlich der Behutsamkeit bei der Wahl des Zeitpunkts und andererseits in der Nichtdirektivität des Eingriffs bestehen. So korrigiert der Lehrer nicht sogleich einen Fehler, den er einen Schüler machen sieht, oder hält ihn von Irrwegen unbedingt zurück, sondern bringt ihn allenfalls durch Fragen dazu, den Fehler als solchen eher zu bemerken und den Punkt zu identifizieren, an welchem er aufgetaucht ist. Oder die Intervention besteht sogar nur in der wortlosen Bereitstellung neuen und weiterführenden Materials.

Fragt man sich wiederum, worin dies Lehrerverhalten sich vom Lehrerverhalten bei traditioneller Unterrichtsorganisation unterscheidet, so dürfte der zuletzt genannte Aspekt u.U. irreführen, da man derartiges Lehrerverhalten gelegentlich auch an den herkömmlichen Schulen vorfindet. Dagegen dürfte die Feststellung, ob der Lehrer vorwiegend die Klasse unter-

richtet oder ob er eher eine Beraterfunktion für einzelne oder kleine Gruppen wahrnimmt, eher greifen.

Über das Verhalten von Lehrern in informal schools gibt es seit kurzem eine erste empirische Fallstudie, in der Lauren Resnick (1972) durch teilnehmende Beobachtung Einblicke in die Interaktionsformen zwischen Lehrer und Schüler gewinnen konnte. Bei den untersuchten Lehrern zeigte sich ein übereinstimmendes Muster: ausgedehnte, meist sachbezogene Gespräche mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen, die durchsetzt waren von einer Reihe kurzer, in der Regel durch die Schüler initiiertes Interaktionen. Letztere hatten überwiegend die Funktion, angesichts der vorhandenen vielfältigen Anregungen und Wahlmöglichkeiten ein Minimum an Übersichtlichkeit zu erhalten, Bedürfnisse der Kinder nach Zuwendung und Aufmerksamkeit rasch zu befriedigen sowie ihnen zu verdeutlichen, daß die Entscheidungen über den Fortgang des Lernens von ihnen selbst getroffen werden sollten.

Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrern ergaben sich vor allem hinsichtlich der Häufigkeit, in der sie sich während ihrer längeren Gespräche unterbrechen ließen. Der Vergleich zu Untersuchungsbefunden aus traditionellen Schulen zeigte ein Vorherrschen von indirektem verbalen Verhalten der Lehrer (also deutlich weniger Anweisungen, Kritik, Vorträge, statt dessen eher Fragen, akzeptierende Äußerungen, Anregungen, Erlaubnis geben, Ermunterung). – Diese m. W. bisher einzige Studie bezieht sich allerdings auf nur 4 Lehrer in einer Londoner Schule, ist also kaum als Beleg eines allgemein üblichen Verhaltens anzusehen. Sie macht jedoch wahrscheinlich, daß auch die Analysen des Interaktionsverhaltens der Lehrer die Möglichkeit bieten würde, den Ausprägungsgrad an Flexibilität der Unterrichtsorganisation zu bestimmen.

Möglichkeiten und Grenzen der flexiblen Unterrichtsorganisation

Ich habe das Hauptgewicht meiner Ausführungen auf den Versuch verwandt, eine erste, grobe *treatment*-Deskription vorzulegen. Dieser Schritt stellt m. E. auch die Voraussetzung für eine Einschätzung und Erforschung der Möglichkeiten und Grenzen der flexiblen Unterrichtsorganisation dar – eine Erforschung, die mir im übrigen nicht nur vom Programm her, sondern auch aufgrund der schon jetzt zu beobachtenden Umsetzung des Programms in die Praxis ein lohnendes Unterfangen zu sein scheint, wobei neben einer Deskription und Analyse auch eine Quantifizierung des *treatments* versucht werden müßte; in einem zweiten Schritt wären dann seine Auswirkungen zu prüfen und mit den Ansprüchen bzw. Zielen zu vergleichen, denen es dienen soll.

Eine solche Evaluation trifft nun allerdings auf ungewöhnliche Schwierigkeiten. Während beispielsweise bei den oben erwähnten „Standards“, deren Lernziele und -inhalte bis ins einzelne konkretisiert vorlagen, die

Feststellung, was ein Schüler „kann“ und wieweit ein Lehrer seine Klasse gebracht hatte, mühelos möglich ist, sind die Ziele der flexiblen Unterrichtsorganisation nur ganz allgemein definiert und variieren darüber hinaus noch zwischen den örtlichen Behörden und den Schulen; meist sind sie sogar nur in den Grundannahmen über das Lernen und die Entwicklung von Kindern implizit enthalten. Logisch sähe die Entwicklung eines Unterrichtsprogramms wohl so aus, daß man sich zunächst über Ziele verständigt, sodann die geeignetsten Inhalte, Materialien und Lehr-Lern-Methoden bestimmt und schließlich eine Evaluation der Lernergebnisse vornimmt; die open-education-Programme sind demgegenüber dadurch charakterisiert, daß sie sozusagen in der Mitte beginnen, nämlich mit der Bestimmung von Methoden, Materialien und Medien, wobei man von der Überlegenheit und Wünschbarkeit bestimmter Lernweisen, wie ich sie oben beschrieben habe, ausgeht. Was also vor der Evaluation der flexiblen Unterrichtsorganisation geleistet werden müßte, ist eine deutlichere Fassung ihrer Intentionen sowie der Inhalte, über die diese sich verwirklichen sollen.

Gerade bei diesem für die Evaluation unentbehrlichen ersten Schritt, der Zielanalyse, ergeben sich Probleme, die bei der Evaluation traditioneller Curricula und Lehrprogramme nicht aufzutreten pflegen; wesentliche Lernergebnisse lassen sich hier gerade nicht vorher festlegen, sondern entsprechen etwa den Lernzielen, die Eisner (1972) „type-III-objectives“ und „expressive objectives“ genannt hat. Bei den Typ-3-Zielen handelt es sich um Leistungen, die in der freien Ausfüllung eines grob vorgegebenen Rahmens bestehen – etwa wie wenn ein Architekt den Auftrag erhält, ein Forschungsinstitut zu bauen, die Kriterien für Funktionalität und ästhetisches Gelingen aber zumindest teilweise erst im Nachhinein festzumachen sind –; „expressive objectives“ andererseits beschreiben, in Eisners Worten, einen „educational encounter“, also die Begegnung eines Schülers mit einer Sache, Person, Aufgabe oder Situation, wobei offen ist, was sich daraus entwickelt, weil die Richtung der Exploration unbekannt ist, ja nicht einmal gewiß ist, ob sich der Schüler auf das, was ihm entgegentritt, überhaupt einläßt.

Welche Möglichkeiten in der flexiblen Unterrichtsorganisation enthalten sind und an welchen Punkten ihr Grenzen gesetzt sind, läßt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mit Bestimmtheit sagen*, weil Forschungsarbeiten darüber bisher nicht vorliegen. Aus den zugänglichen Erfahrungsberichten lassen sich allenfalls erste Hinweise über mögliche Auswirkungen der open education auf die Schüler erkennen.

- a) Was die Primarschulzeit anbetrifft, so gibt es eine Reihe von Berichten aus den Sekundarschulen, in die jene Kinder übergegangen sind: Man sucht darin vergebens Klagen über mangelnde Fertigkeiten im Lesen, Schreiben oder Rechnen; statt dessen gibt es Hinweise, daß man besondere Vorkehrungen angesichts der Fragelust, Ungebundenheit und Ex-

* Vgl. aber die leichte Überlegenheit des traditionellen Unterrichts in Arithmetik, die aber offenbar nach wenigen Jahren wieder verschwunden ist, vgl. Plowden-Report, Bd. 2.

perimentierfreude dieser Kinder treffen mußte bzw. daß die Lehrer ihren Unterricht den neuen Gewohnheiten und Bedürfnissen anpassen mußten.

- b) Aufgrund der Selbstbestimmtheit und Individualisiertheit dieses Unterrichts ergeben sich offenbar neue Möglichkeiten, Kinder mit körperlichen oder geistigen Handicaps zu integrieren, ohne negative Auswirkungen auf die übrigen Kinder befürchten zu müssen.
- c) Resnick berichtet in der oben erwähnten Fallstudie darüber hinaus von möglichen Einstellungsveränderungen der Kinder zum Lernen, insbesondere hinsichtlich Engagement und Selbstverantwortlichkeit; von ausgedehnten entdeckenden Aktivitäten der Kinder, die durch das Vorbild des Fragen stellenden Lehrers kontinuierlich angeregt werden; von einem sicheren Selbstwertgefühl der Kinder, das sich aus der Erfahrung herleitet, daß der Lehrer Interesse an ihren individuellen Problemen nimmt; von häufiger Anregung zur Selbständigkeit durch die Fragen des Lehrers, die das Kind in seinem Denken weiterführen; schließlich, damit zusammenhängend, von größeren Fähigkeiten zur Selbstbewertung.
- d) Ferner kann man davon ausgehen, daß bei der flexiblen Unterrichtsorganisation die Bedingungen gegeben sind, die nach dem von John B. Carroll (1973) entwickelten Modell schulischen Lernens vorliegen müssen, um zielerreichendes Lernen, wie Bloom (1973) es genannt hat, zu ermöglichen. In Carrolls Modell gehen als Parameter nämlich nicht nur die Fähigkeit zum Lernen und die Ausdauer eines Schülers, also die Zeit, die er bereit ist, mit Lernen zu verbringen, ein, sondern auch die Qualität des Unterrichts und vor allem die Gelegenheit zum Lernen. Eine hohe Qualität des Unterrichts ist dort zu erwarten, wo eine adäquate Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern herrscht und die besonderen Schwierigkeiten jedes einzelnen Schülers bemerkt und berücksichtigt werden. Dazu ist bei einer flexiblen Organisation des Unterrichts sehr viel eher die Möglichkeit gegeben als im traditionellen Unterricht. Von entscheidender Bedeutung dürfte aber der Umstand sein, daß bei flexibler Unterrichtsorganisation die Zeit, die zur Lösung eines bestimmten Problems tatsächlich zur Verfügung steht, für jeden Schüler ausreicht, da sie von ihm selbst bestimmt wird, während im herkömmlichen Unterricht zumindest für einen Teil jeder Schulklasse keine hinreichende Gelegenheit zum Lernen besteht und somit der Lernerfolg entsprechend geringer ausfällt.

Welche Grenzen dieser Unterrichtsform gesetzt sind – Grenzen hinsichtlich der fördernden Auswirkungen auf die Schüler – läßt sich bisher nicht abschätzen. Allenfalls kann man Bedingungen angeben, unter denen sie sich nicht optimal entwickeln dürfte.

Dazu gehört einerseits der Versuch, „Offenheit“ oder Flexibilität in allen oben aufgeführten Aspekten in extremer Ausprägung zu praktizieren. Solche Versuche hat es meines Wissens nur selten gegeben und dann auch nur in der Infant School. Dabei stellt sich heraus, daß offenbar engere Grenzen

als angenommen durch die Fähigkeiten des einzelnen Lehrers gesetzt werden, sich von den ihm vertrauten Verhaltensweisen zu lösen.

Große Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der flexiblen Unterrichtsorganisation entstehen andererseits durch die massiven Rückwirkungen externer Examina auf die davor liegenden Schuljahre.

So sind die standardisierten Abschlußprüfungen der entscheidende Grund dafür, daß Versuche mit einer flexiblen Organisation des Unterrichts an Sekundarschulen nur selten anzutreffen sind: Vor allem die Eltern befürchten Nachteile für die Leistungen ihrer Kinder und damit eine Minderung ihrer Chancen in Beruf oder Studium. Aber auch innerhalb der Primarstufe wird die Forderung, daß die Kinder möglichst rasch die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen erwerben sollen, an vielen Schulen schon bei den Siebenjährigen überaus ernst genommen und gerät damit in Konflikt mit dem Prinzip der Selbststeuerung des Lernens durch den Schüler. Der verschieden hohe Strukturierungsgrad, der an englischen reformorientierten Primarschulen zu beobachten ist, läßt sich hauptsächlich auf die unterschiedliche Reaktion der Lehrer auf diese Forderung – die im übrigen keine Vorschrift für eine bestimmte Altersstufe ist – zurückführen. Wenn beispielsweise ein Kind wochenlang keinerlei Interesse zeigt, sich mit Lesenlernen zu beschäftigen, und auch kein noch so gut ausgedachtes Angebot wahrnimmt, wird es an zahlreichen Schulen direktem Leseunterricht ausgesetzt; an anderen dagegen wartet man sehr viel länger ab und versucht vielleicht, durch eine Form vertikaler Gruppierung die Anregungen, die von älteren Kindern ausgehen, fruchtbar werden zu lassen.

In den Erfahrungsberichten aus Schulen, die schon längere Zeit den *integrated day* praktizieren, finden sich auch eine Fülle von Aussagen, die eine erfahrungsgesteuerte Rücknahme von „Offenheit“ dokumentieren: daß es etwa an jedem Tag Perioden wirklicher Ruhe geben muß; daß man nur eine Minderzahl von Aktivitäten durch die Vorplanung anregen sollte, um eine gewisse Konzentration zu erreichen; daß man die Bedeutung der Wiederholung und Übung von einmal erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten keinesfalls unterschätzen dürfe; daß zum Wählenkönnen oft Vorkenntnisse im Umgang mit bestimmten Materialien erforderlich sind; daß Kinder auch in einer reichhaltigen und überlegt ausgestatteten Lernumwelt nicht alles von alleine entdecken und erforschen, sondern oftmals der Anleitung und Führung bedürfen; daß man fachspezifische Unterschiede beachten muß.

Dies alles sind jedoch nur erste Hinweise, nicht aber Ergebnisse systematisch abgesicherter Untersuchungen. Daher wird auch erst weitere Forschung verlässlichere Auskunft über Möglichkeiten und Grenzen flexibler Unterrichtsorganisation geben – Forschung, die sich nicht nur auf die Identifikation von Zielen und auf die umfassende Messung von Lernergebnissen beschränkt, sondern sich der Mühe einer eingehenden Analyse des *treatments* selbst unterzieht und die geeignet sein muß, auch Interaktionseffekte zwischen *treatment*-Aspekten und Schülermerkmalen aufzudecken.

Literatur

- Barth, R.S.: Open education and the American school. New York: Agathon Press 1972 (Dieses Buch enthält eine umfangreiche annotierte Bibliographie).
- Bloom, B.S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: Edelstein, W., und Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett 1973.
- Carroll, J.B.: Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein, W., und Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett 1973.
- Cook, Ann; Mack, Herb: The teacher's role. New York: Citation Pr. 1971 (Abgedruckt auch in „Informal schools in Britain today“, s. u.).
- Eisner, E.W.: Emerging models for educational evaluation. In: School Review, 80, 1972, 4, p. 573–590.
- Informal schools in Britain today. Vol. 1: Curriculum. Vol. 2: Administration and organisation. Vol. 3: Teachers and classrooms. New York: Citation Press 1971/72.
- Lindvall, C.M.; Bolvin, J.O.: Programmed instruction in the schools. An application of programming principles in individually prescribed instruction. In: Lange, P.C. (Ed.): Programmed instruction. 66th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago: Univ. of Chicago Pr. 1967, p. 156–188.
- Plowden, Lady B., et al.: Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education. London: Her Majesty's Stationery Office 1967.
- Resnick, L.B.: Teacher behavior in an Informal British Infant School. In: School Review, 81, 1972, 1, p. 63–83.
- Shulman, L.S.: Reconstruction of educational research. In: Review of Educational Research, 40, 1970, 3, p. 371–396.
- Spens Report: Consultative Committee of the Board of Education: Secondary education with special reference to grammar schools and technical high schools. London: Her Majesty's Stationery Office 1938.