



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Die wahre Profession des Lehrers –  
„Das Beibringen“?

Verfasserin:

**Karina Wernhart**

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Dezember 2009

Studienzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer



## **Danksagung**

Auf diesem Wege möchte ich all jenen danken, die mich bei der Realisierung dieser Diplomarbeit unterstützt haben. Mein Dank geht vor allem an Herrn Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer, der mich mit seiner kritischen und skeptischen Art sehr unterstützt hat und mich immer wieder auf den richtigen Weg geführt hat. Die vielen Gespräche mit Prof. Schirlbauer haben mich auch immer wieder in meinem Vorhaben bestärkt und motiviert.

Ein großes Dankeschön geht auch an meinen Vater und Gegenleser Walter Wernhart, dessen kostbare Zeit ich immer wieder in Anspruch genommen habe.

Ein Dankeschön geht auch an meinem Freund Stefan Hofer, der mich mit seiner kritischen Art beim Verfassen meiner Diplomarbeit sehr unterstützt hat.

Auch dem Rest meiner Familie und all meinen Freunden möchte ich für die Hilfestellungen und Rücksicht, die sie mir während meines Studiums und des Verfassens der Diplomarbeit entgegengebracht haben, danken.



## Vorwort

*„Der Frontalunterricht ist ein Stiefkind der wissenschaftlichen Didaktik.  
In der Schulpraxis wird er überwiegend praktiziert.“<sup>1</sup>*

Der Frontalunterricht ist eine äußerst umstrittene Unterrichtsmethode und wird des Öfteren auch von Lehrern die fast ausschließlich frontal unterrichten, abgewertet betitelt. Warum der Aspekt des Beibringens im Unterricht beinahe keine Bedeutung mehr hat, war mir ein Anliegen herauszufinden.

Da ich selber den Beruf einer Hauptschullehrerin ausübe, in einer Lehrerfamilie aufgewachsen bin und aus diesem Grund mit den ständigen Problemen und Vorurteilen gegenüber der Lehrerschaft groß geworden wurde, habe ich beschlossen, mir das Problem des verpönten Frontalunterrichts und die Tatsache eines Identitätsverlustes des beibringenden Lehrers zum Thema zu machen. Der Aspekt des Beibringens in der Schule ist meines Erachtens ein sehr wichtiges Element in Erziehung und Unterricht von Jugendlichen.

In der folgenden Diplomarbeit wird der Begriff Lehrer anstatt LehrerInnen verwendet und ebenso Schüler anstatt SchülerInnen. Es soll der besseren Lesbarkeit dienen.

---

<sup>1</sup> Gudjons 2007, S. 7



Am Anfang nahm ich meinen Meister als Meister.

In der Mitte nahm ich die Schriften als Meister.

Am Ende nahm ich meinen Geist als Meister.

*Shabkar, Tibetische Lieder*



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1	Problembereich, Forschungsfrage und Methodik .....	1
1.2	Begriffsklärung .....	7
1.3	Pro und Contra .....	14
<b>2</b>	<b>DIE GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DES FRONTALUNTERRICHTS .....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>DIE VERLORENE IDENTITÄT DES LEHRERS .....</b>	<b>27</b>
3.1	Wohin geht unsere pädagogische Reise? .....	31
3.2	Vom beibringenden Lehrer zum begleitenden Freund .....	35
3.3	Der Lehrer als Experte - oder das ungewollte Allroundgenie? .....	38
3.4	Warum darf der Lehrer nicht mehr lehrhaft sein? .....	45
<b>4</b>	<b>EINE NEUE BILDUNGSLANDSCHAFT ODER EIN UNENDLICHES UNIVERSUM? .....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>SKEPTISCHE BETRACHTUNG OFFENER UNTERRICHTSFORMEN .....</b>	<b>57</b>
5.1	Projektunterricht .....	60
5.2	Selbstorganisiertes Lernen .....	69
<b>6</b>	<b>DIE NEUENTDECKUNG DES FRONTALUNTERRICHTS .....</b>	<b>77</b>
6.1	Und jetzt die Bildungsstandards .....	77
<b>7</b>	<b>FINAL REVIEW .....</b>	<b>85</b>



# 1 Einleitung

## 1.1 Problembereich, Forschungsfrage und Methodik

*„Seit einigen Jahren findet im Sinne einer Vorgabe der UNESCO ein unaufhaltsamer, wenngleich nicht überall wahrgenommener Paradigmen-Wechsel vom Lehren zum Lernen statt [...]“<sup>2</sup>*

Die Grundidee meines Diplomarbeitsthemas ist ausgehend von den aktuellen Entwicklungen und Gegebenheiten der ständig als neu, aber trotzdem alt, angepriesenen „Neuen Lernkulturen“ in der Schule entstanden. Es ist ständig die Rede von einem neuen und innovativen Rollenverständnis der Lehrer. Schlagworte wie: „Lehrer als Vermittler und Lernbegleiter“, „Öffnung des Unterrichts“, „Lerncoach“, „Partnerschaftlicher Unterricht“, „Helfender Unterricht“, „Neue Lernkultur“, „Individualisierung des Unterrichts“<sup>3</sup>, etc. prägen den Schulalltag. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Frontalunterricht, also der Aspekt des Beibringens in der heutigen Zeit von selbstorganisierten Unterrichtsverfahren noch legitim ist oder ob er überhaupt noch eine Berechtigung hat. Auch ein gewisser Grad an persönlicher Betroffenheit als HS-Lehrerin hat mich dazu bewogen, mich im Rahmen meiner Diplomarbeit mit dem Thema Frontalunterricht ausführlich zu befassen. Wie oft habe ich aus meinen eigenen Schülerreihen diesen oder einen ähnlichen Seufzer gehört: „Nicht schon wieder Offenes Lernen!“ Das sollte schon zum Nachdenken anregen, wenn sogar die Schüler selbst von den angepriesenen Unterrichtsmethoden übersättigt sind. Die bildungswissenschaftliche Relevanz des Diplomarbeitsthemas liegt auf der Hand, denn im Blickpunkt stehen Schule, Lehrer, Schüler und Unterricht, kurz das Lehren an sich. Die Diskussion um die richtige Unterrichtsmethode und die Frage „Was ist guter Unterricht?“ ist ein vermeintlich unendlicher Themenbereich der Schulpädagogik, vor allem auch unter dem Aspekt der Kritiken gegenüber dem Frontalunterricht. Das Kernthema ist also eine Unterrichtsmethode, die vorwiegend praktiziert wird, aber von vielen Pädagogen, die zumeist auch selbst frontal unterrichten, verurteilt wird.

---

<sup>2</sup> Brenn 2007, S. 171

<sup>3</sup> Vgl. <http://www.schule.at/schulautonomiehandbuch/kapitel2/seite2.htm>

Ich wurde auf eine Forschungslücke aufmerksam, die sich auf die Tatsache bezieht, dass sich die Unterrichtenden schuldig fühlen müssen, wenn sie den Unterricht frontal gestalten, obwohl trotz alledem nicht zu leugnen ist, dass der Frontalunterricht der am meisten verwendete Unterrichtsstil im Schulalltag ist, dazu Gudjons: *„Der Frontalunterricht ist ein Stiefkind der wissenschaftlichen Didaktik. In der Schulpraxis wird er überwiegend praktiziert.“*<sup>4</sup>

Angesichts dieser Problematik lautet die Fragestellung, die im Rahmen der Diplomarbeit beantwortet werden soll, wie folgt:

*„Ist Unterricht ohne den Aspekt des Beibringens denkbar?“*

Es soll also herausgefunden werden, warum der Frontalunterricht in der heutigen Zeit als eine verpönte Unterrichtsmethode angesehen wird und wann dieser Bruch entstanden ist. Des Weiteren soll auch beleuchtet werden, ob Frontalunterricht den aktuellen Ansprüchen gerecht werden kann. Das Kernthema der Diplomarbeit soll vor allem eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des *Beibringens* und dessen Wichtigkeit für den Unterrichtsvorgang sein. Eine kritische Auseinandersetzung mit offenen Unterrichtsmethoden soll darstellen und aufzeigen, ob ein „Comeback des redenden Lehrers“<sup>5</sup> denkbar ist. Weiters sollen auch Unterrichtsmethoden, wie das „Offene Lernen“, „Projektunterricht“ und das „Selbstorganisierte Lernen“ skeptisch betrachtet werden. Zum Abschluss soll der Begriff des Frontalunterrichts mit den aktuellen Bildungsstandards in Verbindung gebracht und aufgezeigt werden, inwieweit Frontalunterricht in der Zukunft denkbar ist.

Es soll herausgefunden werden, ob der Frontalunterricht heute noch legitim ist und welche Berechtigung dieser Unterrichtsmethode zugeschrieben werden kann. In diesem Kontext soll eine kritische Auseinandersetzung mit den offenen Unterrichtsmethoden aufzeigen, ob Unterricht ohne den Aspekt des Beibringens überhaupt denkbar ist. Was sich generell aus der Literaturrecherche zum vorliegenden Forschungsthema ableiten lässt, ist die Tatsache, dass die negativen Aspekte des Frontalunterrichts überwiegen. Trotz alledem haben einige Pädagogen den Versuch unternommen, sich einer Legitimierung der umstrittenen Unterrichtsmethode anzunähern.

---

<sup>4</sup> Gudjons 2007, S. 7

<sup>5</sup> Vgl. Schirlbauer, 1988

Dazu behauptet Herbert Gudjons in seinem Buch: *„Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen“* Folgendes:

*„Vor einigen Jahren gab es einige vorsichtige Renaissancen von Arbeiten zum Frontalunterricht. Sie begann ausgerechnet mit einem Buch des führenden Gruppenpädagogen in Deutschland, Ernst Meyer (1983), gefolgt von einem engagierten Plädoyer des Bielefelder Schulpädagogen Karl Aschersleben für den Frontalunterricht (1985, 1999). Anfang der 90er Jahre griff der Oldenburger Schulpädagoge Hilbert Meyer die Frage auf: ‚Warum ist Frontalunterricht so beliebt? (1990, 32ff.), - um gemeinsam mit seinem Bruder Meinert Meyer, Hamburg, zu einem ‚Lob des Frontalunterrichts‘ vorzustoßen. (1997, 34ff.)“<sup>6</sup>*

Gudjons zählt demzufolge eine Pädagogengruppe auf, die sich den Frontalunterricht zum Thema gemacht hat. Die im Folgenden angeführte Literatur soll als Grundlage für eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik dienen. Der Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons widmet sich in seinem Buch *„Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen“* vorerst der Geschichte des Frontalunterrichts, Vor- und Nachteilen der umstrittenen Unterrichtsmethode und vor allem den methodischen Möglichkeiten für die Durchführung guten Frontalunterrichts. Ironischerweise stammen aber auch überzeugte Befürworter der offenen Unterrichtsmethoden aus den Kreisen der Autoren. Meyer Ernst und Okon Wincenty widmen sich 1984 ebenfalls dem Thema Frontalunterricht, nämlich mit der Vorstellung des idealen Unterrichts - einer Mischform von Gruppenunterricht, frontaler Arbeit, Einzelarbeit – Stillarbeit, Partnerarbeit, Projektarbeit.<sup>7</sup> Meyer versucht, nur halbherzig, mit Unterrichtsskizzen zu überzeugen. Da Ernst Meyer lange als überzeugter Vertreter<sup>8</sup> des Gruppenunterrichts galt, ist daher auch keine befriedigende Legitimierung des Frontalunterrichts in seinem Buch vorzufinden. Meyer versucht vor allem mit Diskussionen, Unterrichts- und Fallbeispielen und Umstrukturierungen eine Neuüberlegung des verpönten Frontalunterrichts zu erschaffen. Karl Aschersleben hingegen versucht eine Neubegründung des modernen Frontalunterrichts. Zu Beginn seines Buches *„Frontalunterricht – klassisch und modern“* widmet

---

<sup>6</sup> Gudjons 2007, S. 7

<sup>7</sup> Vgl. Schirlbauer 1996, S. 75

<sup>8</sup> Des Öfteren als „Gruppenmeyer“ bezeichnet.

er sich dem geschichtlichen Hintergrund von Comenius bis heute, den Vorurteilen und der Frage nach dem schlechten Gewissen bei der Anwendung dieser verpönten Unterrichtsmethode. Des Weiteren versucht Aschersleben eine Begründung des Frontalunterrichts durch Unterrichtsforschung nach Frey<sup>9</sup> und anderen zu erzielen. Zum Abschluss zeigt Aschersleben anhand von Unterrichtsbeispiele, dass der Frontalunterricht nicht immer langweilig sein muss. Auch Alfred Schirlbauer hat sich des Öfteren der Thematik des Lehrens und Lernens zugewandt und stellt die Frage: „Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?“<sup>10</sup> Einige Publikationen Schirlbauers, wie etwa „Lob der Schule“, „Im Schatten des pädagogischen Eros“, „Die Moralpredigt – Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik“ und „Junge Bitternis“. Eine Kritik der Didaktik“ sollen in der Diplomarbeit dienlich sein, um eigenen Argumentationsstränge zu stützen. Um die Forschungsfrage möglichst hinreichend beantworten zu können, soll eine hermeneutische Vorgehensweise unter dem Gesichtspunkt einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik erfolgen. Zur Klärung des Begriffs der transzendental-kritischen Pädagogik sollen folgende Zitate dienen: „Transzendental-kritische Pädagogik wäre damit die fortgesetzte immanent-kritische Infragestellung und aufklärende Selbstzensur topisch vorliegender Bewusstseinsleistungen mit pädagogischem Geltungsanspruch, allenfalls geeignet, in der Unterspülung dogmatisch-metaphysischer Dämme, mit denen die Vernunft in ihrem Natur- und Höhlenzustand ihre Fakten sicher zu machen glaubt, für das Denken Platz zu bekommen.“<sup>11</sup>

Hermann Lübbe äußert sich wie folgt: „Der transzendental-oblique ‚Blick‘ ist nicht geradewegs auf die Sache oder auf Sachverhalte gerichtet, sondern auf die Bedingungen, von denen abhängt, wie wir blicken und als was wir aus diesem Grund die Sachen zu sehen bekommen.“<sup>12</sup>

Es soll im Rahmen dieser Diplomarbeit vermieden werden, dogmatisch zu agieren, und die Thematik soll als solche skeptisch betrachtet werden. Im Hinblick auf die skeptisch-transzendental-kritische Methode soll versucht werden, kritisch zu formu-

---

<sup>9</sup> Werner Frey untersuchte 1976 Drittklässler und stellte fest, dass bei der Mengenlehre schwächere Kinder in Partnerarbeit, jedoch leistungsfähigere Kinder beim Frontalunterricht bessere Ergebnisse erzielten.

<sup>10</sup> Vgl. dazu Schirlbauer (2008): 37 Elefanten. Oder: Braucht man eine Lerntheorie, um unterrichten zu können?

<sup>11</sup> Fischer 1989, S. 40

<sup>12</sup> Lübbe 1978 zit. nach Fischer 1989, S. 70

lieren um somit die Legitimationsfrage zu klären. Weiters behauptet Wolfgang Fischer, es solle „*kein Wissen vorgegaukelt werden, wo man nichts wissen kann.*“<sup>13</sup> Daran anschließend verlangt die skeptisch-transzendental-kritische Methode ein ständig kritisches Infragestellens der Problematik. Gerade bei der Erläuterung von Unterrichtsmethoden ist das Infragestellen sehr wesentlich, vor allem im Hinblick auf deren Berechtigungsfrage. „*Die skeptische Methode [...] ist ein Verfahren, einem Streite der Behauptungen zuzusehen, oder vielmehr ihn selbst zu veranlassen, nicht um endlich zum Vorteil des einen oder des anderen Teils zu entscheiden, sondern, um zu untersuchen, ob der Gegenstand desselben nicht vielleicht ein bloßes Blendwerk sei, wonach jeder vergeblich hascht, um bei welchem er nichts gewinnen kann, wenn ihm gleich gar nicht widerstanden würde.*“<sup>14</sup>

Im Bezug auf das Thema der Diplomarbeit soll demnach aufgezeigt werden, ob es sich bei den offenen Unterrichtsformen nicht oftmals auch um ein solches „Blendwerk“ handelt. Der ständige Vorwurf gegenüber der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik und vor allem gegenüber Skeptikern ist schwer zu überwinden, nämlich nichts Produktives hervorzubringen, sie sei „*eine Verfallserscheinung*“<sup>15</sup> und „*Skeptiker seien eine Art Nomaden, die allen beständigen Anbau des Bodens verabscheuen.*“<sup>16</sup> Doch das Konstruktive dieser Methode ist die Form der Kritikübung und das ständig skeptische Prüfen. Durch genaues Studium der verwendeten Literatur wird eine Klärung und vorläufige Beantwortung der eingangs gestellten Frage angestrebt. Es sollen die Texte hinsichtlich der Forschungsfrage und auf ihre eigenen Argumentationsstränge hin rezipiert und wenn notwendig ironisch diskutiert werden. Eine skeptisch-transzendental-kritische Methode zeichnet sich dadurch aus, Texte in ihrer Ganzheit zu betrachten um dadurch ein immer genaueres Textverständnis anzustreben, dies aber mit der ständigen Einnahme einer skeptischen Perspektive. Ein weiteres Ziel ist es, eine Verbindung zwischen den jeweils verwendeten Texten und der Forschungsfrage herzustellen. Es soll herausgefunden werden, was das herausgearbeitete Textverständnis für die aufgeworfene Fragestellung bedeutet. Es wird der Versuch unternommen, von einem deklarierten Vorverständnis aus, eine Deutung des Phänomens „Frontalunterricht“ zu erläutern. Es gilt, beobachtbare

---

<sup>13</sup> Fischer 1989, S. 22

<sup>14</sup> Kant 1798 zit. nach Fischer 1989, S. 49

<sup>15</sup> Wörterbuch der Pädagogik 1915 zit. nach Fischer 1989, S. 11

<sup>16</sup> Kant 1781 zit. nach Fischer 1989, S. 11

menschliche Äußerungen in Frage zu stellen und kritisch zu deuten, was ihr möglicher innerer Sinn ist, z.B. die zugrundeliegenden Motive, Wertehaltungen, etc.<sup>17</sup> Mit der angeführten Fachliteratur soll herausgefunden werden, inwieweit der Frontalunterricht einer Legitimation zugeführt werden kann.

Im Folgenden sollen die einzelnen Kapiteln der Diplomarbeit vorgestellt werden, um einen Überblick über das Vorhaben zu erhalten. Im ersten Teil werden die zentralen Begriffe meiner Diplomarbeit, vornehmlich der Frontalunterricht, sowie offene Unterrichtsformen wie etwa der „Projektunterricht“ und das „Selbstorganisierte Lernen“ erarbeitet und erklärt. Des Weiteren werden einige Pro und Contra Argumente gegenüber dem Frontalunterricht angeführt, um die Stellung des Frontalunterrichts in der Bildungslandschaft darzustellen. Das zweite Kapitel wird den Überblick über die Geschichte des Frontalunterrichts beinhalten. Ein kurzer Überblick soll lediglich aufzuzeigen, wie in den verschiedenen pädagogischen Epochen mit der Thematik des Lehrens und Beibringens umgegangen wurde. Der dritte Teil meiner Diplomarbeit widmet sich der Lehrerschaft im Allgemeinen und deren Profession als den Lehrenden und Beibringenden. Zu Beginn stellt sich die Frage: „Wohin geht unsere pädagogische Reise?“<sup>18</sup>, danach soll die Thematik der verlorenen Identität des Lehrers als Beibringenden in den Blickpunkt gerückt werden.<sup>19</sup> In diesem Zusammenhang soll die Lehrerschaft und dessen Expertenaufgabe beleuchtet werden.<sup>20</sup> Es soll der Wandel vom beherrschenden Lehrer bis hin zum begleitenden Freund dargestellt werden und die Frage beantwortet werden, warum der Lehrer nicht mehr lehrerhaft sein darf. Das vierte Kapitel widmet sich der ständig neu erfundenen Bildungslandschaft und den dazugehörigen Reformvorschlägen. Unter dem Titel „*Eine neue Bildungslandschaft oder ein unendliches Universum?*“ sollen der Wandel in der Bildungslandschaft und die „Neuen Lernkulturen“ kritisch betrachtet werden. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich zu Beginn mit dem Begriff der „Offenheit“, es soll in diesem Zusammenhang vor allem die Unstimmigkeit mit der Begrifflichkeit erläutert werden. Des Weiteren soll ein Überblick über die aktuell (aber trotzdem alt) von Bildungswissenschaftlern vorgeschlagenen Unterrichtsformen wie „Projektunterricht“ und „Selbstorganisiertes Lernen“ gegeben werden und diese skeptisch betrachtet werden. Projektunterricht

---

<sup>17</sup> Vgl. Garnitschnig et al. 2007

<sup>18</sup> Vgl. Zangerle 2004, S. 12

<sup>19</sup> Vgl. Struck/Würtl 2001

<sup>20</sup> Vgl. Bromme 1992

und Selbstorganisiertes Lernen sollen unter dem verlorenen Aspekt des Bebringens betrachtet werden. Das sechste Kapitel erläutert ausschließlich eine eventuelle „*Neuentdeckung des Frontalunterrichts*“ anhand der Bildungsstandards. Es soll aufgezeigt werden, inwieweit die Bildungsstandards einen Wandel in der Bildungslandschaft und dem dazugehörigen Unterricht aufgrund der wiederkommenden Lernzielorientierungen und Kompetenzmessungen vornehmen könnten. Des Weiteren soll die Frage geklärt werden, ob der Aspekt des Bebringens durch die Einführung der Bildungsstandards wieder eine Legitimation erfahren könnte. Im Kapitel „Final Review“ sollen die Ergebnisse meiner Recherchen nochmals zusammengefasst und die anfangs gestellte Frage „*Ist Unterricht ohne den Aspekt des Bebringens denkbar?*“, beantwortet werden.

Ziel dieser Diplomarbeit soll es sein, eine kritische und skeptische Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden darzulegen, die einzelnen Entwürfe auf ihre Legitimation hin zu überprüfen, um die Wichtigkeit des Aspektes des Bebringens zu klären.

## **1.2 Begriffsklärung**

Einführend soll der Begriff „Frontalunterricht“ anhand geschichtlicher Eckpunkte, unterschiedlicher Definierungsversuche und theoretischer Überlegungen erklärt und kurz diskutiert werden. Auch zwei offene Unterrichtsmethoden, die für diese Diplomarbeit eine wichtige Bedeutung haben, wie das Selbstorganisierte Lernen und der Projektunterricht, sollen in diesem Kapitel erläutert werden. Es soll schon zu Beginn der Diplomarbeit eine kritische Perspektive eingenommen werden, um aufzuzeigen, inwieweit ein Verlust des Frontalunterrichts überhaupt anzudenken ist.

Der Begriff „Frontalunterricht“ ist nicht so alt, wie man vielleicht glaubt, er ist wahrscheinlich auf die Vertreter der Reformpädagogik, das Ehepaar Petersen und Petersen 1954 zurückzuführen. Sie nannten Frontalunterricht vor allem „*Frontunterricht*“<sup>21</sup> und kamen nach der Beendigung ihrer empirischen Studien über den Frageunterricht (Frontunterricht) auf folgende Ergebnisse, nämlich dass:

1. „*der Frageunterricht den Bewegungsdrang der Kinder hemme,*

---

<sup>21</sup> Aschersleben 2002, S. 38

2. *den Drang zur selbständigen Tätigkeit der Kinder töte,*
3. *das Kameradschaftsbündnis der Kinder unterdrücke und*
4. *hemmend auf den Lebensrhythmus der Kinder wirke.*<sup>22</sup>

Nach 1960 wird der Begriff bereits selbstverständlich in der Literatur verwendet. Der Frontalunterricht wurde jedoch schon von Beginn an negativ besetzt, gerade in den 60er Jahren wurde er zum *Kampfbegriff*<sup>23</sup>, umgemünzt, um für den beliebten Gruppenunterricht einzutreten.<sup>24</sup> Im Folgenden soll der Begriff Frontalunterricht anhand der Erläuterungen von Aschersleben, Meyer, Schaub und Zenke, Herold und Landherr und Gudjons, etc. transparent gemacht werden. Es ist sehr deutlich zu erkennen, dass die Autoren mit unterschiedlichen Einstellungen an die Thematik herangegangen sind. Meyer spricht von dem Prozess, der vornehmlich vom Lehrer gesteuert wird, folgendermaßen: *„Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.*“<sup>25</sup> Demzufolge spricht Meyer vernehmlich von einer thematisierten Isolierungsarbeit des Lehrers, der den alleinigen Anspruch auf Kommunikation hat. Die Schüler nehmen laut Meyer an dem Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozess zwar teil, aber der Lehrer steuert und kontrolliert das ganze Geschehen. Herold und Landherr stellen fest: *„Frontalunterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass vorwiegend der Lehrer den Lernprozess steuert und die Vermittlung fachlicher Inhalte im Vordergrund steht. Lehren und Lernen werden weitgehend gleichgesetzt: d.h. in dem Maß, wie ein Lehrer guten Frontalunterricht anbietet, ist auch der Lernerfolg gut.*“<sup>26</sup> Herold und Landherr kritisieren vor allem die Gleichsetzung von Lehren und Lernen und kommen zu dem Fazit, wenn Frontalunterricht gut vorbereitet und angeboten wäre, gäbe es auch bessere Lernerfolge. In diesem Kontext spricht Wiechmann von vier Arbeitsphasen des Frontalunterrichts, zu Beginn von der Darbietung oder Vorstellung des Themas durch die Lehrperson,

---

<sup>22</sup> Aschersleben 2002, S. 38

<sup>23</sup> Vgl. Gudjons 1998

<sup>24</sup> Vgl. Wiechmann 1999, S. 20

<sup>25</sup> Meyer 1987 zit. nach Gudjons 2007, S. 21

<sup>26</sup> Herold/Landherr 2001, S. 8

als zweite Phase vom konstruktiven Durcharbeiten, danach von der Phase des üben-  
den Wiederholens und zu guter Letzt vom selbstständigen Anwenden durch den  
Schüler.<sup>27</sup> Aschersleben wiederum spricht im Bezug auf Frontalunterricht wie folgt:  
„Der Schüler lernt beim Frontalunterricht vorwiegend rezeptiv.“<sup>28</sup> Dabei lässt sich  
die Frage stellen, warum das Wort „rezeptiv“ negativ sein soll? Auf diese Frage hat  
Jordack in ihrer Diplomarbeit folgende, wenn auch nicht befriedigende, Antwort ge-  
funden: „Rezeptivität gilt als unpädagogisch und wird in der Wissenschaft oftmals  
ohne nähere Angabe von Gründen abgelehnt.“<sup>29</sup> Rezeptiv bedeutet so viel wie  
aufnehmend und empfangend und muss nicht immer mit Passivität gleichgesetzt  
werden. Auch im Frontalunterricht hört der Schüler aktiv zu, denkt mit, stellt Ver-  
bindungen und Zusammenhänge her, fragt nach, etc. Rezeptiv ist nicht immer mit  
passiv gleichzustellen, denn die Schüler finden sich trotzdem in einem aktiven  
Denkprozess wieder, auch wenn der Lehrer frontal unterrichtet. Auch Prange spricht  
die Bedeutung der Rezeptivität in Lernprozessen an und ist der Meinung, dass wir  
versuchen können zuzuhören und nicht mitzudenken, „aber wenn wir uns darauf  
einlassen, verhalten wir uns maßgeblich rezeptiv.“<sup>30</sup> Des Weiteren spricht Prange  
von Rezeptivität wie folgt:

„Einerseits gehört es gewissermaßen zum guten Ton pädagogischer Räson,  
das Lernen unter dem Titel der Selbstorganisation als eine Leistung zu kenn-  
zeichnen, deren Themen und Resultate von uns in eigener Regie und mit kon-  
struktiver Energie zustande gebracht werden. Und andererseits wird Rezepti-  
vität als pure Passivität verstanden, die sich untätig dem ausliefert, was von  
außen und von anderen dem trägen Stoff eingeprägt wird, so wie eine  
Cortisonspritze, einmal verabreicht, ihre naturkausale Wirkung entfaltet.“<sup>31</sup>

Pranges Fazit lautet wie folgt: „Man könnte insofern von poetischer und produktiver  
Rezeptivität sprechen.“<sup>32</sup> Aschersleben ist der Meinung, dass das Wort *rezeptiv* von  
mehreren Blickpunkten aus gesehen werden muss, denn in der Psychologie würde  
rezeptives Lernen, das Einordnen von neuen in bereits bekannte Lerninhalte und für

---

<sup>27</sup> Vgl. Wiechmann 1999, S. 22 – 30

<sup>28</sup> Aschersleben 1999, S. 33

<sup>29</sup> Jordack 1999, S. 66

<sup>30</sup> Prange 2005, S. 94

<sup>31</sup> Prange 2005, S. 94f

<sup>32</sup> Prange 2005, S. 95

die Herbartianer die Assoziation bedeuten. Die Reformpädagogen haben „Rezeptivität“ im Gegensatz zur Selbsttätigkeit als äußerst lernhemmend angesehen. Ausgehend von dieser These wird „rezeptives Lernen“ in bildungsrelevanten Themen als sehr unpädagogisch angesehen.<sup>33</sup> Im Gegensatz dazu sieht Theodor Ballauff den Prozess der Lehrbarkeit und das damit verbundene Band zwischen Lehrer und Schüler als eine höchst aktive und aufnehmende Transaktion an: *„Durch Reden muß das zu Lehrende mitteilbar sein. Der Schüler kann an dem Gesagten teilhaben; er findet sich denkend in den Zusammenhang hinein, der in dem Gesagten ausgesprochen wird. Er soll nicht so sehr etwas „aufnehmen“ als vielmehr mitdenken – in einen Gedankengang hineingelangen, den der Lehrer seinerseits durchläuft und ausspricht.“*<sup>34</sup> Ballauff vertritt die Meinung, dass der Schüler, auch im frontalgeführten Unterricht, einen aktiven Part einnimmt. Der Schüler nimmt am Gesagten teil, denkt sich in einem Zusammenhang mit dem gerade Erklärten und sollte demnach das Gesagte übernehmen und verinnerlichen. Der Lernende findet sich demnach, wünschenswerterweise, in einem Gedankenkreis wieder, wobei er höchst aktiv mit dem Lehrer „mitdenkt“. Ballauff spricht von einer höchst aktiven Verbindung von lehrendem Lehrer und lernendem Schüler. Eine weitere Definition findet sich im Pädagogischen Wörterbuch von Schaub und Zenke:

*„Sozialform des Unterrichts, bei der ein Lehrer versucht den Lehrstoff an eine Schulklasse mit Hilfe sprachlicher Darbietung, Wandtafel, Schulbuch und Overheadprojektor unter Berücksichtigung methodischer Lernschritte an alle Schüler gleichzeitig und effektiv zu vermitteln. Die Schüler verhalten sich meist rezeptiv und abweichende Verhaltensmuster werden als Unaufmerksamkeit oder Disziplinlosigkeit gedeutet. Am Ende der Unterrichtsstunde sollen alle Schüler die Lehrziele erreicht haben.“*<sup>35</sup>

Diese Definition deutet auf einige positive Aspekte des Frontalunterrichts hin, denn die angeführten Hilfsobjekte, wie Wandtafel und Overheadprojektor und die Berücksichtigung der Lernschritte der Schüler, lassen einen effektiven Frontalunterricht lebendiger erscheinen. Es wird von Schaub und Zenke versucht, den Vorwurf, Frontalunterricht sei nur um eine thematisierte Isolierungsarbeit des Lehrers, aufzuheben.

---

<sup>33</sup> Vgl. Aschersleben 1985, S. 33

<sup>34</sup> Ballauff 1985, S. 78

<sup>35</sup> Schaub/Zenke 2002, S. 224

Trotz alledem findet sich auch in dieser Definition das Adjektiv *rezeptiv* wieder, welches die Schüleraktivität im Frontalunterricht als passiv und inaktiv erscheinen lässt. Herbert Gudjons zitiert Terhart, indem er von Frontalunterricht als „*Transportbandverständnis*“<sup>36</sup> spricht, also von einer bloßen Vermittlungstechnik, wobei das Wissen des Lehrers in die Köpfe der Schüler „transportiert“ wird. Dieses Verständnis ähnelt sehr dem Modell des Nürnberger Trichters aus dem Jahre 1653, welches noch genauere Betrachtung im zweiten Kapitel: „*Geschichtliche Entwicklung des Frontalunterrichts*“, erfährt. Wiederum sprechen Herold und Landherr von Frontalunterricht folgendermaßen: „*Der Lehrer im klassischen Frontalunterricht übernimmt damit auch eine autoritäre Rolle, die er vor der Klasse mit entsprechenden Mitteln verteidigen muß – er spielt eine Dauer-Hauptrolle!*“<sup>37</sup> Der Lehrer als Hauptakteur und die Problematik, dass die Schülerschaft nur eine geringe Rolle spielt wird immer wieder als Kritikpunkt angeführt. Ernst Meyer hat gemeinsam mit Wincenty Okon in seinem Buch „*Frontalunterricht*“ einige spontane Aussagen von Lehrern zum Schlagwort „Frontalunterricht“ angeführt. Im Folgenden findet sich ein Ausschnitt der Lehreraussagen:

1. *„Ein schreckliches Wort, ich denke an Krieg, an Frontsoldaten, Frontoffiziere, Angriff, Kampf,*
2. *Lehrer und Schüler stehen sich als Gegner gegenüber,*
3. *ist eine Aktionsform des Lehrers,*
4. *ein lehrerzentrierter Unterricht,*
5. *begünstigt Machtausübungen des Lehrers, Kanalisierung der Gedanken, rezeptive Verhaltensweisen der Schüler,*
6. *beachtet nicht die unterschiedlichen Schülermerkmale,*
7. *hemmt die Selbsttätigkeit,*
8. *zielt einseitig auf Reproduktion, auf Übernahme von Mustern, [...].“*<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Terhart 1989 zit. nach Gudjons 2007, S. 19

<sup>37</sup> Herold/Landherr 2001, S. 158

<sup>38</sup> Meyer 1984, S. 13

Es ist interessant den Aussagen der Lehrerschaft hinsichtlich der Tatsache zu folgen, dass der Frontalunterricht der am meisten praktizierte Unterrichtsstil ist, wozu Gudjons behauptet, „*Der Frontalunterricht ist ein Stiefkind der wissenschaftlichen Didaktik. In der Schulpraxis wird er überwiegend praktiziert.*“<sup>39</sup> In diesem Kontext kann man erkennen, dass sich die Lehrerschaft oftmals schuldig fühlt und den Frontalunterricht verleugnet. Manche Aussagen der Lehrer sind sogar etwas belustigend, da dies zumeist Lehrer sind, die ebenfalls frontal unterrichten. Oftmals wird der Begriff „Frontalunterricht“ negativ besetzt, was wiederum auf einen schlechten und nicht effektiven Unterricht hinweisen soll. Die Negativfärbung des Begriffes findet sich in vielen Didaktikbüchern wieder, trotz alledem lässt sich nicht leugnen, dass Frontalunterricht in bestimmten Unterrichtssequenzen auch von Vorteil sein kann. Frontalunterricht kann bezogen auf bestimmte Lernziele sehr effektiv sein, ebenso kann er auch eine Entlastung für die Schüler bedeuten. Des Weiteren kann langfristig eine Gesprächskultur aufgebaut werden, und das oftmals schon verlernte Zuhören der Schüler gefördert werden.<sup>40</sup>

Als Gegenpol zum Frontalunterricht sollen auch das Selbstorganisierte Lernen und der Projektunterricht in meiner Diplomarbeit behandelt werden, welche im Folgenden genauer betrachtet werden. Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler widmen in ihrem Buch: „*Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*“ ein Kapitel der Selbstorganisation und der Selbststeuerung in Lernprozessen. Der Titel des Buches zeigt klar, dass nur der Wandel der Lernkulturen ein lebendiges Lernen hervorbringen könne, demzufolge sei also der Frontalunterricht eine „tote Unterrichtskultur?“ Arnold und Schüßler bemerken jedoch, dass der Begriff „Selbstorganisiertes Lernen“ aufgrund seiner in den letzten Jahrzehnten immer mehr ansteigenden Popularität etwas unschlüssig in der Begriffsdefinition sei. Meist spricht man im gleichen Kontext auch von „*Selbstbestimmtem Lernen*“, „*Selbststudium*“, „*Offenem Lernen*“<sup>41</sup> und im weiteren Sinne auch des Öfteren von „begleitendem Lernen“, „Projektunterricht“, „forschendem oder entdeckendem Lernen“, „Freiarbeit“, „Wochenplanarbeit“, „offenem Stationenbetrieb“, etc. Inwieweit eine klare Definition von „Selbstorganisiertem Lernen“ zu finden ist, stellt sich als fraglich her-

---

<sup>39</sup> Gudjons 2007, S. 7 Es ist verwunderlich solch eine Aussage von Herbert Gudjons zu erhalten, da er zumeist als vehementer Vertreter der offenen Unterrichtsformen bekannt ist.

<sup>40</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 47ff

<sup>41</sup> Arnold/Schüßler 1998, S. 84

aus. Die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Esslingen schlägt unter dem Schlagwort SOL, also Selbstorganisiertem Lernen, folgende Aspekte vor:

- *„Stärkung der individuellen Selbstständigkeit durch den systematischen Aufbau von Methoden- und Lernkompetenzen*
- *Schaffung einer sozialen Lernstruktur durch den zielorientierten Wechsel von kooperativen und individuellen Lernphasen*
- *Vermittlung soliden Fachwissens als Grundlage schulischen Lernens in Kombination mit überfachlichen Kompetenzen*
- *Erhöhung der (Selbst-)Verantwortung für das eigene Lernen*
- *Vermittlung und Beurteilung von Projektkompetenz im Rahmen von Themen- und Lernfeldern*
- *Erwerb von Handlungskompetenz“<sup>42</sup>*

Demzufolge kann der Schüler also alle Arten von Kompetenzen, wie etwa Verantwortung für sein Handeln, Selbstständigkeit, etc. durch SOL erlangen. Alleinig die Erhöhung der Selbstverantwortung für das eigene Lernen ist zumeist ein Prozess, der wahrscheinlich das ganze Leben eines Menschen umfasst.

Im Online Psychologie - Lexikon kann man unter dem Stichwort „Selbstorganisiertes Lernen“ folgende Erklärung finden, nämlich dass Lernen nur dann selbstgesteuert ist, wenn Lernplanung, Lerntätigkeit, Lernkontrolle und Lernkooperation vom Lernenden selbst bestimmt oder organisiert werden.<sup>43</sup> Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Rolle der Lehrende in diesem Falle noch übernehmen darf, wenn der Schüler über Lernplanung, Inhalt, Lerntätigkeit, Methoden, Ziele, Lernort, Lernzeit, Aufgaben, Wahl der Form von Expertenhilfe etc. entscheiden darf? Dieser Aspekt wirft folgende Frage auf: Inwieweit braucht die Schule noch die belehrenden Lehrer? Wer braucht den Lehrer als Experten, wenn den Schülern eine Expertenrolle des Allroundgenies aufgezwungen wird, die sie gar nicht erfüllen können oder auch wollen? Im Folgenden soll auch die Thematik des Projektunterrichts genauer betrachtet werden. Zum Thema Projektunterricht kann man einige interessante Vor-

---

<sup>42</sup> <http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/> Stand: Mai 2009

<sup>43</sup> Vgl. <http://www.psychology48.com/deu/d/selbstorganisiertes-lernen/selbstorganisiertes-lernen.htm>

schläge zur Durchführung auf der Homepage des bm:ukk finden, welche jedoch etwas diffus klingen mögen, denn das erste Ziel soll ein „selbstständiges Lernen“ sein, der Lehrer soll als Helfender agieren, aber §17 (1) des SchUG schreibt auch im gleichen Kontext, *„dass der Lehrer/die Lehrerin den Lehrstoff des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes anschaulich und gegenwartsbezogen entsprechend dem Stand der Wissenschaft zu vermitteln hat.“*<sup>44</sup> Die Tatsache, dass der Lehrer auch in einer offenen Unterrichtsform *zu vermitteln hat*, zeigt deutlich, dass auch die absolute Hoheit der schulischen Angelegenheiten, das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, keinen eindeutigen Weg im Dschungel der offenen Unterrichtsformen gehen kann und es aufgrund dieser Unklarheiten des Öfteren an Missverständnissen scheitern kann. Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob auf den Frontalunterricht und das Beibringen vielleicht doch nicht ganz verzichtet werden kann? Diese These wird im Rahmen der Diplomarbeit noch genauer angedacht. Im nun folgenden Kapitel sollen die Vor- und Nachteile des Frontalunterrichts genauer betrachtet werden.

### 1.3 Pro und Contra

Das folgende Kapitel widmet sich den Vor- und Nachteilen des Frontalunterrichts. Die Pro- und Contra- Argumente werden unter anderem von Aschersleben, Gudjons und Herold und Landherr zusammengefasst. Es werden die Vor- und Nachteile des Frontalunterrichts lediglich angeführt, die weitere Ausführung derer findet sich in Folge im weiteren Verlauf der Arbeit wieder. Aschersleben ließ in seiner Abhandlung *„Lob des Frontalunterrichts“* die Kritiker zu Wort kommen: *„Der klassische Frontalunterricht vernachlässigte erzieherische, vor allem sozialerzieherische Ziele der Schule [...]. Der klassische Frontalunterricht unterdrücke die Eigenständigkeit des Schülers [...].“*<sup>45</sup> Auch Gudjons hat sich der Thematik der Vor- und Nachteile des Frontalunterrichts gewidmet und behauptet, der Frontalunterricht *„sei undemokratisch, orientiere sich an einem imaginären Durchschnittsschüler (den es überhaupt nicht gibt), verhindere Selbstverantwortung im Lernen der Schüler, vermitteln lernen im Gleichschritt, fördere eine rezeptive und passive Lernhaltung, befriedige schließlich überwiegend das Überwachungs- und Kontrollbedürfnis der Lehrenden*

---

<sup>44</sup> [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001\\_44.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml) Stand: Mai 2009

<sup>45</sup> Aschersleben 2002, S. 40f

und sichere ihnen ihre „Bühne“ zur Lehrerselbstdarstellung.“<sup>46</sup> Gudjons führt im Folgenden weitere negative Aspekte gegen den Frontalunterricht an:

- *„Der Lehr-/Lern-Kurzschluss*
- *Vernachlässigung sozialer Fähigkeiten und der Lerner-Selbstorganisation*
- *Betonung der Lehrerautorität statt des demokratischen Umganges*
- *Lernen im Gleichschritt*
- *Rezeptives und passives Lernen*
- *Billiger Massenunterricht*
- *Macht- und Kontrollbedürfnis der Lehrenden*
- *Narzisstische Bedürftigkeit der Lehrkräfte*
- *Frontalunterricht spiegelt die Zwänge der Institution Schule*
- *Bloß äußere Unterrichtsdisziplin“<sup>47</sup>*

Es zeichnet sich also ein deutlich negatives Verständnis gegenüber dem Frontalunterricht ab, des Weiteren muss der Frontalunterricht unter vielen Anschuldigungen leiden:

- *„Die Schüler hören dem Lehrer zwar zu, aber was bleibt dabei hängen, wenn sie nebenbei mit dem Nachbar reden, Papierflieger bauen oder auf der Bank kritzeln?“*
- *„Der Lehrer organisiert den Unterricht und die Schüler lassen sich nur berieseln!“*
- *„Während eines frontalgeführten Unterrichts wird nicht auf die verschiedenen Lerntypen eingegangen.“*
- *„Frontalunterricht ist die billigste Form des Unterrichts.“*
- *„Der Lehrer möchte vor allem seine narzisstischen Neigungen ausleben.“<sup>48</sup>,*

---

<sup>46</sup> Gudjons 2006, S. 91

<sup>47</sup> Gudjons 2007, S. 26ff

<sup>48</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 26ff

Trotz der Tatsache, dass der Frontalunterricht unter vielen Anschuldigungen zu leiden hat, hat er bis heute überlebt. Herold und Landherr sprechen vom Frontalunterricht als fragend-entwickelndem Unterricht und kritisieren an der Methode vor allem vier Punkte (1) den Gleichschritt und die Lernzielorientierung im Unterrichtsvorgang: *„Alle Schüler denken im selben Tempo in ungebrochener Aufmerksamkeit die Denkstrukturen des Lehrers nach und haben am Ende einer Unterrichtsstunde – so sie nur guten Willens sind – alle das gelernt, was und wie der Lehrer es wollte, nachdem er seine Unterrichtsvorbereitung lernzielorientiert in operationalisierbare Feinziele gegliedert hat.“*<sup>49</sup> Die zentrale Problematik für Herold und Landherr besteht darin, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist und im fragend-entwickelnden Unterricht keine Rücksicht auf die verschiedenen Lerntypen genommen wird. Der nächste Kritikpunkt für Herold und Landherr besteht in (2) der Überforderung der Schüler mit Mehrfachaufgaben. Der Lehrer stellt im fragend-entwickelnden Unterricht ständig neue Fragen, die von den Schülern verarbeitet, nachgedacht und beantwortet werden müssen. Herold und Landherr sind der Meinung, dass der Frontalunterricht die ständige Aufmerksamkeit der Schüler und einen pausenlosen Einsatz, der zur Verfügung stehenden Verarbeitungskapazitäten verlangt.<sup>50</sup> Ein weiterer Kritikpunkt von Herold und Landherr bezieht sich auf (3) die Bequemlichkeit des fachorientierten und lehrerzentrierten Unterrichts. Die Sachlage wird wie folgt beschrieben: *„Erkrankt ein Kollege, kann ein anderer Fachkollege relativ problemlos an der Stelle den Unterrichtsstoff weitervermitteln, an welcher der Erkrankte aufhören mußte.“*<sup>51</sup> Die Problematik für Herold und Landherr liegt vor allem darin, dass der Lehrende nahtlos an der neuen Situation anknüpfen kann, die Schüler hingegen sich aber auf eine völlig neue Situation einstellen müssen. Als Letztes beanstanden Herold und Landherr, wie sie es nennen, (4) das Problem des trägen Wissens, speziell im Denken von Fachinhalten. *„Der lehrerzentrierte Unterricht mit direkter Instruktion der Schüler durch den Lehrer erzeugt häufig träges Wissen.“*<sup>52</sup> Im Gegensatz zu Herold und Landherr kritisiert Bönsch am Frontalunterricht, die oftmals isolierte Stellung der Unterrichtsmethode und behauptet: *„Frontalunterricht ist nach wie vor dominant. Es soll Klassen geben, die Gruppenunterricht und*

---

<sup>49</sup> Herold/Landherr 2001, S. 123

<sup>50</sup> Vgl. Herold/Landherr 2001, S. 132

<sup>51</sup> Herold/Landherr 2001, S. 102

<sup>52</sup> Herold/Landherr 2001, S. 119

*Partnerarbeit überhaupt nicht kennen lernen.*<sup>53</sup> Rita Wodzinski, Professorin für Didaktik der Physik an der Universität Kassel, nimmt unter dem Gesichtspunkt der Physik Stellung und kritisiert an dem fragend-entwickelnden Unterricht folgende Punkte, nämlich fragend-entwickelnder Unterricht biete zu wenig Raum für eigenständiges Denken und Planen, er gehe zu wenig auf die individuellen Vorerfahrungen der Schüler ein und er gäbe zu wenig individuelle Rückmeldungen.<sup>54</sup> Der Erziehungswissenschaftler und Schulforscher Witlof Vollstädt bezieht sich in seiner Kritik gegenüber dem Frontalunterricht insbesondere auf die fehlende Ganzheitlichkeit im Unterrichtsvorgehen und behauptet wie folgt: *„Im Unterricht muss der „ganze“ Schüler angesprochen werden. Es soll mit dem „Kopf“, aber auch mit dem Herzen (Gefühlen), den Händen und allen Sinnen gelernt werden. Ein Unterricht, der ganzheitliches Lernen ermöglicht und beabsichtigt, muss zwangsläufig methodisch vielseitig gestaltet sein. Das ist im lehrergesteuerten Frontalunterricht nur begrenzt möglich.*<sup>55</sup> Die Sachlage der „Ganzheitlichkeit“ wird im Kapitel „5.1 Projektunterricht“ noch genauer beleuchtet. Es sei nur zu erwähnen, dass der Blick auf den ganzen Schüler, also auf die Ganzheitlichkeit, in einer Klasse von 25 Kindern, bei jeglicher Bemühung des Lehrers, schier unmöglich erscheinen mag. Als letzter Kritikpunkt sei das Misstrauen der Schüler gegenüber schülerzentrierter Methoden anzuführen. Laut Herold und Landherr wissen die Schüler um ihre Vorteile und ihren Nutzen nicht Bescheid und fühlen sich im klassischen lehrerzentrierten Frontalunterricht sicherer, da er einfach bekannter ist und die Schüler wissen, was sie erwartet.<sup>56</sup> Laut Herold und Landherr soll es sogar Schüler geben, die Gruppenarbeit und offenes Lernen noch gar nicht kennen gelernt haben. Im Gegensatz zu aller Kritik findet man in der Literatur von Aschersleben und Gudjons auch Annäherungen an den Frontalunterricht und Versuche einer Legitimation der umstrittenen Unterrichtsmethode. Aschersleben bezieht sich auf folgende Vorteile des Frontalunterrichts:

1. Zeitökonomie

Unterrichtsinhalte, die nicht viel Zeitaufwand benötigen, können in Form des Frontalunterrichts schnell und problemlos an die Schüler vermittelt werden.

---

<sup>53</sup> Bönsch 2002, S. 1

<sup>54</sup> Vgl. Wodzinski 2004, S. 16

<sup>55</sup> Vollstädt 2004, S. 128f

<sup>56</sup> Herold/Landherr 2001, S. 103

2. Disziplinierung

Der Frontalunterricht bietet einen äußeren Ordnungsrahmen und erleichtert dem Lehrer die Unterrichtsführung.

3. Interaktion

Die Aussage, dass der Frontalunterricht keine Interaktion zwischen Lehrer und Schüler erlaube, steht oftmals im Zentrum herber Kritik gegenüber Frontalunterricht. Trotz alledem werden die Lehrerimpulse an die Schüler gerichtet, woraus oftmals Diskussionen oder Gespräche innerhalb der Klasse entstehen.

4. Individualisierung

Der Lehrer hat die Möglichkeit, aufgrund der Körpersprache der Schüler, zu erkennen, wer den Unterrichtsstoff nicht verstanden hat und kann als Folge den leistungsschwächeren Schüler im Besonderen fördern.

5. Kontrolle

Die erreichten Lernziele können übersichtlicher überprüft werden.<sup>57</sup>

Gudjons schreibt in „*Pädagogik Heft 5*“, „*Vom Kampf begriff zur sinnvollen Funktion*“ ebenfalls von Vorteilen des Frontalunterrichts und erwähnt dabei die verschiedenen Aktionsformen des Frontalunterrichts. Frontalunterricht kann demzufolge *darbietend* (z.B. *Erzählen, Vortragen, Vorführen, zusammenhängendes Erklären*), *zusammenwirkend* (z.B. *fragend-entwickelndes Gespräch, fragend-darstellendes Gespräch, Impulsunterricht[...]*) und *aufgebend* (womit die Aufforderung zur *eigentätigen Ausführung einer Aufgabe gemeint ist*),<sup>58</sup> durchgeführt werden. Also jeglicher Beschuldigung, Frontalunterricht sei eine isolierte und passive Unterrichtsmethode, sei laut Gudjons hiermit entgegengewirkt. Aschersleben vergegenwärtigt einen anspruchsvollen Frageunterricht anhand einer mathematischen Formel ( $x + 4 = 22 - x$ ) und will damit demonstrieren, dass auch der isolierte Frageunterricht unzählige Möglichkeiten der Durchführung hat:

1. „*Möglichkeit: Die Gleichung hat eine Lösung. (Denkanstoß)*“

---

<sup>57</sup> Vgl. Aschersleben 2002, S. 42f

<sup>58</sup> Gudjons 1998, S. 7

2. *Möglichkeit: Wie groß ist  $x$ ? (Interrogativfrage, auch W-Frage genannt)*
3. *Möglichkeit: Berechnet  $x$ ! (Aufforderung)*
4. *Möglichkeit: Könnt ihr  $x$  berechnen? (Entscheidungsfrage)*
5. *Möglichkeit: Wer kann  $x$  ausrechnen? (Wieder W-Frage)*
6. *Möglichkeit: (Die Lehrkraft schweigt, der Tafelschrieb ist ja bereits Impuls genug)*
7. *Möglichkeit: Was kommt auf die linke Seite der Gleichung?(W-Frage)*
8. *Möglichkeit: Die Lösung ist  $x = 9$ , wieso? (Denkanstoß, gefolgt von W-Frage)*
9. *Möglichkeit: Die Lehrkraft fordert die Schüler auf, die Aufgabe zusammen mit einem Tisch- oder Banknachbarn zu lösen.“<sup>59</sup>*

Auch anhand dieses Beispiels lässt sich deutlich erkennen, dass auch der lehrerzentrierte Frontalunterricht eine weite Spanne an Darbietungsmöglichkeiten beinhalten kann. Aschersleben spricht von weiteren Vorteilen des Frontalunterrichts, vor allem unter Berücksichtigung von disziplinarischen Möglichkeiten, wie folgt: *„Frontal geführter Unterricht läßt mehr Kontrolle zu, beim Lehrer entsteht der Eindruck die Situation fest in seinen Händen zu haben. Der Frontalunterricht erleichtert disziplinarische Maßnahmen des Lehrers.“<sup>60</sup>* Die Position des Lehrers, welcher zumeist vor der Klasse steht, erleichtert ihm, die ganze Klasse zu betrachten und somit einen guten Überblick über das Geschehen zu haben. Des Weiteren spricht Aschersleben von positiven Aspekten des Frontalunterrichts:

*„Der Unterricht führt ohne Umweg, in gerader Richtung auf das kognitive Unterrichtsziel zu, bleibt also in unmittelbarer Nähe des Unterrichtsstoffes, ohne sich mit Nebensächlichkeiten aufzuhalten oder abzuschweifen. Eine wichtige Aufgabe erfüllt dabei der Lehrervortrag.[...]Die Schüler lernen rezeptiv und trotzdem aktiv, werden über den Lernstoff umfassend informiert, ihre Fehler werden sachorientiert korrigiert, und die Schüler überprüfen am*

---

<sup>59</sup> Aschersleben 2002, S. 48

<sup>60</sup> Aschersleben 1999, S. 27

*Ende des Lernprozesses selbst in Einzel- oder Gruppenarbeit – sowie zusammen mit der Lehrkraft ihren Lernerfolg.*<sup>61</sup>

Abschließend betrachtet lassen sich zwar einige Vorteile des Frontalunterrichts, wie Aspekte der Zeitökonomie, disziplinarische Maßnahmen, einfache Unterrichtsmethode, etc. erkennen, trotz alledem ist aber eine stärkere negative Tendenz gegenüber dieser Unterrichtsmethode festzustellen.

---

<sup>61</sup> Aschersleben 1999, S. 123f

## 2 Die geschichtliche Entwicklung des Frontalunterrichts

Im nun folgenden Kapitel soll die geschichtliche Entwicklung des Frontalunterrichts angeführt und die Tatsache angedacht werden, warum der Frontalunterricht an Ansehen verloren hat. Die Epochen und deren Vertreter sollen nur kurz erläutert werden, denn Ziel ist es, einen kurzen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung des Frontalunterrichtes zu erhalten. Vor allem Karl Aschersleben und Herbert Gudjons haben sich die Geschichte des Frontalunterrichts zum Thema gemacht.

Der Frontalunterricht ist, denke man an die lange Tradition der Mäeutik von Platon oder an den Einzelunterricht des Mittelalters, eine vergleichbare junge Unterrichtsform.<sup>62</sup> Der erste und für die Schulpädagogik von größter Bedeutung Seiende, der eine Lösung für das Unterrichten einer großen Menge an Schülern hatte, war *Jan Komensky (Jan Amos Comenius)* (1592 – 1670) im 17. Jahrhundert. Comenius wollte „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (omnes omnia omnino) und der Lehrer solle wie die Sonne über alle Schüler strahlen.<sup>63</sup> „Didaktik bedeutet Kunst des Lehrens“<sup>64</sup> schreibt Comenius schon in der Einleitung seines bedeutenden Werkes „Große Didaktik. – Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren.“ Auch im bekannten Werk: „*Orbis pictus*“ widmet sich Comenius der Thematik des Frontalunterrichts.

*„Die Schule ist eine Werkstatt, in welcher die jungen Gemüter zur Tugend geformt werden, und wird abgeteilt in Classen. Der Schulmeister sitzt auf dem Lehrstuhl; die Schüler auf Bänken: jener lehrt, diese lernen. Etliches wird ihnen vorgeschrieben mit der Kreide an der Tafel. Etliche sitzen am Tische und schreiben: Er verbässert die Fehler. Etliche stehen und sagen her, was sie gelernet. Etliche schwätzen und erzeigen sich mutwillig und unfleissig: die werden gezüchtigt mit dem Bakel und der Ruhe.“<sup>65</sup>*

Hierbei lässt sich die Atmosphäre des damaligen Schulehaltens sehr gut nachvollziehen, auch die Distanz von Lehrer und Schüler ist klar zu erkennen. Die

---

<sup>62</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 11

<sup>63</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 13

<sup>64</sup> Comenius zit. nach Flitner 1992, S. 3

<sup>65</sup> Comenius zit. nach Flitner 1992, S. 3

Überforderung der Lehrperson mit der Schülermenge wird deutlich dargelegt und Disziplinierungsmaßnahmen waren eine gängige Methode, um die Situation mit der Schülermenge zu mildern. Gudjons spricht in diesem Zusammenhang auch von *Georg Phillip Harsdörffer*, mit seinem in Nürnberg im Jahre 1653 erscheinenden Werk: „*Poetischer Trichter, die Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne Behuf der lat. Sprache, in 6 Stunden einzugießen*“, dem Frontalunterricht. „*Der berühmte »Nürnberger Trichter« war erfunden: Einer, der etwas weiß, kann es den anderen in das Gehirn gießen. Die dazu passende Methode ist der Frontalunterricht: Lehrer lehrt – Schüler lernen [...]*.“<sup>66</sup> Der Nürnberger Trichter war vielleicht die offizielle Geburtsstunde des Frontalunterrichts, nämlich die bildliche Vorstellung, dass der Lehrer „sein Wissen in die Köpfe der Schüler lehrt.“<sup>67</sup> Die Einführung der Schulpflicht führte dann auch zur Durchsetzung des Frontalunterrichts, denn nun musste eine größere Anzahl von Kindern gleichzeitig unterrichtet werden. Die plötzliche Chance auf Bildung und die damit steigende Klassenfrequenz forderte nach einer akkuraten Unterrichtsmethode. Die Problematik bestand darin, die plötzlich ansteigende Schülerzahl gleichzeitig unterrichten zu müssen.<sup>68</sup> Karl Aschersleben nennt in seinem Buch: „*Frontalunterricht – klassisch und modern*“ auch den preußischen Junker *Friedrich Eberhard von Rochow* (1734 – 1805) als einen bedeutenden Vertreter des Frontalunterrichts, vor allem unter dem Aspekt der Entwicklung des fragenden Unterrichts, welcher neben der darbietenden Methode eine weitere Form des frontalen Unterrichtens darstellt.<sup>69</sup> Rochows Frageunterricht war damals eine passende Alternative zum sonst meist praktizierten „Memorierunterricht“. <sup>70</sup> In der geschichtlichen Entwicklung des Frontalunterrichts lässt sich in weiterer Folge vor allem *Johann Friedrich Herbart* (1776 – 1841) nennen. Herbart, welcher für die Schul- und Unterrichtsentwicklung eine bedeutende Rolle spielte, war der Meinung, dass sich das Lernen bzw. der Unterricht in 4 Stufen aufbauen sollte: nämlich in der Stufe der Klarheit (Bekanntgabe des Unterrichtszieles), der Assoziation (Anknüpfung an Bekanntem), des Systems (Eingliederung in den Gesamtzusammenhang) und der Methode (Anwendung und Übung).<sup>71</sup> Die Formalstufen sollten durch den Lehrer

---

<sup>66</sup> Gudjons 2007, S. 12

<sup>67</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 12f

<sup>68</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 13ff Auch noch im Jahre 1878 musste ein Volksschullehrer im Durchschnitt 72 Kinder unterrichten.

<sup>69</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 16 / Aschersleben 1999, S. 20

<sup>70</sup> Aschersleben 1999, S. 24

<sup>71</sup> Vgl. Jordack 1999, S.22

organisiert werden.<sup>72</sup> Im Sinne Herbarts solle ein „*Wechsel von sachbezogener Darstellung und schülerorientierter Verarbeitung*“<sup>73</sup> stattfinden. Um jedoch die Formalstufen genauer zu beleuchten, würde es einer eigenen Diplomarbeit bedürfen, es soll daher in diesem Zusammenhang als Beispiel nur eine kurze Erläuterung folgen. Die Theorie Herbarts setzte sich nur zögernd durch, erst nach seinem Tode wurde seine Theorie von seinen Schülern und Nachfolgern, den Herbartianern, wieder aufgenommen. Bei den Herbartianern sei nun kurz innezuhalten, denn sie waren es, die den klassischen Frontalunterricht besonders prägten. „*Der sogenannte Herbartianismus gehört zu den düsteren und heute mit gewissem Recht vergessenen, obwohl nicht ohne Nachwirkung gebliebenen, Kapiteln der Geschichte der Philosophie und der Pädagogik im 19. Jahrhundert.*“<sup>74</sup> Was zu Lebzeiten Herbarts nicht gewürdigt wurde, wollten seine Schüler in die Tat umsetzen, wenn auch nicht alles im Sinne Herbarts. Der Lehrervortrag und der Frageunterricht waren zentrales Thema in der Didaktik der Herbartianer. Es wurde von den Didaktikern versucht, diesen Methodendualismus zu differenzieren, doch dieses Vorhaben blieb zumeist unbehandelt.<sup>75</sup> Die Schüler Herbarts (im Besonderen W. Rein und T. Ziller) entwickelten seine Grundgedanken eines Kulturstufenplanes, die Problematik lag jedoch darin, dass das gesamte Konzept völlig formalisiert wurde und somit bis zum Ende des Jahrhunderts jede Unterrichtsstunde nach dem gleichen Schema ablief.<sup>76</sup> Quer durch die verschiedensten erziehungswissenschaftlichen Publikationen kann man vehemente Kritik gegenüber dem formalisierten Unterricht Herbarts erkennen. Vor allem die klare Rollenverteilung an Schüler und Lehrer und die Uniformisierung des Unterrichts werden bis heute an Herbarts Idee kritisiert.<sup>77</sup> Diese Tatsache war nur eine von vielen, die für den Start in eine neue Epoche sorgten – die Epoche der Reformpädagogik. Die Reformpädagogen kritisierten in zweierlei Hinsicht das Konzept Herbarts: „*Zum einen wurde die Effektivität eines Lernens angezweifelt, das die individuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt. Und zum anderen wurde dem Gedanken widersprochen, Selbsttätigkeit und erfahrungsorientiertes Lernen vom Unterricht auszuschließen.*“<sup>78</sup> Das Jahr 1923 war eine bedeutende

---

<sup>72</sup> Vgl. Gudjons 2007, S. 18

<sup>73</sup> Wiechmann 1999, S. 21

<sup>74</sup> Buck 1985, S. 12

<sup>75</sup> Vgl. Aschersleben 1985, S. 46f

<sup>76</sup> Vgl. Gudjons 1999, S. 101

<sup>77</sup> Vgl. Jordack 1999, S. 23

<sup>78</sup> Wiechmann 2008, S. 21

Wende in der Geschichte der Schulpädagogik, denn es kam zu einem Wechsel des Herbartionismus hin zur Reformpädagogik, indem der Spätherbartianer Wilhelm Rein durch seinen Nachfolger und überzeugten Reformpädagogen Peter Petersen abgelöst wurde. Es kam nicht nur in Jena zu bedeutenden Änderungen im Schulwesen, wie etwa: die Einführung des Gruppenunterrichts, des Unterrichtsgesprächs, die Einführung der Einzelarbeit laut Dalton-Plan und die Partnerarbeit als eigenständige Differenzierungsform galten als reformpädagogische Errungenschaften.<sup>79</sup> Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam es durch die Reformpädagogen zur großen Änderung im didaktischen und schulischen Denken, und die „Alte Schule“<sup>80</sup> musste sich scharfer Kritik stellen, unter anderem einer Kritik gegen die Vernachlässigung der erzieherischen und sozialerzieherischen Aspekte.<sup>81</sup> Ziel war eine Abkehr von der Didaktik des sogenannten Lektionismus und eine Hinwendung zur „Neuen Schule“, die geprägt war von der Forderung nach einer vom Kinde ausgehenden Pädagogik. Wichtige Vertreter dieser Zeit waren: *Kerschensteiner und Gaudig* mit der Arbeitsschule, *Helen Parkhurst* mit dem Dalton-Plan, *Berthold Otto* mit der Idee des Gesamtunterrichts, *Peter Peterson* mit dem Jena-Plan, *Maria Montessori*, *Rudolf Steiner* und die Waldorfpädagogik, u.v.m.<sup>82</sup> Die Kritik der Reformpädagogen richtete sich vor allem gegen die „Alte Schule“ der Weimarer Republik und deren Idee einer Wissensschule. Die Kritiken galten vor allem dem altbewährten „Buchwissen“ und den Umständen wie gelehrt und gelernt wurde. Diese Kritikpunkte sollen im Folgenden angeführt werden:

- a) *„Der Lehrer bringt einen Stoff an die Schüler heran, erklärt ihn, gibt Aufgaben, hört ab und beurteilt die Leistungen.*
- b) *Der Lehrer fragt, die Schüler antworten. Sie reden nur, wenn sie gefragt werden. Anregungen oder Vorschläge der Schüler sind verpönt oder wenigstens nicht gern gesehen.*
- c) *Die Schüler verhalten sich vorwiegend rezeptiv; es herrscht bei ihnen wenig Selbstbetätigung, die produktiven Kräfte verkümmern.*

---

<sup>79</sup> Aschersleben 1999, S. 59

<sup>80</sup> Ebd. 1999, S. 54

<sup>81</sup> Vgl. Jordack 1999, S. 53

<sup>82</sup> Vgl. Aschersleben 1999, S. 53

- d) *Der Lehrer ist der Unterrichtsbeamte, der in vorgeschriebenen Bahnen und Formen seine Pflicht tut. Der Lehrer ist der Vorgesetzte, der Schüler der Unterebene.[...]*
- e) *Die Alte Schule ist wesentlich auf Hören eingestellt, in zweiter Linie auf Sehen, nicht aber auf Tun. [...]*<sup>83</sup>

Der tatsächliche Bruch in der geschichtlichen Entwicklung des Frontalunterrichts fand also in der Zeit der Reformpädagogik statt. Jedoch nicht alle Aspekte des Frontalunterrichts wurden verurteilt, denn die Reformpädagogen sahen auch einige Vorzüge in den Ideen der Alten Schule, wie zum Beispiel: „*die sicheren Unterrichtsergebnisse, Sicherheit im Schreiben und Lesen, die Übungen in alten Tugenden des Fleißes, der Ordnungsliebe, Sorgfalt und Pünktlichkeit, etc.*“<sup>84</sup> Die kritischen Ansätze zur Änderung der Schule wurden durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen, aber danach in der Weimarer Republik wieder aufgenommen und bis zur Zeit des Nationalsozialismus durchgeführt. Die durch den Faschismus zerstörte Schulkritik keimte jedoch in den 60er Jahren in voller Blüte wieder auf. Die Zeit der 68-er Generation war eine Zeit des Umbruchs und der Gesellschaftskritik. Gerade durch den plötzlichen Wandel in der Gesellschaft rückte auch die Frage nach Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt, weg vom autoritären Erziehungsgedanken und hin zum antiautoritären Erziehungskonzept als Gegenbewegung. Die Forderung nach offenen Unterrichtsformen, wie dem erfahrungsbezogenen Unterricht oder das Konzept der *Selbstregulierung*<sup>85</sup> stellten die klassische Methode des Frontalunterrichts in den Schatten. In den 80er Jahren wurde der Begriff des Frontalunterrichts anhand von einigen Publikationen wieder in die Köpfe der Didaktiker gerufen. Karl Aschersleben („*Moderner Frontalunterricht*“), Ernst Meyer („*Frontalunterricht*“) und Alfred Schirlbauer („*Comeback des redenden Lehrers?*“), waren eine von wenigen Pädagogen, die sich die umstrittene Unterrichtsmethode zum Thema machten, um vielleicht sogar eine erneute wissenschaftliche Diskussion in Gang zu bringen. Schirlbauer kritisierte an Meyer, welcher als überzeugter Vertreter des Gruppenunterrichts gilt, vor allem seine Unentschlossenheit in der *Methodenkombinatorik*<sup>86</sup> und die Verleugnung, der am meisten praktizierten Unterrichtsmethode. Dazu formuliert Schirlbauer

---

<sup>83</sup> Aschersleben 1999, S. 54f

<sup>84</sup> Ebd. 1999, S. 55f

<sup>85</sup> Vgl. Negt 2008, S. 108

<sup>86</sup> Vgl. Schirlbauer 1996, S. 75

Meyers Fazit sehr treffend: „Soviel Gruppenunterricht wie möglich und soviel Frontalunterricht wie nötig.“<sup>87</sup> Im Gegensatz zu Meyer startete Aschersleben einen Versuch der Neubegründung des Frontalunterrichts, indem er vor allem die Für und Wider des Frontalunterrichts zu erläutern versuchte. Auch die 90er waren eher geprägt von einer Art der „didaktischen Selbstfindung“ zwischen den Nachwehen der „alten Schule“ und den Vorstellungen einer „offenen, neuen und innovativen“ Schule. Der nächste nennenswerte Einschnitt in die Thematik der Unterrichtsmethoden waren die Beschlüsse der EU mit dem Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ und die Bolognabeschlüsse und deren „life-long-learning“ Ideen. Mitunter dieser Tatsache hat sich die Bildungslandschaft einem starken Wandel unterzogen, ob nun gewollt oder nicht. Die Forderungen nach Schlüsselqualifikationen und die damit verbundene Anpassung an wirtschaftliche Anforderungen haben (man glaubt es kaum) im Schulalltag Fuß gefasst und übrig bleibt eine angepasste Humanressource – sprich Schüler. Der Lehrer als Lernberater, Coach, Helfer und Begleiter ist oftmals das Endergebnis. Klassisches Unterrichten und Lehren im herkömmlichen Sinne - also das Beibringen - ist in der heutigen Gesellschaft nicht mehr gefragt. Die Thematik der verlorenen Identität des Lehrers soll jedoch im 3. Kapitel noch genauer erläutert werden. Eine eventuelle Trendwende könnten die Bildungsstandards forcieren, denn Leistungsvergleiche, Benchmarks und Lernzielorientierung stehen plötzlich wieder im Zentrum der Bildungslandschaft.<sup>88</sup> Abschließend sollen zur geschichtlichen Entwicklung des Frontalunterrichts auch die Zukunftsvisionen angedacht werden. Wie wird es weitergehen, in einer Zeit von PISA, PIRLS, TIMSS und CO? Wird der Frontalunterricht wieder „in“ in Zeiten von Bildungsstandards, wo der Lehrer den Druck hat, seine Schüler auf das gleiche international genormte Niveau zu bringen? Ist die Forderung nach Frontalunterricht wieder legitim? Ist diese Forderung nach Projektarbeiten und selbstorganisiertem Lernen durchführbar?

---

<sup>87</sup> Schirlbauer 1996, S. 75

<sup>88</sup> Dazu im Kapitel 6.1 „Und jetzt die Bildungsstandards...“ noch genaueres.

### 3 Die verlorene Identität des Lehrers

*„Alles ändert sich, nur die Lehrer nicht: Sie haben immer Recht. Sie sitzen am längeren Hebel. Sie hören nicht zu. Und sie treiben uns den Spaß am Lernen aus. Unsere Eltern hatten unter ihrer Selbstherrlichkeit zu leiden, wir haben darunter zu leiden, unsere Kinder werden darunter leiden.“<sup>89</sup>*

Dieses Zitat stammt aus der Publikation *„Das Lehrerhasser Buch. Eine Mutter rechnet ab“* und zeigt deutlich, welches Ansehen der Lehrer in der Öffentlichkeit hat. Lotte Kühn ist nur eine von Vielen, die sich dieser Thematik gewidmet hat und mit plakativen und zumeist unwissenschaftlichen Argumentationen ihren eigenen Schulfrust von der Seele schreibt. Es ist zumeist interessant „Anti-Lehrer Bücher“ zu lesen, die in den meisten Fällen von Autoren geschrieben wurden, die niemals in einer Schulklasse unterrichtet haben, sondern des Öfteren von Eltern geschrieben wurden, die schlechte Erfahrungen gemacht haben oder geifite Geschäftsleute, die mit derartiger Populärliteratur das „große Geld“ wittern.

Das folgende Kapitel stellt sich die Frage nach der verlorenen Identität und des verlorenen Ansehens des Lehrers und dessen Paradigmenwechsels vom bebringenden Lehrer zum freundlichen und kumpelhaften „Softiepädagogen“. Im Folgenden soll auf dessen unübersichtliches Aufgabengebiet hingewiesen werden, welches schon lange nicht mehr das bloße Lehren von Wissen, also das Beibringen, ist. Danach begeben wir uns auf eine „pädagogische Autofahrt“, um aufzuzeigen in welcher vorgegebenen Fahrtrichtung wir uns befinden. Des Weiteren soll auch der Lehrer als Experte und zwar als Fachexperte in den Blickpunkt gerückt werden. Zum Abschluss dieses Kapitels soll die Frage geklärt werden, warum der Lehrer nicht mehr lehrhaft sein darf. Die Veränderungen und das Verlorengelien der ursprünglichen Lehrerrolle hängt unvermeidlich mit den Veränderungen in der Gesellschaft und Lebenswelt der Kinder zusammen. Hartmut Wenzel, Professor an der Martin-Luther Universität in Halle-Wittenberg, zählt einige Aspekte dieser Veränderungen auf, nämlich eine Veränderung der Lebens- und Erlebniswelt von Kindern und Jugendlichen, eine veränderte Familiensituation und Mediennutzung, eine verlängerte Jugendphase und

---

<sup>89</sup> Kühn 2005, Nachwort

eine anwachsende Gewaltbereitschaft.<sup>90</sup> Im Übrigen spricht Wenzel auch von einer „Veränderung in den gesellschaftlichen Wert- und Orientierungsmustern“<sup>91</sup>, von dem Prozess der Globalisierung, von der explosionsartigen Zunahme an Wissen und Informationen, von den ökonomischen und technologischen Veränderungen und von den Prozessen der europäischen Integration.<sup>92</sup> Ein Paradigmenwechsel für Schule und Lehrer ist also aufgrund dieser Veränderungen nicht mehr wegzudenken. Das bloße Lehren von Wissen, also das Beibringen und der Lehrer als bloßer Pädagoge, ist im Schulalltag kaum noch alleinig vertretbar. „*Der Lehrer als bloßer Pädagoge entspricht einfach nicht dem Sinn von Schule als Ort der intellektuellen Befreiung*“<sup>93</sup>, postuliert der Mathematiker Rudolf Taschner - vielmehr der Weg zu einem *disziplinierten intellektuellen Ratgeber*<sup>94</sup> ist die nun erwünschte Variante des Lehrerdaseins. Marian Heitger stellt im Zusammenhang mit „der verlorenen Identität des Lehrers“ bewusst die Frage: „*Der Lehrer als Pädagoge?*“ Heitger kritisiert, dass der Lehrer nicht mehr alleinig Pädagoge sein darf, sondern die Lehrerschaft immer mehr Lasten aufgebürdet bekommt, wobei nicht mehr klar ist, welche Aufgabengebiete nun die Wesentlichsten sind. Es wären vorerst die schulisch-administrativen, wirtschaftlich-ökonomischen, gesellschaftlich-sozialen, integrativ-fördernden, politisch-bildenden, die psychologisch-heilenden und zum Schluss natürlich die pädagogisch-vermittelnden Lasten. Also Pädagoge allein zu sein, ist nicht mehr legitimiert. Zu viele Aufgaben hat ein Lehrer zu bewältigen und zu wenig Unterstützung werde ihm angeboten. Im selben Kontext behauptet Becker: „*Innerhalb des klassisch-hierarchischen Bürokratiesystems haben sie bestimmten Pflichten zu genügen, das Grundgesetz und die Verfassung zu achten, aktiv für die freiheitlich demokratische Grundordnung einzutreten, die Anwesenheit der Schüler zu kontrollieren, die Schüler nach vorgeschriebenen Regeln zu benoten und zu selektieren.*“<sup>95</sup> Dem alleine sei nicht genug, demzufolge noch die Schülerschaft zu unterrichten, ihnen die Kulturtechniken und Allgemeinwissen beizubringen, auf Wandertage, Exkursionen, Skikurse, Sommersportwochen, etc. zu fahren, die Schüler berufspädagogisch zu begleiten, sie zu mündigen Staatsbürgern zu formen, ihnen Themen wie gesunde Ernährung, richtigen Umgang mit Sexualität und Drogen

---

<sup>90</sup> Vgl. Wenzel 1998, S. 137

<sup>91</sup> Wenzel 1998, S. 137

<sup>92</sup> Wenzel 1998, S. 136f

<sup>93</sup> Taschner 2002, S. 95

<sup>94</sup> Taschner 2002, S. 95

<sup>95</sup> Becker 2004, S. 177

näherzubringen, u.v.m. Demzufolge kann man eine klare Tendenz einer Überforderung der Lehrerschaft erkennen, denn das „Lehrersein“ und die dazugehörige Profession das Beibringen sind vielmehr zu einem Dienstleistungsbetrieb geworden, hinter welchem viele Auftraggeber stehen. Heitger setzt dreierlei Beeinflussungsfaktoren voraus, erstens (1) die Elternschaft, diejenigen die Steuer zahlen und den Betrieb „Schule“ somit mitfinanzieren und daraus resultierend die beste Ausbildung für ihre Schützlinge wollen und oftmals fordern. Bezugnehmend dazu behauptet Heitger: *„Sie wollen das Glück ihrer Kinder. Sie sehen dieses Glück zumeist im beruflichen und gesellschaftlichen Fortkommen. Lehrer sollen dafür sorgen, daß junge Menschen im Leben Erfolg haben; Erfolg in bezug auf Position, gesicherte Lebensverhältnisse, insbesondere was den ökonomischen Hintergrund betrifft.“*<sup>96</sup> Zweitens die Ansprüche (2) der Wirtschaft und die damit einhergehenden Firmen und Unternehmen, die brauchbare Arbeiter für ihre Firmenphilosophie fordern. Eine Firma funktioniert nur dann gewinnbringend, wenn die Arbeiter auch dementsprechend gewinnbringend sind. Und zum Schluss, jedoch nicht zuletzt, (3) der Staat, welcher sich mündige Bürger wünscht, die darum Bescheid wissen, wie man in einer demokratischen Gesellschaft miteinander lebt. Das Lehren steht, das lässt sich nicht verleugnen, unter stark ökonomischen Voraussetzungen und die Schule wird in der heutigen Zeit oftmals wie ein Dienstleistungsbetrieb gehandhabt. Schirlbauer kritisiert unter diesem Aspekt auch die in den letzten Jahren entstandenen Kurse für Hauptschüler, die schon eher klingen, als wären sie für Mitarbeitermotivationstrainings bestimmt, wie etwa Kursangebote mit folgenden Inhalten: *„Lernen lernen“* oder *„Motivation“*<sup>97</sup>. Schirlbauer kritisiert: *„Schließlich kann man sich ja nicht motiviert mit Mathe beschäftigen, wenn man sich nicht vorher im Motivationskurs ordentlich über Motivation unterhalten hat.“*<sup>98</sup> Unter all diesen Umständen ist klar, dass die Lehrerschaft nicht mehr weiß, wo sie zuerst ihr „pädagogisches Segel“ setzen soll. Inwieweit es dabei zu einem Identitätsverlust des klassischen Lehrerbildes, also eines von einem lehrenden und beibringenden Lehrer, kommt, liegt wohl klar auf der Hand. Faktum ist, dass der Lehrer, als Lehrender und Beibringer von Fachwissen nur mehr eine kleine Rolle im „Schuldrama“ spielen kann. Zu groß sind die erwartenden Zusatzbelastungen der Gesellschaft im Schulall-

---

<sup>96</sup> Heitger 1991, S. 55

<sup>97</sup> Vgl. Schirlbauer 2007, S. 152

<sup>98</sup> Schirlbauer 2007, S. 152

tag. In diesem Zusammenhang stellt sich Gudjons die Frage: „Höllensjob Lehrer?“ Er stellt die immer schwieriger werdende Situation der Lehrer folgendermaßen dar:

*„Lehrer und Lehrerinnen haben es schwer. Sie fühlen sich heute – viel stärker als in vergangenen Jahren bis an die Grenzen belastet. Das ist nicht nur ein Wandel des Lehrerbildes, – sondern harte Realität. Die Praktiker kennen das: Schwierige Schüler, Unterrichtsstörungen, Zeitstress, nörgelnde Eltern, keine Würdigung ihrer Anstrengungen für guten Unterricht, schleichende Resignation, Ärger über Bürokratie und Schulverwaltung, sehnsüchtig erwartete Ferien...“<sup>99</sup>*

Heitger ist in diesem Zusammenhang der Meinung, dass *„der Lehrer zwischen Hoffnungsträger und Sündenbock in eine ausweglose Lage gerät, dessen Widersprüchlichkeit ihn radikal verunsichert“<sup>100</sup>* und ihn in seiner Praxis lähmt.<sup>101</sup> In diesem Kontext spricht Heitger auch von der Gefahr, dass der Lehrer *das Pädagogische* seines Berufes verlieren könne. *„Der Lehrer gerät in Gefahr, das Pädagogische seines Berufes und seines Tuns zu verlieren; es geht nicht mehr um eigenes, selbständiges und auch kritisches Fragen, um das Ringen für die eigene rechte Haltung und das verantwortende Handeln, sondern der Lehrer wird von Erwartungen und Wünschen gesteuert, die sich pädagogisch nicht ohne weiteres rechtfertigen lassen.“<sup>102</sup>* Heitger vertritt die Meinung, dass *das Pädagogische* des Lehrerdaseins immer mehr in den Hintergrund gedrängt wird, um damit die Wünsche und Forderungen von Elternschaft, Staat, Wirtschaft, Schulerhalter, Gesellschaft, etc. zu befriedigen. In diesem Zusammenhang kann auf eine veränderte Rolle des Lehrers, also auf einen Identitätsverlust hingewiesen werden. Heitger beschreibt den Lehrer wie folgt: *„Das Bild vom gegenwärtigen Lehrer zeigt ihn als hilflosen Helfer, als jemanden, der sich aus tiefer psychologischer Borniertheit zum Lehrberuf entschlossen hat, als machtbesessenen Tyrannen, als Lebenskünstler und Genießer der langen Ferien und routinemäßigem Rollenspiel; das Spektrum läßt sich erweitern und die Hinterfragungen zur Person und Persönlichkeit des Lehrers haben Konjunktur.“<sup>103</sup>* Der Sozio-

---

<sup>99</sup> Gudjons 2006, S. 159

<sup>100</sup> Heitger 1998, S. 75

<sup>101</sup> Vgl. Heitger 1998, S. 75

<sup>102</sup> Heitger 1991, S. 54

<sup>103</sup> Heitger 1991, S. 58

loge Rainer Paris postuliert in diesem Zusammenhang, dass die Schule offenbar ein Lob nötig habe:

*„Dass nach jahrzehntelanger öffentlicher Schmähkritik und Häme, einem dramatischen Prestigeverlust des Lehrerberufs, ja einer existenziellen Verunsicherung und Wertungswissheit aller beteiligten Akteure, kurzum: dass den allgegenwärtigen Tadeln und Selbstzweifeln der Schule einmal die umgekehrte Perspektive der Anerkennung ihrer vielfältigen Leistungen und normalen Funktionsroutinen entgegenzustellen sei – dies ist auch bildungspolitisch sicher eine längst überfällige Blick- und Themenverschiebung.“<sup>104</sup>*

Ein Identitätsverlust des Lehrers ist also nicht ganz zu verleugnen, aus diesem Grund ist Paris auch der Meinung, dass der Schule und deren Hauptakteuren, also der Lehrerschaft, Lob gebührt. Im folgenden Kapitel soll der derzeitige Wandel von Unterricht und Lehrerdasein kritisch betrachtet werden und das ganze Szenario als eine pädagogische Autofahrt und die damit vorgegebene Fahrtrichtung dargestellt werden.

### **3.1 Wohin geht unsere pädagogische Reise?**

*„Wohin geht unsere pädagogische Reise?“<sup>105</sup> fragt sich Heinz Zangerle in dem Auszug „Katerstimmung in der Pädagogik“ in seiner kritischen Darlegung „Einfach erziehen.“ Das vorliegende Kapitel soll eine kritische Bestandsaufnahme des derzeitigen Wandels in der Pädagogik, vor allem im Bereich der Schule darlegen und damit einhergehend den unvermeidlichen Wandel der Lehrerrolle skizzieren. Zu Beginn des Kapitels soll Schirlbauer zitiert werden, der die jetzige Schulsituation folgendermaßen darstellt: „Die »Schulkaserne«, »Drill-, Lern- und Buchschule« hat ausgedient. Mit ihr sind auch ihre typischen Amtswalter – »die Pauker« – verschwunden. Schulen werden zunehmend humaner. Sie werden zu »pädagogischen« Anstalten.“<sup>106</sup> Hierbei kommt erschwerend hinzu, dass sich im gleichen Kontext auch die Rolle des Lehrers einem Wandel vollziehen muss. Schirlbauer skizziert dies wie folgt: „Der autoritäre Gehorsam, Aufmerksamkeit und Gefolgschaft fordernde Pauker wird abgelöst vom gruppenpsychologischen vifen, auf die Kinder »eingehenden«, die Freundlichkeitsmaske des verhaltenstrainierten-*

---

<sup>104</sup> Paris 2002, S. 11

<sup>105</sup> Zangerle 2004, S. 12

<sup>106</sup> Schirlbauer 1996, S. 11

*sozialintegrativen Typus tragenden Lehrers. [...] Er braucht keinen Rohrstock. Er lockt mit Schalmeienklängen. Der partnerschaftliche Gestus ist entwaffnend.*<sup>107</sup> Darauf beziehend spricht Zangerle davon, dass viele Pädagogen und auch viele Eltern Angst haben, vom „*vordrängenden Liberalismus in Erziehung und Bildung überfahren zu werden.*“<sup>108</sup> Der unaufhörliche Druck der sogenannten Experten, ständig im Bildungsbereich etwas verändern zu wollen, ist enorm. Alles muss neu, innovativ, schneller, höher, qualifizierter und vor allem freier und selbstbestimmter werden. Zangerle spricht von den sogenannten „*Effizienzfetischisten*“<sup>109</sup> – es kommt zu ständigen Reformänderungen und „*die Attribute »neu« und »modern« sind das schlagendste Gütesiegel.*“<sup>110</sup> Nach dem Motto „Hauptsache neu und innovativ“, jedoch die leisen Klagen der Betroffenen, also die der Lehrer, hört niemand. Dass ihnen die Kinder sozusagen über die Köpfe hinweg wachsen, sie keine Handhabe mehr haben, dass viele Kinder keine Werte und Normen mehr kennen und dass man sich in der Schule wieder auf das Wesentliche reduzieren sollte, nämlich das Lehren und die Wissensvermittlung. Dazu behauptet Zangerle wie folgt: „*Wer heute in der Pädagogik noch mit Traditionellem daherkommt, mit Hausverstand und am Boden pädagogischer Bescheidenheit argumentiert, der ist den Innovationsenthusiasten ein Ärgernis.*“<sup>111</sup> Somit wären wir in einer pädagogischen Warteschleife angelangt – die Pädagogen warten auf neue Reformen, sind überfordert mit der aktuellen Situation und setzen die hochgepriesenen Reformen dann halbmotiviert um. Was bleibt, sind vage Versuche, die Schüler mit Wissen zu füttern oder wie es wünschenswerterweise gern gehört wird, sie zu ihrem Wissen zu begleiten, dies jedoch immer mit dem Druck, die Schüler auch bei guter Laune zu halten und sie zu motivieren - der Lehrer als Animateur, was jedoch oftmals schwieriger ist, als man glaubt. Endresultat der ganzen Misere: vernichtende Ergebnisse bei PISA, TIMSS und CO. Die Schuldtragenden sind dann zumeist die Lehrer: „*Die Lehrer sind seit langem geeignete Kandidaten für Schuldzuweisungen.*“<sup>112</sup> Immer wieder hört man aus Lehrerkreisen pure Verzweiflung bezüglich der wenigen Handhabe, die Lehrer bei disziplinarischen Problemen haben. Jedoch würde es ein Vertreter dieses Berufsstandes wagen, sich öffentlich gegen die neuen und innovativen Ideen, wie der Lehrer als

---

<sup>107</sup> Schirlbauer 1996, S. 11

<sup>108</sup> Zangerle 2004, S. 13

<sup>109</sup> Vgl. Zangerle 2004, S. 13

<sup>110</sup> Ebd. 2004, S. 16

<sup>111</sup> Ebd. 2004, S. 16

<sup>112</sup> Prange 1995, S. 22

Partner, Öffnung der Schule, Selbstbestimmtes Lernen, etc. zu äußern, käme er in Verruf nicht modern und flexibel und vielleicht noch ein Freund der „Schwarzen Pädagogik“ zu sein.<sup>113</sup> *„Schnell gilt als unsolidarischer Modernitätsverweigerer, wer etwa den Kult der offenen Lernsituation, die Moden der Spaßschule mit ihrem »alles spielerisch, lustig und easy« hinterfragen oder wer gar bei Namen wie Montessori, Waldorf, Rudolf Steiner, Freinet & Co statt eines augenblicklichen Kniefalls einen gelegentlichen Anflug von skeptischen Stirnrunzeln zeigt.“*<sup>114</sup> Die Zeiten haben sich verändert, denn oftmals kann man von der älteren Generation folgende Gespräche entnehmen: „Früher war der Herr Lehrer noch angesehen! Vor nicht einmal mehr als 50 Jahren war er noch zumeist ein angesehener „Mann“ in der Dorfgemeinschaft, ebenso wie auch der Bürgermeister und der Pfarrer es gewesen sind!“ Becker spricht in diesem Kontext vom Imageverlust und dessen notwendige Aufwertung:

*„Noch vor 50 Jahren gehörte der Lehrer gemeinsam mit dem Pfarrer, Arzt oder Apotheker zu den Honoratioren des Städtchens. Er war angesehen, geachtet – und in Maßen gefürchtet. Sein Wort hatte Gewicht. Das hat sich gründlich geändert: Das Ansehen der Lehrer ist auf einem Tiefpunkt angekommen. Sie gelten als besserwisserisch, ungerecht und faul; ihnen wird unterstellt, ab mittags einen schlauen Lenz zu schieben, nur auf die Ferien hinzuarbeiten, am Fortkommen der Schüler kaum interessiert zu sein und über Noten und Beurteilungen zu disziplinieren.“*<sup>115</sup>

Becker war bemüht, einige Vorurteile gegenüber der Lehrerschaft unter die Lupe zu nehmen und hat den Versuch unternommen, das Image des Lehrers wieder ins richtige Licht zu rücken. Folgende Vorurteile seien kurz angeführt: der gut bezahlte Halbtagsjob, die Ferienweltmeister, die Vollzugsbeamten, die Noten-Verpasser, die Nebenerwerbslehrer, die Überforderten, etc.<sup>116</sup> Die Vorurteile gegenüber den Lehrern sind tief in der Gesellschaft verankert und es lässt sich als fast unmöglich erkennen, dass ein Imagewechsel in Zukunft möglich wäre. Auch der Beamtenstatus der Lehrerschaft, der gekennzeichnet ist durch Unkündbarkeit, Pragmatisierung und

---

<sup>113</sup> Vgl. Zangerle 2004, S. 17f

<sup>114</sup> Zangerle 2004, S. 17f

<sup>115</sup> Becker 2004, S. 181

<sup>116</sup> Vgl. Becker 2004 S. 181 – 183

andere Vergünstigungen, wie es Becker das „*Alimentationsprinzip*“<sup>117</sup> nennt, weckt bei Angestellten und Arbeitern Neidgefühle. Die härteste Kritik betrifft aber zumeist die geringe Lehrverpflichtung von 20 Stunden der Lehrerschaft und die oftmalige Beschuldigung, dass Lehrer zu viel Freizeit haben. Dazu nimmt der Erziehungswissenschaftler Spenger Stellung: „... *dass ein Spitalsarzt auch nicht nur dann arbeitet, wenn er gerade Visite macht, ein Jurist nicht nur dann tätig ist, wenn er im Gerichtssaal steht, ein Polizist nicht nur seine Arbeit verrichtet, wenn er auf der Straße steht? Bei LehrerInnen wird aber so getan, als ob sie nur arbeiten, wenn sie in der Klasse stehen.*“<sup>118</sup> So ist eben der Lehrer von heute oftmals die Lachnummer der Nation, auf den jeder „hinhalten“ kann – sogar seine Schüler. „*Wir begegnen jeden Tag Vorstellungen, die Menschen in unserer Gesellschaft vom Lehrer haben. Meistens sind es eher unfreundliche. Karikaturen und Paukerfilme zeigen das.*“<sup>119</sup> Die Schüler wissen um ihre Rechte Bescheid, die Eltern zeigen oftmals kein Interesse an innerschulischen Problemen, was bleibt ist eine immer schwieriger werdende Schulsituation, ohne nur einer kleinsten Hoffnung, ein Licht am Ende des pädagogischen Tunnels zu erspähen. Die pädagogische Fahrtrichtung ist vorgegeben – eine Richtung zu einer Offenen Schule mit Mehrheitsrechten für Schüler und eine Unterwerfung der Lehrer. „*Ganze Straßenstücke - [...] - sollen von Autos geräumt werden und zu Spiel-, Rodel- und Skateboardbahnen umfunktioniert werden.*“<sup>120</sup> Eine Umkehr auf dieser Spielstraße wird nicht mehr angedacht, denn „das Alte“ ist schlecht und „das Neue“ ist gut. Wer will eine verstaubte Schule von damals, die von Gehorsam, Disziplin und Strenge gekennzeichnet war? Zangerle traut sich in diesem Zusammenhang jedoch von einer Trendumkehr zu sprechen und behauptet „*Die Zeiten grenzenloser Erziehungliberalität scheinen vorbei. Das pädagogische Pendel schlägt kräftig in die Gegenrichtung.*“<sup>121</sup>

Die Frage, die schon zu Beginn gestellt wurde, soll nochmals wiederholt werden und den Leser vielleicht zum Denken anregen: „*Wohin geht unsere pädagogische Reise?*“<sup>122</sup>

---

<sup>117</sup> Becker 2004, S. 177

<sup>118</sup> Spenger 2009, S. 15

<sup>119</sup> Preuß 2001, S. 25

<sup>120</sup> Schirlbauer 1996, S. 97

<sup>121</sup> Zangerle 2004, S. 127

<sup>122</sup> Zangerle 2004, S. 12

### 3.2 Vom bebringenden Lehrer zum begleitenden Freund

*„Das Schicksal einer Gesellschaft wird dadurch bestimmt, wie sie ihre  
Lehrer achtet!“ Jaspers*

Das folgende Kapitel soll an das Vorangehende anschließen und den Wandel in der Lehrerrolle skizzieren. Was ist mit der Lehrerschaft passiert? Wo sind die Lehrer mit Charisma, natürlicher Strenge und wenigstens einem Hauch von pädagogischem Eros? Theodor Ballauff hat sich schon 1985 mit seinem Buch: *„Lehrer sein einst und jetzt - auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer“* gemacht. Sein Anliegen war es, den Lehrer als Lehrenden an sich, ins Zentrum zu rücken und nicht wie oft verwechselt als Bildner, Sozialingenieur, Bandleader oder ähnliches.<sup>123</sup> Schirlbauer hat sich des Öfteren der Thematik des Wandels in der Lehrerrolle gewidmet und sieht den Lehrer sehr kritisch als Klempner, Schwätzer, Kurpfuscher, Animateur und auch als Mitarbeiter einer Möbelfirma, der mit seinen Serviceleistungen immer helfend zur Seite steht.<sup>124</sup> Schirlbauer spricht von der Rolle des Lehrers als *„Animateur selbständiger Schüleraktivitäten, Fazilitator sozialer Prozesse, als Therapeut gestörter Kinderpersönlichkeiten.“*<sup>125</sup> Demzufolge werden dem Lehrer Pflichten und Verantwortung aufgebürdet, die er meist nicht im Stande ist zu lösen. Schirlbauer hat den typischen Gymnasiallehrer seiner Schulzeit in Erinnerung gerufen: *„Weißer Mantel, Tafeldreieck und Zirkel unter den Arm geklemmt, so erschien er pünktlich mit dem Läuten im Klassenzimmer und setzte ohne irgendein persönlich gehaltenes Wort oder sonst wie joviales Geplauder genau an der Stelle der Ableitung fort, an welcher er am Vortag mit dem Läuten geendet hatte.“*<sup>126</sup> Nun stelle man sich das ganze Szenario in ferner Zukunft vor: In legeren Klamotten, wünschenswerterweise im „Style“ der Schüler, damit man sich auch mit dem Gegenüber identifizieren könne, betritt der Lehrer der Zukunft die lärmende Klasse. Warum leise sein, wenn „Karl“ kommt, natürlich wird der Lehrer mit dem Vornamen angesprochen, um eine gewisse partnerschaftliche Nähe zu erlangen. Um Aufmerksamkeit zu erhaschen, geht der liebevolle Pädagoge zu den Schülern, um sie mit „Give me five“ zu begrüßen. Danach fragt der Lehrer, worauf die Schüler wohl Lust hätten zu lernen? Was für eine Fiktion von einem Lehrer, oder gibt es „Karl“ heute schon? Die zwei

---

<sup>123</sup> Vgl. Ballauff 1985, S. 7

<sup>124</sup> Dazu im Kapitel „Projektunterricht“ genaueres.

<sup>125</sup> Schirlbauer 1996, S. 13

<sup>126</sup> Schirlbauer 1996, S. 45

Beispiele der Lehrerbilder sind etwas überpointiert dargestellt, denn weder der verstaubte Mathematikprofessor noch der alternative Kumpeltyp sollen als Vorbild dienen. Gleichwohl Schirlbauer über den Gymnasiallehrer Folgendes behauptet: *„Man lehrte Schüler, wenn man lehrte, vor allem Etwas. Um dieses etwas ging es, und Lehrer wußten, was dieses „Etwas“ war und wie es zu lehren war. Schüler konnten bzw. wußten das, worum es ging, nicht bzw. noch nicht und waren deswegen Schüler.“*<sup>127</sup> Trotz alledem versuchen heutzutage immer mehr Lehrer ihre Unterrichtsarbeit und vor allem den Aspekt des „Beibringenwollens“ vor der Schülerschaft zu legitimieren,<sup>128</sup> und das kann nicht der Wahrheit letzter pädagogischer Schluss sein. Die Schüler seien also didaktische Experten und der Lehrer rücke immer mehr in den Hintergrund. Dazu Schirlbauer: *„Man tut so, als wären Lernende ihre eigenen Bildungstheoretiker, Curriculumexperten und Unterrichtsmethodiker.“*<sup>129</sup> Aufgrund des ständigen Wandels in der Bildungslandschaft und der ständig neuen und innovativen Ideen der Expertengruppen ist klar, dass auch die Lehrerschaft einen Wandel durchmachte und dabei spreche man nicht von Zeiten der Reformpädagogik oder man beschuldige die 68er. In den letzten 20 Jahren hat sich im Bereich von Schule und Unterricht ein ständiger Wandel vollzogen. Endgültiger Schnittpunkt war demnach die Bildungskrise mit PISA, TIMMS, etc., danach hatte kein Lehrer mehr die Chance, sich gegen die neuen Reformen zu wehren. Die Forderung nach einem freundschaftlichen oftmals, partnerschaftlichen Lehrerbild – vor allem dem eines Lernberaters hat Einzug gehalten. Herold und Landherr beziehen sich auf die Konzepte und Vorstellungen Peter Petersons und sprechen in diesem Zusammenhang vom Lehrer als Lernberater, wie folgt: *„Die Rolle des Lehrers entspricht weitgehend dem eines Lernberaters, der sich um den organisatorischen Rahmen kümmert, die notwendigen Arbeitsmaterialien sichtet und diese, didaktisch passend aufbereitet, rechtzeitig zur Verfügung stellt, der die Qualität der Lerninhalte prüfen und sichern hilft und der im Rahmen seiner erzieherischen Tätigkeit selbst als Vorbild wirkt und sich ansonsten aus dem Wissensvermittlungsprozess weitgehend zurücknimmt.“*<sup>130</sup> Schirlbauer skizziert seine Zukunftsvision: *„20 Jahre später versteht sich der Lehrer als Partner seiner Schüler und als Freund, auch wenn so mancher Schüler sich hartnäckig seine*

---

<sup>127</sup> Schirlbauer 1998, S. 59

<sup>128</sup> Schirlbauer 1996, S. 49

<sup>129</sup> Ebd. 1996, S. 49

<sup>130</sup> Herold/Landherr 2001, S. 99

*Freunde und Partner unter Gleichaltrigen sucht.*“<sup>131</sup> Warum muss der Lehrer plötzlich ein partnerschaftliches Verhältnis zu seinen Schülern pflegen, wie soll dies überhaupt funktionieren, wenn sich Schüler und Lehrer nicht auf einer gleichen Ebene befinden? In diesem Kontext behauptet Theodor Ballauff: „*Der Lehrer ist weder der Kamerad noch der Genosse, weder der Partner des Schülers noch der Stellvertreter der Eltern, weder der Staatsbeamte, der den Staat vertritt, noch der Ausbilder, Informator, Instrukteur des Schülers, nicht sein Freund, wenn auch sein Förderer, nicht sein Führer oder Vorbild, sondern – der Lehrer. Nur wo dieser er selbst ist, gibt es Schüler.*“<sup>132</sup> Ballauff bezieht sich hierbei genau auf die Problematik, dass der Lehrer nicht mehr Lehrer sein darf. Er verdeutlicht, dass der Lehrer nur eine Aufgabe haben sollte, nämlich das Lehren. Dass dem im heutigen Schulalltag nicht genug sein kann, weiß jeder, der sich aktuell im Schuldienst befindet. Der Lehrer muss, ob er will oder nicht, viele andere Aufgaben übernehmen, wie das Fördern, Unterstützen, Führen, Lenken, etc. Trotz alledem sollte auf den Aspekt des Beibringens nicht ganz vergessen werden. Peter Struck, ein begnadeter Vorreiter der offenen Unterrichtsmethoden, einer offenen Schule und eines neuen und innovativen Lehrerbildes, behauptet in seinem Buch „*Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach*“ Folgendes: „*Wir brauchen den Wandel des Lehrers vom Stundengeber zum Lernberater.*“<sup>133</sup> Warum brauchen wir einen Lernberater oder einen Animator? Berater finden sich zumeist an Servicestellen und mit beratender Funktion für die Kundenschaft, der Animator ist in All-inklusive Clubs aufzufinden, um die oftmals träge Urlauberschaft zu motivieren.<sup>134</sup> Der Lehrer findet sich in der Schule wieder und sollte, wie seine Berufsbezeichnung es darstellt, eigentlich *lehren*. Andreas Salcher schreibt dem Lehrer ebenfalls keinerlei bebringende Funktion zu und behauptet: „*Die Lösung kann daher wohl nur in einem neuen Verständnis von Lernen und Schule sein. In einer Schule, in der sich der Lehrer nicht als Vermittler einer objektiven unangreifbaren Wahrheit, sondern als erfahrener Weggefährte beim Lernprozess der Schüler versteht.*“<sup>135</sup> Trotz all der abfälligen Bemerkungen gegenüber dem bebringenden Lehrer fällt immer mehr auf, dass auch totale Gegner des „belehrenden“ Lehrers wieder darauf zurückkommen, dass der Schulalltag trotzdem

---

<sup>131</sup> Schirlbauer 1991, S. 9

<sup>132</sup> Ballauff 1985, S. 85

<sup>133</sup> Struck 2007, S. 21

<sup>134</sup> Vgl. Schirlbauer 1991

<sup>135</sup> Salcher 2008, S. 33

nicht ganz ohne das Lehren oder Beibringen auskommen kann. *„Allerdings ist der Lernberater keine heilige Kuh. Auf seinen dosierten Einsatz kommt es an: Der Lehrer ist zwei Stunden täglich Lernberater, eine Stunde erzählt er den Kindern etwas oder liest ihnen etwas vor, damit sie auch das Zuhören lernen, [...]“*<sup>136</sup> Also ganz ohne das Belehren oder das Beibringen geht es dann wohl auch wieder nicht? Hermann Giesecke spricht in diesem Zusammenhang von *„der pädagogischen Verantwortung des Lehrers.“*<sup>137</sup> Giesecke vertritt die Meinung, dass aufgrund der eigentlichen Sinnfrage nach Schule, damit zusammenhängend auch keine klare Definition vom Umgang zwischen Lehrer und Schüler mehr vorherrscht. *„Die Skala der Beziehungen reicht von traditionell-autoritär bis zu kumpelhaft. Wenn niemand mehr so recht weiß, wozu die Schule da ist, wird auch unklar, wie man warum miteinander in ihr umgehen soll.“*<sup>138</sup> Giesecke behauptet, dass der Lehrer sich einer „Sache“ verpflichtet hat, die es gilt den Schülern beizubringen. Das dafür notwendige Werkzeug, also die didaktischen Methoden der Vermittlung habe er zu beherrschen.<sup>139</sup>

*„Er sollte seinen professionellen Ehrgeiz darin sehen, Ängstliche mutiger zu machen, Schwächere zu ermutigen und zu fördern und vor den Stärkeren zu schützen. Im übrigen sollte er eine Kommunikationsfähigkeit zeigen, in der auch Humor und Nachsicht einen Platz haben. Fachlich-didaktische Kompetenz plus wenigstens mittlere Kommunikationsfähigkeit – das ist zunächst einmal die Grundlage des „pädagogischen Bezugs“, die der Lehrer dem Schüler vorzugeben hat, [...]“*<sup>140</sup>

Schirlbauer spricht davon, dass das Pädagogische des Lehrerberufes wieder gewinnen müsse, aber im gleichen Atemzug auch viele Anforderungen an die Lehrerschaft begrenzt und zurückgestutzt werden müsse. *„Um den Lehrer als Lehrer wiederzugewinnen, müsste man detto seine Funktionen begrenzen und eben nicht ausweiten.“*<sup>141</sup>

### **3.3 Der Lehrer als Experte - oder das ungewollte Allroundgenie?**

Das folgende Kapitel soll sich nun der Sachlage widmen, dass der Lehrer ein Experte auf seinem jeweiligen Gebiet ist oder sein sollte. Diese Tatsache sollte jedoch unter

---

<sup>136</sup> Struck 2007, S. 89

<sup>137</sup> Giesecke 1996, S. 147

<sup>138</sup> Giesecke 1996, S. 147

<sup>139</sup> Vgl. Ebd. 1996, S. 147

<sup>140</sup> Giesecke 1996, S. 147

<sup>141</sup> Schirlbauer 1998, S. 67

dem Gesichtspunkt der ständig mehr werdenden Zusatzbelastungen der Lehrer auf ihre Legitimation hin geprüft werden. In diesem Zusammenhang stellt sich von Beginn an schon die Frage, inwieweit ein Lehrer heute noch Fachexperte sein darf? Rainer Bromme widmet sich in seinem Buch: *„Der Lehrer als Experte – Zur Psychologie des professionellen Wissens“* der Expertenforschung anhand des Lehrberufes und der damit verbundenen Untersuchung des professionellen Wissens. Bromme äußert sich zum Expertenbegriff wie folgt: *„Der Begriff wird im folgenden einfach als Bezeichnung für Personen gebraucht, die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt, um diese Aufgaben erfolgreich zu lösen.“*<sup>142</sup> Weiters äußert sich Bromme über den Begriff des Experten folgendermaßen:

*„Der Begriff des Experten wird in der Expertenstudie der Problemlösepsychologie und auch in den entsprechenden Studien zu Lehrern doppeldeutig gebraucht. Zum einen wird damit der Unterschied zum Laien und Anfänger hervorgehoben. Zum anderen wird damit das besondere Können und Wissen bezeichnet, das Experten von anderen – ebenfalls berufserfahrenen – Mitgliedern der Berufsgruppe unterscheidet.“*<sup>143</sup>

*„Die Anforderungen an den Lehrer bei der Vermittlung des Stoffinhaltes sind in besonderem Maße von den jeweiligen Inhalten, dem Lernstand, dem Jahrgang und dem Schultypen abhängig.“*<sup>144</sup>

Bromme spricht unter diesen Umständen vor allem von der *„Strukturierung des Unterrichts“*, es ginge also im engeren Sinne darum, Übersicht zu Beginn der Stunde über den Inhalt zu haben, die Hervorhebung wichtiger Ergebnisse, die abschließende Zusammenfassung und das Herstellen von Zusammenhängen zwischen der laufenden und den vorhergehenden Stunden.<sup>145</sup> Gudjons spricht vom Lehrer als professionellen Experten unter folgenden Grundvoraussetzungen: *„Sein Unterricht ist methodisch abwechslungsreich und motivierend, schülerorientiert, zeitweise gruppengestützt, zugleich straff geführt und klar strukturiert, kognitiv stimulierend und mit gutem*

---

<sup>142</sup> Bromme 1992, S. 7f

<sup>143</sup> Bromme 1992, S. 8

<sup>144</sup> Bromme 1992, S. 77

<sup>145</sup> Vgl. Bromme 1992, S. 77

*Classroom-Management*.<sup>146</sup> Gudjons sieht den Lehrer weniger als Fachexperten sondern mehr als eine Art didaktisch-organisatorischen Experten, welcher seine eigene Idealform von Unterricht kreiert. Herold und Landherr sprechen vom Expertenbegriff wie folgt: „*Experten (Fachleute eines Wissensgebietes) unterscheiden sich von den Novizen (Neulingen) durch eine reichhaltige und wohlorganisierte Wissensbasis[...]*.“<sup>147</sup> Schirlbauer spricht vorerst vom Grundschullehrer als Experten, indem er ihn als eine Art „sachkundigen Handwerker“<sup>148</sup>, der um sein Handwerk Bescheid wusste, beschreibt. Des Weiteren bezieht er sich auf den Gymnasiallehrer als Fachexperten und behauptet: „*Der Gymnasiallehrer damals*<sup>149</sup> *verstand sich als verhandelter Philologe, Naturwissenschaftler, sein Interesse galt seinen jeweiligen Fächern, eine pädagogische Ausbildung hatte er nicht, und diesen Mangel merkte er auch kaum.*“<sup>150</sup> Heinz Dorlöchter, Fachleiter für das Fach Erziehungswissenschaft am Studienseminar in Gelsenkirchen, sieht den Lehrer als Experten in zweierlei Hinsicht, erstens den Lehrer als Experten für das Initiieren und Fördern von Lernprozessen und zweitens den Lehrer als Experten der Erziehung. In der gesamten Abhandlung, „*Lehrer werden – Lehrer sein: Professionalität im Lehrberuf*“, fehlt jedoch der Lehrer als Fachexperte, wobei die Frage gestellt werden muss, ob diese Tatsache, nämlich die fachliche Kompetenz, nicht vielleicht Voraussetzung ist? Schirlbauer fragt sich auch: „*Wie schlecht und für Kinder unzutraglich muß herkömmlicher (Fach)unterricht eigentlich sein, daß man meint, ihn nicht didaktisch verbessern zu können, sondern ihn ersetzen zu müssen: durch etwas, was nicht Unterricht ist?*“<sup>151</sup> Des Weiteren fragt Schirlbauer nach dem Selbstvertrauen der Lehrerschaft: „*Wie wenig Zutrauen in die eigene Fachkompetenz und die didaktische Kunst muß ein Lehrer eigentlich haben, daß er diese Qualifikation lieber verleugnet als hervorhebt?*“<sup>152</sup> Das Verschwinden des Lehrers als Fachexperten sei also klar vorherzusehen. Im Gegensatz dazu gibt es immer mehr Bemühungen, den Schüler als Experten zu forcieren. Zum Beispiel spricht Rita Wodzinski in ihrem Beitrag: „*Jeder kann Experte sein – Gruppenpuzzle im Physikunterricht*“, von der Methode des Gruppenpuzzles und von der damit einhergehenden Expertenrolle der Schüler. Die Schüler

---

<sup>146</sup> Gudjons 2006, S. 166

<sup>147</sup> Herold/Landherr 2001, S. 119

<sup>148</sup> Vgl. Schirlbauer 1991, S. 11f

<sup>149</sup> Schirlbauer spricht vom Lehrer der 50er Jahre.

<sup>150</sup> Schirlbauer 1991, S. 12

<sup>151</sup> Schirlbauer 1991, S. 31

<sup>152</sup> Ebd. 1991, S. 31

finden sich in Stammgruppen zusammen, um gemeinsam an einem Thema zu arbeiten und in weiterer Folge entwickeln sich daraus die Expertengruppen.<sup>153</sup> Die Expertenrolle wird anscheinend auch an den Schüler übertragen, dazu der Erziehungswissenschaftler Dauber: *„Ich kann mir nicht vorstellen, dass es bessere Experten für Unterricht gibt als Schüler.“*<sup>154</sup> Möglicherweise der Lehrer? Unter diesem Blickpunkt gesehen, ist das wissensvermittelnde Band zwischen Lehrer und Schüler endgültig zerrissen. An sich ist der Lehrer als Experte dazu da, den Schüler zu einem Experten zu formen - nach dem Motto: *„Ich weiß etwas, davon werde ich dir berichten und du kannst es in deinen Gedanken weiterentwickeln.“* Der Fachexperte passt anscheinend nicht mehr in das aktuelle Schulklima? In diesem Kontext kann gesagt werden, dass die Zusatzbelastungen durch die Gesellschaft definitiv zum Verschwinden des Fachlehrers oder des Lehrers als Experten beitragen. Schirlbauer bezeichnet in diesem Zusammenhang die Schule als Mistkübel der Gesellschaft<sup>155</sup>, und spricht bezüglich der Schule, dass sie *„eine Art Entsorgungsbetrieb oder eine Art Endlagerungsstätte für gesellschaftlich-politisch unlösbar erscheinende Probleme“* ist.<sup>156</sup> Alle gesellschaftlichen Probleme werden der Schule und deren Vertretern, also den Lehrern zugeschoben, wie eben Drogenproblematik, Sexualerziehung, Politische Bildung, Umwelt- und Medienerziehung und vieles mehr, wie viel Zeit bleibt dann noch für das Erlernen der Kulturtechniken und die unter dem Pisadruck stehende Durchforstung des Lehrplanes?<sup>157</sup> Auch Hermann Giesecke hat sich der Thematik gewidmet und schreibt in seinem Buch *„Das Ende der Erziehung“*, wie folgt: *„Je weniger öffentliche Übereinstimmung darüber herrscht, wozu Schule eigentlich da ist und wozu nicht, desto mehr werden ihr Aufgaben aufgebürdet oder von ihr an sich gerissen, die mit ihrem ursprünglichen Zweck nichts mehr zu tun haben, bloß weil sie an der eigentlichen zuständigen Stelle, zum Beispiel im Elternhaus, nicht erledigt werden.“*<sup>158</sup> Im Selbigen spricht Giesecke von *„der pädagogischen Verantwortung des Lehrers“*<sup>159</sup> und dessen Grenzen. Giesecke vertritt die Meinung, *„dass der Lehrer nicht für alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens Verantwortung*

---

<sup>153</sup> Vgl. Wodzinski 2004, S. 18ff

<sup>154</sup> Dauber 2004, S. 70

<sup>155</sup> Schirlbauer 1996, S. 31

<sup>156</sup> Ebd. 1996, S. 31

<sup>157</sup> Vgl. Schirlbauer 1996, S. 32

<sup>158</sup> Giesecke 1996, S. 141

<sup>159</sup> Giesecke 1996, S. 147f

übernehmen soll und vor allem auch nicht kann.<sup>160</sup> Giesecke postuliert, „daß der Lehrer nicht Mitglied der Familie seiner Schüler ist und infolgedessen weder die Pflicht noch das Recht hat, die ganze Persönlichkeit<sup>161</sup> seiner Schüler „in den Griff zu nehmen“. Weder das Seelenleben des Kindes noch überhaupt der Kern seiner Persönlichkeit gehe ihn etwas an. Gestörte Kinder, die vielleicht eine Therapie brauchen, kann er nicht selbst therapieren. Weder die Familie noch die Schule ist eine therapeutische Institution.“<sup>162</sup> Giesecke ist einer der Wenigen, der die der Schule zugewiesene Bürden, abnimmt, im Allgemeinen ist bekannt, dass das System Schule mit vielen gesellschaftlichen Zusatzbelastungen überfordert wird. Der Lehrer wird somit zum ungewollten Allroundgenie geformt und die Rolle des Lehrers als alleiniger Experte seines Faches, scheint zu verschwinden. Dazu Schirlbauer:

*„Das Rollenbild des Lehrers wird sich erweitern und vervielfachen und eben dadurch vermutlich immer diffuser werden. Man wird als Lehrer alles gleichzeitig sein müssen: Instruktor im Sinne der Qualifikationsfunktion von Schule, Zensor im Sinne der Selektionsfunktion, Animator und Fazilitator im Sinne der Förderung des kindlichen Eigenlebens, seiner Spontanität und Kreativität, Vater und Mutter im Sinne der familiär gestalteten Momente des »Schullebens«, primus inter pares in der demokratischen Schulgemeinschaft, Organisator und Berater im Sinne der die Schule transzendierenden gemeinwesenarbeitsähnlichen Unternehmungen, schließlich Therapeut und Unterstützung eines noch auszubauenden psychologisch qualifizierten Beratungsstabes.“<sup>163</sup>*

Schirlbauer spricht wieder klar die Überforderung der Lehrerschaft an, demnach soll der Lehrer, Instrukteur, Zensor, Animateur, Fazilitator, Vater und Mutter, Organisator und Berater und zum Schluss auch noch Therapeut sein.<sup>164</sup> Brenn merkt folgende unvermeidliche Kompetenzen für die künftige Lehrerschaft an:

- *„Umgang mit sozialer, kultureller und ethnischer Vielfalt von Schüler/innen*

---

<sup>160</sup> Giesecke 1996, S. 147

<sup>161</sup> Vergleiche im Gegenzug dazu die Forderung nach der Ganzheitlichkeit im Kapitel 5.1 Projektunterricht.

<sup>162</sup> Giesecke 1996, S. 149

<sup>163</sup> Schirlbauer 1996, S. 35f

<sup>164</sup> Vgl. Schirlbauer

- *Aufbau von anregenden Lernumgebungen/Steuerungen von Lernprozessen*
- *Integration von Informations- und Kommunikationstechnologie*
- *Arbeiten in Teams*
- *Kompetenzen im Bereich der Lehrplan-, Organisationsentwicklung und Evaluation*
- *Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Schulpartnern*
- *Forschendes Lernen und problemlösungsorientiertes Arbeiten*
- *Professionalisierung im Kontext von lebenslangem Lernen selbst steuern und fördern“<sup>165</sup>*

Der Bildungswissenschaftler Heinrich Dauber merkt folgende Rollenbilder des Lehrers an: *„Der Lehrer als Hebamme und Bildhauer, als Rosselenker, als Alchemist und Buchdrucker, als Architekt, als Gärtner, als Steuermann, als Dramaturg und Choreograf, als Dompteur und Entertainer, als Therapeut und Sozialarbeiter, als Künstler und Politiker, als Verkäufer und Schauspieler, als Dirigent oder Bandleader.“<sup>166</sup> Paris spricht von dem langsamen Verschwinden von zwei bedeutenden Autoritäten des Lehrers, nämlich von der (1) Amtsautorität, *„also jener selbstverständlich vorausgesetzten und ehemals problemlos akzeptierten institutionellen Macht, die der Lehrer qua Amtsinhaberschaft in seiner Berufsrolle ausübt und somit sein alltägliches Unterrichtshandeln immer schon grundiert.“<sup>167</sup> Und im zweiten Sinne spricht Paris von dem Verlust der (2) Sachautorität, also von dem Verschwinden des Lehrers als Experten. Paris ist auch der Meinung, dass der Lehrer mit unzähligen Belastungen eingedeckt wird und ist davon überzeugt, dass dies geradezu heroisches Stehvermögen abverlangt.<sup>168</sup> Auch Ladenthin nimmt Stellung zum Verschwinden des Fachlehrerprinzips und kritisiert in diesem Kontext vor allem den damit einhergehenden fächerübergreifenden Unterricht.<sup>169</sup> Zudem behauptet Giesecke: *„Im Gegenteil sind die Schulfächer mit ihren unterschiedlichen Anforderungen nicht zuletzt dazu da, die Fähigkeiten des Kindes, die niemand vorher genau***

---

<sup>165</sup> Resinger 2003 zit. nach Brenn 2007, S. 5

<sup>166</sup> Dauber 2004, S. 73

<sup>167</sup> Paris 2002, S. 20

<sup>168</sup> Paris 2002, S. 22

<sup>169</sup> Vgl. Ladenthin 1998, S. 37

*genug kennt, herauszufordern, so daß es immer besser zu erkennen vermag, was es gut kann und was weniger gut, was ihm mehr liegt und was weniger, damit es allmählich auf diesem Hintergrund seine Zukunftsplanung zu entwickeln vermag.*<sup>170</sup>

Das Verschwinden des Lehrers als Experten lässt sich nicht verleugnen, denn die Lehrerschaft muss heute vielen Ansprüchen von Gesellschaft, Staat, Eltern, „Schulerhalter“, etc. gerecht werden. *„Jahrelang wurde festgestellt, meist bedauernd, daß der Schule zunehmend Aufgaben aufgebürdet würden, von denen frühere Lehrergenerationen kaum etwas wußten und mit denen sie nicht belastet waren.*<sup>171</sup>

Der Lehrer ist oftmals mehr für die Erziehung und Wertevermittlung der Kinder als für das Vermitteln des „Stoffes“ verantwortlich. Dazu Prange: *„Der Eindruck ist vielmehr, als werde, was einmal der Familie und den Eltern zugetraut wurde, nun der Schule zugemutet [...].“*<sup>172</sup> Dazu Henningsen schon 1980: *„Lern- und Erfahrungsbereiche, wie Verkehrserziehung, Sexualerziehung, Freizeiterziehung, Konsumerziehung tauchten jetzt innerhalb der Klassenzimmer auf. Sogar „Haus“aufgaben wurden zunehmend vom Haus in die Schule umgelagert, [...].“*<sup>173</sup>

Der Lehrer als Experte und der Aspekt des Beibringens von Fachinhalten scheint nur mehr eine geringe Bedeutung im Schulleben darzustellen. Vielmehr ist ein anderes Lehrerverständnis in den Vordergrund gerückt, wie etwa der Lehrer als Berater, Förderer, Begleiter, Freund und vor allem der Lehrer als Therapeut. Die Veränderung der Lehrerrolle nach Henningsen: *„Der Lehrer war nun nicht mehr nur Lehrer, für deutsche Orthographie und die Nebenflüsse der Donau zuständig, sondern außerdem Elternersatz, Opa, Polizist, Krankenschwester und Moderator, möglichst alles gleichzeitig und ohne Druck. Einen solchen Zehnkämpfer so auszubilden, daß er nicht sofort über seine Frustration stolpern mußte, erwies sich bald als praktisch unmöglich. Die Literatur ist voll von entsprechenden Klagen.“*<sup>174</sup>

Der Lehrer von heute wird immer mehr als Allroundgenie für gesellschaftliche oder familiäre Probleme herangezogen und immer weniger als eigentlicher Fachexperte angesehen. Dazu der Erziehungswissenschaftler Spenger: *„Lehrerinnen sind weder die Retter noch die Totengräber einer Gesellschaft, sondern lediglich eine Profes-*

---

<sup>170</sup> Giesecke 1998, S. 13

<sup>171</sup> Henningsen 1980, S. 37

<sup>172</sup> Prange 1995, S. 21

<sup>173</sup> Henningsen 1980, S. 37

<sup>174</sup> Henningsen 1980, S. 37

sion, die sich nach Kräften bemüht, Diener dieser Gesellschaft zu sein.“<sup>175</sup> Abschließend sei Paris zitiert, welcher der Ansicht ist, dass der pädagogische Alltag nicht immer leicht für die Lehrerschaft sein möge und nicht als ständiger Kampf angesehen werden kann. Paris ist der Meinung, dass der Lehrer ein Lob nötig habe, denn *„irgendwann wird jeder Held müde.“*<sup>176</sup>

### 3.4 Warum darf der Lehrer nicht mehr lehrhaft sein?

Das folgende Kapitel soll darlegen, warum die Lehrerschaft ihre Tätigkeit verleugnen muss, nämlich lehrhaft und bebringend zu sein. Es muss die eingangs gestellte Frage jedoch adaptiert werden und die neue Frage würde heißen: Warum *will* der Lehrer heute nicht mehr lehrhaft sein? Weinert beginnt seinen Beitrag im Sammelwerk: *„Was ist guter Unterricht?“* mit dem Titel: *„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.“*<sup>177</sup> Warum des Öfteren geglaubt wird, dass guter Unterricht nur mit dem Verschwinden des Lehrens zusammenhängen muss, soll im Folgenden geklärt werden. Dazu Schirlbauer über den pädagogischen Zeitgeist: *„Seit Adorno wissen wir es: Es gehört zur Pathologie des Lehrers, daß er nicht lehrhaft sein will.“*<sup>178</sup> Schirlbauer kritisiert die Verleugnung der Lehrhaftigkeit der Lehrer und behauptet: *„Lehrer sind also nicht nur Wissende oder Könnner, sondern zugleich Wissende ihres Wissens und Könnens. Sie wissen auch, wieso sie das wissen, was sie wissen, wieso die Sache so gemacht wird, wie sie gemacht wird, d.h. sie verstehen sich auf den Weg, der zum Ziel führt, auf eine Art und Weise, die es ihnen ermöglicht, diesen Weg nicht nur selber zu gehen, sondern auch anderen zu weisen.“*<sup>179</sup> In diesem Zusammenhang stellt Schirlbauer die Behauptung auf, dass es weder einem Anwalt, einem Arzt, einem Ingenieur oder anderen Berufsgruppen in den Sinn käme seine Tätigkeit zu verleugnen. Aus welchem Grund auch? Der Lehrer möchte jedoch nicht lehrhaft erscheinen, nicht besserwisserisch oder schulmeisternd und zwar auch nicht einmal am Ort des Geschehens – in der Schule.<sup>180</sup> *„Jemand zu zeigen und zu sagen (zu erklären z.B.), wie eine Sache sich verhält, gilt vermutlich als autoritär, inhuman, [...]“*<sup>181</sup> Schirlbauer behauptet zudem: *„[...] wer Lehrer*

---

<sup>175</sup> Spenger 2009, S. 15

<sup>176</sup> Paris 2002, S. 23

<sup>177</sup> Weinert 1998, S. 7

<sup>178</sup> Schirlbauer 1996, S. 71

<sup>179</sup> Schirlbauer 2005, S. 55

<sup>180</sup> Vgl. Schirlbauer 1996, S. 71

<sup>181</sup> Schirlbauer 2005, S. 50

*sein will und nicht lehrhaft, der hat seinen Beruf verfehlt.*“<sup>182</sup> Die Verleugnung der Lehrhaftigkeit liegt klar auf der Hand, Ziele und Inhalte und der bebringende Lehrer verschwinden und das Methodische bläst sich immer mehr auf.<sup>183</sup> Schirlbauer stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage: Wenn der Lehrer nicht lehrt, was tut er sonst? Der Lehrer solle die Lernprozesse der Schüler arrangieren, dies am besten mit einer partnerschaftlich-freundschaftlichen Gesinnung und wenn Not am Mann ist, immer gern helfend zur Seite stehen.<sup>184</sup> Schirlbauer erläutert den modernen Lehrer wie folgt: *„Als moderner Lehrer ist er umso besser, je automatischer diese Lernprozesse ablaufen, je weniger er selber dazu tut. Am Ende ist der beste Lehrer derjenige, welcher einen »stummen Impuls« setzt und weiter nicht zum Unterricht erscheint.*“<sup>185</sup> Der klassische Frontalunterricht war die übliche Methode, den Schülern etwas beizubringen, heutzutage verpönt und als unpädagogisch betitelt, trauen sich nur mehr wenige Pädagogen diese Unterrichtsmethode öffentlich anzuwenden. Ein guter Lehrer erstellt Lerninseln, Stationenbetriebe, offene Lernphasen, etc. Es stellt sich also die Frage: Wenn Schüler keine Ahnung von einem neuen Stoffgebiet haben, wer soll ihnen das Neue beibringen - eine Lerninsel? Schirlbauer beschuldigt unter anderem die Didaktiker, diejenigen, die sich mit der Lehrerbildung und den Unterrichtsmethoden beschäftigen, für den Zustand im Lehrerdasein und stellt eine Zukunftsvision vor:

*„Hier wird es wohl noch einige Jahre dauern, bis sich Lehrer wieder guten Gewissens (die Betonung liegt auf »gut«, denn mit schlechtem Gewissen tun sie's ja doch) vor die Klasse zu stellen getrauen (frontal!) und sagen: »Nun paßt mal genau auf, ich beweise euch jetzt, wieso die Winkelsumme im Dreieck 180° sein muß!« Oder: »Nun spitzt einmal die Ohren, ich erzähle euch jetzt wie es zum Anschluß Österreichs an Deutschland gekommen ist. (Ich tue das u.a. deswegen, weil ich diesen Teil der Geschichte kenne und ihr nicht)!«*“<sup>186</sup>

---

<sup>182</sup> Schirlbauer 1998, S. 170

<sup>183</sup> Vgl. Schirlbauer 1998, S. 173

<sup>184</sup> Vgl. Ebd. 1996, S. 71

<sup>185</sup> Schirlbauer 1996, S. 71

<sup>186</sup> Schirlbauer 1996, S. 72

Der Satz: „*Ich tue das u.a. deswegen, weil ich diesen Teil der Geschichte kenne und ihr nicht!*“<sup>187</sup> ist doch klar verständlich, denn der Lehrer ist Experte auf seinem Gebiet und weiß etwas, was seine Schüler nicht wissen. Dieses Fachwissen will er an seine Schüler weitergeben, um diese an dem Wissen teilhaben zu lassen. Warum also nicht lehrhaft? Trotz alledem ist „*der redende Lehrer, d.h. der erklärende, erzählende, hinweisende, zeigende, vormachende, argumentierende, beweisführende Lehrer* „out“.“<sup>188</sup> Anscheinend ist ein Unterricht zum jetzigen Zeitpunkt ohne den Aspekt des Bebringens denkbar. Um dies spitz zu formulieren: autoritär, fachlich-nüchtern und belehrend sollte man nicht mehr sein, denn dies könnte vielleicht psychische Schäden bei den Schülern hervorrufen. Weiters spricht Heinrich Dauber von den idealen Unterrichtsverfahren und dem damit zusammenhängenden Lehren: „*Verstehen wir unter Lehren die Ermöglichung von Lernen und unter Lernen den dialektischen und selbstreferenziellen Prozess, neue kognitive und emotionale Bedeutungen zu entwickeln und in Handlung umzusetzen, also i.w.S. innere und äußere Erfahrungen aufeinander zu beziehen, muss Unterricht arrangiert werden, dass die Inhalte und Arbeitsformen des Unterrichts dieses möglich machen.*“<sup>189</sup> Daraus resultierend erläutert Dauber die Rolle des Lehrers und dessen neues Lehrverständnis. „*Die Themen des Unterrichts sind dann nicht vom Kopf des Lehrers in den Kopf des Schülers zu transportierende Inhalte, sondern werden als Fragestellungen vorgestellt, die zur Auseinandersetzung auffordern.*“<sup>190</sup> Der dadurch resultierende neue Lehrauftrag liegt auf der Hand, es ergeben sich neue Aufgaben für den Lehrer, nämlich zu ermutigen, Suchprozesse zu unterstützen und bei zu schnellen Lösungen zu intervenieren.<sup>191</sup> Fazit für Dauber stellt Folgendes dar: „*Lehren wird zum schöpferischen, dramaturgischen Prozess.*“<sup>192</sup> Unter der Beschuldigung, dass der Lehrer nicht mehr lehrhaft sein darf oder will, muss auch folgender Gesichtspunkt herangezogen werden, nämlich die immer mehr werdenden Nachhilfestunden. Diese werden dazu benötigt, um den Schülern den oftmals nicht verstandenen oder versäumten „Stoff“ beizubringen. Unter dieser Voraussetzung ist der bebringende Lehrer also gefragt. Es würde wenig Sinn machen, wenn der Nachhilfelehrer, der für seine Aufgabe, nämlich das Bebringen, von den Eltern bezahlt wird, den Schüler nur begleiten

---

<sup>187</sup> Schirlbauer 1996, S. 72

<sup>188</sup> Ebd. 1996, S. 72

<sup>189</sup> Dauber, 2004, S. 79

<sup>190</sup> Ebd. 2004, S. 79f

<sup>191</sup> Ebd. 2004, S. 80

<sup>192</sup> Ebd. 2004, S. 80

würde. In diesem Zusammenhang findet man nur schwer Argumente, den Nachhilfeler zu kritisieren, denn das Ziel ist es, dass der Schüler in möglichst geringer Zeit die nicht verstandenen Inhalte verstanden hat. In diesem Kontext muss spitz formuliert werden: Wenn die Lehrer nicht ständig mit offenen Unterrichtsphasen auf das Beibringen vergessen würden und somit mehr erklären würden, wären vielleicht einige Nachhilfestunden nicht mehr erforderlich. Zum Abschluss dieses Kapitels soll Prange zitiert werden, welcher vom guten Lehrer als dem „Nur-Lehrer“ spricht und zwar im Zusammenhang mit der Überforderung der Lehrerschaft. *„Der gute Lehrer wäre der Nur-Lehrer, der bei seinen Fachleuten bleibt und weitergehende Aspirationen vermeidet oder als freies Angebot vorhält. Diese Reduktion dürfte auch von vielen Lehrern faktisch vollzogen werden, nicht aus Bequemlichkeit, sondern aus Gründen der Ehrlichkeit, die unbestimmten Zielprogrammen mißtraut.“*<sup>193</sup> Abschließend betrachtet, kann gesagt werden, dass ein schleichender Veränderungsprozess der Lehrerschaft vor sich geht, wodurch der Lehrer immer weniger Lehrender sein darf, dafür die Schüler zu ihren eigenen Lehrern geformt werden. Schirlbauer vertritt die Meinung, es mögen doch beide Rollen, wie gehabt bleiben: *„Schüler sind Schüler, weil und solange sie nicht wissen und können, was man aber wissen und können soll. Lehrer sind Lehrer, weil sie Repräsentanten dieses Wissens und Könnens sind, das den Succus einer kulturellen Tradition ausmacht, um deren Weiterentwicklung es geht.“*<sup>194</sup> Die Lehrhaftigkeit des Lehrers nimmt einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen vor sich. Diese Veränderungen hängen unverweigerlich mit den Veränderungen in der Bildungslandschaft zusammen, welche im folgenden Kapitel erläutert werden sollen.

---

<sup>193</sup> Prange 1995, S. 28

<sup>194</sup> Schirlbauer 1998, S. 174

## 4 Eine neue Bildungslandschaft oder ein unendliches Universum?

Das folgende Kapitel soll die Veränderung der letzten Jahre in der Bildungslandschaft betrachten und aufzeigen, welche Aspekte damit einhergehen. Des Weiteren soll der Wandel der Lernkulturen, die ständig neuen Reformvorschläge und die damit verbundenen „neuen bzw. alten“<sup>195</sup> Unterrichtsmethoden“ kritisch diskutiert werden.

*„Haben wir nicht schon längst genug von all den Bildungsreformen und -reförmchen der letzten Jahre und Jahrzehnte? Reform über Reform! Reformen durchführen und dann wieder rückgängig machen. Reformen teilweise revidieren. Reformen mehrmals revidieren. Reformen auf die lange Bank schieben, weil gerade die letzte – gescheiterte – Reform gezeigt hat, dass Reformen doch nicht die gewünschten Veränderungen bringen.“*<sup>196</sup>

Prange vergleicht den ständigen Wandel in der Bildungslandschaft mit einer Bahnreise. Wenn man aus dem Fenster schau, scheinen sich die Dinge in unterschiedlicher Weise zu bewegen. Das nah zu erblickende, wie etwa Telefonmasten, fliege ganz schnell vorbei und Dinge, die man in der Weite erspähen kann, blieben länger im Blick und verändern sich nur langsam. In diesem Zusammenhang stellt Prange eine Verbindung mit dem ständigen Wandel in der Bildungslandschaft dar: *„Die großen Gesichtspunkte und Themen halten sich über längere Zeiträume, die Aktualitäten reichen für die Atemlosigkeit für Projekte.“*<sup>197</sup> Prange behauptet in diesem Kontext des Weiteren: *„Es gibt diese Übereinstimmung, weil es immerwährende Themen gibt, die sich halten, wiederkehren und nicht vorüberrauschen wie die Telefonmasten von PISA und andere Aufgeregtheiten des Moments.“*<sup>198</sup> Prange will damit zum Ausdruck bringen, dass die ständigen Aufgeregtheiten, wie etwa angenommen PISA, TIMSS, etc. schnell vorbeiziehen und gleich danach ein neuer „Telefonmast“, also neue Reformen oder Änderungen im Bildungssystem, in Erscheinung treten.

---

<sup>195</sup> Schirlbauer kritisiert an den neuen Unterrichtsmethoden, dass sie eigentlich nur für die heutigen Lagen reanimiert wurden. Montessori sei „in“, ebenso der heute bekannte „Faschist“ Peter Peterson, Gesamtunterricht von Berthold Otto sei wieder salonfähig und wird unter dem Deckmantel des fächerübergreifenden Unterrichts gefeiert (Vgl. Schirlbauer 2005, S. 62).

<sup>196</sup> Gasser 2006, S. 9

<sup>197</sup> Prange 2005, S. 165

<sup>198</sup> Prange 2005, S. 166

Das Altbewährte bliebe jedoch in Erinnerung und das Neue ziehe wie Telefonmasten vorüber. Zurückkommend auf die derzeitige Situation im Bildungswesen, kann behauptet werden, dass die Aufgeregtheiten, sich mit einer Bildungsrevolte gleich setzen zu lassen: „*Es lässt sich durchaus von einer „kleinen Unterrichtsrevolution“ sprechen.*“<sup>199</sup> PISA, TIMSS, PEARL, etc. und deren vernichtende Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum und die damit unvermeidlich verbundene Bildungspolitik waren es, die die kleine Revolte ins Rollen gebracht haben. Schirlbauer ist in diesem Zusammenhang jedoch der Meinung, die internationalen Schulleistungsvergleiche brächten endlich Leben in die Bildungspolitik.<sup>200</sup> Die aktuelle Bildungspolitik heißt zumeist alte (als wäre dies nicht schon Schnee vom vergangenen Jahrhundert<sup>201</sup>), aber nun in neuem und innovativem Deckmantel, Reformvorschläge und Unterrichtsmethoden herzlich willkommen. Dazu Harth-Peter: „*Romantizismen haben Hochkonjunktur in der in „Melancholie“ getauchten Stimmung des fin de siècle: „Ganzheitliche“ und holistische Weltbilder schaffen Raum für neuzeitliche Paradiesmythen, [...].*“<sup>202</sup> Althergebrachte Unterrichtsformen werden als die neuen und gesundungsbringenden Heilmittel verkauft.<sup>203</sup> „*Schon wieder ein neuer Begriff, eine wissenschaftliche Schreibtischerfindung? Alter Wein in neuen Schläuchen?*“<sup>204</sup> In diesem Kontext kritisiert Schirlbauer am Weißbuch der EU (Lehrplan 1999) vor allem die Raumschaffung, „*für die sogenannte „Neue Lernkultur“, welche dann selbstverständlich aus Projekten besteht, aus offenem Lernen, erfahrungsorientiertem Unterricht, fächerübergreifendem Unterricht – letzten Endes aus allen möglichen und denkbaren Arrangements, welche jedenfalls eine gemeinsame Eigenschaft haben, nämlich die Tätigkeit des Lehrers (z.B. Zeigen, Erklären, Erzählen) zu verunmöglichen.*“<sup>205</sup>

Im Allgemeinen lässt sich erkennen, dass Kurzbegriffe in den heutigen Zeitgeist von PC, DJ, GmbH, NLP, etc. passen. Vorerst der allzu beliebte Slogan: WIGU- Was ist

---

<sup>199</sup> Messner 2004, S. 29

<sup>200</sup> Vgl. Schirlbauer 2005, S. 10

<sup>201</sup> Vgl. Böhm (1993): Schnee vom vergangenen Jahrhundert: neue Aspekte der Reformpädagogik

<sup>202</sup> Harth-Peter 1993, S. 12

<sup>203</sup> Neue Aspekte der Reformpädagogik und die Frage nach deren Aktualität finden in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen wieder Platz. Harth Peter zitiert Friedrich Nietzsche, der sich die Frage nach dem Nutzen der Historie für das Leben gestellt hat und behauptet, dass man die Geschichte auch vergessen kann, wenn der Blick zurück, den Blick nach vorne verstellt und somit die Suche nach Lösungen verhindert (Harth-Peter 1993, S. 21).

<sup>204</sup> Gudjons 2006, S. 9

<sup>205</sup> Schirlbauer 2005, S. 64

guter Unterricht? - sozusagen die Frage nach dem „heiligen Kral“. Unzählige Didaktiker und Fachexperten beschäftigen sich immer wieder mit der Frage, wie guter Unterricht sein soll, was die richtige Unterrichtsmethode sein soll, wie sich die Lehrer zu verändern haben, etc. Neue Reformvorschläge und deren Kurzbegriffe beherrschen das Bildungswesen. Kurzbegriffe klingen innovativ und neu, wie zum Beispiel SOL – selbstorganisiertes Lernen und HOT<sup>206</sup> – handlungsorientierter Unterricht, eLSA – elearning im schulischen Alltag, ENIS – European Network of Innovative Schools, Q.I.S. – Qualität in Schulen, ESDP – European School Development Project<sup>207</sup>, etc. Die klare Tendenz in Richtung didaktischer Innovation und pädagogischem Erfindertum ist also klar erkennbar, was auch immer hinter den Begriffen stehen mag. Zumeist sind die neuen Veränderungen nur kurzlebig, da die Umsetzung nur halbherzig durchgeführt wird, da in vielen Fällen klare Strukturierungen fehlen und die Schulen und deren Lehrer nicht mehr wissen, wie sie mit dem Schwall an neuen „Produkten“ umgehen sollen. Die Bildungslandschaft befindet sich in einem unaufhaltbaren Veränderungsprozess: weg von alten und verstaubten Unterrichtsmethoden und den dazugehörigen beibringenden Lehrern hin zu einem neuen und innovativen, wenn auch unübersichtlichem, Bildungsverständnis und dem dazugehörigen Lernbegleiter. Es ist ständig die Rede von den „neuen Unterrichtsmethoden“ – der „neuen Lernkultur“, was darunter verstanden wird, soll im Folgenden erläutert werden. Zu Beginn sei die Begriffsklärung von „neuen Unterrichtsmethoden“ von Landherr und Herold erwähnt: *„Darunter wird eine Vielzahl von Methoden subsumiert, die dazu eingesetzt werden sollen, den lernzielorientierten, fragend-entwickelnden Unterricht zu ergänzen oder über gewisse Zeiträume zu ersetzen.“*<sup>208</sup> Es wird eine klare Ansage gemacht, nämlich, dass der fragend-entwickelnde Unterricht, also der Frontalunterricht durch eine Vielzahl von Methoden, also neue oder alte oder wie auch immer, gewisse Zeiträume oder auch für immer ersetzt werden soll. Dorit Bosse und andere haben sich in ihrem Buch einem *„Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert“*, gewidmet. Und der Erziehungswissenschaftler und Schulforscher Witlof Vollstädt hat sich *„auf den Weg zu einer neuen Lernkultur“* gemacht. Vollstädt vertritt die Meinung, dass PISA und TIMSS unter anderem Gründe für den Wandel in der Bildungslandschaft waren. Vollstädt befürchtet, dass

---

<sup>206</sup> Vgl. Herold/Landherr 2001, S. 11

<sup>207</sup> Vgl. dazu: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/schubf/index.xml>

<sup>208</sup> Herold/Landherr 2001, S. 9

der „Schwarze Peter“ aber vor allem der Schule und dessen Lehrerschaft zugeschoben wird und warnt vor den immer mehr werdenden Reformvorschlägen.<sup>209</sup> Vollstädt kritisiert den oftmals im gleichen Schema ablaufenden Unterrichtsvorgang:

- *„Besprechung/ Kontrolle der Hausaufgaben*
- *Einführung in das Thema der Stunde*
- *kurze Wiederholung dazu (mit hohem Tempo und gesteuert durch Lehrerfragen)*
- *fragend-entwickelnde Erarbeitungen des neuen Stoffs*
- *Übung, zunächst frontal, dann in Einzelarbeit*
- *Erteilung einer neuen Hausaufgabe“<sup>210</sup>*

Vollstädt kritisiert am gängigen Unterricht vor allem, dass er lehrergesteuert, kopforientiert, abfragend-entwickelnd und kleinschrittig ist.<sup>211</sup> Er nennt fünf Gründe, warum wir uns auf einem Weg zu einer neuen Lernkultur befinden:

- *„deutliche Lern- und Leistungsunterschiede bei den Kindern und Jugendlichen*
- *wachsende Unzufriedenheit der Lehrer(innen)*
- *zunehmende Schulunlust (älterer) Schüler(innen)*
- *Kritik an den Lernergebnissen (im internationalen Vergleich)*
- *überholte „Unterrichtsdrehbücher“<sup>212</sup>*

Im gleichen Zusammenhang fordert Vollstädt folgende Aspekte für ein neues und innovatives Lernen:

- *„Individualität der Schüler(innen) erkennen und berücksichtigen*
- *ganzheitliches Lernen*
- *selbst gesteuertes, motiviertes Lernen*
- *handlungsorientiertes Lernen*

---

<sup>209</sup> Vgl. Vollstädt 2004, S. 123

<sup>210</sup> Vollstädt 2004, S. 128

<sup>211</sup> Vgl. Ebd. 2004, S. 128

<sup>212</sup> Vollstädt 2004, S. 129

- *Verbesserung der Lernkompetenzen*
- *durch Reflexion der individuellen und kooperativen Lernprozesse*
- *durch Methodentraining*
- *integrativ im regulären Unterricht*
- *in gesonderten Trainingskursen*
- *in einem besonderen Unterrichtsfach*
- *durch eine veränderte Aufgabenkultur*<sup>213</sup>

Das sozusagen „neue Lernen“ soll ganzheitlich, handlungsorientiert, kooperativ, berücksichtigend, selbstgesteuert, motiviert und integrativ sein. Inwieweit die Lehrerschaft die Möglichkeit hat, diesen Anforderungen gerecht zu werden sei in Frage gestellt. Vollstädt stellt in Verbindung mit der Forderung einer neuen Lernkultur folgende ausgewählte Thesen auf:

- *„[...] Unterrichtsentwicklung verlangt eine veränderte Lernkultur – eine „Schule als Haus des Lernens.“*<sup>214</sup>
- *„Lernkultur heißt aber auch, selbstgesteuertes, motiviertes Lernen stimulieren.*
- *Die Förderung der Lernkompetenz gehört zum Kerngeschäft der Schule.*
- *Der Weg zu einer veränderten Lernkultur kann nur schrittweise und gemeinsam von allen Beteiligten (Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern) erfolgreich gemeistert werden.*
- *Mit einem Seitenblick auf PISA kommt es vor allem auch darauf an, die Lernenden zur selbstständigen Reflexion der Lernprozesse und Kontrolle der Lernergebnisse anzuregen und zu befähigen.“*<sup>215</sup>

Vollstädt spricht von einem Haus des Lernens, es soll also ganzheitlich, motiviert, selbstgesteuert und ständig unter der Beobachtung der eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse gelernt werden. Das Lehren und Beibringen, also die Tätigkeit des

---

<sup>213</sup> Vollstädt 2004, S. 129

<sup>214</sup> Vollstädt zit. nach Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft 1995

<sup>215</sup> Vollstädt 2004, S. 128 – 135

Lehrers den Schülern Wissen zu vermitteln, ist Vollstädt keine Erwähnung wert. Vollstädt's Fazit zur Thematik der neuen Lernkultur und der Veränderung der Bildungslandschaft ist es, „*das Lernen in den Kopf und in die Hände der Lernenden legen.*“<sup>216</sup> Der Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel, Rudolf Messner, spricht in diesem Zusammenhang von den „neuen Aufgabenkulturen.“ „*Die Idee der „neuen Aufgabenkultur“ setzt darauf, dass es mithilfe neu gestalteter „Lernumgebungen“ möglich ist, die Unterrichtsaktivität von Anfang an stärker auf die Schülerseite zu verlagern und dadurch dem Unterricht eine neue Grundlage zu geben.*“<sup>217</sup> Es ist immer interessant, Vorschlägen von Erziehungswissenschaftlern nachzugehen, die vielleicht sogar schon jahrelang keine Schule besucht haben. „Neu gestalte Lernumgebungen“ sind sozusagen der Schlüssel zur idealen Unterrichtsqualität. Oftmals haben die Schulen gar nicht die räumlichen und zumeist auch nicht die finanziellen Mittel, neue Lernumgebungen zu gestalten. Gudjons hingegen fordert folgende Kernelemente für eine neue Lern- bzw. Unterrichtskultur ein:

- *„Das selbstständige, selbstorganisierte und selbstverantwortete Lernen der Schüler;*
- *Aufbau arbeits- und lernmethodischer Kompetenz;*
- *offene Unterrichtsformen;*
- *handlungsorientierte Unterrichtselemente;*
- *situiertes Lernen (d.h. lebensnahes und kooperatives Lernen);*
- *Berücksichtigung der neueren Kognitions- und Lernpsychologie bei der Entwicklung didaktischer Konzepte;*
- *eine stärkere Beachtung der empirischen Unterrichtsforschung;*
- *schließlich aber auch die Einführung von Bildungsstandards einschließlich deren Überprüfung in einer elaborierten Evaluationspraxis.*“<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> Vollstädt 2004, S. 129

<sup>217</sup> Messner 2004, S. 45

<sup>218</sup> Gudjons 2006, S. 10

Die klar zu erkennende Tendenz zu einem schülerzentrierten Unterricht ist deutlich sichtbar. Das damit einhergehende Problem bei der Durchführung wird jedoch oftmals nicht bemerkt. In diesem Zusammenhang liegt auch die Lehrerrolle klar auf der Hand: *„Die neuen Lehrer, also die humanen Neulehrer der „Neuen Lernkultur“ haben vor allem abstinente zu sein und zwar kognitiv abstinente.“*<sup>219</sup> Des Weiteren spricht Schirlbauer von der Ideologie des neuen Lehrerbildes folgendermaßen: *„Der neuen pädagogischen Ideologie gemäß haben also Lehrer nicht die Aufgabe, eine richtige fachmethodisch strukturierte Sichtweise von der Lage der Dinge zu vermitteln (also Wissen); darum geht es gar nicht. Vielmehr ist der Lehrer ein Individuum, welches die Lernenden „versteht“, ansonsten zurückgezogen von der Leitung des Unterrichtsgeschehens für Anfragen zur Verfügung steht.“*<sup>220</sup> Der Erwachsenenbildner Horst Siebert spricht vor allem unter dem Aspekt der Erwachsenenbildung von folgenden Verschiebungen in der Bildungslandschaft:

- *„von der Weiterbildung zum lebenslangen Lernen*
- *von der Wissensvermittlung zum selbstgesteuerten Lernen*
- *von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung*
- *vom lernenden Subjekt zum lernenden System“*<sup>221</sup>

All die genannten Verschiebungen in der Bildungslandschaft können jedoch auch unter anderem auf das Pflichtschulsystem umgelegt werden. In der Erwachsenenbildung sind die Aspekte von selbstgesteuertem und lebenslangem Lernen nachvollziehbar. Erwachsene bilden sich zumeist aufgrund eigener Wünsche oder Vorstellungen fort, anders jedoch bei Schülern der Pflichtschule, welche zum großen Teil das System Schule und dessen zu vermittelnde Inhalte in Frage stellen. Herold und Landherr sind der Meinung, dass eine relative Übereinstimmung bei Bildungsplanern bei folgenden Kernkompetenzen, die die Schüler der Zukunft erlangen sollten, vorhanden ist: *„Lernen lernen, Lebenslanges Lernen, Selbständigkeit, Selbstverantwortlichkeit, Schlüsselqualifikationen, wie soziale und interkulturelle Kompetenz, Leistungsbereitschaft, Konflikt- und Kompromissfähigkeit, Methodenkompetenz, Fähigkeit vernetzt zu denken, [...]“*<sup>222</sup> Es könnte jedoch eine kleine Überforderung für

---

<sup>219</sup> Schirlbauer 2005, S. 66

<sup>220</sup> Schirlbauer 2005, S. 67

<sup>221</sup> Siebert 2002, S. 209

<sup>222</sup> Herold/Landherr 2001, S. 87

die Jugendlichen darstellen, wenn von ihnen verlangt wird, all diese Kompetenzen zu besitzen und noch nebenbei fachlich „on top“ zu sein. Horst Siebert spricht von der Veränderung der Bildungslandschaft in Verbindung mit der Erwachsenenbildung und schlägt Folgendes vor: *„Nimmt man diese »neuen Lernkulturen« als pädagogisch – innovatives Programm ernst, so sind damit weitreichende Konsequenzen für das Lehren und Lernen in den Bildungseinrichtungen (incl. Hochschulen) verbunden. Die »Stoffvermittlung« wird zwar nicht überflüssig, aber die Kompetenzentwicklung gewinnt an Bedeutung. Insbesondere eine »Selbstlernkompetenz« muss systematisch – und nicht nur »en passant« – angeregt und unterstützt werden.“*<sup>223</sup> Siebert ist der Meinung, dass auf die Stoffvermittlung zwar nicht ganz vergessen werden darf, aber die Kompetenzentwicklung im Vordergrund stehen soll – dieser Aspekt soll die Grundlage für eine neue Lernkultur sein. Die Veränderung der Bildungslandschaft ist deutlich abgezeichnet, der Weg zu einer neuen Lernkultur ist schon beschritten. Wenn auch auf manchen Wegstrecken mit wackeligen Beinen, da Unsicherheit und Ungewissheit als Wegbegleiter mitgeführt werden. Grund dafür könnten die vielen Stolpersteine sein, die Fülle an neuen und innovativen Vorschlägen, da es zumeist an Umsetzungsschwierigkeiten scheitert. Die neuen Lernkulturen und die neuen Aufgaben für die Lehrerschaft stellen sich oftmals so unüberschaubar dar, wie die weiten Sphären im unendlichen Universum.

---

<sup>223</sup> Siebert 2002, S. 216

## 5 Skeptische Betrachtung offener Unterrichtsformen

Zu Beginn des Kapitels sollte die Bedeutung des Wortes „Offenheit“ behandelt werden. Immer wieder findet man im Zusammenhang mit den neuen Lernkulturen den Begriff „Offenheit“, wie des Öfteren als „offener Unterricht“, „offene Lernphasen“, „kooperativ-offenes Lernen“, etc. betitelt. In derselben Beziehung steht auch die Forderung nach einer Offenheit oder Öffnung der Schule zum wahren Leben.<sup>224</sup> Die Schule soll offener, lebensechter und realitätsnäher werden und verstaubtes Pauken und Stoffvermitteln soll keiner Legitimation zugeführt werden. Reziprokerweise hebt sich der Anspruch auf eine offene Schule durch die *Schulpflicht* auf. Jegliche Art der Offenheit und Freiheit in der Schule ist mit dem Faktum, dass Schüler zu dem System Schule gezwungen werden aufgehoben. Wie kann ich offen lernen, wenn ich zum System „Schule“ gezwungen werde? Dazu Bönsch: *„Schule und Unterricht haben eine scheinbar so selbstverständliche Existenzberechtigung, dass man nach ihrem Sinn in der Regel nicht mehr zu fragen braucht. Die Klientel ist durch Schulpflicht gezwungen zu erscheinen (Schüler haben keine Alternative), die Lehrer können nach ihrem Geschmack den täglichen Unterricht halten, ohne dass Begründungszwang gegeben wäre.“*<sup>225</sup> Herold und Landherr, Vertreter des Selbstorganisierten Unterrichts kritisieren ebenfalls die Schule als starre Form der Verpflichtung und somit die zusammenhängende Hemmung der Selbstorganisiertheit. *„Schule besitzt Zwangscharakter: es besteht Schulpflicht und die Lerninhalte werden durch Lehrpläne definiert, die es zu erfüllen gibt.“*<sup>226</sup> Gudjons kritisiert an der Offenheit des Unterrichts vor allem den Aspekt, dass die Schüler das zu wollen haben, was sie sollen und postuliert in diesem Kontext, wie folgt: *„Öffnung kann deshalb nur immer eine Teil-Öffnung sein: Das ist ernüchternd und entlastend zugleich.“*<sup>227</sup> Manfred Bönsch, Professor für Schulpädagogik an der Universität Hannover, sieht vor allem die Diskussion um die Begrifflichkeit des „Offenen Unterrichts“ als Problem an, da das Wort „Offenheit“ eine weite Spanne an Definitionsmöglichkeit ermöglicht. *„Die Diskussion um offenen Unterricht zielt im Kern auf die Entwicklung von Kompeten-*

---

<sup>224</sup> Vgl. Schirlbauer 1996, S. 95

<sup>225</sup> Bönsch 2002, S. 8

<sup>226</sup> Herold/Landherr 2001, S. 12

<sup>227</sup> Gudjons 2006, S. 55

zen, die selbstverantwortetes Lernen, gar selbstbestimmtes Lernen ermöglichen.“<sup>228</sup> Im gleichen Kontext behauptet Gudjons: „Offenen Unterricht zu fassen ist schwerer als einen Pudding an die Wand zu nageln.“<sup>229</sup> Laut Gudjons seien die Definierungsbemühungen unüberschaubar. Ebenso spricht Ernst Paul, Professor an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien, von einer schwierigen Fassung des Begriffes „Offener Unterricht“: „Bei der Erkundigung, was unter offenem Unterricht genau gemeint ist, stößt man auf Probleme, weil es sich um einen vielschichtigen Begriff handelt, der von der jeweiligen Klassen- und Lernsituation abhängig ist, ebenso von Inhalts- und Zielaspekten. Deshalb gibt es auch nicht „den offenen Unterricht“, sondern unterschiedliche Formen und Ausprägungsgrade.“<sup>230</sup> Deitering spricht von „Offenheit“ in Bezug auf „Offenen Unterricht“ wie folgt: „Die „Offenheit“ kann sich auf die Organisationsform des Lernens, auf Inhalte, auf die Vorgehensweise, auf sozioemotionale Anteile beim Lernen und auch auf die Umwelt beziehen.“<sup>231</sup> Deitering legt den Fokus vor allem auf die „Ganzheitlichkeit“ des Lernens, zudem er aber in der weiteren Ausführung kritisiert, dass das Konzept des offenen Unterrichts an sich zu „offen“ gehalten wird und somit eine theoretische Basis fehlt.<sup>232</sup> Gudjons spricht in Bezug auf das Konzept der „Offenheit“ „als eine praktisch gewordene Erziehungsphilosophie.“<sup>233</sup> Es ginge vor allem „um die Verwirklichung von Selbstbestimmung, Selbständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, aber auch um Kreativität, undogmatisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen, - kurz um die Fähigkeit, sein Lernen und Handeln selbständig zu steuern.“<sup>234</sup> Auch Schirlbauer hat sich des Öfteren der Problematik der Offenheit gewidmet und beschreibt den Begriff „offen“ wie folgt:

„Als „offen“ grenzt sie sich nicht nur gegen den weithin üblichen und nahezu als einziges Feindbild genannten Frontalunterricht ab, sondern im Grunde gegen jedwede Unterrichtsform, in welcher die Inhalte das objektive Zentrum des Unterrichtsgeschehens bilden, die Sachen und Gegenständlichkeiten, an-

---

<sup>228</sup> Bönsch 2002, S. 1

<sup>229</sup> Gudjons 2006, S. 53

<sup>230</sup> Paul 1998, S. 57

<sup>231</sup> Deitering 1995, S. 30

<sup>232</sup> Vgl. Deitering 1995, S. 30

<sup>233</sup> Gudjons 1986, S. 23

<sup>234</sup> Gudjons 1986, S. 23

*gesichts deren das lernende Subjekt traditionell Askese in bezug auf seine Subjektivität zu üben hatte.*“<sup>235</sup>

Schirlbauer ist der Meinung, dass sich die „Offenheit“ in der Schule nicht nur gegen den frontalen Unterrichtsstil sondern eigentlich gegen jede Art von Unterricht in dessen Zentrum die Gegenständlichkeit vorherrscht, abgrenzt. Im Gegensatz dazu kritisieren Herold und Landherr vor allem die Gegner von Offenem Unterricht und behaupten, wie folgt: *„Hierbei wird deutlich, dass die pädagogische Diskussion um den Offenen Unterricht sehr häufig stark vereinfachend diesen als Kuschelpädagogik ohne Lernzielorientierung festlegt, demgegenüber wird der lernzielorientierte fragend-entwickelnde Unterricht mit Dominanz der Lehrperson als der gute und richtige Unterricht definiert.*“<sup>236</sup> Herold und Landherr sind überzeugte Vertreter des allzu beliebten SOL – Selbstorganisierten Unterrichts und treten vehement für offene Unterrichtsformen ein. Heinrich Dauber fordert die „Offenheit“ des Unterrichts im Gegensatz zur versteinerten und steinzeitlichen Vergangenheit. Anstatt im Gleichschritt zu lehren, öffne sich der Unterricht für die individuellen Unterschiede der Schüler. Offener Unterricht bemühe sich um die Methodenvielfalt und fördere die Mündigkeit der Schüler. Des Weiteren bemühe sich offener Unterricht um ein problemorientiertes und fächerübergreifendes Lernen.<sup>237</sup> Paul fordert durch den Offenen Unterricht neue Unterrichtsarrangements bzw. eine neue Lernkultur und behauptet: *„Offener Unterricht will eine Möglichkeit sein, Schulen behilflich zu sein, von einer zu starken Lehrerzentriertheit wegzukommen, zu individualisierenden und differenzierenden Lernsituationen hinzuführen, in denen die Schülerin/der Schüler im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens stehen.*“<sup>238</sup> Der Begriff der „Offenheit“ in der Schule zeigt deutlich zwei Fronten, die einen, die eine offene Schule und offene Unterrichtsmethoden fordern und sich gegen den Frontalunterricht und den Aspekt des Beibringens stellen. Die anderen, die schon beginnend den Begriff „Offenheit“ an sich in Frage stellen und des Weiteren die damit verbundenen offenen Unterrichtsmethoden kritisieren und sich in diesem Zusammenhang die Frage nach einem sinnvollen Unterrichten stellen. Hammerer stellt sich daher die Frage: *„Wann gelingt*

---

<sup>235</sup> Schirlbauer 1991, S. 21

<sup>236</sup> Herold/Landherr 2001, S. 11

<sup>237</sup> Vgl. Dauber 2004, S. 76

<sup>238</sup> Paul 1998, S. 57

*offener Unterricht?*“<sup>239</sup>, demzufolge sind offene Lernsituationen anscheinend nicht immer gelungen, denn Hammerer widmet seinen Artikel der anspruchsvollen Gestaltung offener Lernsituationen. In den folgenden zwei Kapiteln sollen zwei Formen von offenen Unterrichtsmethoden, nämlich der Projektunterricht und das selbstorganisierte Lernen kritisch betrachtet und in Verbindung mit dem Aspekt des Beibringens erläutert werden.

## 5.1 Projektunterricht

Das folgende Kapitel soll die Thematik des Projektunterrichtes behandeln. Zu Beginn soll eine Begriffsdefinition einem besseren Verständnis dienen, in weiterer Folge soll die Lehrer- und Schülerrolle aufgezeigt werden. Der Abschluss dieses Kapitels umfasst eine Darstellung, worin auch etwaige Grenzen dieser Unterrichtsmethode liegen könnten.

Geschichtlich gesehen ist der Projektunterricht am Anfang des 20. Jahrhunderts durch die Vertreter des Pragmatismus<sup>240</sup> John Dewey und William Heard Kilpatrick entstanden. Ziel war es, die Lebenswirklichkeit in die Schule zu bringen, um damit *„problemorientiertes Denken, praktisches Tun und realitätsbezogenes Erfassen der Wirklichkeit“*<sup>241</sup> zu schulen. Das Lösen von Problemen aus der Lebenssituation der Schüler und das Schlagwort „learning by doing“ ist eines der obersten Ziele und Prinzipien des Projektunterrichtes. Zu Beginn soll der Begriff „Projekt“ beleuchtet werden. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst äußert sich über die Schwierigkeit der Begriffsdefinition von Projektunterricht, wie folgt: *„Für den heute gebräuchlichen Begriff „Projektunterricht“ gibt es in der modernen Fachliteratur keine so einfache, allgemein gültige Definition. Durch seine Komplexität ist der Begriff schwer einzugrenzen und mit wenigen Worten oder Sätzen kaum zu definieren.“*<sup>242</sup> Es hat sich wohl als Schwierigkeit erwiesen, eine klare Definition für den Begriff „Projektunterricht“ zu verfassen, aus diesem Grund verweist das bm:bwk auf die Komplexität, wie auf die Weitläufigkeit und auf die schwierige Eingrenzung des Begriffes. Um doch mehr Klarheit in den Begriff zu bringen, spricht das bm:bwk von unvermeidlichen Merkmalen des projektorientierten

---

<sup>239</sup> Hammerer 1998, S. 35

<sup>240</sup> Das griechische Wort „pragma“ bedeutet soviel wie, das Getane oder das was zu tun ist.

<sup>241</sup> Schaub/Zenke 2002, S. 442

<sup>242</sup> Bm:bwk 2001, S. 15

Unterrichts: *„ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen, ein hohes Maß an Selbstständigkeit oder Ganzheitlichkeit beim Lernen, ein hohes Maß an Teamarbeit oder Interdisziplinarität.“*<sup>243</sup> Georg Becker, Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, postuliert in diesem Zusammenhang: *„Ein Projekt erfordert fast immer ein ganzheitliches oder fächerübergreifendes Vorgehen, es lässt sich selten einem Fach zuordnen.“*<sup>244</sup>

#### EXKURS:

Wie schon des Öfteren vernommen, sollen die Schüler eigenverantwortlich, selbstständig, teamfähig und vor allem ganzheitlich im Projektunterricht gefördert und begleitet werden. Das schon ältere Wort der „Ganzheitlichkeit“ scheint heute wieder ideal in den pädagogischen Zeitgeist zu passen. Zum Begriff „ganzheitlich“ merkt Schirlbauer in einer Fußnote kritisch an: *„Die neuen Ganzheiten könnten sich sehr bald als aufgeblasene Halbheiten entpuppen.“*<sup>245</sup> Schirlbauer vertritt auch die Meinung, dass sich ganzheitliches Lernen gegen den Fachunterricht und somit gegen den Lehrer als Fachlehrer richtet.

Bönsch ist der Meinung, dass Unterricht immer nur Hilfe zum Lernen sein kann. *„Insofern ist erstaunlich, dass immer noch das Paradigma der Vermittlungsdidaktik und im Zusammenhang damit verordnetes Lernen so dominant sind.“*<sup>246</sup> Bönsch wundert sich, warum der Frontalunterricht, also die Vermittlungsdidaktik in einer Zeit, die vermeintlich von offenen Unterrichtsmethoden beherrscht wird, immer noch so dominant ist. Beate Arend, Grundschullehrerin und Pädagogische Mitarbeiterin an der Universität Kassel, beschreibt drei unvermeidliche Grundprinzipien für das Projektlernen:

1. *„Projekte sollten einen Situationsbezug haben.“*
2. *Projekte sollten einen möglichst hohen Anteil an Selbstorganisation und Selbstverantwortung haben.“*

---

<sup>243</sup> Bm:bwk 2001, S. 48

<sup>244</sup> Becker 2004, S. 68

<sup>245</sup> Schirlbauer 1996, S. 93

<sup>246</sup> Bönsch 2002, S. 1

### 3. *Projekte sollen fächerübergreifend angelegt sein.*“<sup>247</sup>

Bönsch, spricht von den verschiedenen didaktischen Dimensionen von Projekten und unter welchen Aspekten Projekte initiiert werden können. Vorerst unter gesellschaftlich-politischem, sozialen, innerschulischen, intergruppalen, lerndidaktischem, fächerübergreifenden und fachlichen Aspekten.<sup>248</sup> Bönsch beschreibt auch die Idealform eines Projektes vor allem durch vier methodische Voraussetzungen, nämlich die Projektinitiative, den Projektplan, die Projektdurchführung und letztendlich das Projektprodukt.<sup>249</sup> Bönsch nimmt jedoch auch kritisch Stellung und stellt im Gegenzug folgende Fragen:

- *„Kann sich eine ganze Klasse oder gar eine klassenübergreifende Gruppe an einer Projektinitiative erwärmen oder kommt es doch recht schnell zu einer stellvertretenden Themenfixierung durch Lehrer/innen?“*
- *Fehlendes Wissen, fehlende Kompetenzen, Zeitmangel können schnell Probleme aufwerfen.*
- *Gruppenprobleme, mangelhafte Arbeitsorganisation, fehlender langer Atem, mangelhafte Planorientierung können die Arbeit schnell behindern.*
- *Die Ergebnisse gelingen nicht so recht, die Vermittlung ist dürftig, die Resonanz ist begrenzt.*“<sup>250</sup>

Auch die unterschiedlichen Rollenverteilungen für die Lehrerschaft sind ein bedeutendes Merkmal für den Projektunterricht, denn der Lehrer soll laut bm:bwk eine Vielzahl von Charakteren vereinen und versuchen, diese immer wieder auf die aktuellen Lernsituationen anzupassen. Zuerst der Koordinator, der Lehrer ist im Hintergrund und koordiniert die Lernprozesse, dann der Moderator, der Lehrer sorgt dafür, dass die Schüler ideale Bedingungen vorfinden, dann der Coach, Berater und Helfer<sup>251</sup>, der Lehrer gibt, sofern es den Schülern in ihren „Projektkram“ passt, hilfreiche Hinweise. Weitere Rollen für den Lehrer sind der Konfliktmanager, also wenn ein Konflikt entsteht, muss der Lehrer eingreifen und diesen lösen und zum Abschluss

---

<sup>247</sup> Arend 2004, S. 159

<sup>248</sup> Vgl. Bönsch 2002, S. 201f

<sup>249</sup> Vgl. Bönsch 2002, S. 200

<sup>250</sup> Bönsch 2002, S. 200

<sup>251</sup> Diese drei unterschiedlichen Begriffe werden laut bm:bwk als einheitlich verstanden.

doch einmal der Experte: *„Lehrer/innen können und sollen bei einzelnen Projekten oder in bestimmten Phasen von Projekten ihr Fachwissen einbringen.“*<sup>252</sup> Zum Schluss sei noch der Lehrer als Mitlernender genannt, der Lehrer also auf der gleichen Ebene wie der Schüler, der auch wichtige Lernerfahrungen gemeinsam mit den Schülern macht. Die Schülerrolle wird wie folgt beschrieben: *„Die Schüler/innen lernen im Projektunterricht weitgehend eigenverantwortlich und selbstständig. Sie organisieren ihre Lernprozesse in einem hohen Maße selbst. Die dafür notwendigen Fähigkeiten haben sich Heranwachsende im Laufe ihrer Sozialisation außerhalb der Schule bereits mehr oder weniger angeeignet.“*<sup>253</sup> Es ist äußerst mutig zu sagen, dass die Schüler sich die dafür notwendigen Fähigkeiten bereits angeeignet haben, wenn auch nur mehr oder weniger. Wenn dies nicht der Fall wäre, wäre dann das Projekt zum Scheitern verurteilt? Des Weiteren wird keineswegs erwähnt, um welche Fähigkeiten es sich handelt, etwa: Teamfähigkeit, Flexibilität, Zusammenhalt, zielorientiertes Lernen, Eigenverantwortlichkeit, etc.? Wer schon einmal in einer Hauptschule unterrichtet hat, weiß wie schwierig es ist, 11 bis 14jährige zu überzeugen, als Gemeinschaft zu agieren. Diese Zeit des Erwachsenwerdens ist stark geprägt von Cliquenbildungen, den „Außenseitern“, den dann oftmals von den „Bullies“ „Gemobbten“, und der Zusammenhalt ist dann zumeist nur innerhalb der bestimmten Gruppen oder Cliquen bemerkbar. Vor allem gibt es immer wieder Unstimmigkeiten und Probleme, wenn Schüler gemeinsam an einer Sache arbeiten. Welche Handhabe der Lehrer dann hat, wird oftmals nicht angesprochen, anders bei Schirlbauer, welcher meint:

*„Angesichts von „troubles“ im motivationspsychologisch losgetretenen Selbsttätigkeitsrummel, wenn's also Tränen gibt, ein blaues Auge oder bloß gekränkte Eitelkeiten oder althergebrachte Renommiersüchte anstatt der angestrebten Uneigennützigkeit, Kooperationsbereitschaft und Gruppensolidarität, dann wird der Lehrer wieder aktiv: beratend, die Aussprache befördernd oder sonstwie gruppenspezifisch kurpfuschend.“*<sup>254</sup>

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst spricht im Folgenden aber auch davon, dass es ein mühsamer Prozess für den Lehrer sein kann, die Schüler

---

<sup>252</sup> Bm:bwk 2001, S. 40

<sup>253</sup> Bm:bwk 2001, S. 55

<sup>254</sup> Schirlbauer 1991, S. 30

zu befähigen, selbst: *„klare Ziele zu setzen, konstante Arbeitsgruppen zu bilden, einen Zeitplan zu erstellen, zu kontrollieren, und einzuhalten, Vereinbarungen zu treffen und einzuhalten, als Teammitglied zu agieren, Konflikte konstruktiv zu lösen, Arbeiten zu einem befriedigenden Abschluss zu bringen, die Mitschüler/innen und andere Gruppen über die eigenen Arbeitsergebnisse zu informieren, sich Rechenschaft über die eigene Arbeit zu geben und Lernergebnisse zu kontrollieren und zu bewerten.“*<sup>255</sup> Inwieweit Schüler mit all diesen selbstverantwortlichen Aufgaben klar kommen, sei in Frage gestellt. Ein immer wieder zu findendes Schlagwort ist die Selbstständigkeit der Schüler im Projektunterricht, diesen Aspekt betrachtet Schirlbauer skeptisch: *„Selbständig“ organisieren Kinder ihre Lernprozesse. Die dabei im Zuge kommende Selbstständigkeit überwältigt jeden Lernprozeß, jeden Inhalt, jeden Gültigkeitsanspruch. Ob das stimmt bzw. richtig ist, was am Ende eines Projektes herauskommt, ist völlig egal, wenn die Kinder nur selbständig sind.“*<sup>256</sup> Schirlbauer nimmt des Weiteren zur Lehrer- und Schülerrolle im Projektunterricht Stellung. Er vergleicht die Schulsituation und die damit einhergehende Lehrerrolle mit der Serviceleistung einer bekannten Möbelfirma und der Schüler stellt die Rolle des Kunden dar: *„Der möbeltechnisch versierte Kunde/pädagogisch kompetente Schüler sucht sich selber sein Möbelstück/Thema, welches er eigenaktiv zusammenbauen/bearbeiten will. Wenn ihm eine Schraube/Information fehlt, wendet er sich an die Elche/Lehrer, welche für Auskünfte bereitstehen und die unvermeidliche Ratlosigkeit mildern helfen. Die Tätigkeit des Lehrers als Lehrer wird transformiert in eine abrufbare Servicetätigkeit.“*<sup>257</sup> Des Weiteren spricht Schirlbauer, gerade im Zusammenhang mit Projektunterricht, vom Ende des erklärenden, erzählenden, zeigenden und vormachenden Lehrers und demzufolge von einem Lehrer als Animator: *„Sein Qualifikationsprofil ist schnell gezeichnet. Im wesentlichen wird er anregen, die (scheintote) Schülerschaft zu lebensvoller, produktiver Tätigkeit (re)animieren und in Bewegung bringen („motivieren“).“*<sup>258</sup>

---

<sup>255</sup> Bm:bwk 2001, S. 56

<sup>256</sup> Schirlbauer 2005, S. 53

<sup>257</sup> Schirlbauer 1996, S. 89

<sup>258</sup> Schirlbauer 1991, S. 29

Nun kommen wir zu einem Definierungsversuch, der allzeitbeliebten Suchmaschine, Wikipedia<sup>259</sup>:

*„Ein Projekt ist ein einmaliger Prozess, der aus einem Satz von abgestimmten und gelenkten Tätigkeiten mit Anfangs- und Endtermin besteht und durchgeführt wird, um unter Berücksichtigung von Zwängen bezüglich Zeit, Kosten und Ressourcen ein Ziel zu erreichen, das spezifische Anforderungen erfüllt. Ein Projekt bezeichnet also eine Gesamtheit vielseitiger Vorgänge, die zum Ziel haben, die Bedürfnisse eines Auftraggebers zu befriedigen. Umgangssprachlich ist es ein Vorhaben mit Entwurfscharakter.“<sup>260</sup>*

Interessanterweise ist ein Projekt laut Wikipedia *ein einmaliger Prozess*. Ein Projekt soll, laut „Wiki“, unter enormem Zeitdruck und Zwängen ein Ziel erreichen. Zudem das Ziel es ist, die Bedürfnisse des Auftraggebers zu befriedigen. Auf die Schule bezogen, ist also der Auftraggeber der Lehrer und das erstrebenswerte Ziel ist es, dessen Bedürfnisse zu befriedigen? Wo dabei die Vorteile des Auszuführenden sind, ist hierbei schwer erkennbar. Der Begriff Projekt wird vor allem in wirtschaftlichen Gefilden verwendet, dabei wäre diese Definition auch treffender. Der Kunde gibt einen Auftrag an eine Firma und die Aufgabe der Projektgruppe ist es, das vorgegebene Ziel, also die Verwirklichung des Endproduktes führt zur Befriedigung des Auftraggebers. Das vorgegebene Ziel solle so schnell wie möglich erreicht werden, denn Zeit ist Geld. Dazu das bm:bwk: *„Wirtschaftsprojekte sind in ihrem Ablauf den schulischen Projekten oft ziemlich ähnlich.“<sup>261</sup>* Sie unterscheiden sich lediglich in ihrer Zielsetzung, denn in wirtschaftlichen Projekten zählt ausschließlich das Ergebnis und in pädagogischen Projekten ist der Arbeitsprozess von größter Wichtigkeit.<sup>262</sup> Im Gegensatz dazu schreibt Schirlbauer, dass der Projektunterricht eigentlich als Gesamtkonzept für den Unterricht angedacht war und nicht, wie oftmals in der Schule als einmaliges Zusatzangebot angewandt, *um ein bißchen Farbe und Leben in die Tristesse des grauen Schulalltags zu bringen[...].<sup>263</sup>* Laut Schirlbauer werden dem Projektunterricht zumeist positive Eigenschaften

---

<sup>259</sup> Wie sehr Wikipedia auch in wissenschaftlichen Abhandlungen verpönt ist, bietet die Definition eine interessante Diskussionsanregung und bestätigt somit wieder die eigenartigen Darstellungen von Begriffen in Internetportalen.

<sup>260</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Projekt>

<sup>261</sup> Bm:bwk 2001, S.15

<sup>262</sup> Vgl. Bm:bwk 2001, S. 15

<sup>263</sup> Schirlbauer 1996, S. 87

zugeschrieben: „Projektunterricht ist lebensnah-lebendig, wirklichkeitsbezogen, praxisnah, die projektartig lernenden Kinder sind motiviert, aktiv, gesellig-solidarisch, selbsttätig und produktiv.“<sup>264</sup> Demnach ist herkömmlicher Unterricht anscheinend: „lebensfern und unlebendig, praxisfern-kopflastig, unproduktiv und ohne Wirklichkeitsbezug“ des Weiteren sind dann die Schüler laut Schirlbauer wohl, „unmotiviert, passiv-rezeptiv, vereinzelt und konkurrenzorientiert.“<sup>265</sup> Schirlbauer zitiert aus einer Broschüre des Wiener Stadtschulrates, welcher sich Projektunterricht, wie folgt vorstellt:

*„Die Schüler finden möglichst selbstständig ein Thema, das sie bearbeiten oder ein Problem, das sie gemeinsam lösen wollen . . . Ausgangspunkt sind Schülerinteressen . . . Die Schüler organisieren ihre Arbeit möglichst selbst: Sie stellen einen Zeitplan auf, bilden Arbeitsgruppen, verteilen und koordinieren die Arbeit und bringen sie rechtzeitig zu einem befriedigenden Abschluß . . . Die Lehrerin/der Lehrer wird zum koordinierenden Berater und Helfer: sie/er zieht sich weitgehend von der Leitung des Unterrichtsgeschehens zurück, steht aber den Schülern jederzeit zur Verfügung. Stockt der Arbeitsprozeß, so springt die Lehrerin/der Lehrer helfend ein.“<sup>266</sup>*

Die Vorschläge klingen äußerst harmonisch und durchgeplant, man stelle sich jedoch eine städtische Hauptschule vor, mit sehr heterogener Klassenzusammensetzung und ohne die entsprechenden räumlichen Möglichkeiten. Wie genau soll der Projektunterricht funktionieren, wenn es oft Schüler gibt, die die normalsten Umgangsformen nicht mehr beherrschen, da diese oftmals nie erlernt wurden, wie etwa, jemanden um etwas zu bitten oder zu grüßen. Sollen diese Kinder plötzlich kooperativ in einer Gruppe ein Projekt erstellen? Vielleicht sogar mit einem Klassenkameraden zusammenarbeiten, mit dem sie in der Pause zuvor ein Gerangel hatten? Viele Didaktiker sehen an der Realität vorbei und schweben oft auf einer pädagogischen Wolke, im siebten Didaktikerhimmel. Meist wird von der Idealsituation ausgegangen und an der tatsächlichen Situation vorbeigeredet. Wenn man schon einmal in einer Klasse versucht hat Projektunterricht durchzuführen, kann man immer wieder dieselbe Situation beobachten. Eine Gruppe von Schülern besteht meist aus den gleichen

---

<sup>264</sup> Schirlbauer 1991, S. 29

<sup>265</sup> Schirlbauer 1991, S. 29

<sup>266</sup> Stadtschulrat für Wien, Projektzentrum – Projektunterricht zit. nach Schirlbauer 1991, S. 28

Protagonisten: aus dem Faulen, der die ganze Zeit unmotiviert dabeisitzt, dem Störenfried, der während des Projektes nur Blödsinn treibt, dem Unmotivierten, der die ganze Zeit schläft und zum Schluss dem „armen Kerl“ - dem Fleißigen - der für die gesamte Gruppe die Arbeit übernimmt. Wenn also Projektunterricht nicht funktioniert, ist auch klar, wer Schuld trägt, natürlich der Lehrer, der das Projekt zu wenig vorbereitet und die didaktischen Ratschläge der Experten nicht befolgt hat.

Im Folgenden sollen die vermeintlichen Vorteile des Projektunterrichts und damit zusammenhängend die Skepsis gegenüber der Projektmethode behandelt werden. Ein hochgepriesener Vorteil von Projektunterricht sind die fächerübergreifenden Elemente, die bei einem gut durchgeplanten Projekt nicht fehlen dürfen, um somit die Ganzheitlichkeit des Lernens zu gewährleisten. Schirlbauer stellt sich jedoch die Frage, was das heißen möge, fächerübergreifend zu lernen. Er zieht den Schluss, indem er die These aufstellt: *„Nichts kann man fächerübergreifend lernen.“*<sup>267</sup> Schirlbauer spricht von einem *fächeraddierendem Lernen*<sup>268</sup>, es werden also laut Schirlbauer fachliche Aspekte dem Projektunterricht zugeführt und dann in Zusammenhang gebracht. Fazit der fächerübergreifenden Überlegung Schirlbauers ist folgende: *„Entweder das fächerübergreifende Lernen ist nichts anderes als Fächeraddition, oder es wird überhaupt nicht anspruchsvoll gelernt.“*<sup>269</sup> Ebenso kritisch ist der Aspekt der „Lebensnähe“ unter Betracht zu nehmen. Projekte sollen zumeist lebensnah organisiert werden. Dabei kann es oft passieren, dass man den Kindern den oftmals verlorenen Zugang zur realen Welt vorgaukeln will. In Anbetracht dieser Annahme behauptet Schirlbauer:

*„Die im Rahmen »offenen Lernens« beispielweise inszenierten Projekte haben auch – wie auch immer sie sonst legitimiert werden – die Funktion, den Kindern und Jugendlichen ein Stück durch Schule verlorene Lebenswirklichkeit zurückzugeben. Sie sind – mag man es schönfärben, wie man will – auch Ersatz für juvenilen Unternehmungen in der peergroup, Ersatz für Bandenabenteuer und Surrogat für die dabei allemal gemachten Sozial- und Lernerfahrungen.“*<sup>270</sup>

---

<sup>267</sup> Schirlbauer 1996, S. 91

<sup>268</sup> Ebd. 1996, S. 91

<sup>269</sup> Ebd. 1996, S. 91

<sup>270</sup> Ebd. 1996, S. 97f

Oftmals gibt es in Projekten auch „freie Rückzugsmöglichkeiten“ in die Kuschelecke. Zumeist sind diese in Grundschulklassen vorzufinden und örtlich im hinteren Teil eines Klassenzimmers eingerichtet, um dort eine Art Zufluchtstätte zu finden und somit die Imitation von häuslicher Wärme und Geborgenheit vorzufinden.<sup>271</sup> Dieses Konzept fand sich vor allem in der Idee der „community schools“ wieder, worin die Lebensnähe, die Gemeinschaft und die Zusammenführung von Schulalltag und realem Leben das Grundkonzept bestand.<sup>272</sup> Ein wesentlicher Aspekt, der angedacht werden muss, ist die vermeintliche Förderung und Forderung der Lebensnähe im Projektunterricht. Oftmals findet man „lebensnahe“ Projekte in Schultypen, wie HAK, HLA, HTL oder Hotelfachschulen. Die Schüler müssen eigene „Übungsfirmen“ leiten und mit allen Tücken, die so ein Vorhaben mit sich trägt, selber fertig werden. Schirlbauer spricht dem Konzept der Lebensnähe entgegen: *„Wer die ganz und gar lebensnahe Schule will, soll gleich zugeben, daß er die Kinder am liebsten in Fabriken schicken will, daß er Schule und Leben abschaffen will.“*<sup>273</sup> Schirlbauer fordert in diesem Zusammenhang vehement mehr Distanz der Schule zur Welt und somit weniger Lebensnähe und verweist auf den griechischen Begriff „scholé“, was nicht mehr bedeutet als Muße. Die Bank am Ende des Rummels, wo ich das Geschehen von außen betrachte und mich nicht in die Sache hineinmischen, wo ich in Ruhe reflektieren und mir meine eigene Meinung bilden kann – der *„Ort der Distanznahme zum Geschehen.“*<sup>274</sup> Schirlbauer, so scheint es, vermisst an der heutigen Schule, eine Schule als einen Ort des Rückzuges von der Wirklichkeit, einen Ort der Distanznahme und des Nachdenkens und einen ruhigen Ort des Reflektierens. Weg vom Geschehen der Wirklichkeit und hin zu einer Möglichkeit, wieder das „In sich hineinhören“ zu schulen. Giesecke nimmt zur Distanz, wie folgt, Stellung: *„Unterricht geschieht immer in Distanz zum sonstigen Leben, für dessen Bewältigung er andererseits gebraucht wird. Der Grundschüler wie der Manager verlassen ihr normales Leben, um sich unterrichten zu lassen, und kehren danach wieder in dieses zurück. Das Leben selbst lehrt zwar vieles und Wichtiges, aber es unterrichtet nicht.“*<sup>275</sup> Im Gegensatz dazu spricht Bönsch vom langen Weg bis zur Normalität der Projektarbeit, denn *„viele Elemente weichen von der herkömmlichen Vermittlungsdi-*

---

<sup>271</sup> Vgl. Schirlbauer 1996

<sup>272</sup> Vgl. dazu Schirlbauer 1996, S.101-104

<sup>273</sup> Schirlbauer 2002, S.53

<sup>274</sup> Schirlbauer 2002, S. 53

<sup>275</sup> Giesecke 1998, S. 11

*daktik so stark ab, dass die Projektarbeit neben dem herkömmlichen Unterricht so schnell nicht zur Normalität kommen wird.*<sup>276</sup> Bönsch vertritt die Meinung, dass Projektlernen eine längere Übungszeit verlangt und die dafür notwendigen Kompetenzen im Detail langsam aufgebaut werden müssen. Gudjons spricht von der berechtigten Skepsis gegenüber dem Projektunterricht: *„Und weil der Begriff »Projekt« so unpräzise, ausufernd und inflationär gebraucht wird, steigt die – berechnete! – Skepsis vieler Lehrer/Lehrerinnen und Eltern gegen diese Art von Unterricht, - bis hin zum Vorwurf, daß doch im Projektunterricht eigentlich nichts Rechtes gelernt werde, zumindest was für den Fachunterricht oder schließlich die Abschlußprüfung wirklich relevant sei.*<sup>277</sup> Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Problematik bezüglich der Unterrichtsmethode des Projektunterrichts schon mit der Schwierigkeit der Definition des Begriffes beginnt. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass aufgrund der Vorgaukelung falscher „realer Welten“ (die Lebensnähe) auf das tatsächliche Lehren von Wissen vergessen werden kann. Ferner zeigt sich auch ein Problem in der Tatsache von „sich in die Sache hineinlassen“, anstatt die oftmals vergessene Distanz zu wahren.

## **5.2 Selbstorganisiertes Lernen**

Das folgende Kapitel widmet sich dem Selbstorganisierten Lernen. Zu Beginn soll die Begrifflichkeit geklärt werden, danach die Grundsätze und Gründe für Selbstorganisiertes Lernen und die Rolle des Lehrers erläutert werden. In weiterer Folge sollen auch die etwaigen Grenzen dieser Unterrichtsmethode aufgezeigt werden.

Selbstgesteuertes oder auch Selbstorganisiertes Lernen ist in den späten 60er Jahren als Reaktion auf die heiß diskutierte Bildungspolitik entstanden. Ziel dieser Methode war es, die Selbstverwaltung, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung in schulischen Lernprozessen bei Schülern zu fördern. Die Idee der Selbststeuerung und Selbsttätigkeit ist jedoch keine neue Errungenschaft, sondern geht auf eine alte Tradition von Montessori, Gaudig, Kerschensteiner und Diesterweg, um nur einige zu nennen, zurück.<sup>278</sup> Im Zuge der Recherchen fand sich unzählige Literatur zu der Thematik des Selbstorganisierten Lernens. Viele Schlagworte des SOL (Selbstorganisiertes Lernen), klingen jedoch wie ein gewinnbringender Slogan – vergleichbar mit

---

<sup>276</sup>Bönsch 2002, S. 206

<sup>277</sup> Gudjons 1986, S. 56

<sup>278</sup> Vgl. Deitering 1995, S. 13

manipulativer Literatur zu NLP, o.ä. SOL wird in der Literatur des Öfteren als allheilsagendes Mittel gegen den „Unterrichtsmethodenvirus“ angepriesen. Die Problematik von selbstorganisiertem Unterricht beginnt vorerst bei der Suche nach einer einheitlichen Begriffsdefinition, denn Selbstorganisierter Unterricht oder Lernen, wird im gleichen Kontext auch oftmals Selbstbestimmtes Lernen, Selbstgesteuertes Lernen, Selbstverantwortendes Lernen, etc. genannt.

Trotz all den Uneinigkeiten in Bezug auf die Begrifflichkeiten steht eine bedeutende Gemeinsamkeit im Zentrum: Der Lernende steht im Mittelpunkt und ist „*Initiator und Organisator seines eigenen Lernprozesses*.“<sup>279</sup> Zur Klärung der Begrifflichkeit von Selbstorganisiertem, Selbstbestimmtem und Selbstgesteuertem Unterricht sollen einige unterschiedliche Erläuterungen und Definierungsversuche dienlich sein. Herold und Landherr zur Thematik „Was ist SOL?“: „*SOL ist keine Methode, SOL ist ein ganzheitliches, zielorientiertes Lehr-/Lernsystem für individuelles und kooperatives Lernen*.“<sup>280</sup> Deitering spricht von Selbstgesteuertem Lernen wie folgt: „*Der Begriff „Selbstgesteuertes Lernen“ (SL) ist nicht aus der Analyse der Wirklichkeit entstanden. Er ist in den 70er Jahren aus dem amerikanischen (self-directed learning) übernommen worden. Der Begriff ist als Worthülse über ein pädagogisch-psychologisches Konzept gestülpt worden, ohne zu wissen, ob es dem Inhalt entspricht*.“<sup>281</sup> Mönks und Kempfer sprechen vom „autonomous learning“ und beziehen sich vor allem auf folgende fünf Dimensionen zur Realisierung von Selbstbestimmtem Lernen: der Phase der Orientierung, der individuellen Entwicklung, des Enrichments, von der Projektarbeit in Kleingruppen und von der Tiefenstudie (In-Depth-Study).<sup>282</sup> Durch die Anwendung dieser fünf Dimensionen sollen ideale Voraussetzungen für ein Selbstverantwortendes Lernen geschaffen werden. Bönsch spricht im Unterschied dazu von Selbstgesteuertem und Selbstverantwortendem Lernen wie folgt: „*Dabei wird die Differenz der beiden Inhaltsbestimmungen so definiert, dass selbstverantwortetes Lernen im Rahmen didaktischer Vorgaben ein Stück eigene Lernarbeit meint, während selbstbestimmtes Lernen in Inhalt wie im Weg und Ergebnis von Lernern festgelegt wird, also umfassendere Selbstständigkeit meint*.“<sup>283</sup> Laut Mönks haben sich aus vielen Diskussionen mit Fachleuten, Lehrern, Eltern und

---

<sup>279</sup> Deitering 1995, S. 11

<sup>280</sup> Herold/Landherr 2001, S. 5

<sup>281</sup> Deitering 1995, S. 18

<sup>282</sup> Mönks/Kempfer 2008, S. 5

<sup>283</sup> Bönsch 2002, S. VII

Lernenden folgende Grundsätze ergeben, die oftmals Grundlage oder Voraussetzung für Selbstbestimmtes Lernen darstellen. Einige auserwählte Gedanken seien wie folgt angeführt:

- *„ Mut zur Selbstachtung wird gefördert*
- *Soziale Kompetenzen werden entwickelt und gesteigert*
- *Die Verantwortung für das Lernen liegt beim Lernenden selbst*
- *Die Lernenden sammeln Erfahrungen, um zu lebenslang Lernenden zu werden*
- *Lehrer sind sowohl Vermittler („Ermöglicher“) des Lernprozesses als auch Wissensvermittler*
- *Lernen ist ganzheitlich und interdisziplinär [...]“<sup>284</sup>*

Vollstädt ist, nach intensiver Auseinandersetzung mit der Thematik des Selbstbestimmten Lernens, auf folgendes Fazit gekommen: *„Selbstbestimmtes Lernen ermöglichen und fördern: „das Lernen in den Kopf und die Hände der Lernenden legen“.*<sup>285</sup> Bannach begründet Selbstbestimmtes Lernen folgendermaßen: *„Begründungen für eigenständiges Lernen lassen sich auf die bildungstheoretischen Leitprinzipien der „Mündigkeit“ und „Selbstbestimmung“ zurückführen. Heranwachsende müssen bereits in Lernprozessen als handlungs- und entscheidungsfähige Menschen ernst genommen werden sowie ihre Eigenständigkeit als Subjekt auch zur Geltung bringen können.“<sup>286</sup>* Die Rolle des Lehrers in selbstorganisierten Lernprozessen liegt auf der Hand, wie des Öfteren in dieser Arbeit erwähnt, ist der Lehrer vor allem bei dieser Unterrichtsmethode der Begleiter, Helfer, Berater, etc. Mönks geht im Zusammenhang mit der Lehrerrolle von folgender Vorstellung aus: *„Aus dem Vermittler des Wissens in der Orientierungsphase wird in den darauf folgenden Dimensionen immer mehr der Vermittler von Möglichkeiten („facilitator“), der Türöffner, der eher Lernfortschritte und den Zuwachs an Kompetenzen über-*

---

<sup>284</sup> Mönks/Kempton 2008, S. 8

<sup>285</sup> Vollstädt 2004, S. 135

<sup>286</sup> Bannach 2002, S. 56

wacht als Inhalte vorgibt.“<sup>287</sup> Die Rolle des Lehrers soll, wünschenswerterweise, vermittelnd, beratend, hinterfragend, unterstützend, fördernd, etc. sein und der Lehrer als Fachexperte und der damit einhergehende bebringende Part wird nur beiläufig erwähnt. Gudjons widmete dieser Thematik ein ganzes Buch: „*Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle*“ und versucht eine Balance zwischen dem klassischen Frontalunterricht und den vorgeschlagenen offenen Unterrichtsmethoden zu erarbeiten. Des Weiteren, wie es der Titel erahnen lässt, widmet er sich unter anderem der veränderten Lehrerrolle „*Vom Unterrichtsbeamten zum Lernberater*“ und „*Vom Instrukteur zum Lernberater*“ und führt folgende Aspekte einer neuen Lehrerrolle an:

- „*anbieten (statt vorschreiben), auch wenn die SchülerInnen Kompetenzen erst erlernen müssen;*
- *individuelle Lerngelegenheiten bereitstellen (statt alles im frontalunterrichtlichen Gleichschritt selbst unisono zu leiten);*
- *Diagnose und Beratung verbinden (statt die Schüler mit ihren Schwächen allein zu lassen und sich auf Ermahnung zu beschränken);*
- *begleiten der individuellen und kooperativen Lernprozesse (statt die Schüler libertarisch ihrer Freiheit zu überlassen);*
- *rückmelden von Wahrnehmungen (feedback) (statt Tadel, Sanktionen, Strafen, vernichtender Kritik);*
- *besprechen und ermutigen (statt Lösungen vorzugeben und Vorschriften zu machen).“<sup>288</sup>*

Selbstorganisierter Unterricht oder Selbstbestimmtes Lernen soll demzufolge lediglich vom Lernenden bestimmt und organisiert werden. Der Lehrer als Beibringer und Vermittler von Fachwissen hat keinen „Auftrag“ mehr. Rudolf Messner, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel, spricht unter anderem von der Herausforderung für den Lehrer und ist der Meinung, dass der Lehrer sein „*Steuerungsmonopol*“<sup>289</sup> aufzugeben hat, denn die Schüler seien für ihre Leistungen und den Lernprozess hauptverantwortlich. Messner schlägt in Bindung an das vorhin

---

<sup>287</sup> Mönks/Kempton 2008, S. 9

<sup>288</sup> Gudjons 2006, S. 168

<sup>289</sup> Messner 2004, S. 34

Erwähnte folgende Tipps für Lehrer vor: *„Dies bedeutet für die Lehrerin und den Lehrer, das jeweils eigene Lerntempo einzelner Schülerinnen und Schüler, ihre spezifischen Interessen (oder Desinteressen) und Lern(um)wege, ja ihren Eigenwillen oder ihre unterrichtskonträren Bedürfnisse nicht nur zu ertragen, sondern zu respektieren und sie in die eigene Begleitung produktiv einzubeziehen.“*<sup>290</sup> Rudolf Messner spricht von der Lehrerrolle im Selbstorganisierten Unterricht wie folgt: *„Die Lehreraktivität muss sich in den Phasen selbstständigen Lernens der Schüler als „Hilfe zur Selbsthilfe“ verstehen; Lehrer müssen bereit sein, die Verantwortung für das Lernen – mit allen damit verbundenen Implikationen – im rhythmischen Wechsel an die Schüler abzugeben.“*<sup>291</sup> Messner vertritt die Meinung, dass selbstständiges Lernen auch eine Form des Unterrichts ist, denn der Lehrer initiiert, begleitet und evaluiert.<sup>292</sup> Deitering spricht in diesem Zusammenhang von den fünf neuen Funktionsfeldern für den Lehrenden, nämlich von der diagnostischen, prognostischen, arrangierenden, kontaktvermittelnden und der beratenden Funktion.<sup>293</sup> Von der lehrenden und beibringenden Funktion ist in diesem Kapitel leider nicht die Rede. Im Hauptaugenmerk des SOL steht der Schülerzentrierte Unterricht, welcher von folgenden Aspekten, wie Offenheit, Vertrauen, Ermutigung, Geborgenheit, Verständnis, Wärme, Nähe, etc. geprägt ist. Es sei also der lehrerzentrierte Unterricht geschlossen, kalt, entfernt, und die Schüler hätten Misstrauen gegenüber dem Lehrer und fühlten sich in der Umgebung nicht wohl. Der Weg von SOL ist also klar vorgegeben: Es geht vom isolierten, frontalen, lehrergesteuerten Unterricht zum Selbstorganisierten Unterricht. Wichtige Voraussetzungen dafür sind laut Herold und Landherr, die Einübung der Grundkompetenzen (Teamfähigkeit, Selbstverantwortung, etc.), das Teamwork der gesamten Lehrerschaft, konkrete Planung, etc.<sup>294</sup> Wie schwierig es ist, zum Beispiel Hauptschulkindern, Grundkompetenzen, wie Teamfähigkeit oder Selbstverantwortung zu vermitteln wurde bereits im Kapitel 5.1 *Projektunterricht* behandelt. Herold und Landherr widmen sich auch der Rolle des Schülers in selbstgesteuerten Lernprozessen, der Schüler bestimmt selbst das Lernziel, den Inhalt, die

---

<sup>290</sup> Messner 2004, S. 34

<sup>291</sup> Ebd. 2004, S. 46

<sup>292</sup> Vgl. Messner 2004, S.45

<sup>293</sup> Vgl. Deitering 1995, S. 23f

<sup>294</sup> Vgl. Herold/Landherr 2001, S. 28

Lernform „und fordert bei Bedarf den Lernberater an.“<sup>295</sup> Schirlbauer bringt diesem Aspekt gegenüber scharfe Kritik an: „„Pädagogische Führung“ verschwindet zugunsten einer pädagogisch- psychologischen „Begleitung“. Wenn Lernprozesse nicht mehr an Lernzielen (kulturelle Standards) orientiert sind, sondern am Lernenden selber („Schülerorientierung“), tritt sich der Lehrer als Pädagoge selber auf die Füße.“<sup>296</sup> Wenn Bedarf besteht, kann der Schüler also den Lehrer und dessen Fachwissen anfordern. Dieser Schulalltag müsste eigentlich für jeden Lehrer eine entlastende Vorstellung sein. Die Schüler bearbeiten ein Thema, entscheiden selber den Inhalt, die Lernform und setzen sich selber ihre Lernziele. Wenn „Not am Schüler ist“, in welcher Hinsicht auch immer, fachlich, didaktisch oder menschlich, kann der Lernberater herangezogen werden. Herold und Landherr stellen sich jedoch die Frage, was man von den Schülern in Selbstorganisiertem Unterricht erwarten kann? Teamfähigkeit, Selbstkoordination, Selbstverantwortung, Flexibilität, Kritikfähigkeit, etc. all die Kompetenzen, die oft in der Erwachsenenwelt sehr schwer zu erbringen sind. Daher bieten auch Herold und Landherr einen Ratschlag für die Lehrerschaft – nämlich ein jahrelanges Einüben der Kompetenzen. „*Teamfähigkeit oder soziale Kompetenz wird nur in jahrelangem Lernen durch eigenes Tun und dem gemeinsamen Erleben mit anderen Personen geübt, bis diese Schlüsselqualifikationen – hoffentlich – zur eigenen Werthaltung und Überzeugung gewachsen sind.*“<sup>297</sup> Die Beifügung „hoffentlich“ ist sehr interessant, man kann also hoffen, dass nach jahrelanger Einübung der Schlüsselqualifikationen der teamfähige, kooperative und selbstverantwortliche Schüler entstanden ist, was aber tun, wenn das nicht der Fall ist?

Gudjons ist der Meinung, dass das Lernen ein aktiver Prozess sei, wenn der Schüler jedoch nicht wolle, passiere überhaupt nichts. „*Ich kann als Lehrkraft lehren soviel ich will, was die Schüler lernen, passiert in deren Köpfen! Lernen erhält immer ein gewisses Maß an Selbststeuerung, oder es geschieht gar nicht!*“<sup>298</sup> Gudjons vertritt die Meinung, dass das Lernen vor allem durch Selbststeuerung hervorgerufen würde und der Lehrer nur eine geringe Beeinflussung daran hätte. Gudjons behauptet jedoch, dass dies zumeist nur unter der Bedingung erfolgen kann, dass vorerst die passenden Lernstrategien, Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken erlernt wurden. Im

---

<sup>295</sup> Herold/Landherr 2001, S. 9

<sup>296</sup> Schirlbauer 2005, S. 45

<sup>297</sup> Herold/Landherr 2001, S. 27

<sup>298</sup> Gudjons 2006, S. 16

gleichen Kontext kritisiert Gudjons die Kübeltheorie des Geistes (der Lehrer leert in die vorerst leeren Kübel, also in die Köpfe der Schüler, sein Wissen<sup>299</sup>), die Sender-Empfänger Theorie und das Transportbandverständnis.<sup>300</sup> Das „Lehren“ bei Gudjons heißt vielmehr *„Lernumgebungen für die Schüler und Schülerinnen planen, bereitstellen, gestalten sowie die Lernenden zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen.“*<sup>301</sup> Gudjons setzt jedoch fort, dass Selbstorganisiertes Lernen nicht unbedingt den Tod des Frontalunterrichts mit sich bringen müsse. *„Im Gegenteil, es belebt ihn, freilich in neuem Gewand.“*<sup>302</sup> Frontale Unterrichtssequenzen seien für Gudjons auch in Zukunft unverzichtbar, denn auch wenn der Unterricht vorrangig von den Schülern selbstgesteuert wird, müssen viele Inhalte frontalunterrichtlich vermittelt werden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Prinzip der Selbstorganisation im Unterricht. Genau von dieser Belebung oder Neuentdeckung des Frontalunterrichts soll das letzte Kapitel handeln und somit aufzeigen, inwieweit der Aspekt des Beibringens im Unterricht noch denkbar ist.

---

<sup>299</sup> Vergleichbar mit der Theorie des Nürnberger Trichters.

<sup>300</sup> Vgl. Gudjons 2006, S. 17

<sup>301</sup> Gudjons 2006, S. 17

<sup>302</sup> Ebd. 2006, S. 18



## 6 Die Neuentdeckung des Frontalunterrichts

Das folgende und letzte Kapitel widmet sich der Thematik der Bildungsstandards und es soll in diesem Zusammenhang die Frage angedacht werden, ob durch die Einführung und Durchsetzung der Bildungsstandards und die damit einhergehende Lernzielorientierung eine Legitimierung des Frontalunterrichts denkbar ist. Des Weiteren sollen in diesem Zusammenhang die offenen Unterrichtsmethoden in Frage gestellt und erläutert werden.

### 6.1 Und jetzt die Bildungsstandards...

Das letzte Kapitel ist vor allem ein Ausblick in die Zukunft der Bildungslandschaft und soll die durch PISA, TIMSS und CO. entstandenen Bildungsstandards genauer beleuchten. Die Zielsetzungen und Kompetenzmessungen der Bildungsstandards sollen vor allem mit der Unterrichtsmethode des Frontalunterrichts in Verbindung gebracht werden. Es soll demonstriert werden, ob eine Wiederentdeckung des Frontalunterrichts und somit die Legitimierung des Aspektes des Beibringens aufgrund des Aufkommens der Bildungsstandards denkbar oder sogar erforderlich wäre.

Bildungsstandards sind genormte Testverfahren, die Kompetenzen der Schüler in Deutsch, Mathematik und Englisch festlegen sollen. Die Bildungsstandards sind aufgrund des Bildungsdebakels von PISA, TIMSS, etc. ins Leben gerufen worden, um Österreich wieder wettbewerbsfähiger zu machen, um laut Bundesministerium, die Selbstverantwortlichkeit von Lehrpersonen, Lehrerteams und Schulen in der methodisch-didaktischen Arbeit zu fördern.<sup>303</sup> Bildungsstandards bedeuten eine interessante Wende im schulischen Alltag. Veränderungen im Unterricht, im Schüler- und Lehrerdasein und auch in der Schulverwaltung sind unaufhaltsam mit der Einführung der Bildungsstandards verbunden. Auch die bis jetzt hochgepriesenen offenen Unterrichtsmethoden müssen nun aufgrund der Leistungsvergleichstests und straffen Lernzielorientierung in Frage gestellt werden. Es stehen also dem Schulsystem einige Veränderungen bevor. In diesem Kontext beschreibt Fitzner die Bildungsstandards und die damit einhergehenden Veränderungen für Deutschlands Schule wie folgt: *„Bildungsstandards können die deutsche Bildungslandschaft grundlegend verän-*

---

<sup>303</sup> Vgl. <http://content.tibs.at/SET/041010Handout.pdf>

dern: Schulen wird ermöglicht, ihre Ziele zu erkennen und dadurch sicherer zu planen. Lehrkräften und Schülern wird deutlich, wo sie im Laufe eines Jahres stehen. Die Schulverwaltung wird in die Lage versetzt, eine Beurteilung auf sachlich fundierter Basis durchzuführen.“<sup>304</sup> Fitzner sieht die Veränderungen für die Schule als sehr bereichernd an, vor allem die Möglichkeit der Rückmeldungen für Lehrer und Schüler im Laufe eines Jahres und die sachlich-fundierte Beurteilungsmöglichkeiten für die Schulverwaltung. Ernst Gasser setzt sich in seinem Buch „... und plötzlich führen alle Wege nach Pisa!“ mit folgender Frage auseinander: „Bildungsstandards: curriculare Odyssee oder Leuchttürme im Meer der Bildung?“ Gasser geht nicht konform mit Fitzner und kann den Bildungsstandards kaum etwas abgewinnen. Er sieht darin strikte Schülerbewertung, standardisierte Bildung, Normierung des Unterrichts, etc.<sup>305</sup> Interessanterweise versucht Gasser die Segel zu wenden, indem er hauptsächlich Motivationsprüche, Tipps und Tricks vorgibt, wie man am besten die Bildungsstandards umgehen kann und zum selbstorganisierten und freien Lernenden werden kann. In einem Traum will er dies verdeutlichen: „I have a dream... Es gibt keine Lehrmittel mehr. Nur noch Lernmittel. In den Schulen gibt es keine Lern-Verhinderer mehr. Nur noch Lern-Ermöglicher.“<sup>306</sup> Der Begriff Bildungsstandards stößt auf harte Kritik und Gasser stellt sich im Folgenden die Fragen: „Aber was zum Teufel, sollen Standards in der Bildung? Kann man Bildung überhaupt standardisieren? Lassen sich Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten standardisierten Normen unterwerfen?“<sup>307</sup> Im gleichen Zusammenhang kritisiert Becker den Begriff „Bildungsstandards“ und behauptet wie folgt: „Ist nicht das Wort »Bildungsstandards« ein Widerspruch in sich? Ist es wünschenswert, eine standardisierte Bildung anzustreben? In den skandinavischen und angelsächsischen Ländern kennt man den Begriff »Bildungsstandards« nicht, sondern spricht schlicht von Lernzielen oder Erwartungen, von »Objectives« oder »Benchmarks«.“<sup>308</sup>

Zurück zum Begriff Bildungsstandards, welcher anhand von Gesetzestexten des Bundesministeriums für Unterricht genauer beschrieben wird, um somit Klarheit in die zumeist unverständlichen Abhandlungen zu bringen. Das Bundesministerium für Unterricht beschreibt die Bildungsstandards wie folgt:

---

<sup>304</sup> Fitzner 2004, S. 9

<sup>305</sup> Vgl. Gasser 2006, S. 8

<sup>306</sup> Gasser 2006, S. 8

<sup>307</sup> Gasser 2006, S. 19

<sup>308</sup> Becker 2004, S. 17

*„Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen unsere Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie definieren eine bestimmte Erwartung, auf die hin Schule bilden soll. Die Wege dorthin obliegen aber dem einzelnen Standort, die autonomen Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelschule bleiben unangetastet. Bildungsstandards dienen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zur Verbesserung der Ergebnisse und Vergleichbarkeit der Chancen ist systematische Schulentwicklung mit interner und externer Evaluation erforderlich. Die ersten Bildungsstandards werden für die Nahtstellen der Bildungslaufbahn erarbeitet, und zwar für die 4. Klasse Volksschule (Deutsch, Mathematik) und die 4. Klasse der AHS bzw. der Hauptschule (Deutsch, Englisch, Mathematik).“<sup>309</sup>*

Das Bundesinstitut für Schulforschung legt folgende Aspekte der Bildungsstandards fest: *„Bildungsstandards stellen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung im Bildungsbereich dar. Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer bestimmten Schulstufe vorweisen sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind.“<sup>310</sup>* Nun zur veränderten Lehrerrolle, die im Bundesgesetzblatt, unter der Berücksichtigung der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes wie folgt erläutert wird: *„Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen, sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern.“<sup>311</sup>* Und im Vorblatt für die Gesetzesänderung steht geschrieben: *„Die Aufgabe der österreichischen Schule und damit auch das Ziel des Unterrichts ist nicht auf die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten beschränkt. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schularten (Formen, Fachrichtungen) unterschiedliche Kompetenzen erlangen.“<sup>312</sup>* Demzufolge ist die Wissensvermittlung zweitrangig und die Kompetenzvermittlung das Hauptthema. Ziel der Bildungsstandards ist die Kompetenzmessung und die Vergleichbarkeit. Das Ziel der Bildungsstandards wird

---

<sup>309</sup> <http://www.klassezukunft.at/index.php>

<sup>310</sup> <http://www.bifie.at/bildungsstandards>

<sup>311</sup> [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug\\_nov\\_08.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug_nov_08.pdf)

<sup>312</sup> [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris\\_schugmaterialien\\_2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris_schugmaterialien_2.pdf)

im Folgenden erläutert: *„Bildungsstandards beziehen sich auf die Lehrpläne der jeweiligen Schulart und Schulstufe. Sie legen in einem Pflichtgegenstand oder in mehreren im fachlichen Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen konkrete, von Schülern erwartete Leistungen fest - als Lernergebnisse, die bis zu einer bestimmten Schulstufe im Unterricht zu erwerben und zu sichern sind.“*<sup>313</sup> Es werden also wieder Lernziele festgelegt, die nach einer bestimmten Zeit von den Schülern verlangt werden. Die so lange verpönte und starre Lernzielorientierung findet wieder ihren Platz im Schulalltag und zwar unter dem Deckmantel der Bildungsstandards. Nun zur These: Die Einführung der Bildungsstandards verlangt eine Legitimierung des Frontalunterrichts. Bislang wurde ständig von offenen Unterrichtsmethoden und Projekten gepredigt, nun stellt sich die Frage, ob die, von den Bildungsstandards erwünschten Kompetenzen, auch mit offenen Unterrichtsmethoden zu erreichen sind. Dem Anschein nach, gibt es eine Kehrtwende in Richtung frontaler Unterrichtsarbeit mit konkret zu erreichenden Lernzielen. Dem Anschein nach gäbe es ein Comeback der, eigentlich nicht erwünschten, Lernzielorientierung. Gudjons widmet sich dieser zumeist von vielen Didaktikern befürchteten Zukunftsvision: *„Wenn nicht alles täuscht, hat die Flut der empirischen Studien (BIJU, IGLU, TIMSS, PISA [...] ) auch zu Tendenzen geführt, die sich zur Wieder-Auferstehung der alten Pauk-, Stoff- und „Beybringe“- Schule verdichten könnten.“*<sup>314</sup> Die Angst vor einer verpönten Buchschule, die geprägt ist von starren Vermittlungsprozessen und Lernzielorientierung ist deutlich zu merken. Der Aspekt des Beibringens erfährt dadurch wieder mehr Bedeutung, wenn auch zum großen Teil nicht willkommen und gewollt. Die Befürchtung, dass offene Unterrichtsmethoden nun von frontalen Unterrichtssequenzen abgelöst werden sollen, scheint große Kritik zu erfahren. Rudolf Beer ist aufgrund einer ausführlichen empirischen Untersuchung auf folgende Ergebnisse gestoßen:

*„Aus Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer sind Bildungsstandards kein geeignetes Mittel die Qualitätsentwicklung an Österreichs Schulen voranzutreiben. Bildungsstandards können weder zu mehr Transparenz und Bewertbarkeit schulischer Arbeit, noch zur Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Bildungsstandards leisten keinen Beitrag zu einer*

---

<sup>313</sup> [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris\\_schugmaterialien\\_2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris_schugmaterialien_2.pdf)

<sup>314</sup> Gudjons 2006, S. 53

*angst- und selektionsfreieren Schule in Österreich. Bildungsstandards garantieren keinen besseren Unterricht für unsere Kinder.*“<sup>315</sup>

Betreffend der Einführung der Bildungsstandards ist eine klar negative Tendenz der Lehrerschaft zu spüren. Schuld daran könnten das plötzliche Erscheinen, die mediale Aufbereitung und die Kontrollfunktion sein. Schirlbauer widmet sich ebenfalls der Thematik der Bildungsstandards und dem damit einhergehenden Wandel im Bereich Schule und Unterricht. Er stellt sich im Titel die Frage: *Sollen wir uns von den Bildungsstandards fürchten oder dürfen wir uns über sie freuen?* Schirlbauers ambivalente Einstellung gegenüber den Bildungsstandards lässt sich klar erkennen, indem er behauptet, dass *„die Bildungsstandards weder Anlass zur Freude noch zur Furcht sind, allenfalls Indiz für einen Trend zur Normalisierung und wohl auch Normierung schulischen Treibens.“*<sup>316</sup> Schirlbauer stellt demzufolge vier Annahmen vor, die im Folgenden erläutert werden sollen:

1. *„Mit den Bildungsstandards findet so etwas wie ein Comeback des Lehrplans statt.*
2. *Der Grund für die Einführung von Bildungsstandards sind PISA, TIMSS und Co, ist also ein von der OECD inszeniertes internationales Schul Leistungsvergleichsspektakel.*
3. *Was aber nicht so ohne weiteres wiederkommen wird, ist die dazu eigentlich erforderliche Didaktik als Lehrplan- und Unterrichtstheorie.*
4. *Die Bildungsstandards sind ein Kernelement der neuen Kontroll- und Steuerungsformen für die Bildungsinstitutionen.*“<sup>317</sup>

ad1) Schirlbauer spricht von einer vermutlichen Wiederkehr der Lehrpläne und zwar in Gestalt der verpönten Lernzielorientierung. Jahrelange Versuche, den lernzielorientierten Unterricht durch den Deckmantel des offenen Lernens und Projektunterrichts zu vertuschen, haben nun die Folge, dass das Konzept der Bildungsstandards genau dies als oberstes Ziel einführt. Schirlbauer spricht vor allem, die in den 80er Jahren stark forcierte Lehrplansäuberung an. Gutgeheißen wurde die Methodik und

---

<sup>315</sup> Beer 2005, S. 228

<sup>316</sup> Schirlbauer 2007, S. 149

<sup>317</sup> Schirlbauer 2007, S. 149ff

immer weniger Wert wurde auf Inhalt und Lernziel gelegt. Er spricht von der „*Hochzeit der Projekte*“, *des offenen und erfahrungsbezogenen Lernens, des fächerübergreifenden Unterrichts*<sup>318</sup>, etc. Für Schirlbauer war klar, dass dies auf Dauer nicht so weitergehen könne und er behauptet dazu wie folgt: „*Jedenfalls werden die Bildungsstandards diesem illustren Treiben ein Ende setzen.*“<sup>319</sup> Ironischerweise sind gerade die damaligen Vertreter der neuen Lernkulturen, heute für das Vorantreiben der Bildungsstandards verantwortlich. „*Einmal macht man auf Neue Lernkulturen und behandelt Inhalte wie Lernziele als quantité négligeable, dann ist man wieder ganz auf Standards, Benchmarks und straffe Lernzielorientierung eingestellt.*“<sup>320</sup> Aber man ginge ja mit der Zeit.<sup>321</sup> Zuzunahme der nun wieder aktuell werdenden Lernzielorientierung würde dies auch eine Legitimierung für den, allerorts abgelehnten, Frontalunterricht bedeuten. Der frontal ausgerichtete Unterricht verfolgt geradlinig eben genau, die zu erwartenden Lernziele, welche oftmals nur schwer in offenen Unterrichtsphasen erreicht werden können. Dies würde eine bedeutende Kehrtwende in den Köpfen der Schreibtischdidaktiker bedeuten, denn all das, was in den letzten Jahrzehnten gepredigt wurde, wäre plötzlich wie vom Erdboden verschlungen. Abschließend merkt Schirlbauer wie folgt, an: „*Die Bildungsstandards [...] werden zumindest den größten pädagogischen Unfug wieder beseitigen, den man zuvor mit großem Aufwand herbei gezwungen hat.*“<sup>322</sup>

## ad2) Das Rankingspektakel<sup>323</sup>

Der Grund für die Einführung der Bildungsstandards waren die vernichtenden Ergebnisse der Schulleistungsvergleiche für den deutschsprachigen Raum. Wie auch immer die Planung, Durchführung, Auswertung und Evaluierung dieser in Wirklichkeit vor sich ging, soll nicht Thema dieser Abhandlung sein. Schirlbauer betitelt die ganze Misere jedoch als eine Art „*Verschwörungstheorie.*“<sup>324</sup> „*Ohne PISA-Schock keine Bereitschaft für schulreformerische Maßnahmen. Ob die Verfassungsbestimmung der 2/3-Mehrheit für schulorganisatorische Veränderungen ohne PISA gefal-*

---

<sup>318</sup> Schirlbauer 2007, S. 151

<sup>319</sup> Ebd. 2007, S. 151

<sup>320</sup> Ebd. 2007, S. 151

<sup>321</sup> Vgl. Schirlbauer 2007, S. 151

<sup>322</sup> Ebd. 2007, S. 152

<sup>323</sup> Ebd. 2007, S. 153

<sup>324</sup> Vgl. Schirlbauer 2007, S. 153

len wäre, darf bezweifelt werden.“<sup>325</sup> Schirlbauer ist der Ansicht, dass das Dramatische an der ganze Sachlage vor allem das Faktum sei, dass die Lehrplanreformen aufgrund eines Rankingspektakels rückzuführen sind. Standards an sich seien nicht das Problem, sondern der „völlige Verzicht auf bildungstheoretische und didaktische Begründungen.“<sup>326</sup> Auch das plötzliche Inerscheintreten der Bildungsstandards und die mediale Aufbereitung kritisiert Schirlbauer enorm.

ad3) Die dritte Annahme Schirlbauers will andeuten, dass die dazu erforderliche Didaktik weder so einfach wiederkommt, noch in irgendeiner Weise gefordert wird. „Der „gute Unterricht“ soll über die Nötigung zu guten Testergebnissen herbeigezwungen werden.“<sup>327</sup> Man tut so als bräuchte man keine Didaktik, nach dem Motto: Es wird sich schon ergeben! „[...] was guter Unterricht ist, scheint man weder zu wissen noch wissen zu wollen“<sup>328</sup> postuliert Schirlbauer. Schirlbauer ist der Meinung, dass die Bildungsstandards „nicht gerade ein Liebling der Qualitätsentwicklungsprofis“<sup>329</sup> der Schule sind. Um diese Berufsgruppe jedoch nicht zum Erliegen zu bringen, spricht man oftmals davon, dass auch die Bildungsstandards etwas Vergängliches sind und nur der lediglichen Weiterentwicklung in der Bildungslandschaft dienlich sind.<sup>330</sup>

ad4) Schirlbauer spricht klar und deutlich von den Bildungsstandards als Kontrollelement und auch von der Tatsache, dass es sich nur schlecht dagegen argumentieren lässt, da man leicht in den Verdacht gerät, „ein fröhliches Dasein als Minderleister führen zu wollen.“<sup>331</sup> Schirlbauer stellt interessanterweise eine Verbindung von Bildungsstandards mit ISO-Normierungen her. Stark ökonomische Gegebenheiten beherrschen nun auch das Bildungswesen und normieren alles, was nun einmal normiert gehört. Die Bildungsstandards bringen also verschiedenste Erneuerungen für die Bildungslandschaft mit sich, ob nun positiv oder negativ sei dahin gestellt. Fakt ist, dass die pädagogische Stellung des berüchtigten Frontalunterrichts und der Aspekt des Beibringens wieder eine Normalisierung erfahren könnte. Die Forderung nach gleichen zu erreichenden Lernzielen und die Orientierung an Standards verlan-

---

<sup>325</sup> Schirlbauer 2007, S. 153

<sup>326</sup> Ebd. 2007, S. 153f

<sup>327</sup> Ebd. 2007, S. 154

<sup>328</sup> Ebd. 2007, S. 155

<sup>329</sup> Ebd. 2007, S. 155

<sup>330</sup> Vgl. Ebd. 2007, S. 155

<sup>331</sup> Vgl. Ebd. 2007, S. 155

gen demzufolge auch strikt geführten Unterricht. Ob dies mit Selbstbestimmtem Unterricht und Projektunterricht erreicht werden kann, sei in Frage gestellt. Aufgrund der Bildungsstandards kann der Aspekt des Beibringens wieder an Bedeutung gewinnen. Auch die ewige Frage nach Disziplin<sup>332</sup> kann durch das Auftreten der Bildungsstandards wieder an Bedeutung gewinnen. Ein Blick auf die Resultate internationaler Vergleichsstudien lässt einen Zusammenhang zwischen guten Lernleistungen und diszipliniertem Verhalten erkennen.

*„In den Staaten, die auf vorderen Rangplätzen zu finden sind – Finnland, Australien, Korea – erscheinen Lehrer und Schüler im Vergleich zu Deutschland besonders diszipliniert. Die Autorität des Lehrers wird kaum in Frage gestellt. Aus der Sicht der Schüler und Eltern sind sie Experten für Erziehung und Unterricht. Man ist auf sie angewiesen, möchte von ihnen profitieren und begegnet ihnen mit Achtung. Auch spricht man Lehrern keinesfalls das Recht ab, falls erforderlich, Schüler zu disziplinieren.“<sup>333</sup>*

Diese Vorstellung, nämlich der Lehrerschaft Achtung, Respekt und Ansehen entgegenzubringen, ist im deutschsprachigen Raum oftmals nur ein Wunschtraum als Realität im Schulalltag. Es lässt sich also klar erkennen, dass mit der Einführung der Bildungsstandards viele Veränderungen das gesamte Schulsystem betreffen. Unterrichtsformen, sowie Lehrpläne, Disziplin, Lehrer- und Schülerrolle müssten in diesem Zusammenhang neu definiert werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Einführung der Bildungsstandards eine klare Trendumkehr in der, von offenen Unterrichtsmethoden beherrschten, Bildungslandschaft bedeuten kann und demzufolge die Legitimationsfrage des Frontalunterrichts neu überdacht werden muss.

---

<sup>332</sup> Schirlbauer ist der Meinung Disziplin sei sogar das heimliche Ziel aller Erziehung und selbst der liberalste und freizügigste Pädagoge enthält einmal ein autoritäres Moment. (Vgl. Schirlbauer 2005, S. 90ff)

<sup>333</sup> Becker 2004, S. 97

## 7 Final Review

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, herauszufinden, ob Unterricht ohne den Aspekt des Beibringens denkbar ist. An Hand von Literaturrecherchen der Geschichte des Frontalunterrichts kamen einige Aspekte zum Vorschein, die einen Bruch der Unterrichtsmethode erkennen ließen. Herbart war einer der Ersten, der eine bedeutende Wende initiierte, um eine strukturierte Unterrichtsplanung umzusetzen, jedoch wurde sein Vorhaben von seinen Nachkommen anders umgesetzt, als von ihm erhofft. Dieser Aspekt war unter anderem ein Anstoß für herbe Kritik der Reformpädagogen, die vor allem an der formalen und strukturierten Unterrichtsdurchführung der Herbartianer keinen Gefallen fanden und eine Pädagogik vom Kinde aus forderten. Das Aufkommen der Reformpädagogik und das der offenen Unterrichtsmethoden war ein endgültiger Schnittpunkt in der Geschichte des Frontalunterrichts.

Des Weiteren war es Ziel dieser Arbeit eine kritische Auseinandersetzung mit offenen Unterrichtsmethoden, wie dem selbstorganisierten Unterricht und dem Projektunterricht, darzulegen. Auch der Aspekt der „Offenheit“ im Schulalltag war ein Aspekt dieser Diplomarbeit. Die unendlichen Definierungsversuche und Deutungen weisen eine Unklarheit des Begriffes „Offenheit“ auf. Auch das Konzept des Selbstorganisierten Unterrichts ließ einige Kritikpunkte erkennen, nämlich dass an die Schülerschaft unmögliche Anforderungen gestellt werden, die oftmals nicht durchführbar sind, wie etwa Kompetenzen der Teamfähigkeit, selbstverantwortendes Lernen, Flexibilität, etc. Auch die Lehrerrolle erfährt eine Umstrukturierung und wird im selbstorganisierten Unterricht vom beibringenden zum hinführenden und begleitenden Lehrer. Eine ähnliche Problematik kann man dem Konzept des Projektunterrichts entnehmen. Eine Forderung nach offenen Unterrichtsmethoden liegt klar auf der Hand und ist auch legitim, trotz alledem sollte nicht ganz auf den Aspekt des Beibringens vergessen werden. Die Frage nach anspruchsvollem Unterricht bleibt also unbeantwortet. Ausgehend von der Darstellung der „Verlorenen Identität des Lehrers“ sollte eine Verbindung mit der damit einhergehenden verlorenen beibringenden Aufgaben des Lehrers geklärt werden. Der Wandel der Lehrerrolle ist faktisch nicht aufzuhalten. Der Lehrer als Berater, Freund, Animateur, Begleiter, etc. ist in der Schulrealität fest verankert. In diesem Zusammenhang ist auch der beibrin-

gende Lehrer nicht mehr gefragt und wird des Öfteren in der Fachliteratur abwertend gehandhabt. Auch die zusätzlichen gesellschaftlichen, integrativen, politischen, fördernden und administrativen (um nur einige zu nennen) Anforderungen an die Lehrerschaft war mitunter ein Aspekt dieser Diplomarbeit. Die Lehrerschaft wird ständig mit neuen Aufgaben konfrontiert. Die Problematik erkennt man in der Tatsache, dass der Lehrer nicht mehr alleinig Pädagoge sein darf. Faktum ist, dass auf die Lehrerschaft immer mehr Lasten zukommen, wobei nicht mehr klar ist, welche Aufgabenbereiche nun die Wesentlichsten sind. Es wären vorerst die schulisch-administrativen, wirtschaftlich-ökonomischen, gesellschaftlich-sozialen, integrativ-fördernden, politisch-bildenden, die psychologisch-heilenden und zum Schluss natürlich die pädagogisch-vermittelnden Lasten. Aus diesen Ergebnissen ist klar zu erkennen, dass der heutige Lehrer nicht mehr alleinig den Aspekt des Beibringens legitimieren kann. Eine Darstellung der unendlichen Bildungslandschaft und der „Neuen Lernkulturen“ hat aufgezeigt, wie schwierig es für die Lehrerschaft geworden ist, den Ansprüchen der Gesellschaft gerecht zu werden. Die Forderung nach einem neuen Lehrerbild drängt den beibringenden Lehrer in den Hintergrund. Eine zweite Forderung, nämlich die der Bildungsstandards hat einen klar erkennbaren Wendepunkt in der Bildungsdiskussion ergeben. Die durch das Bildungsdebakel von PISA, TIMSS und CO. entstandenen Testergebnisse haben zu enormen Veränderungen in der Bildungslandschaft geführt. Die Einführung der Bildungsstandards und dessen Kompetenzmessungen haben die Annahme zum Tragen gebracht, nämlich dass durch die Bildungsstandards eine Neuentdeckung und somit eine Legitimierung des Frontalunterrichts mit einhergeht. Das plötzliche Umdenken, hin zu der lange verpönten Lernzielorientierung, könnte eine Legitimierung des frontalen und beibringenden Unterrichts mit sich bringen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Aspekt des Beibringens in den letzten Jahren oder auch pädagogischen Epochen immer wieder kritisiert und verurteilt wurde, trotz alledem hat der Frontalunterricht überlebt und ist oftmals noch immer einer der beliebtesten Unterrichtsstile der Lehrerschaft. Vielleicht aus dem Grund, die immer schwierig werdende Schülerschaft besser kontrollieren zu können, seine Macht auszudrücken, Kontrolle über die Masse zu haben, billigen Unterricht zu gewährleisten oder vielleicht um des Lehrers narzisstische Gelüste auszuleben?

Oder ganz einfach aus dem banalen Grund, warum viele die Profession „Lehrer“ gewählt haben: nämlich dass man den Schülern etwas *beibringen* will, die Sache erklären, definieren, darstellen, zeigen und beweisen will. Abschließend betrachtet muss gesagt werden, dass der Aspekt des Beibringens, trotz all der Häme und Kritik immer noch ein wesentlicher Teil der Unterrichtspraxis ist und Unterricht ohne den Aspekt des Beibringens nicht denkbar ist. *„Lehrer sind also Profis, Profis des Lehrens, d.h. des Zeigens, Erklärens und Erzählens. Ihr Geschäft ist Demonstratio, Explikatio und Narratio. Sie machen das Undeutliche deutlich, erklären das Verworrene, zeigen das Sichtbare und versichtbaren das Unsichtbare und Verborgene. [...] Sie sind Profis der Aufklärung. Sie wollen, daß der Jugend »ein Licht aufgeht.«*<sup>334</sup> Zum Abschluss dieser Diplomarbeit soll das Zitat vom Beginn dieser Diplomarbeit nochmals aufgegriffen werden, um abschließend ein Resümee ziehen zu können.

*„Am Anfang nahm ich meinen Meister als Meister.  
In der Mitte nahm ich die Schriften als Meister.  
Am Ende nahm ich meinen Geist als Meister.“*

Shabkar, Tibetische Lieder

Am Anfang braucht man einen Meister, *einen Lehrer einen Beibringer*, um auf den richtigen Weg geführt zu werden. Erst wenn einem Fertigkeiten und Grundwissen *gelehrt* und *beigebracht* wurden, hat man die alleinige Fähigkeit Schriften und Texte selber heranzunehmen.

Zu guter Letzt besitzt man dann vielleicht die Fähigkeit sich seines Geistes zu bedienen.

---

<sup>334</sup> Schirlbauer 2005, S. 54



## **Literaturverzeichnis**

**AREND**, Beate (2004): Handlungsorientierter Mathematikunterricht rund um die Waage. IN: Bosse, Dorit (Hg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. – Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S.159 – 176.

**ASCHERSLEBEN**, Karl (1985): Moderner Frontalunterricht: Neubegründungen einer umstrittenen Unterrichtsmethode. – Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

**ASCHERSLEBEN**, Karl: Lob des Frontalunterrichts. IN: Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (Hg.) (2002): Lob der Schule. – Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 37 – 49.

**ASCHERSLEBEN**, Karl (1999): Frontalunterricht - klassisch und modern. – Frankfurt am Main: Luchterhand.

**ARNOLD**, Rolf/**SCHÜSSLER**, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**BALLAUFF**, Theodor (1985): Lehrer sein einst und jetzt, auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer. – Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.

**BANNACH**, Michael (2002): Selbstbestimmtes Lernen: freie Arbeit an selbst gewählten Themen – Hohengehren: Schneider Verlag.

**BEER**, Rudolf (2005): Bildungsstandards aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer: eine empirische Untersuchung. – Wien, Univ. Dissertation.

**BECKER**, Georg E. (2004): Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi? – Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

### **BILDUNGSSTANDARD**

Online unter: <http://content.tibs.at/SET/041010Handout.pdf> (Stand: August 2009).



**BOSSE**, Dorit (Hg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. – Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

**BÖHM**, Winfried, et al. (Hg.) (1993): Schnee vom vergangenen Jahrhundert: neue Aspekte der Reformpädagogik. – Würzburg: ERGON-Verlag.

**BÖNSCH**, Manfred (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule: Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. – Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

**BÖNSCH**, Manfred (2002): Begründung und Konzipierung einer Didaktik selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Lernens. IN: Bönsch, Manfred (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule: Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. – Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 1 – 17.

**BÖNSCH**, Manfred (2002): Lernpartitur VI: Projektarbeit – Projektorientierung. IN: Bönsch, Manfred (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule: Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. – Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 199 – 206.

**BRENN**, Hubert (2007): Pädagogische Kompetenzen und Reminiszenzen sowie Perspektiven und Alternativen für mehr Qualität und Professionalität in der Lehrer/innenbildung. IN: Raditz, Franz (Hg.): Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik – Wien: LIT Verlag, S. 157 – 180.

**BRINEK**, Gertrude/**SCHIRLBAUER**, Alfred (Hg.) (2002): Lob der Schule. – Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

**BROMME**, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. – Bern: Huberverlag.

**BUCK**, Günther (1985): Herbarts Grundlegungen der Pädagogik. – Heidelberg: Winter.

## **BUNDESGESETZBLATT**

Online unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug\\_nov\\_08.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug_nov_08.pdf) (Stand: August 2009).



## **BUNDESGESETZBLATT: Vorblatt und Erläuterung**

Online unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris\\_schugmaterialien\\_2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris_schugmaterialien_2.pdf)  
(Stand: August 2009).

## **BUNDESINSTITUT: Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens**

Online unter: <http://www.bifie.at/bildungsstandards> (Stand: August 2009).

**BUNDESMINISTERIUM** für Bildung, Wissenschaft und Kunst (2001): Grundsatzverordnung zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. – Wien: Amedia

**DAUBER**, Heinrich (2004): Unterricht zwischen Arrangement und Improvisation. IN: Bosse, Dorit (Hg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. – Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 69 – 86.

**DEITERING**, Franz G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. – Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

**DORLÖCHTER**, Heinz (2009): Lehrer werden – Lehrer sein: Professionalität im Lehrberuf.

Online unter: <http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/projekte/lehrkraefte-mit-zuwanderungsgeschichte/090309/Dorloechter.pdf> (Stand: Juli 2009).

**FISCHER**, Wolfgang/**RUHLOFF**, Jörg (1993): Skepsis und Widerstreit: neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. – Sankt Augustin: Academia-Verlag.

**FISCHER**, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik: ausgewählte Aufsätze 1979 – 1988. – Sankt Augustin: Academia-Verlag.

**FISCHER**, Wolfgang, et al. (Hg.) (1980): Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. – Duisburg: Walter Braun Verlag.

**FITZNER**, Thilo (Hg.) (2004): Bildungsstandards. Internationale Erfahrung – Schulentwicklung – Bildungsreform. – Bad Boll: Evangelische Akademie Bad Boll.



**FLITNER**, Wilhelm (1992): Johann Amos Comenius. Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. – Stuttgart: Klett –Cotta.

**FREUND**, Josef, et al. (Hg) (1998): Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. – Wien: ÖBV.

**FUHRMANN**, Elisabeth (1998): Unterrichtsverfahren im Frontalunterricht. Vom gelenkten Gespräch bis zum darbietenden Unterricht. Ein Überblick. – IN: Pädagogik, 1998, 5. Heft, S. 9 – 12.

**GARNITSCHNIG**, Karl et al. (2007): Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit.

Online unter: <http://www.univie.ac.at/Erziehungswissenschaft/DA%20verfassen.pdf>  
(Stand: Okt. 2007).

**GASSER**, Ernst (2006): ...und plötzlich führen alle Wege nach PISA! Bildungsstandards: curriculare Odyssee oder Leuchttürme im Meer der Bildung? – Bern: hep-Verlag

**GIESECKE**, Hermann (1998): Wozu Schule? IN: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.) (1998): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. – Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 9 – 23.

**GIESECKE**, Hermann (1996): Das Ende der Erziehung. – Stuttgart: Klett-Cotta.

**GUDJONS**, Herbert (2007<sup>2</sup>): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

**GUDJONS**, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

**GUDJONS**, Herbert (2006): Methodik zum Anfassen. – Unterrichten jenseits der Routinen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

**GUDJONS**, Herbert (1998): Frontalunterricht – gut gemacht. Come-back des „Beybringens“? – IN: Pädagogik, 1998, 5. Heft, S. 6 – 8.



**GUDJONS**, Herbert (1986): Handlungsorientiert Lehren und Lernen – Projektunterricht und Schüleraktivität. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**HAMMERER**, Franz (1998): Offene Lernsituationen anspruchsvoll gestalten. IN: Freund, Josef, et al. (Hg) (1998): Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. – Wien: ÖBV, S. 35 – 56.

**HARTH-PETER**, Waltraud (1993): „Schnee vom vergangenen Jahrhundert?“ Zur Aktualität der Reformpädagogik heute. IN: Böhm, Winfried, et al. (Hg.) (1993): Schnee vom vergangenen Jahrhundert: neue Aspekte der Reformpädagogik. – Würzburg: ERGON-Verlag, S. 11 – 27.

**HEITGER**, Marian (1998): Lehren und Erziehen als Beruf; zur Dialektik des Lehrerdaseins. IN: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.) (1998): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. – Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 70 – 86.

**HEITGER**, Marian (1991): Der Lehrer als Pädagoge? IN: Schirlbauer, Alfred [Hg.] 1991: Lehrer sein heute. – Wien: Tyrolia Verlag.

**HENNINGSEN**, Jürgen (1980): Vom Klempner zum Schwätzer: Voraussagen zur Lehrerbildung. IN: Fischer, Wolfgang, et al. (Hg.) (1980): Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. – Duisburg: Walter Braun Verlag, S. 23 – 42.

v. **HENTIG**, Hartmut (1973): Schule als Erfahrungsraum? – Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

**HEROLD**, Martin/**LANDHERR**, Birgit (2001): Selbstorganisiertes Lernen: SOL; ein systemischer Ansatz für Unterricht. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

**JORDACK**, Monika (1999): Unterricht zwischen Tradition und Moderne. Traditionelle Unterrichtsmethoden zwischen Ablehnung und Verherrlichung, dargestellt am Beispiel des Frontalunterrichts. – Wien, Univ. Dipl. Arb.

**KÜHN**, Lotte (2005): Das Lehrerhasser Buch. Eine Mutter rechnet ab. – München: Knauer.



## **KLASSE: ZUKUNFT: Bildungsstandards**

Online unter: <http://www.klassezukunft.at/index.php?> (Stand: August 2009).

**LADENTHIN**, Volker (1998): Der Lehrer. Vom Grund der Bildung her betrachtet. IN: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.) (1998): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelnabe der Gesellschaft. – Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 24 – 53.

**LANDESAKADEMIE** für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen  
Online unter: <http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/> (Stand: Jänner 2009).

**MESSNER**, Rudolf (2004): Selbstständiges Lernen und PISA – Formen einer neuen Aufgabenkultur. IN: Bosse, Dorit (Hg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler fordert. – Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 29 – 47.

**MEYER**, Ernst/**OKON**, Wincenty (1984): Frontalunterricht – Frankfurt am Main: Scriptor – Ratgeber Schule.

**MEYER**, Hilbert (2003): Unterrichtsmethoden. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**MÖNKS**, Franz J./**KEMPTER** Ulrike (Hg.) (2008): Selbstbestimmt Lernen \*SBL\*. – Berlin, Wien, u.a.: LIT Verlag.

**NEGT**, Oskar (2008): Schule als Erfahrungsprozess? Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts. IN: Baader, Meike Sophia [Hg.] (2008): Seid realistisch, verlangt das Unmögliche! Wie 1968 die Pädagogik bewegte. – Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 90 – 120.

**ÖSTERREICHISCHES SCHULPORTAL**: Die neue Lernkultur

Online unter: <http://www.schule.at/schulautonomiehandbuch/kapitel2/seite2.htm>  
(Stand: Jänner 2009).

**PARIS**, Rainer (2002): Über die Schwierigkeit zu loben. Dilemmata pädagogischer Autorität heute. IN: Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (Hg.) (2002): Lob der Schule. – Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 11 – 23.



**PAUL**, Ernst (1998): Bedeutung und Stellung des offenen Unterrichts auf der Sekundarstufe I: Formen und Kriterien. IN: Freund, Josef, et al. (Hg) (1998): Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. – Wien: ÖBV, S. 57 – 72.

**PRANGE**, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. – Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.

**PRANGE**, Klaus (1995): Die Zeit der Schule. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**PREUB**, Otmar (2001): Schule halten: vom Abenteuer Lehrer zu sein. – München; Mering: Hampp

### **PSYCHOLOGIE – LEXIKON:**

Online unter: <http://www.psychology48.com/deu/d/selbstorganisiertes-lernen/selbstorganisiertes-lernen.htm> (Stand: Mai 2009).

**SALCHER**, Andreas (2008): Der talentierte Schüler und seine Feinde. – Salzburg: Ecowin Verlag.

**SCHAUB**, Horst/**ZENKE**, Karl G. (2002<sup>5</sup>): Wörterbuch Pädagogik. – München: dtv.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (2008): 37 Elefanten. Oder: Braucht man eine Lerntheorie, um unterrichten zu können? IN: Mitgutsch, Konstantin et al. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. – Stuttgart, Klett-Cotta.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (2007): Sollen wir uns vor den Bildungsstandards fürchten oder dürfen wir uns über sie freuen? IN: Raditz, Franz (Hg.): Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik – Wien: LIT Verlag, S. 149 – 156.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. – Wien: Sonderzahl –Verlag.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (1998): Guter Unterricht ist Unterricht, in dem Verstehen gelehrt wird. IN: Freund, Josef, et al. (Hg) (1998): Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. – Wien: ÖBV, S. 163 – 176.



**SCHIRLBAUER**, Alfred (1998): Vom Verschwinden des Lehrers in der „Neuen Lernkultur“. IN: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.) (1998): Der Lehrer - Prügelknabe oder Hoffnungsträger der Gesellschaft. – Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 54 – 69.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. – Wien: Sonderzahl –Verlag.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (1993): Von der normativen zur skeptischen Pädagogik. Ein Bericht. IN: Brinek, Gertrude et al. (Hg.): Pädagogik im Pluralismus. – Wien: WUV, S. 53 –67.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (1992): Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik. – Wien: WUV Universitätsverlag.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (Hg.) (1991): Lehrer sein heute. Innsbruck; Wien: Tyrolia-Verlag.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (1988): Comeback des redenden Lehrers? Einige Überlegungen zur Rolle des Lehrers aus Anlass zweier Neuerscheinungen zum Frontalunterricht. IN: Vierteljahresschrift für Pädagogik – Wien: o.A. 1988, S. 318 – 327.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (1987): Vom Pauker zum Animateur. Einige Anmerkungen zur Karriere der Sozialklimatologie in Unterricht und Lehrerfortbildung. IN: Pädagogische Impulse. Heft 2/1987, S. 37 – 39.

**SCHIRLBAUER**, Alfred (1986): Einige skeptische Fragen und Anmerkungen zum Konzept des Projektunterrichts. IN: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. – Kamp/Bochum: o.A. Heft 2/1986, S. 252 – 266.

**SIEBERT**, Horst (2002): Neue Lernkultur in einer Bildungslandschaft. IN: Bönsch, Manfred (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule: Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. – Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 209 – 217.

**SPENGER**, Jörg (2009): LehrerIn: eine bemitleidenswerte Profession. Oder: Jammern wird doch einmal erlaubt sein! IN: aps: Gewerkschaft

Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 2, S. 16 – 17.



**STRUCK, Peter/WÜRTEL, Ingo** (2001): Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach. – Darmstadt: Primusverlag.

**TASCHNER, Rudolf** (2002): Lernen Lehrer das Falsche? IN: Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (Hg.) (2002): Lob der Schule. – Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 93 – 97.

**VOLLSTÄDT, Witlof** (2004): Konsequenzen aus PISA: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. IN: Bosse, Dorit (Hg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. – Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 123 – 137.

**WEINERT, Franz E.** (1998): Guter Unterricht, ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. IN: Freund, Josef, et al. (Hg.) (1998): Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. – Wien: ÖBV

**WENGER-HADWIG, Angelika** (Hg.) (1998): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelnabe der Gesellschaft. – Innsbruck, Wien: Tyrolia.

**WENZEL, Hartmut** (1998): Die methodische Kompetenz des Lehrers als Bedingung für guten Unterricht. IN: Freund, Josef, et al. (Hg.) (1998): Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. – Wien: ÖBV, S. 135 – 146.

**WIECHMANN, Jürgen** (Hg.) (1999): Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. – Weinheim: Beltz Verlag.

**WODZINSKI, Rita** (2004): Jeder wird zum Experten – Gruppenpuzzle im Physikunterricht. IN: Bosse, Dorit (Hg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. – Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 11 – 27.

**ZANGERLE, Heinz** (2004): Einfach erziehen. Die Alternative zu Kuschelpädagogik und Psychoboom. – Wien: Ueberreuter.



## Abstract

Ziel dieser Diplomarbeit ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Beibringen im Schulunterricht. Der Frontalunterricht soll unter dem Aspekt des Paradigmenwechsels vom Lehren zum Selbstorganisierten Lernen genauer betrachtet werden. Vorerst soll eine geschichtliche Auseinandersetzung mit Frontalunterricht dem besseren Verständnis dienen. Im selben Kontext sollen offene Unterrichtsformen, wie der Projektunterricht und das Selbstbestimmte Lernen kritisch reflektiert werden und mit der Thematik des Frontalunterrichts in Verbindung gebracht werden.

In weiterer Folge soll die Lehrerrolle unter der Berücksichtigung der verlorenen Identität des beibringenden Lehrers in den Blickpunkt gerückt werden. Es soll die Frage angedacht werden, ob ein Comeback des redenden Lehrers denkbar ist.

Auch der Lehrer, als fachlicher Experte, soll in diesem Zusammenhang infrage gestellt werden und es soll aufgezeigt werden, dass der Lehrer in der heutigen Zeit ein "Allroundgenie" sein müsste, um den Vorstellungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Die Diskussion über die Einführung der Bildungsstandards für eine Qualitätsverbesserung an Schulen soll auch ein Teil der Arbeit sein. In diesem Zusammenhang soll die Frage angedacht werden, ob durch die Einführung der Bildungsstandards eine Wiederentdeckung des Frontalunterrichts denkbar ist.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt des Beibringens unter der Berücksichtigung offener Unterrichtsmethoden.

The purpose of this diploma thesis is to consider the aspect of teaching in everyday school life. Changing from teaching to self-directed learning will also be an important part of the thesis.

At the beginning there will be a historical review of frontal teaching in order to give clearness to this controversial teaching method.

The critical examination of open learning strategies, like self-directed learning and project work will also be brought in context with the aspect of frontal teaching.

Accordingly there is a focus on the lost identity of basic subject-mattered teachers and the following question might be answered, "Is it possible for teachers to provide their students with the basics of subject-matter teaching?"

The subject-mattered teacher is also mentioned in this thesis, with a focus on society's expectations towards him.

The debate around educational standards as an instrument for quality monitoring in schools is also part of the diploma thesis. In this context there is a focus on a possible rediscovery of the talk and chalk teaching method.

The primary object of this diploma thesis is to give the reader an insight into the current teaching situation and to outline that different teaching strategies do not always lead to the initial target compared to former or previous teaching methods.



# Curriculum Vitae

## Persönliche Daten:

Name: Karina Wernhart  
Geburtsdaten: 6. September 1979, Neunkirchen  
Staatsbürgerschaft: Österreich

## Bildungsgang:

seit 2003 Studium der Pädagogik, Universität Wien  
2000-2003 Pädagogische Akademie Baden  
1999-2000 Auslandsjahr, Birmingham/England  
1994-1999 Bundesoberstufenrealgymnasium,  
Wr. Neustadt  
1990-1994 Hauptschule, Pottschach  
1986-1990 Volksschule, Ternitz

## Berufspraxis:

seit 2005 im Dienst des Landesschulrates für  
Niederösterreich als HS-Lehrerin  
2008 Tutoriumspraxis, Universität Wien  
2007 Tutoriumspraxis, Universität Wien  
2003-2005 beschäftigt bei der Firma Fit und Fun  
1999-2000 beschäftigt bei Fiddle and Bone / Birmingham  
(GB)  
1994-1999 Ferialjob als Büroangestellte SBM Ternitz



Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die ausgewiesenen Quellen benutzt habe.

Ternitz-Pottschach, im Dezember 2009

Karina Wernhart

