

Privatdozent Dr. Siegfried Uhl hat den nachfolgenden Text dankenswerter Weise für diese Homepage zur Verfügung gestellt. Dr. Siegfried Uhl wurde geboren am 27. Februar 1960, 1981-1986 Studium der Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien, 1990 Promotion, 1995 Habilitation für das Lehrgebiet Erziehungswissenschaft, 1987-1997 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Konstanz, 1998-2003 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule (ab 2001: Universität) Erfurt, Vertretungsprofessuren an der Universität Konstanz (1996/1997), an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (2001/2002) und an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (2003/2004), 2004 Angestellter im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (Frankfurt am Main), 2005-2008 im Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden) und seit 2008 im Amt für Lehrerbildung (Frankfurt am Main), Stabsstelle 3: Strategie und Innovation. Der Text wurde veröffentlicht in: Lehrer und Schule, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung – Landesverband Hessen, 27. Bd. (2003), H. 5, S. 79-83.

Warum der „offene Unterricht“ für lernschwächere Schüler wohl weniger geeignet ist, kann nachgelesen werden auf der Seite 9. Und inwiefern er generell nur bedingt serientauglich ist, auf den Seiten 9 und 10.

Siegfried Uhl

Die Wirksamkeit der neuen Lehr- und Lernverfahren:

Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung

Die „neuen Lehrverfahren“ werden schon seit einer ganzen Reihe von Jahren diskutiert. Dazu haben nicht zuletzt einige offizielle oder halboffizielle Stellungnahmen und Gutachten beigetragen, in denen ihre Einführung erwogen, empfohlen oder sogar für die nächste Zukunft in Aussicht gestellt wird (vgl. Bildungskommission NRW 1995; Regierungsrat des Kantons Aargau 1995). Die neuen Verfahren für den Schulunterricht, für die in diesen und ähnlichen Texten geworben wird, werden in der Fachwelt und darüber hinaus unterschiedlich beurteilt. Die Spannbreite ist groß. Es gibt auf der einen Seite Autoren, die sich viel davon erwarten oder im „offenen Unterricht“ sogar die einzige zeitgemäße Methode sehen. Am anderen Ende des Spektrums findet man Kritiker, die das ganze Programm für verfehlt halten und Leistungseinbrüche bei den Schülern und chaotische Zustände in den Klassenzimmern befürchten. Dazwischen liegen viele gemäßigte Positionen, teilweise eher optimistische und teilweise eher skeptische. Nach den Veröffentlichungen zu urteilen, hat die Mehrheit der Unterrichtsspezialisten eine im Großen und Ganzen positive Einstellung zu den „neuen Lehrverfahren“.

Soviel zum Stand der Diskussion. Es ist schwierig, die unterschiedlichen Meinungen zu prüfen und zu einem eigenen Urteil zu kommen. Das liegt an der Komplexität des Gegenstands, an der Knappheit und mehr noch an der geringen Bekanntheit der Ergebnisse der empirischen Forschung und an der Begriffsverwirrung im Themenkreis „neue Lehrverfahren“. Aber es gibt einen Weg, um mehr Klarheit zu schaffen. Als erstes muss man untersuchen, was mit dem Ausdruck „neue Lehrverfahren“ gemeint ist. Anschließend sollte man sich mit den Argumenten vertraut machen, die für und gegen diese Unterrichtsverfahren genannt werden. Der letzte Schritt ist die Analyse der empirischen Forschung im Hinblick darauf, was sie zur Beurteilung der Pro- und Contra-Argumente beitragen kann. Ich werde nach diesem Muster vorgehen und beginne mit dem ersten zentralen Punkt:

Was ist mit dem Ausdruck „neue Lehrverfahren“ gemeint?

Schon diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. In der Fachliteratur findet man im Regelfall nur einige lern-, motivations- und unterrichtstheoretische Stichwörter und viele Beispiele, was man sich alles unter dem Sammelnamen „neue Lehrverfahren“ vorzustellen hat. Solche Stichwör-

ter sind: „offene Schule“, individualisierter und differenzierter Unterricht, „fächerübergreifendes, exemplarisches Lernen“, Projekt-, Stationen- und Werkstattunterricht, Leitprogramme und Arbeiten nach Wochenplan, ganzheitlicher, problem- und handlungsorientierter Unterricht usw.

Diese Stichwörter tragen mehr zur Verwirrung als zur Klärung der Lage bei. Sie deuten auf ganz verschiedene didaktische Richtungen hin. Projektunterricht und Wochenplan erinnern an amerikanische und europäische Reformschulen vor und nach dem ersten Weltkrieg und das „exemplarische Lernen“ an die Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts nach WAGENSCHNEIDER (1989). Einige Ausdrücke stammen aus der alternativpädagogischen Unterrichtslehre der sechziger und siebziger Jahre, andere haben Anklänge an bestimmte psychologische und pädagogische Modeströmungen der achtziger Jahre. Die Angelegenheit wird dadurch noch komplizierter, dass die Ausdrücke je nach didaktischer Richtung unterschiedliche Dinge bezeichnen. Der „Projektunterricht“ an einer Waldorf- oder Jena-Plan-Schule sieht anders aus als der „Projektunterricht“ an einer staatlichen Sekundarschule in Baden-Württemberg, der sich wiederum grundlegend vom „Projektunterricht“ an einer Alternativschule in freier Trägerschaft unterscheidet. „Offener Unterricht“ bedeutet in einer Alternativschule Unterricht oder besser Beschäftigung mit Lernangeboten nach den Grundsätzen der Selbstbestimmung des Schülers, der individuellen Wahl der Unterrichtsgegenstände und der Freiwilligkeit der Teilnahme (zu den vielen Bedeutungen des Ausdrucks „offener Unterricht“ und der dadurch begünstigten Begriffsverwirrung vgl. JÜRGENS 1995). Im Unterschied dazu ist „offener Unterricht“ an den österreichischen Volksschulen die Bezeichnung für Unterrichtsabschnitte, die zwar inhaltlich und methodisch weniger streng an traditionelle Formen gebunden, aber keineswegs so unsystematisch und permissiv sind wie der Unterricht an einer Alternativschule (vgl. UHL 1990b, S. 347; viele Unterrichtsbeispiele aus der österreichischen Grundschule bei BADEGRUBER 1992).

Trotz aller Unterschiede gibt es aber doch bestimmte Kernelemente, über die die meisten Befürworter der neuen Lehrverfahren einig sind (vgl. PESCHEL 2002). Manche davon sind übrigens nicht wirklich neu, sondern gehen auf Quellen und Vorläufer in der Reformpädagogik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts zurück (Beispiele bei MEYER-WILLNER 1993). Diese Kernelemente sind 1. die Selbstbestimmung des Schülers und die daraus folgende Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, 2. die Selbsttätigkeit der Schüler, 3. die Verbindung von Leben und Lernen und 4. die Tätigkeit des Lehrers als Helfer und Berater (vgl. UHL 1990a, S. 150-157). Der Unterricht, dem diese Prinzipien zugrunde liegen, wird häufig als „offen“ bezeichnet. Der Ausdruck „offener Unterricht“ hat sich entsprechend als Sammelname für die neuen Lehrverfahren weitgehend durchgesetzt. Der Unterricht soll das Merkmal „Offenheit“ in jeder Hinsicht haben (zum folgenden JÜRGENS 1997a): inhaltlich (also bezüglich des Stoffs oder der Unterrichtsgegenstände), methodisch (also bezüglich der Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen) und organisatorisch (also bezüglich der Arbeitsorte und -zeiten). Das Wort „Offenheit“ wird außerdem zur Beschreibung von wünschenswerten Eigenschaften des Lehrers im „offenen Unterricht“ verwendet: Er soll „sich selbst gegenüber“ offen sein und das „eigene Berufshandeln“ reflektieren. Er soll aber auch offen sein gegenüber den Schülern und ihre „Lebensumstände und Interessen“ berücksichtigen (HAEDAYET 1995, S. 318 f.; vgl. auch NAUCK 1993c).

Mit dem Stichwort „*inhaltliche Offenheit*“ ist gemeint, dass die Schüler den Lehrstoff selbst auswählen dürfen oder wenigstens bei der Auswahl mitentscheiden können. Allerdings spricht sich die Mehrheit der Befürworter des „offenen Unterrichts“ dafür aus, dass ein Kernbestand an grundlegenden Wissens-elementen und Fertigkeiten weiterhin zum Pflichtpensum gehört und nicht

abgewählt werden darf. Was darüber hinaus an Themen bearbeitet und an Übungen absolviert wird, soll der Schüler für sich nach Interesse und Neigung entscheiden.

Damit die Schüler ihre Lerngegenstände frei wählen können, muss ihnen der Lehrer mehrere Angebote machen und ihnen eine große Zahl von geeigneten Lehrmitteln zur Verfügung stellen. Dazu gehören nicht nur die üblichen Schulbücher, sondern auch eine Klassenbibliothek mit Sachbüchern und literarischen Texten, Arbeitsblätter, Lernspiele, Experimentierkästen für Versuche im naturkundlichen Unterricht, Lernprogramme für den Computer usw.

Das Stichwort „*methodische Offenheit*“ ist so zu verstehen, dass über den herkömmlichen Ganzklassenunterricht hinaus viele andere Sozialformen und Unterrichtsmethoden eingesetzt werden sollen. Als Sozialformen kommen die Einzel-, die Partner und die Gruppenarbeit in Betracht, außerdem der „Stuhlkreis“ am Beginn oder am Ende eines Arbeitsabschnitts. Zu den „offenen“ Formen bei den Unterrichtsmethoden werden viele und relativ uneinheitliche Verfahren gerechnet: von der Bearbeitung von Frage-und-Antwort-Kärtchen im Grammatik- und Mathematikunterricht über das selbständige Ausführen von kleinen naturwissenschaftlichen Versuchen bis hin zu größeren fachübergreifenden Projekten über mehrere Tage oder sogar einige Wochen. Im Grunde wird in der Literatur fast alles, was in irgendeiner Hinsicht vom Ganzklassenunterricht abweicht, „offen“ genannt.

Das Stichwort „*organisatorische Offenheit*“ wird ebenfalls für viele verschiedene Dinge verwendet. Das gemeinsame Merkmal ist, dass der organisatorisch bisher in relativ festen Bahnen verlaufende Unterricht in räumlicher und zeitlicher Hinsicht aufgelockert werden soll. Im Klassenzimmer sollen den Schülern räumlich abgeteilte Bereiche für die verschiedenen Tätigkeiten zur Verfügung stehen: eine Lesecke, Stillarbeitsplätze, ein Experimentiertisch, eine Bastel- und eine Spielecke, eine Fläche für die Gruppenarbeit und für Diskussionen, jeweils ausgestattet mit dem passenden Unterrichtsmaterial. Als Unterrichtsorte können über das Klassenzimmer hinaus auch Geschäfte in der Nähe, Betriebe, Behörden, Museen und andere öffentliche Einrichtungen, Parks, Wälder usw. genutzt und die dortigen Gegebenheiten zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Das ist mit dem Stichwort „Öffnung zur Nachbarschaft“ gemeint. In zeitlicher Hinsicht bedeutet „Offenheit“ zweierlei: erstens, dass die Unterrichtszeit den jeweiligen Beschäftigungen angepasst wird und Pausen und Übergänge nach Abschluss einer Aufgabe statt nach einem festen Zeitplan erfolgen. Und zweitens, dass die Schüler ihre Zeit selbst einteilen und je nach Interesse und Lerntempo mehr oder weniger Zeit für eine bestimmte Tätigkeit verwenden.

So viel zu den wichtigsten Merkmalen des „offenen Unterrichts“. Man kann ihn mit einigen Schlagworten so charakterisieren: Er soll „kindorientiert“ sein und von den Ideen und Vorschlägen der Schüler ausgehen. Er soll „individualisiert“ und „differenziert“ sein. Die Interessen, Neigungen und die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler sollen einen erheblichen Teil der Unterrichtsgegenstände und -methoden sowie das Anforderungsniveau mitbestimmen. Nicht alle sollen das gleiche, sondern jeder das lernen, was am besten für ihn passt. Er soll „handlungsorientiert“ sein und mehr dem „entdeckenden“ als dem „rezeptiven Lernen“ dienen. Der Selbstbestimmung und der Selbsttätigkeit soll viel Raum gegeben werden. Der Lehrer übernimmt als Helfer und Berater eine eher dienende Aufgabe. Er wird in erster Linie indirekt tätig durch die Auswahl von ansprechendem Material, durch Motivationshilfen und gegebenenfalls durch das unaufdringliche Schlichten von Konflikten. In den staatlichen Schulen kommt der Unterricht in der Grundschule am ehesten dem Ideal des „offenen Unterrichts“ entgegen. Er wird aber auch für die Sekundarschulen einschließlich des Gymnasiums empfohlen (vgl. MORAWIETZ 1995).

Argumente für und Argumente gegen den „offenen Unterricht“

In der Fachliteratur werden viele Argumente genannt, die für den „offenen Unterricht“ sprechen. Trotz der Unterschiede in den Einzelheiten liegen fast allen Argumenten zwei zentrale Annahmen zugrunde. Die erste Annahme ist, dass der „offene Unterricht“ ein vergleichsweise *wirksames* Erziehungsmittel ist. Die zweite Annahme ist, dass er unter den heutigen Bedingungen ein *notwendiges* Erziehungsmittel ist.

Einige Worte zur Erläuterung der ersten Annahme: Unterrichtsmethoden oder Unterrichtsverfahren sind vom systematischen Standpunkt Erziehungsmittel. Sie werden eingesetzt, weil man von ihnen einen Beitrag zur Erreichung oder Verwirklichung von bestimmten, als wünschenswert beurteilten Zielen erwartet (vgl. BREZINKA 1995). Das sind im Fall der Schulerziehung materiale (d.h. inhaltlich gebundene) Wissens- und Könnensziele, formale Persönlichkeitsqualitäten, gute Wertüberzeugungen, prosoziale Verhaltensbereitschaften, Arbeitstugenden usw. Von allen diesen Zielen wird gesagt, dass sie sich mit dem „offenen Unterricht“ besser oder auf alle Fälle genauso gut erreichen lassen wie im herkömmlichen Ganzklassenunterricht (vgl. WALLRABENSTEIN 1991).

Bei den Wissens- und Könnenszielen sei der Lernerfolg der Menge nach vielleicht nicht ganz so hoch wie im herkömmlichen Unterricht, aber dafür werde das Gelernte besser verstanden und bleibe länger im Gedächtnis. Das habe primär lernpsychologische Gründe. Durch das Selbst-Machen und Selbst-Herausfinden und durch die selbstgewonnene Einsicht würden „Lernprozesse stärker von innen her, also im Lernenden selbst, initiiert“ und dadurch dauerhaftere „Erfahrungen gesammelt“ als beim rein darbietenden Unterricht (SCARPATETTI 1993, S. 4). Teilweise wird auch auf die Ergebnisse der Hirnforschung hingewiesen und daraus entnommen, dass das „ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ und unter Einbeziehung aller Sinne der Wahrnehmung und der Informationsverarbeitung im menschlichen Gehirn entgegenkommt und entsprechend bessere Lernerfolge zu erwarten seien als in einem überwiegend auf die kognitiven Persönlichkeitsteile gerichteten Unterricht (vgl. KRET 1993).

Die formalen Persönlichkeitsqualitäten, die heute oft als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet werden, würden durch die selbständige Arbeit im „offenen Unterricht“ besonders gefördert. Dazu gehören Eigenschaften wie Kreativität, „Problemlösungskompetenz, Entscheidungsfähigkeit [und die Fähigkeit zum] strukturellen und analytischen Denken“ (WALLRABENSTEIN 1991, S. 73). Auch Arbeitstugenden wie „Ausdauer, Ruhe, ... Stetigkeit, Beharrlichkeit und Ordnung[ssinn]“ (ebd., S. 46) würden sich stärker als im herkömmlichen Unterricht einstellen. Die enge Zusammenarbeit mit den Mitschülern führe außerdem dazu, dass sich die Schüler besser kennen- und verstehen lernen und füreinander mehr Respekt und ein höheres Maß an prosozialen Handlungen zeigten. Der Lerneifer werde größer, die Einstellung zur Schule besser, und Disziplin Konflikte würden weniger werden oder ganz verschwinden. Kurz: Der „offene Unterricht“ sei bei der Erreichung von fast allen Zielen der Schulerziehung erfolgreicher als der Ganzklassenunterricht, sei für die Schüler angenehmer und mache „den Pädagogen .. das .. Lehren zur Freude“ (BRESNIK 1993,S.5).

Die zweite Annahme (dass der „offene Unterricht“ ein notwendiges Erziehungsmittel ist) wird von seinen Befürwortern mit den „neuen Kindern“ begründet. Die „neuen Kinder“ haben die folgenden Merkmale: Sie sind „selbstbewusster als früher“, haben aber auch „erhebliche Defizite“ in der „Sprach-, Spiel-, Sozialkompetenz“. Sie durchlaufen eine „Fernsehkindheit“. Viele kommen aus unvollständigen und teilweise problematischen Familien. Unmittelbare Erfahrungen mit Menschen und Sachen sind gegenüber den Erfahrungen mit Medien zurückgetreten. Die Konzentrationsfähigkeit ist gering, die Anspruchs- und Konsumhaltung groß. Heutige Kinder - so der

Kern des Arguments - brächten einfach nicht mehr die Voraussetzungen für erfolgreichen Ganzklassenunterricht mit. Um sie zu erreichen, seien neue Lehrverfahren notwendig. Allenfalls mit abwechslungsreichem „offenen Unterricht“ oder einer ähnlichen Methode sei noch etwas auszurichten und die Schülerschaft zum Arbeiten zu motivieren (vgl. KRAUSE-HOTOPP 1993; Zitate: S. 12).

Soweit die Argumente der Befürworter des „offenen Unterrichts“ - jetzt zu den Gegenargumenten. Auch davon gibt es mehrere Arten. Der häufigste Kritikpunkt der Skeptiker ist, dass die „bewährte Unterrichtsschule gefährdet“ sei und dass statt des Bemühens um „lehrgangsmäßiges Lernen“ nur Spiele, Spielereien und eher ziellose Beschäftigungen geboten würden. Dabei könne gar nichts anderes herauskommen als ein Absinken des Leistungsstands. Außerdem würden die Kinder in einem wirklichkeitsfernen Schonraum gehalten, der im „Widerspruch zur Arbeitswelt und der umgebenden Gesellschaft“ steht und späteres Versagen als Folge ungenügender Vorbereitung begünstigt (GÜNTHER 1987, S. 15). Allen diesen Einwänden liegt die Überzeugung zugrunde, dass der „offene Unterricht“ ein unwirksames Mittel ist oder zumindest weniger positive Wirkungen hat als der herkömmliche Ganzklassenunterricht. Die Skeptiker bezweifeln außerdem, dass er eine notwendige oder auch nur geeignete Unterrichtsform für den „neuen Schülertyp“ ist. Sie fragen sich, ob nicht „sogar die Fernsehmentalität durch ein paar vernünftige Arbeitsaufträge ... [eher] zu vermeiden“ ist als durch einen Jahrmarkt von unverbindlichen und wenig strukturierten Beschäftigungsmöglichkeiten (LORENZEN 1995, S. 308).

Die Ergebnisse der empirischen Forschung

Wenn man sich die Argumente für und gegen den „offenen Unterricht“ durch den Kopf gehen lässt, kommt man in eine schwierige Lage. Sowohl die Auffassung der Befürworter als auch der Standpunkt der Kritiker haben etwas für sich. Rein gedanklich sind glänzende Erfolge genauso gut möglich wie ein Scheitern auf der ganzen Linie. Aber was ist in der Realität zu erwarten?

Das ist die entscheidende Frage, und sie kann zumindest im Grundsatz empirisch beantwortet werden (d.h. gestützt auf die Ergebnisse der erfahrungswissenschaftlichen Forschung). Das empirische Wissen über die Erfolgsaussichten von verschiedenen Unterrichtsverfahren ist freilich nicht so umfangreich und differenziert, wie man es sich wünscht (Überblick und kritische Würdigung der Studien zum „offenen Unterricht“ bei JÜRGENS 1997). Aber das vorhandene Material lässt trotzdem eine Reihe von Einschätzungen zu, die als relativ zuverlässig anzusehen sind. Eine Hilfe sind auch die Erfahrungsberichte von Unterrichtspraktikern, die in beträchtlicher Zahl vorliegen (vgl. z. B. KASPER/PIECHOROWSKI 1978; KNOBLOCH/DAHRENDORF 2001; STIEREN 1993).

Die Befürworter der „neuen Lehrverfahren“ können sich auf mehrere Studien berufen, bei denen sich eine Verbesserung beim Unterrichtserfolg, bei bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Problemlösefähigkeit und Selbstwertgefühl) und beim Wohlbefinden der Schüler eingestellt hat (Sammelbericht bei HORWITZ 1976). So hat HERDT (1990) mit einem neuen, an das Alltagsverständnis der Schüler anknüpfenden Lehrgang in „elementarer Optik“ einen Lernerfolg herbeiführen können, der weit über den Lernergebnissen von konventionell aus dem Lehrbuch unterrichteten Schülern liegt. Im Regelfall ist bei Schülern nach einigen Jahren im „offenen Unterricht“ auch die Einstellung zur Schule besser als in konventionellen Klassen (vgl. HATLEY/HOLLOWAY/HIEBERT 1977). Auf der anderen Seite gibt es aber auch Studien, bei denen die neuen Lehrverfahren schlecht abgeschnitten haben. GÜNTHER hat 19 Grundschulen in Köln und am Niederrhein untersucht, in denen an zwei bis vier Stunden pro Woche „offener Unterricht“

durchgeführt wird. Dabei stellte sich heraus, dass der „offene Unterricht“ und andere alternativpädagogisch orientierte Verfahren nur für eine Minderheit von ohnehin leistungsstarken und gut motivierten Kindern geeignet sind, aber nicht für die Mehrheit der Schüler. Einige Zahlen: Ein Drittel der Schüler gibt im „offenen Unterricht“ bei Widrigkeiten und Rückschlägen schnell auf, vertrödelt seine Zeit, „pfuscht“ mit den Lehrmitteln herum und beschäftigt sich am liebsten mit längst bekannten Aufgaben. Nur ein Fünftel wählt selbständig einen neuen Lerngegenstand. 70 Prozent der Schüler meinen, sie hätten im „offenen Unterricht“ nichts Neues gelernt. Bei 60 Prozent sind Unlust- und Spannungszustände aufgetreten, 30 Prozent waren aggressiv, 40 Prozent arbeiteten offenkundig verdrossen und ohne Freude (1996, S. 45-63; 1989, S. 321-324).

Die Mehrzahl der Studien hat zu Ergebnissen geführt, die weniger deutlich für oder gegen die neuen Lehrverfahren sprechen. Die Schüler im „offenen Unterricht“ haben sich häufig gegenüber der konventionell unterrichteten Kontrollgruppe in manchen Bereichen als geringfügig überlegen erwiesen und in anderen Bereichen als unterlegen. Sie erreichen zum Beispiel höhere Werte bei den Maßen für Selbständigkeit, Kreativität und Kooperationsfähigkeit und niedrigere Werte in Schreib-, Lese-, Rechen- und Wissenstests. Die Mittelwertunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sind verhältnismäßig gering (Überblick über die Ergebnisse der Forschung bei GIACONIA/HEDGES 1982). Ähnlich geringe Effektstärken haben sich im Regelfall auch bei Versuchen mit „individualisierten“, auf die Vorkenntnisse und die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler zugeschnittenen Unterrichtsverfahren ergeben (vgl. SCHWARZER/STEINHAGEN 1975). Interessanterweise sind die Werte für „Ängstlichkeit“ („anxiety“) im „offenen Unterricht“ etwas höher als im konventionellen Unterricht (vgl. ESHEL 1991, S. 139).

Die nicht besonders großen Mittelwertunterschiede bei den Leistungen von Schülern, die nach verschiedenen Methoden unterrichtet worden sind, sind nicht weiter ungewöhnlich. Das liegt an dem für Außenstehende oft überraschenden Umstand, dass die Methode ein nachgeordneter Faktor für das Eintreten des Unterrichtserfolgs ist (vgl. UHL 1994, S. 250 f.). Er liegt bei verschiedenen Methoden bei ansonsten gleichen Bedingungen oft nur wenige Prozent auseinander. Manchmal ist der Unterschied überhaupt nur mit aufwendigen wissenschaftlichen Verfahren festzustellen.

Allerdings kann man mit den geringen statistischen Unterschieden beim Unterrichtsergebnis nicht die Auffassung rechtfertigen, dass man in den Schulen jede Methode mit gleich guten Erfolgsaussichten anwenden kann. In den Vereinigten Staaten und in mehreren Ländern Europas hat sich häufig gezeigt, dass der Erfolg von offenen Unterrichtsverfahren unter Alltagsbedingungen (also nicht unter den günstigen Bedingungen von fachmännisch organisierten Unterrichtsversuchen) hinter dem Erfolg des traditionellen Schulunterrichts zurückbleibt. In einem Sammelbericht wird die folgende „ziemlich ernüchternde“ „Bilanz“ gezogen: „Geöffneter Unterricht verläuft offenbar auf einem relativ niedrigen kognitiven Niveau. Lernaktivitäten haben häufig rezeptiven Charakter und dienen der Übung und Automatisierung von Fertigkeiten. Einsichtsvolles, vernetztes, forschendes und entdeckendes Lernen unter Anwendung elaborierter kognitiver und metakognitiver Lernstrategien sowie Anwendungs- und Transferleistungen lassen sich nur selten beobachten Von herausfordernden Arbeitsangeboten und forschenden, entdeckenden, problemlösenden Aktivitäten neugieriger Schüler war z. B. in den beobachteten Unterrichtsstunden im Rahmen der britischen ORACLE-Studien so gut wie nichts festzustellen“ (LIPOWSKY 2002, S. 142; ein Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum bei HUSCHKE 1982).

Für den eher geringen Erfolg des „offenen Unterrichts“ im schulischen Alltag gibt es drei Gründe. Erstens legen vor allem jüngere Schüler entgegen den Erwartungen auch bei selbstgewählten Aufgaben häufig nur mäßiges Interesse an den Tag, sobald der „anfängliche Enthusiasmus“ abgeklungen ist. Sie sind nicht selten mit mittelmäßigen Arbeitsergebnissen zufrieden und nur schwer zu einer intensiveren Durchdringung der Materie zu bewegen (vgl. SEALEY 1976, S. 624 und 627). Zweitens scheinen im offenen Unterricht ziemlich viele falsche Lernergebnisse aufzutreten. Bei jeder Unterrichtsform machen Schüler beim Lernen Fehler. Sie lernen nicht nur richtige, sondern aus Unachtsamkeit, wegen fehlender Vorkenntnisse oder missverständlicher Darbietung des Stoffs auch halbrichtige oder einfach falsche Wissens Elemente, Regeln und Anschauungen. Im lehrergeleiteten Unterricht können falsche Lernergebnisse schneller erkannt und richtig gestellt werden. Bei offenen Verfahren, bei denen der Lehrer zurücktritt und die Lernergebnisse seltener kontrolliert, ist das viel schwieriger. Entsprechend ist ein verhältnismäßig hoher Anteil von falschen Lernergebnissen nicht auszuschließen. Das hat als weiteren Nachteil, dass sich Fehler einschleifen und später nur mit Mühe wieder zum Verschwinden gebracht werden können.

Der dritte Bereich, in dem sich ungünstige Wirkungen gezeigt haben, ist der Lernerfolg bei den leistungsschwächeren Schülern. Die guten Schüler erreichen bei offenen Verfahren Leistungen, die ungefähr denen im konventionellen Unterricht entsprechen. Es handelt sich bei ihnen um die Spitzengruppe, die bei fast jeder Unterrichtsmethode (und bei fast allen Lehrern) guten Erfolg hat. Dagegen schneiden die schwächeren Schüler und außerdem solche Schüler, die die Zuwendung des Lehrers suchen oder Anleitung und Ermutigung brauchen, im offenen Unterricht vergleichsweise schlecht ab. Sie sind durch die große Freiheit und die vielen Wahlmöglichkeiten überfordert und resignieren schnell. Ihre kurzfristige Lernleistung ist geringer als im herkömmlichen Unterricht, ebenso die längerfristige Behaltens-, Anwendungs- und Übertragungsleistung. In einer Vergleichsuntersuchung von EINSIEDLER hat sich ergeben, dass Grundschüler mit allgemein geringer Leistungsfähigkeit, schwachem Gedächtnis, geringer Sprachdifferenziertheit und schwacher Motivation von einem lehrergeleiteten und nach dem Schema Problem-Beispiele-Regel-Abstraktion geordneten Unterricht mehr profitieren als von der weniger strukturierten Form des „entdeckenden“ Unterrichts (1976, bes. S. 291-297).

Leistungsschwache Schüler sind häufig wenig motiviert für die Teilnahme am Unterricht und unbeliebt bei den Mitschülern. Der offene Unterricht ändert daran nicht viel und scheint in manchen Fällen die Lage noch zu verschärfen. In der Fallstudie von NEEF (1990) haben in den offenen Unterrichtsabschnitten in einer Grundschulklasse die Konflikte und „Ärger-Kontakte“ zugenommen. Die leistungswilligen und mit ihren Projekten beschäftigten Schüler ärgerten sich über ihre Mitschüler, die arbeitsunwillig waren und sie gestört haben. Als Folge sind „stereotype ‚Allergien‘“ gegen bestimmte Schüler aufgetreten. Auch nach mehreren Monaten mit offenem Unterricht war ein „deutliches Gefälle in der Beliebtheit der Schüler untereinander“ festzustellen (S. 202-204, 223-226, 252 f. und 287-298; die Zitate S. 242, 226 und 288).

Die Ergebnisse der Forschung legen insgesamt ein differenziertes Urteil nahe. Der „offene Unterricht“ ist für einen Teil der Schülerschaft ein erfolgreiches Lehrverfahren. Allerdings ist der Erfolg sogar bei der Spitzengruppe hinsichtlich der Fachleistungen nur ungefähr gleich groß wie im herkömmlichen Unterricht, bei den schwächeren Schülern geringer. Bei der Selbständigkeit, der Kooperationsfähigkeit und dem Wohlbefinden in der Schule sind die Ergebnisse etwas besser als im lehrergeleiteten Ganzklassenunterricht. Die Unterschiede sind im statistischen Schnitt aber nicht allzu groß. Das ist ein ähnliches Bild, wie es sich auch bei der Erforschung anderer Verfah-

ren für den Schulunterricht ergeben hat: Die Lehrmethode ist kein entscheidender Faktor für das Eintreten des Unterrichtserfolgs. Wie die meisten anderen Methoden ist auch der „offene Unterricht“ nicht als solcher gut oder schlecht, wirksam oder unwirksam, günstig für den Schüler oder schädlich. Die Wirkung hängt ganz von den Umständen ab, unter denen er stattfindet. Was ist über die Faktoren bekannt, die über Erfolg und Misserfolg entscheiden?

Die Bedingungen für den Erfolg im „offenen Unterricht“

In den letzten Jahren wird in der Fachliteratur mehr und mehr die Auffassung vertreten, dass der Lehrer ein entscheidender Faktor für das Gelingen des Unterrichts ist - ganz gleich, ob „offen“ oder auf herkömmliche Weise unterrichtet wird. Man kann geradezu von der „Wiederentdeckung der [Lehrer-]Persönlichkeit“ sprechen (HACKER 1996). Dabei hat man allerdings weniger den „geborenen Erzieher“ vor Augen, der ohne viel Nachdenken das Richtige tut und die Schüler allein mit seiner Ausstrahlung für den Unterricht begeistert (Quellen für die Geschichte dieser Vorstellung bei KAUDER 2002). Man denkt eher an bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und Unterrichtsgrundsätze, die sich die guten Lehrer durch eigene Anstrengung erarbeitet haben. Diese Erfolgsfaktoren spielen ungeachtet der Lehrmethode, die verwendet wird, bei jeder Art von Unterricht und überhaupt von Erziehung eine wichtige Rolle (vgl. UHL 1996, S. 270-278). Was unterscheidet die erfolgreichen von den weniger erfolgreichen Lehrern?

In Studien über den herkömmlichen Unterricht hat sich in den letzten Jahren abgezeichnet, dass die Unterschiede weniger auf „ein übergeordnetes ‚charismatisches‘ Persönlichkeitsmerkmal (wie ‚Enthusiasmus‘, ‚natürliche Autorität‘ [und] ‚soziale Zuwendungsfähigkeit‘ ...)“ zurückgehen. „Die größten Differenzen“ zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrern liegen „in der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, in der Effektivität der Klassenführung, in der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten ..., in der individualisierten Unterstützung der Lernenden und in der Variabilität der Unterrichtsformen“ (WEINERT/HELMKE 1996, S. 231 und 230). Die erfolgreichen Lehrer verbinden hohe Erwartungen („expectations“) und Anforderungen („demands“) an die Schüler mit Aufmerksamkeit und Freundlichkeit. Sie achten auf eine verbindliche, aber nicht starre Ordnung im Unterricht. Sie führen regelmäßig Leistungskontrollen durch, die ihnen selbst und den Schülern Aufschluss über den Lernerfolg geben (vgl. BROPHY/GOODE 1986, MEDLEY 1979 und PAYNE 1984). Und nicht zuletzt: Sie beherrschen den Unterrichtsstoff und die Methoden, um ihn schülergerecht darzustellen.

Das gleiche Bild deutet sich auch in einer Reihe von Studien an, in denen der „offene Unterricht“ untersucht worden ist. Er hat sich immer dann als etwas erfolgreicher oder als ähnlich erfolgreich wie der herkömmliche Schulunterricht erwiesen, wenn

a) die Lehrer gut für den Einsatz der neuen Methode ausgebildet waren und den Unterricht fachmännisch vorbereitet und durchgeführt haben (einige Gesichtspunkte, die bei der Planung zu berücksichtigen sind, bei PETERSSEN 1996, S. 153-168);

b) den Schülern klare Arbeitsaufträge und gut strukturiertes, interessantes und weder zu schwieriges noch zu einfaches Material gegeben wurden;

c) die Arbeitsergebnisse in herkömmlichen Unterrichtsabschnitten wiederholt, systematisiert und eingeübt wurden; und

d) die Schüler gegenüber den neuen Verfahren aufgeschlossen waren.

Allgemein kann man sagen: Bei Lehrern, die auch im „offenen Unterricht“ viel von den Schülern verlangen, auf Disziplin achten und sich persönlich für die Fortschritte ihrer Schüler verantwortlich fühlen, ist ein verhältnismäßig guter Unterrichtserfolg zu erwarten. Wenn sich die Lehrer jedoch wenig um die Intensität und Qualität der Arbeit ihrer Schüler kümmern und nur „laxe fachliche Standards“ haben, dann ist mit „schädlichen Wirkungen auf die Leistungen sowohl von Schülern mit günstigen Voraussetzungen als auch von benachteiligten Schülern“ zu rechnen (ESH/EL/KLEIN 1995, S. 156; meine Übersetzung).

Die Ergebnisse der empirischen Forschung haben sich erst mit einiger Verzögerung in der theoretischen Literatur über den „offenen Unterricht“ niedergeschlagen. Anders als früher sehen viele Autoren den Lehrer heute nicht mehr nur als im Grunde zweitrangigen Materialvorbereiter und Ansprechpartner bei Lernschwierigkeiten, sondern als Dreh- und Angelpunkt für den Erfolg des Unterrichts (vgl. HECKT 1999). Es komme wie bei anderen Unterrichtsverfahren in erster Linie darauf an, dass der Lehrer seine „ordnende Hand“ zu gebrauchen wisse (KAHL 2000, S. 91) und effektive „Klassenführungstechniken“ beherrsche (JÜRGENS 2001, S. 135). Sie dienen dazu, die Schüler bei der Arbeit zu halten (Stichwort „time on task“) und Disziplinstörungen erst gar nicht aufkommen zu lassen (vgl. JÜRGENS 1999 und 2000). Es wird außerdem empfohlen, „für langsame und lernschwächere .. Schüler“ in den offenen Unterricht „verstärkt lehrgangsbezogene Elemente einzuflechten, die sich durch eine hohe Intensität direkter Anweisungen und Hilfen .. sowie eine klar gegliederte Sachstruktur und eine engere Kontrolle auszeichnen“ (JÜRGENS 1994, S.66).

In der Praxis liegen die Dinge allerdings anders. Nach den vorhandenen Erfahrungsberichten zu urteilen, haben viele Lehrkräfte wenig Verständnis für ihren eigenen Beitrag zum Gelingen des „offenen Unterrichts“. Man findet hier oft das Missverständnis, dass die offenen Verfahren wie von selbst bei den Schülern zu den gewünschten Lernergebnissen führen und bei den Lehrern weniger Planung, Einsatz und Lehrgeschick voraussetzen als die herkömmlichen Unterrichtsverfahren. Nicht wenige Lehrer erwarten von der Freiarbeit und generell vom „offenen Unterricht“ primär die Möglichkeit zum „bequemen Rückzug auf die Rolle eines beratenden Begleiters“ und hoffen, „sich mit dem Erwerb der Karteien, Lernspiele und ähnlichem [Arbeitsmaterial] vom schwierigen und zeitaufwendigen Prozess der didaktischen Reflexion und Planung von Unterricht freizukaufen“ (1992, S. 43). Sie vertrauen auf die Spontaneität der Schüler und beginnen ohne viel Vorbereitung damit, „offen“ zu unterrichten. Die Unterrichtseinheiten, die von durchschnittlichen Lehrern nach neuen Verfahren gehalten werden, sind im Regelfall unzureichend geplant und laienhaft durchgeführt. Die Aufgaben, die den Schülern gestellt werden, sind „weitgehend zusammenhangslos ausgesucht“, „einfalllos und wenig themen- [das heißt: auf den Lehrstoff] bezogen“ (SUNDERMANN/SELTER 2000, S. 111 und 113). Sie sind nicht oder nur oberflächlich mit dem restlichen Unterricht verbunden. Die Schüler werden weder auf die neue Methode vorbereitet noch dazu angeleitet, in der Nachbereitungsphase die Arbeitsergebnisse aus dem „offenen Unterricht“ zu wiederholen und einzuüben. Die Nachlässigkeit im „offenen Unterricht“ wird dadurch begünstigt, dass die Qualität weniger leicht von außen geprüft und die Lehrer weniger für geringe Leistungen der Schüler verantwortlich gemacht werden können als bei anderen Unterrichtsverfahren. Der Unterrichtserfolg ist gering. Er liegt jedenfalls deutlich unter der Marke, die mit der „direkten Instruktion“ oder ähnlichen Verfahren erreicht wird (vgl. z. B. WEINERT 1996, CARNINE 2000, SCHUG/TARVER/WESTERN 2001 und LINDSAY 2002).

Man würde es sich allerdings zu einfach machen, wenn man den verhältnismäßig geringen Erfolg des „offenen Unterrichts“ unter Alltagsbedingungen ausschließlich den unzureichenden Vorkenntnissen der Lehrer und ihrem halbherzigen Einsatz anlasten würde. Die vorhandenen

Studien deuten zwar darauf hin, dass die „entsprechende Lehrerqualifikation“ eine Kernbedingung für den Unterrichtserfolg ist (GARLICH 1996, S. 9). Aber es wird in der Fachliteratur und ebenso bei den Schulaufsichtsbehörden selten erwogen, ob man sie überhaupt bei jedermann und zu jeder Zeit voraussetzen kann. Viele berufsmäßige Erziehungstheoretiker und viele Schullehrer gehen ganz selbstverständlich davon aus, dass alle Lehrer einschließlich der Referendare den Herausforderungen des „offenen Unterrichts“ bei einiger Anstrengung und etwas gutem Willen schon gewachsen sein werden (vgl. kritisch hierzu WINTERS 2000, S. 63-65, 77 f. und 116-120). Die Erwartungen sind hochgesteckt – möglicherweise zu hoch. Der „offene Unterricht“ ist ein Verfahren, das bei richtiger Anwendung einen erheblichen persönlichen Einsatz und viel organisatorischen Aufwand erfordert. Es ist mit Blick auf die ohnehin vorhandenen Belastungen im Lehrerberuf (hierzu BÖHM-KASPER/ BOS/KÖRNER/WEISHAUP 2001, ULICH 1996 und WULK 1988) ungewiss, ob eine größere Zahl von Lehrkräften diese zusätzliche Last ohne Einbußen an anderer Stelle auf sich nehmen und einen nennenswerten Teil der „schon jetzt gering scheinenden Zeit für den eigentlichen Fachunterricht“ für die zeitaufwendigen „offenen“ Verfahren opfern kann (GESIGORA 2000, S. 87).

„Von der didaktischen Forschung“ bekommen die Lehrer „wenig Unterstützung“ (SALDERN 1998, S. 917): Es gibt zwar viele Ratschläge für die Gestaltung des „offenen Unterrichts“ und eine bunte Palette fertig ausgearbeiteten Lehrmaterials, aber davon ist bisher nur wenig empirisch auf seine Brauchbarkeit überprüft worden. Von den Lehrern wird also verlangt, eine Vielzahl von anspruchsvollen Zielen mit Mitteln von ungewisser Qualität und Wirksamkeit zu erreichen. Gleichzeitig wird es ihnen entweder stillschweigend oder ausdrücklich als persönliches Versagen angelastet, wenn der „offene Unterricht“ in seiner Wirkung hinter den Erwartungen zurückbleibt oder ganz scheitert. Kein Wunder, dass sich ein Teil von ihnen schon aus Gründen der Selbstachtung der vorherrschenden Meinung in der Fachliteratur anschließt und – nach Art eines unbezweifelbaren Glaubenssatzes – den „offenen Unterricht“ grundsätzlich und unter allen Umständen für besser als den Ganzklassenunterricht hält. Man kann aber auch den anderen Lehrern kaum einen Vorwurf machen, bei denen die Begeisterung nach den ersten Fehlschlägen rasch abklingt und die den „offenen Unterricht“ nur noch als Pflichtübung oder schmückendes, aber streng genommen überflüssiges Beiwerk neben dem „richtigen“ Unterricht auffassen.

Kommen wir noch einmal zu der zentralen Frage zurück: Lassen sich mit den neuen Lehrverfahren die Erziehungsziele der Schulen besser oder wenigstens im gleichen Maß erreichen wie mit dem herkömmlichen Unterricht? Diese Frage ist unter Berücksichtigung der Ergebnisse der empirischen Forschung mit „in günstigen Fällen ja, ansonsten eher nein“ zu beantworten. Der offene Unterricht hat bei richtiger Anwendung für einige Schüler einige Vorteile. Aber er ist nicht das „Wundermittel“, mit dem sich die Erziehungsziele der Schule ohne Schwierigkeit verwirklichen lassen. Für schwächere Schüler bringt er eher Nachteile mit sich.

Gegen die neuen Lehrverfahren ist solange nichts einzuwenden, wie sie in Maßen und als Ergänzung und Auflockerung des traditionellen Unterrichts eingesetzt werden. Sie tragen zur Methodenvielfalt bei, die sich oft als motivations- und leistungssteigernd erwiesen hat. Aber sie sind kein Ersatz für den herkömmlichen Unterricht, wie manchmal angenommen wird, und auch keine für das Erreichen des Unterrichtserfolgs notwendige Bedingung. In der Regel ist der zusätzliche Ertrag der neuen Verfahren so gering, dass er in keinem besonders günstigen Verhältnis zu dem erforderlichen personellen, finanziellen und organisatorischen Aufwand steht. Bei einsatzwilligen Lehrern kann der „offene Unterricht“ eine Bereicherung sein, bei überlasteten oder gleichgültigen Lehrern ein Grund zur Besorgnis.

Literatur

- BADEGRUBER, BERND: Offenes Lernen. 28 Schritte vom gelenkten zum offenen Lernen. Linz: Veritas, 1992.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 1995.
- BÖHM-KASPER, OLIVER / BOS, WILFRIED / KÖRNER, SYLVIA C. / WEISHAUPT, HORST: Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim/München: Juventa, 2001 (= Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 35).
- BOHNSACK, FRITZ: Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. In: Neue Sammlung, 24. Bd. (1994), S. 292-300.
- BRESNIK, ALOIS: Vorwort. In: KRET 1993, S. 5.
- BREZINKA, WOLFGANG: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Basel: Reinhardt, 1995 (= Gesammelte Schriften, Bd. 5).
- BROPHY, JERE / GOODE, THOMAS L.: Teacher Behavior and Student Achievement. In: WITTRICK, MERLIN C. (Hg.): Handbook of Research on Teaching. Third Edition. A Project of the American Educational Research Association. New York/London: Macmillan/Collier Macmillan, 1986, S. 328-375.
- CARNINE, DOUGLAS: Why Education Experts Resist Effective Practices (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine. Washington, D. C.: Thomas B. Fordham Foundation, 2000 (www.edexcellence.net/library/bbd/bbd.pdf).
- DAMON, WILLIAM: Greater Expectations. Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools. New York/London/Toronto/Sydney/Tokio/Singapur: The Free Press, 1995.
- EINSIEDLER, WOLFGANG: Lehrstrategien und Lernerfolg. Eine Untersuchung zur lehrziel- und schülerorientierten Unterrichtsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 1976.
- ESHEL, YOCHANAN: Authority Structure, Classroom Openness and Student Outcomes. In: Educational Psychology, 11. Bd. (1991), S. 129-141.
- ESHEL, YOCHANAN / KLEIN, ZEV: Elementary School Integration and Open Education: Long-Term Effects of Early Interventions. In: BEN-SHAKHAR, GERSHON / LIEBLICH, AMIA (Hg.): Studies in Psychology in Honor of Solomon Kugelmass. Jerusalem: Magnes, 1995 (= Scripta Hierosolymitana, Bd. 36), S. 155-175.
- GARLICH, ARIANE: Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V., ⁴1996 (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 78).
- GESIGORA, LUDGER: Multimedia und Methoden des offenen Unterrichts auf der Waagschale: Innovationen, Empirie und Auswahl. In: Englisch, 35. Bd. (2000), S. 86-90.
- GIACONIA, ROSE M. / HEDGES, LARRY V.: Identifying Features of Effective Open Education. In: Review of Educational Research, 52. Bd. (1982), S. 579-602.
- GÜNTHER, HENNING: Leben lernen in der Schmusecke. In: Rheinischer Merkur - Christ und Welt, 42. Bd. (1987), Nr. 37 vom 11. September, S. 15.
- GÜNTHER, HENNING: Kompetenzvermittlung durch Erziehung - Kritische Befunde zum „offenen Lernen“. In: MITTELSTRASS, JÜRGEN (Hg.): Kongreß Junge Wissenschaft und Kultur: Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit - Kommunikation - Kompetenz. Essen: MA Akademie-Verlag, 1989 (= Veröffentlichungen der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung, Bd. 28), S. 318-325.
- GÜNTHER, HENNING: Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld: Lernen für die Deutsche und Europäische Zukunft e. V., 1996.

- HACKER, HARTMUT: Die Wiederentdeckung der Persönlichkeit. Konsequenzen offener Lernformen für die Lehrerbildung. In: *Grundschule*, 28. Bd. (1996), H. 6, S. 24-27.
- HAEDAYET, WALTER-FELIX: Offener Unterricht - pädagogischer Mythos oder unterrichtspraktische Antwort auf eine veränderte soziale Wirklichkeit? In: *Pädagogik und Schulalltag*, 50. Bd. (1995), S. 314-323.
- HATLEY, RICHARD V. / HOLLOWAY, WILLIAM H. / HIEBERT, RUSSELL: Student Attitudes Toward School: Open Versus Traditional Education. In: *Southern Journal of Educational Research*, 11. Bd. (1977), S. 183-196.
- HAUCK, BERND: Freiarbeit. Kritische Anmerkungen zur (Selbst-)Überschätzung eines in Mode gekommenen Unterrichtskonzepts. In: *Pädagogik (Weinheim)*, 44. Bd. (1992), H. 12, S. 43.
- HECKT, DIETLINDE H.: War es das, was wir wollten? Offene Lernsituationen. In: *Grundschule*, 31. Bd. (1999), H. 7/8, S. 44-45.
- HENSEL, HORST: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Eine pädagogische Streitschrift. Bönen: Kettler, ⁵1994.
- HERDT, DIETMAR: Einführung in die elementare Optik. Vergleichende Untersuchung eines neuen Lehrgangs. Essen: Westarp Wissenschaften, 1990 (= *Naturwissenschaften und Unterricht*, Bd. 10).
- HORWITZ, ROBERT A.: Psychological Effects of Open Classroom Teaching on Primary School Children: A Review of the Research. Grand Forks, N. D.: North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota, 1976.
- HUSCHKE, PETER: Wochenplan-Unterricht: Entwicklung, Adaption, Evaluation, Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. In: KLAFFKI, WOLFGANG / SCHEFFER, URSULA / KOCH-PRIEWE, BARBARA / STÖCKER, HERMANN / HUSCHKE, PETER / STANG, HENNER: *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Weinheim/Basel: Beltz, 1982, S. 200-277.
- JÜRGENS, EIKO: Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin: Academia, 1994.
- JÜRGENS, EIKO: Öffnung von Unterricht und Schule - nur ein Schlagwort? In: *Pädagogik und Schulalltag*, 50. Bd. (1995), S. 42-46 und 48-56.
- JÜRGENS, EIKO: Neugestaltung des Unterrichts und der Schule. In: JÜRGENS, EIKO / HACKER, HARTMUT / HANKE, PETRA / LERSCH, RAINER: *Die Grundschule – Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997, S. 121-142 (a).
- JÜRGENS, EIKO: Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. In: *Pädagogische Rundschau*, 51. Bd. (1997), S. 677-697 (b).
- JÜRGENS, EIKO: Offener Unterricht im Spiegel der empirischen Forschung und auf dem Hintergrund der Klassenführungstechniken von Kounin. Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrerrolle in offenen Lernsituationen. In: *Lehren und Lernen*, 25. Bd. (1999), H. 10, S. 3-8 und 41-44.
- JÜRGENS, EIKO: Klassenführungstechniken im Offenen Unterricht? Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Lehrerrolle in offenen Lernsituationen. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, 68. Bd. (2000), H. 4, S. 51-54.
- JÜRGENS, EIKO: Qualität sichern – Unterricht öffnen – Leistungen zeigen. In: *Lernwelten*, H. 3 (2001), S. 131-136.
- KAHL, PETER W.: Stellungnahme zu Ludger Gesigora: Sind Innovationen in der Schule wirklich so negativ? In: *Englisch*, 35. Bd. (2000), S. 90-91.
- KASPER, HILDEGARD/ PIECHOROWSKI, ARNO (Hg.): *Offener Unterricht an Grundschulen. Berichte englischer Lehrer*. Ulm: Vaas, 1978.
- KAUDER, PETER: Der „geborene Erzieher“? Erzieherische Kompetenz zwischen Intuition und Planbarkeit. Eine Textsammlung aus vier Jahrhunderten. In: OTTO, HANS-UWE / RAU-

- SCHENBACH, THOMAS / VOGEL, PETER (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, 2002 (= Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden, Bd. 3), S. 241-260.
- KNOBLOCH, JÖRG / DAHRENDORF, MALTE (Hg.): Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen, Praxisberichte, Materialien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001.
- KRAUSE-HOTOPP, DIETHELM: Veränderte SchülerInnen - Veränderter Unterricht. In: NAUCK 1993a, S. 1-27.
- KRET, ERNST: Anders lernen. Tips für den offenen Unterricht. Lernideen für Schüler, Eltern und Lehrer. Linz: Veritas, 1993.
- LINDSAY, JEFF: What the Data Really Show: Direct Instruction Really Works! The Dirty Little Secret from the Biggest Education Study Ever. Last Updated: April 24, 2002 (www.jefflindsay.com/EducData.shtml).
- LIPOWSKY, FRANK: Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: DREWS, URSULA / WALLRABENSTEIN, WULF (Hg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., 2002 (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 114), S. 126-159.
- LORENZEN, HANS INGOLF: „Offener“ oder „lernzielorientierter“ Unterricht? In: Praxis - Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 42. Bd. (1995), S. 307-308.
- MEDLEY, DONALD M.: The Effectiveness of Teachers. In: PETERSON, PENELOPE L. / WALBERG, HERBERT J. (Hg.): Research on Teaching. Concepts, Findings, and Implications. Berkeley, Kalifornien: McCutchan, 1979, S. 11-27.
- MEYER-WILLNER, GERHARD: Ausgewählte reformpädagogische Bemühungen zur offeneren Gestaltung des Unterrichts. In: NAUCK 1993a, S. 29-44.
- MORAWIETZ, HOLGER: Offener Unterricht auch im Gymnasium? In: Pädagogik und Schulalltag, 50. Bd. (1995), S. 57-69.
- NAUCK, JOACHIM (Hg.): Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen. Braunschweig: Abteilung Schulpädagogik des Seminars für Unterrichtswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig, 1993 (= Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Bd. 10)(a).
- NAUCK, JOACHIM: Vorwort. In: NAUCK 1993a, S. V-VI (b).
- NAUCK, JOACHIM: Offener Unterricht. Eine analytische Betrachtung. In: NAUCK 1993a, S. 173-190 (c).
- NEEF, REGINA: Offene Lernsituationen in anregender Lernumwelt. Projektbeispiel aus der „inneren Schulreform“ - eine Fallstudie mit Schülern einer dritten und vierten Grundschulklasse. Diss., Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft, 1990.
- PAYNE, CHARLES M.: Getting What We Ask For. The Ambiguity of Success and Failure in Urban Education. Westport, Connecticut/London: Greenwood, 1984 (= Contributions to the Study of Education, Bd. 12).
- PESCHEL, FALKO: Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen; Teil 2: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002 (= Basiswissen Grundschule, Bd. 9 und 10).
- PETERSSEN, WILHELM H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Ehrenwirth, 1996.
- Regierungsrat des Kantons Aargau (Hg.): Leitbild Schule Aargau. Beilage zur Botschaft 7155 des Regierungsrates des Kantons Aargau an den Grossen Rat vom 13. Dezember 1995. o. O.: Selbstverlag, 1995.
- SALDERN, MATTHIAS V.: Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik. Eine Sammelbesprechung zur Grundschulpädagogik und Grundschulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Bd. (1998), S. 907-924.
- SCARPATETTI, VOLKER: Vorwort. In: KRET 1993, S. 4.

- SCHUG, MARK C. / TARVER, SARA G. / WESTERN, RICHARD D.: Direct Instruction and the Teaching of Early Reading. Wisconsin's Teacher-Led Insurgency. Thiensville, WI: Wisconsin Policy Research Institute, 2001 (= Wisconsin Policy Research Institute Report, 14. Bd., H. 2)(www.wpri.org/Reports/Volume14/Vol14no.2.pdf).
- SCHWARZER, RALF / STEINHAGEN, KLAUS (Hg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München: Kösel, 1975.
- SEALEY, LEONARD: Open Education: Fact or Fiction. In: Teachers College Record, 77. Bd. (1976), S. 615-630.
- STIEREN, BRUNO: Offener Unterricht im 5./6. Schuljahr. Freies Arbeiten. Handelnder, individualisierender Unterricht. Projektunterricht. München: Oldenbourg, 1993 (= Prögel Praxis, Bd. 172).
- SUNDERMANN, BEATE / SELTER, CHRISTOPH: Quattro Stagioni. Nachdenkliches zum Stationenlernen aus mathematikdidaktischer Perspektive. In: MEIER, RICHARD / RAMPILLON, UTE / SANDFUCHS, UWE / STÄUDEL, LUTZ (Hg.): Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln. Seelze: Friedrich, 2000 (= Friedrich Jahreshaft 18), S. 110-113.
- UHL, SIEGFRIED: Die Pädagogik der Grünen. Vom Menschenbild zur Familien- und Schulpolitik. München/Basel: Reinhardt, 1990 (= Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 8)(a).
- UHL, SIEGFRIED: Die Pädagogik der Grünen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehung und Unterricht, 140. Bd. (1990), S. 347-361 (b).
- UHL, SIEGFRIED: Grundvoraussetzungen für den Erziehungserfolg. In: Katholische Bildung, 95. Jg. (1994), S. 248-255.
- UHL, SIEGFRIED: Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996.
- ULICH, KLAUS: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim/Basel: Beltz, 1996.
- WAGENSCHHEIN, MARTIN: Verstehen lernen. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Mit einer Einführung von HARTMUT VON HENTIG und einer Studienhilfe von HANS CHRISTOPH BERG. 8., ergänzte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz, 1989 (= Pädagogische Bibliothek Beltz, Bd. 1).
- WALLRABENSTEIN, WULF: Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1991 (= rororo-Sachbuch, Bd. 8752).
- WEINERT, FRANZ E.: ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14. Bd. (1996), S. 141-151.
- WEINERT, FRANZ EMANUEL / HELMKE, ANDREAS: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: LESCHINSKY, ACHIM (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1996 (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34), S. 223-233.
- WINTERS, BERNHARD: Didaktische Konzepte zur Begründung des Unterrichtsfachs ‚Technisches Werken‘ im Rahmen des Lernbereichs Arbeitslehre an der Schule für Lernbehinderte. Zur Problematik reformpädagogischer Ansätze in Theorie und Praxis des Unterrichts. Hamburg: Kovač, 2000 (= Studien zur Schulpädagogik, Bd. 24).
- WULK, JOHANNES: Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang, 1988 (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik, Bd. 356).