

3. Die Infragestellung der Vermittlungsfunktion am Beispiel zweier Diskurse der aktuellen Bildungsdebatte

Davon ausgehend, dass Professionen sowohl kontinuierlichen kulturellen, sozialen und technologischen Wandlungsprozessen ausgesetzt sind als auch selbst Akteure gesellschaftlicher Konstitutionsprozesse darstellen, sind insbesondere diejenigen Diskurse von hoher Relevanz, in denen sich über eine Infragestellung von Kernbereichen der Professionellenfunktion Aushandlungsvorgänge im Hinblick auf die Formulierung des gesellschaftlichen Mandats anbahnen. In Zusammenhang mit 'Diskursen der Infragestellung' werden die Profession sowie die professionellen Akteure in ihrer beruflichen Handlungspraxis herausgefordert, sich in Bezug auf die Artikulation gesellschaftlicher Leistungserwartungen zu positionieren.

Im Folgenden werden zwei dieser Diskurse der Infragestellung herausgegriffen, die sich auf die Vermittlungsfunktion als Kernbereich professionellen Handelns beziehen. Zum einen die den Lehrerberuf insgesamt betreffende didaktische Debatte um eine 'neue Lernkultur', die vor dem Hintergrund eines subjektorientierten Lernbegriffs mit einer Problematisierung des didaktischen Musters der 'direkten Instruktion' und der klassischen Vermittlungsfunktion der Lehrenden verbunden ist (3.1.), zum anderen die in Bezug auf den Schultyp Hauptschule stattfindende Debatte um eine Relativierung des Kernmandats der Wissensvermittlung im Kontext einer 'Sozialpädagogisierung' von Schule und Lehrerfunktion (3.2.). Im Anschluss daran wird dargestellt, wie sich diese beiden Formen der Infragestellung in dem Schulversuch 'Schule im gesellschaftlichen Verbund' als Gegenstand der vorliegenden Studie manifestieren (3.3.).

3.1. Die Problematisierung der Vermittlungsfunktion vor dem Hintergrund der Kritik an der 'direkten Instruktion'

Diskurse zu didaktischen Fragen stellen insofern einen besonderen Typus der Artikulation gesellschaftlicher Erwartungen an die professionelle Leistungserbringung dar, als hier ein besonders enger und direkter Bezug zur professionellen Handlungspraxis besteht. Ein zentraler Bezugspunkt sind in diesem Zusammenhang Diskussionen zu didaktischen "Makromethoden des Unterrichts" (Einsiedler 1997, 228)¹ oder "Grundorientierungen zur Förderung des Wissenserwerbs" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994, 474). Diese repräsentieren übergreifende Konzeptionen, innerhalb derer sich

¹ Einsiedler unterscheidet neben den Makromethoden Mikroverhaltensweisen der Lernsteuerung, Klassenmanagement, Sozialformen und Sozialklima (Einsiedler 1997, 228).

Zielvorstellungen mit handlungsleitenden Elementen und Modellen (Unterrichtsskripts, Mikromethoden, sozial geteilten Routinen für Lehrer und Schüler) zu in sich stimmigen didaktischen Gestaltungsansätzen zusammenfügen.

In diesem Zusammenhang ist die Kritik an dem didaktischen Prinzip der 'direkten Instruktion' sowie die davon abgeleitete Problematisierung der Vermittlungsfunktion der Lehrperson seit den Anfängen der Reformpädagogik ein Dauerthema der Pädagogik, das in den unterschiedlichen Diskursen unter den Stichworten 'neue Lernkultur', 'neue Lerntheorie' oder 'neues Lernen' verhandelt wird.² Der im Folgenden gewählte Fokus skizziert in exemplarischer Form den seit Beginn der 90er Jahre etablierten Diskurs zur 'Konstruktivistischen Didaktik'³, um daran Grundelemente der Infragestellung der Vermittlungsfunktion aufzuzeigen. Im Rahmen dieses Diskurses werden vor dem Hintergrund eines kognitionspsychologisch akzentuierten Lernbegriffs Diskrepanzen zwischen Prozessmerkmalen des Lernens und dem didaktischen Prinzip der 'direkten Instruktion' identifiziert (3.1.1.), woraus eine Problematisierung der klassischen, mit dem Modell der 'direkten Instruktion' verbundenen Vermittlungsfunktion resultiert (3.1.2.).

3.1.1. Diskrepanzen zwischen Prozessmerkmalen des Lernens und der 'direkten Instruktion'

Der auf die anglo-amerikanische Forschung der 70-er Jahre zurückgehende Begriff der 'direkten Instruktion' bezieht sich in Analogie zum deutschen Konzept des lehrergeleiteten Unterrichts (Schöler 1977) auf das Prinzip der systematischen Vermittlung von Wissen durch einen straff geführten, lehrergesteuerten Unterrichtsstil, der sich auszeichnet durch intensive Nutzung der Instruktionszeit, Gliederung des Unterrichtsstoffes in überschaubare, sinnvolle Lerneinheiten bei kontrollintensiver und störungspräventiver Unterrichtssteuerung und geringen Freiheitsgraden und Wahlmöglichkeiten für die Schüler (Treiber/Weinert 1982, 265; Weinert 1996b, 30). Die direkte Instruktion als umfassende Unterrichtskonzeption unterscheidet verschiedene Varianten lehrergeleiteten Unterrichts wie darbietende, fragend-entwickelnde sowie entdeckenlassende

² Vgl. als Beispiel für einen programmatischen Ansatz: "Das hier anvisierte "Neue Lernen" reduziert die herkömmliche Lehrerdominanz ganz entscheidend und setzt stärker auf die Lehrperson als Moderator, Lernorganisator und Lernberater sowie auf die aktiv-konstruktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand" (Klippert 2001, 35).

³ Vgl. als allgemeinen Überblick zur englischsprachigen Diskussion den Sammelband von Duffy/Jonassen 1992; zur deutschsprachigen Perspektive Gerstenmaier/Mandl 1995; in kritischer Absicht Terhart 1999, Hoops 1998, Dinter 1998; zur fachdidaktischen Konzeption des 'Konstruktivistischen Mathematikunterrichts' Blum/Neubrand 1998.

Verfahren, die sich jeweils durch einen unterschiedlichen Strukturierungsgrad auszeichnen. Wie die TIMSS-Videostudie für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht gezeigt hat (Klieme/Schümer/Knoll 2001), ist das Prinzip der direkten Instruktion in Deutschland insbesondere mit der Generierung des Wissens durch eine 'fragend-entwickelnde' Dialogform verbunden. Die direkte Instruktion stellt insofern eine "systemorientierte Lernumgebung" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994, 476) dar, als die zu lernenden Inhalte hier als abgeschlossene Wissenssysteme behandelt werden, deren fachspezifische Struktur zu Instruktion Zwecken systematisch aufbereitet wird.

Ogleich empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Merkmalen des Unterrichts und Schulleistungen immer wieder die Effektivität der direkten Instruktion im Hinblick auf den Erwerb von Fachwissen bestätigt haben (vgl. Brophy/Good 1986; Einsiedler 1997), wird die Konzeption unter dem Gesichtspunkt eines kognitions- und wissenspsychologisch akzentuierten Lernbegriffs kritisch diskutiert, da sich Inkompatibilitäten zwischen bestimmten Aspekten des Instruktionsmodells und Prozessmerkmalen des Lernens identifizieren lassen. Davon ausgehend, Lernen als konstruktiven, aktiven, selbstgesteuerten und situativen Prozess (Shuell 1986; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994; Weinert 1996b) zu verstehen, lassen sich Diskrepanzen zwischen Instruktions- und Lernmodell feststellen, die vor allem die Steuerungsdimension sowie den impliziten Wissensbegriff der direkten Instruktion kritisch in den Blick nehmen.

a) Lernen als konstruktiver Prozess

Die Konzeptualisierung des Lernens als eines konstruktiven Prozesses geht davon aus, dass Wissen "kein objektiver, transportierbarer Gegenstand, sondern das Ergebnis von Konstruktionsprozessen einzelner Individuen" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994, 457) ist und die kognitiven Aspekte der Informationsverarbeitung insofern Prozesse der "Wissenskonstruktion" (a.a.O.) darstellen. Damit ist impliziert, dass Lernende neue Wissensstrukturen aufbauen und sie untereinander sowie mit bestehenden Konzepten vernetzen. Aus dieser Perspektive knüpft Lernen immer an bereits bestehendes Vorwissen an, das beispielsweise durch die Konfrontation mit Problemen aktiviert und in einem zweiten Schritt erweitert bzw. - so etwa im Falle von Fehlkzepten - transformiert oder reorganisiert wird. Das Merkmal der Wissenskonstruktion kollidiert insofern mit dem Prinzip der direkten Instruktion, als hier die Aktivierung des Vorwissens und die Auseinandersetzung mit Fehlkzepten im Vergleich zur Stoffvermittlung eine untergeordnete Rolle spielen. Der wissenschaftsorientierte Wissensbegriff fokussiert zudem systematisierte Ergebnisse und vernachlässigt demgegenüber problemlösend-entdeckende Vorgehensweisen (Reusser 1991, 23). Die für das fragend-entwickelnde

Unterrichtsgespräch charakteristische Vorgehensweise des 'Kleinarbeitens' komplexer Aufgabenstellungen in eine Serie wenig anspruchsvoller, geschlossener Schritte geht damit einher, dass die Lernenden "nicht auf der Ebene des eigentlichen komplexen Problemlöseprozesses kognitiv aktiviert werden, sondern auf der Ebene von Teilprozessen, im Sinne von Reproduktion, Assoziation und einfachen Operationen" (Klime/Schümer/Knoll 2001, 46).

b) Lernen als aktiver Prozess

Die kognitiven Prozesse der Wissenskonstruktion werden wiederum gerahmt durch motivationspsychologische Prozesse des aktuellen Motivationsgeschehens in der Lernsituation sowie überdauernde motivationale Orientierungen. Dabei stellen Formen der intrinsischen Motivation und der damit korrespondierenden Aufgabenorientierung günstige Bedingungen für tiefgehende Prozesse der Wissenskonstruktion dar (Schiefele/Schreyer 1994) wie auch die für schulische Kontexte relevanten Formen extrinsischer Motivation, die dann als selbstbestimmt und damit lernförderlich einzuschätzen sind, wenn sie in Zusammenhang mit dem Erleben von Autonomie und Kompetenz stehen (Deci/Ryan 1993). Zentral ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit herausfordernden Diskrepanzen und Spannungen im Rahmen von Autonomiespielräumen, deren Bewältigung zu einer günstigen Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führt (Bandura 1986). Das Modell der direkten Instruktion wird aus einer motivationalen Perspektive insbesondere im Hinblick auf die durch die ausgeprägte Lehrerzentriertheit bedingte Eingrenzung von Autonomiespielräumen kritisiert.

c) Lernen als selbstgesteuerter Prozess

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens (Schiefele/Pekrun 1993) umfasst alle vom Lerner ausgehenden Aktivitäten, die dazu dienen, den eigenen Lernprozess zu überwachen und zu steuern. Dazu gehört die Fähigkeit, sich mithilfe metakognitiver Strategien habituelle Prozesse und Funktionsweisen bewusst zu machen, Zielsetzungen zu entwickeln und diese zu verfolgen und gegebenenfalls zu revidieren. Von zentraler Bedeutung für eine anspruchsvolle Wissenskonstruktion, die auf einer sinnvollen Verknüpfungen zwischen dem neu Gelernten und dem vorhandenen Wissen beruht, sind dabei nicht nur deklarative, sondern auch prozedurale Wissensbestände im Zusammenhang mit dem Einsatz elaborierter Lern- und Verstehensstrategien (Lehtinen 1993). Im Kontext schulischen Lernens wird davon ausgegangen, dass sich Schüler über eine graduelle Übernahme von Lernkontrolle und Selbstverantwortung zu eigenständigen Lernern entwickeln können. Der didaktische Ansatz der direkten

Instruktion wird aufgrund der Dominanz der Lehrersteuerung insbesondere im Hinblick auf Gelegenheiten zur graduellen Übernahme der Steuerung durch die Lernenden kritisch eingeschätzt. Die geringe Berücksichtigung von Metakognition und Lernstrategien wird in diesem Zusammenhang auch als "Bewusstlosigkeit" (Reusser 1991, 23) des Lern- und Verstehensprozesses bezeichnet.

d) Lernen als situativer Prozess

Wie die kognitionspsychologische Transferforschung gezeigt hat, ist Wissen in hohem Maße an den Kontext seines Erwerbs, also die damit verbundenen konkreten Inhalte sowie den Handlungs- und Anwendungsrahmen gebunden. Die Übertragung erlernten Wissens auf neue Zusammenhänge erfordert neben einer Phase des intensiven Durcharbeitens und Übens von Begriffen vor allem schrittweise Herauslösung und Dekontextualisierung des Gelernten. Dies impliziert, dass die Fähigkeit der Wissensanwendung in hohem Maße von den beim Lernprozess implizierten Anwendungsbedingungen des Wissens, dem Grad der Verankerung der Lernerfahrungen in anwendungsnahen, realen Kontexten abhängig ist (Lave 1991). Die Situiertheit schulischer Lernprozesse ist darüber hinaus auch dadurch angelegt, dass der Wissenserwerb in sozialen Kontexten stattfindet und damit auch das soziale Aushandeln von Bedeutungen einschließt. Die individuellen Interpretationen Lehrender und Lernender in Bezug auf Phänomene bilden die Grundlage für den Aushandlungsprozess gemeinsamer Wissenskonstruktion (Cobb 1990). Vor diesem Hintergrund wird insbesondere die 'Systemorientierung' der direkten Instruktion problematisiert, da systematisch aufbereitetes, vom Kontext gelöstes Wissen sowie an der Wissenssystematik orientierte, aber 'nicht-authentische' Aufgabenstellungen in Zusammenhang mit dem Aufbau 'trägen Wissens' gebracht werden, das zwar vorhanden, aber in Problemsituationen nicht abrufbar ist (Renkl 1996).

3.1.2. Die Vermittlungsfunktion zwischen Problematisierung, Defunktionalisierung und Notwendigkeit

Mit der Problematisierung des Ansatzes der 'direkten Instruktion' vor dem Hintergrund eines kognitions- und wissenspsychologisch akzentuierten Lernbegriffs steht nicht nur eine über Jahrzehnte gewachsene, zudem eng mit den strukturellen und institutionellen Voraussetzungen von Schule und Unterricht verknüpfte Form schulischen Lehrens (Cuban 1993) auf dem Prüfstand, sondern auch die mit der didaktischen Konzeption verbundenen kulturell habitualisierten und sozial geteilten Handlungs- und Interaktionsmuster des Unterrichtens. Die Identifikation von grundsätzlichen Unvereinbarkeiten

zwischen einer Vermittlungsfunktion im Sinne der Darbietung bzw. der fragend-entwickelnden Generierung des Wissens und den konstruktiven und problemlösenden Dimensionen des Lernprozesses ("When teaching kills learning" (Clark 1990)), stellt die Funktion des Lehrens tendenziell zur Disposition. Provokativ zugespitzt lässt sich aus dieser Sicht fragen: "Sind womöglich Didaktik und Methodik, Curricula und Lehrpläne lediglich Halt für einen Lehrer, der nichts mehr mit sich anzufangen weiß, weil die Schülerinnen und Schüler ihn nicht länger brauchen?" (Carle 1998, 219).

Die mit der Frage implizit thematisierte "De-Funktionalisierung" (Weinert 1996a) der Vermittlungsfunktion kommt nicht nur in der Form direkter Problematisierung der Rolle des 'didactic leader' zum Ausdruck, sondern vor allem in einer Unterbestimmung der Vermittlungsfunktion, indem die Funktion des Lehrens z.B. als 'Erzeugung von Lerngelegenheiten' (Bromme 1997) sowie als 'Anregung, Unterstützung und Beratung' (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994) von weitgehend selbst gesteuerten Lernenden definiert wird. Eine weitere Variante der Unterbestimmtheit der Vermittlungsfunktion ist die Dethematisierung der Lehrfunktion. So wird etwa im Zusammenhang mit dem vielzitierten, im Rahmen von Arbeiten der Cognition and Technology Group at Vanderbilt entstandenen Ansatz 'Anchored Instruction' (vgl. z.B. Gerstenmaier/Mandl 1995) die Aktivierung des Vorwissens der Lernenden, die Einbettung von Problemstellungen in bedeutungsvolle Kontexte sowie das Anbieten von 'Ankern' für Lösungsstrategien durch die Präsentation von quasi-authentischen Problemsituationen in Form von speziell für die Unterrichtssituation zugeschnittenen Abenteuergeschichten auf Videobasis gewährleistet, wohingegen der spezifische Beitrag einer Vermittlungsfunktion nicht thematisiert wird.⁴

Der lernpsychologisch begründeten Problematisierung sowie der daraus resultierenden Demontage der Vermittlungsfunktion steht wiederum entgegen, dass zahlreiche Befunde empirischer Untersuchungen darauf hinweisen, dass die bloße Rücknahme instruktiver Elemente bei gleichzeitiger Erweiterung der Freiheitsgrade auf Seiten der Lernenden nicht zwangsläufig zu verbesserten Lernerfolgen führt (vgl. Giacomia/Hedges 1982).⁵ Eine These ist in diesem Zusammenhang, dass offene, instruktionsarme

⁴ Inzwischen wurde das Format im Hinblick auf Hilfestellungen für den Umgang mit dem Videomaterial und den adäquaten Einsatz im Unterricht ergänzt (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, 27).

⁵ Die auf 153 Studien zur Wirksamkeit offener Unterrichtsformen basierende Metaanalyse von Giacomia/Hedges (1982) ergab, dass in Studien mit einer größeren Anzahl von Merkmalen offenen Unterrichts deutliche positive Effekte in Bezug auf die Förderung der nichtfachlichen Ziele nachgewiesen wurden, während eine geringere Anzahl von Merkmalen offenen Unterrichts mit einer günstigeren Förderung fachlicher Ziele einherging. Das Problem der konzeptuellen Vielfalt bezüglich der Varianten offener Unterrichtsführung und der dadurch erschwerten Vergleichbarkeit der untersuchten Unterrichtsmodelle wurde bearbeitet, indem die Ansätze nach ihrem Grad der Offenheit in verschiedenen Bereichen der Unterrichtsgestaltung differenziert

Lernumgebungen vor allem deshalb nicht effektiver im Hinblick auf Lernerfolge sind, weil insbesondere Anfänger und schwächere Lerner häufig durch die Komplexität des Lernarrangements überfordert sind (Renkl/Gruber/Mandl 1999; Reusser 1994), womit weiterhin das Folgeproblem eines 'Schereneffekts' verbunden ist. Leistungsstarke Lernende profitieren von problemorientierten, situierten und offenen Lernumgebungen mehr als leistungsschwache Lernende, so dass sich die Kluft zwischen beiden Gruppen durch diesen Typ der Lernumgebung vergrößern kann (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, 34). Ein weiterer Gegenstand der Diskussion ist die Vermutung, dass die motivierende Wirkung komplexer, nicht-'kleingearbeiteter' Probleme und die Indizierung beobachtbarer Aktivität wie beispielsweise 'Lernen durch Lehren' (Renkl 1997) in ihrem positiven Einfluss auf die kognitiven Vorgänge des Lernprozesses überschätzt werden, bzw. dass mit der indizierten Aktivität - so z.B. mit der Übernahme der Rolle des Lehrenden durch Schüler - wiederum nicht-intendierte motivationale Einschränkungen verbunden sein können (a.a.O.).

Vor diesem Hintergrund wird der Mangel an adäquater Unterstützung inzwischen als das zentrale, häufig zudem noch schwer zu diagnostizierende, weil durch "äußere Betriebsamkeit" (Reusser 1994, 35) verdeckte Problem offener, vom Prinzip der direkten Instruktion abweichender Lernumgebungen eingeschätzt, so dass ein weitestgehender Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit von "appropriate support in complex learning" (Renkl/Gruber/Mandl 1999, 108) besteht: "Es wird zunehmend deutlich, dass Lernende zwar auf der einen Seite genügend Freiraum für konstruktive (Lern)-Aktivitäten brauchen, auf der anderen Seite aber auch - in Abhängigkeit von ihren bestehenden Lernvoraussetzungen - Unterstützung benötigen, wenn Probleme auftreten, die für Lernende (ohne Hilfe) die Gefahr der Überforderung mit sich bringen" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994, 485).

Ansätze zu einer Neukonturierung der Vermittlungsfunktion auf der Basis eines revidierten Lernbegriffs bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Notwendigkeit instruktionaler Unterstützung sind vor allem im Kontext der lernpsychologisch informierten Konzeptionierung von didaktischen Modellen zu identifizieren (vgl. Stebler/Reusser/Pauli 1994; Reusser 1994). Als theoretisches Rahmenmodell von weitreichender Verbreitung fungiert in diesem Zusammenhang die von Collins/Brown/Newman (1989) entwickelte psychologisch-didaktische Konzeption des 'Cognitive Apprenticeship'. Ein einflussreiches, weil über die Revision von Rahmenplä-

wurden: Offenheit in Bezug auf architektonischer Bedingungen, Lernmethoden, Organisationsformen, Lernmaterialien, Lernzeit, Lernziele und -inhalte sowie Bewertungskriterien. Als abhängige Variablen wurden Selbstkonzept, Kreativität, positive Einstellungen zur Schule sowie Lese-, Mathematik- und Sprachleistung gewählt.

nen inzwischen weit verbreitetes Beispiel für eine didaktisch ausgearbeitete Konzeption in dieser Tradition ist vor allem der Ansatz des 'Konstruktivistischen Mathematikunterrichts' (Cobb 1990; Schoenfeld 1985; Klieme/Schümer/Knoll 2001), der den revidierten Lern- und Wissensbegriff mit didaktischen Anforderungen vereinbart.

Untersucht man diese und andere didaktische Konzeptionen aus diesem Kontext, so lassen sich, was die Neubestimmung der Vermittlungsfunktion im Bereich der problematisierten Steuerungsdimension angeht, zwei Aspekte identifizieren. Zum einen wird die Gestaltungs- und Steuerungsdimension von der direkten Instruktion auf materiale und soziale Instanzen verlagert, zum anderen wird das Element der instruktionalen Unterstützung problembewusst dosiert und graduell zurückgenommen.

a) Die Verlagerung der Gestaltungs- und Steuerungsdimension

Während sich bei der 'direkten Instruktion' ein großer Teil der Gestaltungs- und Steuerungsdimension auf die Durchführung des fragend-entwickelnden Klassengespräch konzentriert, verlagert sich der Gestaltungs- und Steuerungsgriff im Kontext revidierter didaktischer Konzeptionen auf andere Aspekte der Lernumgebung, so dass die Lehrenden in indirekter Form als "subtile Gestalter von didaktischen Umwelten" (Reusser 1994, 36) fungieren. Hier lassen sich zwei Gestaltungsschwerpunkte unterscheiden.

Erstens gewinnt die Gestaltung von Aufgaben und Materialien als Bereiche indirekten professionellen Handelns (Staub 2001) zur Initiierung motivierender, verständnisorientierter Lernprozesse eine zentrale Bedeutung (Stern 1997). Beim 'Konstruktivistischen Mathematikunterricht' etwa werden Aufgabenformate verwendet, die mehrere Lösungswege ermöglichen, selbstdifferenzierend sind und problemlösende Vorgehensweisen fördern. Beim Problem-based Learning (Barrows/Tamblyn 1980) wird versucht, durch ein optimales 'Problem-Design' Problemstellungen zu entwerfen, die reich an kognitiven Anreizen für tutorielle Lerngruppen sind und durch die von ihrer Konstruktion her Problemlöseprozesse initiiert werden, ohne dass instruktionale Interventionen erforderlich sind.

Zweitens verlagert sich die Gestaltungsdimension auf die Etablierung lernbezogener sozialer Strukturen im Sinne des Aufbaus einer "Arbeitskultur, die produktive Lernaktivitäten auch ohne die ständige Kontrolle durch den Lehrer" (Gruehn 1998, 51) gewährleistet. Dies kann z.B. durch die Etablierung von Prozeduren erfolgen, die etwa den reibungslosen Wechsel zwischen Gruppenarbeitsphasen und lehrergeleiteten

Unterrichtssequenzen sowie die von direkten Interventionen unabhängige Beherrschung effektiver Gruppenarbeitsweisen betreffen.⁶

b) Die graduelle Rücknahme und minimal-adaptive Dosierung instruktionaler Unterstützung

Anders als beim Klassengespräch der 'direkten Instruktion', das den Aspekt der Steuerung nicht problematisiert, besteht im Kontext revidierter didaktischer Konzeptionen eine ausgeprägte Sensibilität für potentielle 'Nebenwirkungen' von Steuerungsmaßnahmen auf die Wissenskonstruktion sowie auf die Entwicklung der Selbststeuerung. Ziel ist hier der "graduelle Übergang der Verantwortung für das Lernen von der Lehrperson auf den Lernenden in einer Sequenz von Lenkungsabbau-stufen" (Reusser 1994, 29). Ein Beispiel dafür wäre im Kontext des Ansatzes von Schoenfeld, dass die Lehrperson zunächst durch 'Modeling', also durch Verbalisieren von kognitiven Problemlösevorgängen anhand 'lauten Denkens', die Schüler für metakognitive Aktivitäten sensibilisiert, um sie anschließend während der Kleingruppenarbeit in der Rolle des 'intellectual coach' durch gezielte Fragen zur Selbstreflexion anzuregen, bis die Schüler die Überwachungstätigkeiten internalisiert haben.

Grundsätzlich gilt dabei das Prinzip der 'minimal notwendigen Unterstützung', anhand dessen die Instruktion auf die 'proximalen Entwicklungsmöglichkeiten' (Vygotsky 1974) herausfordernd, jedoch nicht überfordernd abzustimmen ist. Die Adaptivität der Unterstützung in Bezug auf die jeweiligen Voraussetzungen und die Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden impliziert, dass nicht die Lernergebnisse im Mittelpunkt stehen, sondern vor allem die direkte Beobachtung des Lernenden in Lern- oder Anwendungssituationen. Auf diesen Aspekt beziehen sich z.B. die Begriffe des 'coaching' und 'scaffolding' im Zusammenhang mit dem Ansatz des 'Cognitive Apprenticeship': Die Interventionen des Lehrenden orientieren sich vor dem Hintergrund einer genauen Beobachtung an den konkreten Prozessen der Lernenden. Die Lehrperson beobachtet den Lernenden und gibt "Hinweise, Erinnerungshilfen, Rückmeldungen, dient als Modell, gibt die zur Bewältigung der Aufgabe minimal

⁶ Im Konzept des Problem-based Learning für tutorielle Lerngruppen besteht diese soziale Struktur beispielsweise darin, dass die Problembearbeitung orientiert an dem Schema des sogenannten 'Seven-Jump' in einer in der Lerngruppe etablierten Vorgehensweise mit einer rotierenden Rollenverteilung erfolgt. Weitere Beispiele für den Aufbau sozialer Strukturen wären die Etablierung von kooperativen Lerngemeinschaften wie Lernpartnerschaften.

notwendige Unterstützung (scaffolding), und er stellt neue Aufgaben" (Staub 2001, 184)⁷.

Zusammenfassung:

Im Kontext der Debatte um eine 'neue Lernkultur' als ein Teilaspekt der gesellschaftlichen Diskussion des Lehrermantats richtet sich der Blick auf den Prozess des Unterrichts und damit auf die Kernpraxis professionellen Lehrerhandelns. Ausgehend von einem subjektorientierten Lernbegriff, der die konstruktive, selbst gesteuerte Eigenaktivität des Lernalters in den Mittelpunkt rückt, werden instruktionale Muster des Unterrichts (vgl. 3.1.1.) sowie die damit verbundene Definition der Vermittlungsfunktion im Hinblick auf ihre Funktionalität für Prozesse des Lernens diskutiert und - insbesondere, was nicht intendierte negative Nebenwirkungen der Steuerungsdimension des Lehrerhandelns angeht - in Frage gestellt.

Die mit dieser Infragestellung einhergehende Defunktionalisierung bestimmter Teilaspekte der Vermittlungsfunktion erzeugt insofern eine paradoxe Spannung für die professionelle Handlungspraxis, als die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen - wie die Expertenforschung gezeigt hat (vgl. 2.2.1.) - vom Kern her eine Steuerungs- und Gestaltungsanforderung mit dem Ziel der Erzeugung einer inhaltlichen, sozialen und zeitlichen Struktur des Unterrichtsablaufs darstellt und zudem zahlreiche empirische Untersuchungen darauf hinweisen, dass die bloße Reduktion von Elementen direkter Instruktion zu einem Defizit an erforderlicher instruktionaler Unterstützung führt. Die Infragestellung bestimmter professioneller Handlungsmuster ist somit an ihre für die Handlungspraxis konstitutive Notwendigkeit geknüpft, so dass es nicht um die Abschaffung, sondern um die Transformation von instruktionalen Mustern und der mit der Lehrerrolle verbundenen Vermittlungsfunktion geht. Diese Transformationsanforderung wird von didaktischen Ansätzen zu einer Neukonturierung der Vermittlungsfunktion dahingehend reflektiert, dass das durch die Diskussion geschärfte Bewusstsein für die Riskanz der Steuerungsdimension zum einen mit einer Verlagerung der Gestaltungs- und Steuerungsdimension von der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion auf Elemente der Lernumgebung sowie zum anderen mit dem umsichtigen und variabel dosierten Einsatz direkter Instruktion einhergeht.

⁷ Hinweise zur Funktion der adaptiven Unterstützung im Kontext von Klassengesprächen finden sich im Zusammenhang mit dem Modell des Mathematikunterrichts bei Cobb (1990). Die Lehrperson versucht z.B., Konflikte zwischen alternativen Interpretationen und Lösungen hervorzuheben, wählt gezielt geeignete Aspekte eines Schülerbeitrags für den weiteren Diskussionsverlauf aus und verwendet elaboriertere Fachbegriffe bei der Wiederholung von Erklärungen der Schüler.

3.2. Die Infragestellung der Vermittlungsfunktion im Kontext der Diskussion zur 'Sozialpädagogisierung' der Hauptschule

Ein weiterer Kontext, aus dem eine Infragestellung der klassischen Vermittlungsfunktion des Lehrerberufs hervorgeht, ist der Diskurs zur Funktionsbestimmung von Schule angesichts grundlegender Veränderungen im Bereich der Bedingungen des Aufwachsens sowie der Sozialisations- und Erziehungsverhältnisse (vgl. Krüger 1996). In diesem Zusammenhang stellt sich insbesondere die Frage nach einer kompensatorischen Erweiterung des Zuständigkeitsbereichs von Schule im Sinne einer 'Sozialpädagogisierung' (vgl. Struck 1997) sowie einer daran geknüpften Relativierung der Qualifizierungsfunktion und des Auftrags der Wissensvermittlung. Diese Debatte stellt sich in zugespitzter Form in Zusammenhang mit dem Schultyp Hauptschule. Als Resultat eines langjährigen und mehrdimensionalen Selektions- und Rekrutierungsprozesses innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems hat sich hier eine Anforderungsstruktur herausgebildet, in der die Infragestellung der Funktion von Schule als Instanz der Wissensvermittlung besonders virulent ist.

Im Folgenden werden zunächst die institutionelle Rahmenbedingungen und handlungspraktische Anforderungsstrukturen der Lehrerarbeit an Hauptschulen dargestellt (3.2.1.), um anschließend darauf einzugehen, wie sich die aus der Problemkonstellation hervorgehende Infragestellung der Qualifizierungsfunktion im Hauptschulbereich manifestiert (3.2.2.).

3.2.1. Institutionelle Rahmenbedingungen und handlungspraktische Anforderungsstrukturen der Lehrerarbeit an Hauptschulen

Entsprechend den 1959 sowie 1964 veröffentlichten Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens wurde der Hauptschulbildungsgang (vgl. Bronder/Ipfling/Zenke 1998) zum einen als von der Volksschule zu unterscheidender, allgemeinbildender und weiterführender Bildungsgang konzipiert - so u.a. durch die Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts, durch den Ausbaus eines 9. und 10. Schuljahres sowie die Erweiterung der Durchlässigkeit in Bezug auf weiterführende Abschlüsse - zum anderen als Schule, die sich - so im Rahmen des für den Schultyp eingerichteten Faches Arbeitslehre - ausgeprägter als die selektiven allgemeinbildenden Schulformen an den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt orientiert.

Steigende Bildungsaspirationen, eine verbesserte Erreichbarkeit und Zugänglichkeit höherer Bildungsgänge sowie der allgemeine Geburtenrückgang führten zu einer seit den 50er Jahren beobachtbaren kontinuierlich sinkenden Nachfrage nach dem Bildungsgang der Hauptschule, der derzeit nur noch von einer Minderheit der Eltern als wünschenswert für ihre Kinder in Frage kommt.⁸ Dieser nur durch Migrationseffekte teilweise eingeschränkte Rückgang der Nachfrage hat nicht nur zu einer Reduktion der Schülerpopulationen und Schulen geführt, sondern insbesondere in innerstädtischen Ballungsgebieten zu einer einseitig zugespitzten Selektion der Schülerklientel, die insbesondere durch eine Überrepräsentation von Risikoschülern mit Problembelastungen in mehrfacher Hinsicht gekennzeichnet ist.

In Bezug auf die Systemebene des Bildungssystems ergeben sich daraus zwei Konsequenzen. Zum einen wird die Fortführung der Hauptschule als eigenständiger Schultyp insbesondere vor dem Hintergrund ihrer impliziten Funktion als "Entlastungsschule" (Zenke/Ipfling/Bronder 2004b, 333) für das selektive Bildungssystem seit längerem diskutiert und grundsätzlich in Frage gestellt (Rösner 1989). Zum anderen ist der Hauptschulbildungsgang einhergehend mit der Problematisierung des Schultyps in besonders großem Umfang Gegenstand bildungspolitischer Gestaltung, was sich u.a. in der heterogenen Vielfalt der Ansätze in den verschiedenen Bundesländern sowie der kontinuierlichen Weiterentwicklung der länderspezifischen Varianten zeigt (vgl. als Überblick Zenke/Ipfling/Bronder 2004a).⁹

Vor dem Hintergrund einer in institutioneller Hinsicht kontrovers diskutierten und damit potentiell in Frage gestellten Zukunftsperspektive des Hauptschulbildungsgangs sind im Hinblick auf die handlungspraktische Anforderungsstruktur der Lehrerarbeit an Hauptschulen als Ausgangspunkt professionellen Handelns insbesondere folgende Aspekte von zentraler Bedeutung:

⁸ Die IFS-Umfrage aus dem Jahr 2002 ergab, dass 13 % der Schülereltern für ihr Kind den Hauptschulabschluss, 43 % einen mittleren und 44 % die Hochschulreife wünschen (Rolff u.a. 2002, 16).

⁹ Neben der deutlich erkennbaren Tendenz, den Bildungsgang im Rahmen kleiner oder großer Verbundlösungen an die etablierten weiterführenden Schulen anzubinden sowie durch die Verknüpfung mit dem Bildungsgang der Realschule einen neuen Sekundarschultyps innerhalb eines zweigliedrigen Systems (vgl. Rösner 1998, 63ff.) zu schaffen, werden in anderen Bundesländern durch verschiedene Maßnahmen wie die Einschränkung des Gesamtschulbereichs und der Elternbefugnisse bei der Schulwahl Entwicklungsräume für die Weiterführung der Hauptschule gesichert.

a) Defizite und Problembelastungen im Bereich der Rahmenbedingungen für Unterricht

In Bezug auf die für den Unterrichtsprozess relevanten unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren (vgl. Doll/Prenzel 2004) lassen sich beim Schultyp Hauptschule in mehrfacher Hinsicht signifikante Defizite und Belastungen identifizieren.

Die Häufung von lernbiographischen Misserfolgserfahrungen, die Verbreitung von Defiziten im sprachlichen Bereich - u.a. bedingt durch den hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund - sowie der geringe Umfang an ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen¹⁰ der Schülerinnen und Schüler korrespondiert mit einem das Niveau an Realschulen und Gymnasien erheblich unterschreitenden Lern- und Kompetenzniveau.¹¹ Das heißt, dass nicht nur im Bereich der individuellen kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen, sondern auch in Bezug auf Unterstützungs- und Vorbereitungsleistungen des sozialen Umfeldes als Voraussetzungen für den Unterrichtsprozess besonders ungünstige Bedingungen bestehen.

Hinzu kommen Belastungen der schulischen Handlungspraxis durch die Präsenz von Problemkonstellationen. Vor dem Hintergrund eines familiären und soziokulturellen Umfelds, das in erhöhtem Maß durch Probleme in Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit, Gewalt, Alkoholismus und Kriminalität betroffen ist, gibt es auch bei den Schülerinnen und Schülern eine verstärkte Tendenz zu abweichenden, aggressiven und störenden Verhaltensweisen, die der Etablierung einer auf das Lernen konzentrierten Unterrichtssituation im Wege stehen. Im Unterschied zu den selektiven Schulen hat die Hauptschule durch den Status der Pflichtschule dabei kaum Möglichkeiten der Delegation schwieriger Schüler.

Die durch Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler bedingte Belastung der Unterrichtspraxis wird darüber hinaus durch eine im Vergleich zu den anderen Schultypen erhöhte Instabilität der Lerngruppen verstärkt. Fluktuation und instabile Zusammensetzungen sind nicht nur durch Schulverweigerung bedingt, sondern auch dadurch, dass nach jedem Schuljahr Schulwechsler aus anderen Bildungsgängen

¹⁰ In Hauptschulen lassen sich 45% der Schülerinnen und Schüler dem untersten Quartil des 'Index of Economic, Social and Cultural Status (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 239) zuordnen, wobei zu berücksichtigen ist, dass der Wert in innerstädtischen Ballungsgebieten noch ungünstiger ist.

¹¹ Über 50% der HauptschülerInnen erreichen die als Mindestniveau definierte Kompetenzstufe zwei der Lesekompetenz nicht (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 105).

('Rückläufer') integriert werden müssen und dass das Verfahren der Nichtversetzung an Hauptschulen besonders verbreitet ist.¹²

b) Infragestellung der Selektions- und Allokationsfunktion

Einen weiteren Belastungsfaktor für die schulische Handlungspraxis repräsentiert die für das Bildungswesen im Allgemeinen zutreffende Infragestellung der Selektions- und Allokationsfunktion, die sich im Kontext des Schultyps Hauptschule wiederum in zugespitzter Form darstellt. Die Auflösung der Korrespondenz von Beschäftigungs- und Bildungssystem durch die Abwertung der Bildungsabschlüsse und Knappheit der Beschäftigungsmöglichkeiten manifestiert sich im Hauptschulbereich dahingehend, dass der über die Berufsweltorientierung definierte Hauptschulabschluss nur noch einen eingegrenzten weiterführenden Zugang zum Berufsausbildungssystem bietet.¹³ Das daraus resultierende Fehlen von Sanktionierungsmöglichkeiten der Lehrenden geht einher mit einem hohen Anteil von Schülern und Schülerinnen, die den Schulbesuch verweigern¹⁴ bzw. den Bildungsgang ohne Schulabschluss verlassen, so dass Schule unter den delegitimierten Bedingungen einer de facto eingeschränkt gültigen Schulpflicht stattfindet.

Das heißt, abweichend von dem oben skizzierten ursprünglichen bildungspolitischen Ansatz hat sich die Hauptschule vor dem Hintergrund eines Selektions- und Rekrutierungsprozesses zu einem Praxisfeld entwickelt, das in zugespitzter Form durch ungünstige Rahmenbedingungen für schulisches Lernen sowie die Konfrontation mit Problem- und Risikokonstellationen bei den Schülerinnen und Schülern betroffen ist.

3.2.2. Die Relativierung der Qualifizierungsfunktion als Resultat einer schulischen Problemkonstellation

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage stellt sich in zugespitzter Form auch die für den Lehrerberuf im Allgemeinen diskutierte Frage, ob der Zuständigkeitsbereich von Schule im Sinne einer 'Sozialpädagogisierung' ausgeweitet werden (vgl. Struck 1994)

¹² Für die im Kontext von PISA untersuchte Stichprobe von 15-jährigen heißt das etwa, dass von den Hauptschülern 35% Klassenwiederholer sind (Realschule 22,9%, Gymnasium 9,6%) (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 471).

¹³ Zwei Drittel der Auszubildenden im dualen Berufsausbildungssystem bringen mindestens einen mittleren Schulabschluss mit (Rolff u.a. 2002, 16).

¹⁴ Zenke/Ipfling/Bronder (2004b, 334) verweisen auf Untersuchungen, nach denen in den Klassen 7 bis 9 18% der SchülerInnen zu den Schulverweigerern gehören, während der Anteil über alle Schulen hinweg bei 3,5% liegt.

oder aber aufgrund der Gefahr einer strukturellen Überlastung und drohenden Deprofessionalisierung auf den Kernbereich partikularer 'Lernhilfe' begrenzt werden sollte (Gieseke 1996). In diesem Zusammenhang lassen sich in Zusammenhang mit der Situation der Hauptschule folgende teilweise gleichzeitig praktizierten Varianten des Umgangs mit der Ausgangslage unterscheiden:

a) Aufrechterhaltung des Anspruchs der allgemeinbildenden Schule

Diese Variante findet sich insbesondere im Kontext vergleichsweise günstiger schulischer Rahmenbedingungen und geht in vielen Fällen mit einer Segmentierung des Hauptschulbildungsgangs analog zum dreigliedrigen Schulsystem einher (vgl. Zenke/Ipfling/Bronder 2004b, 330f.). Durch die in mehreren Bundesländern etablierte Unterscheidung von drei 'Strängen'¹⁵ wird versucht, der trotz einseitiger Auslese immer noch stark ausgeprägten Heterogenität der Schülerzusammensetzung gerecht zu werden und dabei insbesondere eine weiterführende Förderung der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

b) Umdefinition des Auftrags

Als weitere Variante lässt sich die durch Umdefinitionen und Akzentverschiebungen begleitete prinzipielle Beibehaltung des Mandats identifizieren. Diese äußert sich etwa in dem Vorschlag, "eine Allgemeinbildung zu konzipieren, die darauf anlegt, für Unterprivilegierte eine nichtbürgerliche, weitestgehend jedoch ebenfalls selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen" (Hiller 1998, 180), indem Orientierungswissen in Bezug auf den Umgang mit institutionellen Instanzen, Finanzen, Wohnungssuche und -pflege, Behörden, Banken und Versicherungen zum Gegenstand schulischen Unterrichts gemacht wird. Als weitere Form der Umdefinition des Auftrags lässt sich die in vielen schulischen Reformprojekten (vgl. Zenke/Ipfling/Bronder 2004a) praktizierte Ausweitung praktischer, an der Berufs- und Arbeitswelt orientierter Anteile zuungunsten des Allgemeinbildungsauftrags interpretieren.

c) Die explizite 'Sozialpädagogisierung' der Hauptschule

Davon ausgehend, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin aufgrund der gegebenen Problematik der Rahmenbedingungen "gar nichts anderes sein könne als ganzheitlicher Erzieher und Sozialisator, um auf dieser Basis dann gelegentlich zum Unterrichten zu

¹⁵ Gemeint sind: Ein Regel-Strang, ein zum Mittleren Abschluss führender Strang sowie ein praxisnahes Angebot für die schwächeren Schüler (Zenke/Ipfling/Bronder 2004b, 330f.).

kommen" (Terhart 1995, 265), besteht eine dritte Variante in einer mit explizit ausformulierten Relativierungen des Mandats der Wissensvermittlung einhergehenden 'Sozialpädagogisierung' der Hauptschule. Demnach müsse Schule angesichts massiv auftretender Sozialisations- und Erziehungsdefizite kompensatorisch erzieherische, sozialpädagogische und therapeutische Aufgaben akzeptieren, sich als 'Jugendraum' (Böhnisch 1998) und als 'Erziehungsschule' im Kontrast zur 'Wissensschule' (vgl. Ipfling 1998) definieren.

Zusammenfassung:

Vor dem Hintergrund eines Praxisfeldes, das in zugespitzter Form durch ungünstige Rahmenbedingungen für schulisches Lernen sowie die Konfrontation mit Problem- und Risikokonstellationen bei den Schülerinnen und Schülern betroffen ist (vgl. 3.2.1.), stehen die Qualifizierungsfunktion von Schule und das Mandat der Wissensvermittlung als zentrale Orientierungsfaktoren professionellen Handelns in grundsätzlicher Weise zur Disposition. Professionelle Akteure im handlungspraktischen Kontext der Hauptschule sind somit herausgefordert, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Relevanz das Mandat der Wissensvermittlung angesichts der problematischen Rahmenbedingungen sowie der gesellschaftlichen Debatte um eine 'Sozialpädagogisierung' der Hauptschule für ihr Selbstverständnis und die berufliche Handlungspraxis hat. Das in diesem Zusammenhang diskutierte und praktizierte Spektrum reicht von dem Anspruch einer Aufrechterhaltung der Orientierung am allgemeinbildenden Auftrag über die Umdefinition des Mandats bis hin zu einer expliziten Relativierung des Auftrags der Wissensvermittlung zugunsten einer 'Sozialpädagogisierung'.

3.3. Die Infragestellung der Vermittlungsfunktion am Beispiel einer Hauptschule im Reformprozess

Im Folgenden geht es darum zu zeigen, wie sich die dargestellten Aspekte der Problematisierung der Vermittlungsfunktion im Kontext des hier gewählten Falls einer Berliner Hauptschule im Reformprozess manifestieren. Ausgehend von der spezifischen Situation der Hauptschule in Berlin werden die programmatischen Ziele und die organisationalen Rahmenbedingungen des Schulversuchs skizziert (3.3.1.), um anschließend herauszuarbeiten, inwiefern sich an dem gewählten Beispiel Bedingungen der Problematisierung der Vermittlungsfunktion zeigen (3.3.2.).

3.3.1. Ausgangslage und Konzeption des Schulversuchs

'Schule im gesellschaftlichen Verbund'

Die oben beschriebenen Bedingungen für die Randstellung des Hauptschulbildungsgangs (vgl. 3.2.1.) bestehen in innerstädtischen Ballungsgebieten in verschärfter Ausprägung. So bedeutet dies etwa für die Reduktion der Schülerklientel, dass in Berlin lediglich ein Anteil von 11,5 % eines Jahrganges die Hauptschule besucht.¹⁶ Die meisten der Berliner Hauptschulen lassen sich damit einem schulformspezifischen 'Lernmilieu' (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, 464) zuordnen, das durch ein mittleres Kompetenzniveau gekennzeichnet ist, das sehr viel niedriger als bei Hauptschulen der beiden anderen Milieus ist, sowie dadurch, dass zum anderen der Anteil von Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien bei über 70% liegt (a.a.O.).

Aufbauend auf der 6-jährigen Grundschule umfasst der Hauptschulbildungsgang in Berlin (vgl. Hebisch-Niemsch/Seidel 2004) die Schuljahre 7-10. Die Durchlässigkeit gegenüber der Realschule wird hier durch eine Anhebung von Abschlussoptionen¹⁷ sowie die Kombination von Haupt- und Realschulbildungsgang - so etwa im Rahmen des Schulversuchs "Integrierte Haupt- und Realschule" (a.a.O., 67) - praktiziert.

Neben diesen strukturellen Maßnahmen lassen sich im Bereich der Berliner Hauptschule seit dem Ende der 80er Jahre umfangreiche 'innere' Reformbemühungen und alternative Ansätze identifizieren,¹⁸ deren Praxis sich insbesondere im Rahmen von Schulprofilbildungen und Schulversuchen manifestiert (a.a.O., 66f.; Bönsch 2001). Die Reformbemühungen richten sich zum einen auf eine verbesserte Verzahnung von Unterrichts- und Erziehungsauftrag durch Schulsozialarbeit sowie durch die Einrichtung von Schulstationen, um auf diesem Weg Auffangmöglichkeiten für schwierige Schüler während der Unterrichtszeit sowie eine verbesserte individuelle Begleitung von Jugendlichen in Problemkonstellationen zu ermöglichen. Zum anderen findet eine Akzentuierung der Berufs- und Arbeitsweltorientierung statt, so etwa durch die Erweiterung von Praktika und betrieblichen Lernangeboten, die Einbeziehung

¹⁶ Vgl. Zenke/Ipfling/Bronder 2004a, Anhang Tab. 6.

¹⁷ Der Unterricht im oberen Leistungsbereich der leistungsdifferenziert unterrichteten Fächer Mathematik und Englisch wird auf der Grundlage des Realschulrahmenplans gestaltet und den Schülern des oberen Niveaus wird nach erfolgreichem Absolvieren des 10. Schuljahres eine Gleichwertigkeit des Abschlusses mit dem der Realschule bescheinigt, wenn der Notendurchschnitt 2,5 oder besser ist.

¹⁸ Die Erhebungen des OECD-Programms PISA haben in diesem Zusammenhang ergeben, dass in Bezug auf die Reformorientierung der Schulen die Hauptschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen eine Spitzenstellung einnehmen. So wird fächerübergreifendes Lernen an 57,8% der Hauptschulen regelmäßig praktiziert (Realschulen 40%, Gymnasien 32,7%) und eine gemeinsame Unterrichtsdurchführung (Teamteaching) an 15,7% der Hauptschulen (Realschulen 6,3%, Gymnasien 2,7%) (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 446ff.).

außerschulischer Experten sowie die Entwicklung und Etablierung von Schülerfirmen zur Ergänzung der Projektarbeit im Rahmen des Faches Arbeitslehre.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangssituation schulischer Handlungspraxis und des damit verbundenen Problemdrucks entwickelte sich im Kollegium der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Berlin-Kreuzberg eine Reforminitiative, die mit dem Schulprojekt 'Kids - Kreativität in die Schule' (1990-1995) ihren Ausgang nahm und als Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung unter dem Titel 'Erweitern von Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern durch qualifizierte dritte Personen von außen mit dem Ziel einer Neuorientierung der Lehrerrolle' fortgesetzt wurde. Die Erweiterung des Reformkonzeptes wird seit dem Schuljahr 2000/2001 als Schulversuch bei der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport unter dem Titel 'Schule im gesellschaftlichen Verbund' geführt und wurde über den Zeitraum von vier Jahren (August 2000 bis Juli 2004) durch eine Forschungsgruppe der Freien Universität Berlin mit einer Längsschnittelevaluation wissenschaftlich begleitet.¹⁹

Anknüpfend an die Reformtradition besteht ein Kernelement des Reformansatzes darin, durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten, sogenannten 'Dritten',²⁰ eine Professionalisierung der Lehrkräfte sowie eine Weiterentwicklung des Unterrichts in Bezug auf folgende Ziele zu initiieren:²¹

- die Förderung von Problemlösekompetenzen durch die Auseinandersetzung mit realitätsnahen, problemorientierten Lernanlässen,
- die Stärkung von Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Selbstvertrauen der Schüler durch die Präsentation von projektförmig entstandenen Arbeitsergebnissen in der außerschulischen Öffentlichkeit,
- die Schaffung von motivierenden Lernanlässen durch die Auseinandersetzung mit den durch die Experten vertretenen Qualitätsstandards,
- die Förderung des Wissenstransfers durch die Schaffung von Unterrichtsarrangements, die in realitätsnahen Kontexten Möglichkeiten der Wissensanwendung bieten,

¹⁹ Die Projektleitung hatten Univ.-Prof. Dr. Dieter Lenzen und PD Dr. Felicitas Thiel, vgl. ausführlich den Abschlussbericht der Evaluation (Lenzen/Thiel 2005).

²⁰ Zunächst handelte es sich um bildende und darstellende Künstler der Bereiche Bildhauerei, Malerei, Theater und Musik, dann traten Vertreter weiterer Domänen (u.a. Gastronomie, Tischlerhandwerk, Mediendesign) sowie die Kooperation mit Betrieben hinzu.

²¹ Vgl. dazu ausführlicher den Antrag auf Einrichtung eines Schulversuchs "Schule im gesellschaftlichen Verbund", der für die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule gleichzeitig des Status eines Schulprogramms hat.

- die Stärkung der Teamfähigkeit und sozialer Kompetenzen durch Lernen und Arbeiten in Gruppen.

Der zentrale innovative Fokus in Bezug auf die Umsetzung der skizzierten Ziele im Rahmen des Schulversuchs besteht in der Integration externer Experten im Kontext von projektorientierten, fächerübergreifenden Lernzusammenhängen, so genannten 'Arenen', deren Umfang 14 Schulstunden pro Woche beträgt. Diese Lernzusammenhänge sind nicht entlang der schulfachspezifischen Logik konzipiert, sondern orientieren sich vom Ansatz her an den von den Experten repräsentierten künstlerischen und handwerklichen Domänen und Wissenszusammenhängen.²² Die Schülerzusammensetzung der 'Arenen' richtet sich nicht nach dem Jahrgangsprinzip, sondern umfasst Schülerinnen und Schüler aller vier Jahrgangsstufen.

Die Standardorganisationsform der 'Arenenklasse'²³ setzt voraus, dass ca. 22 Schülerinnen und Schüler von zwei Lehrpersonen unterrichtet werden und pro Woche im Umfang von 4 Schulstunden durch einen Experten bzw. eine Expertin begleitet werden. Das Pendant zu dem Innovationsschwerpunkt der Arenen wird durch die jahrgangshomogenen, fachbezogenen so genannten 'Kurse' repräsentiert, innerhalb derer in konventioneller Form durch die Vermittlung deklarativen, eng am Rahmenlehrplan orientierten Fachwissens die Grundlagen für die Projektarbeit erarbeitet werden sollen.

In Anlehnung an die schulische Reformtradition fokussiert die im Antrag auf Einrichtung des Schulversuchs dargelegte Programmatik des Schulversuchs die zentrale Funktion der außerschulischen Experten sowie der auf diese Experten zugeschnittenen projektorientierten Lernzusammenhänge als Innovations- und Gelingensfaktoren für das Reformanliegen. Den Experten wird die Aufgabe zugeschrieben, im Kontext von projektorientierten Lernzusammenhängen Innovation im Sinne eines produktiven Aufbrechens schulischer Strukturen zu initiieren.

²² Zu Beginn des Schulversuchs wurden 14 Lernzusammenhänge konstituiert: Malerei, Bildhauerei, Graphik, Textildesign, Fotografie, Theater, Musik, Holzverarbeitung, Gastronomie, BMW-Werkstatt, Medien, Natur und Technik, Stadion (vgl. Lenzen/Thiel 2005 45ff.).

²³ Zum Zeitpunkt der Interviewerhebung wurden neben der als Standard vorgesehenen Organisationsform der 'Arenenklasse' noch die Formen der 'Halbklasse' (ca. 11 Schülerinnen und Schüler sowie eine Lehrperson) und der 'Großgruppe' (mehr als zwei Lehrpersonen sowie die entsprechende Anzahl von Schülerinnen und Schülern) praktiziert.

3.3.2. Die spezifische Ausprägung einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind die professionellen Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer spezifischen Version der Infragestellung der Funktion der Wissensvermittlung. Die beiden oben ausgeführten Aspekte der Infragestellung - die Problematisierung der Vermittlungsfunktion im Kontext didaktischer Debatten sowie die Relativierung des Mandats der Wissensvermittlung im Kontext des Hauptschulbildungsgangs - manifestieren sich in dem hier ausgewählten Beispiel eines Schulversuches an einer Berliner Hauptschule in einer spezifischen Weise.

Zum einen ist die Schule aufgrund ihrer Lage in einem großstädtischen 'sozialen Brennpunkt' in zugespitzter Form den für den Schultyp Hauptschule kennzeichnenden ungünstigen Rahmenbedingungen für schulische Lehr-Lernprozesse sowie ausgeprägten Problem- und Risikokonstellationen auf Seiten der Schülerschaft ausgesetzt und hat sich vor diesem Hintergrund der Frage zu stellen, inwieweit und in welcher Form die Qualifizierungsfunktion und das Mandat der Wissensvermittlung als Auftrag für die professionelle Handlungspraxis akzeptiert werden.

Zum anderen wird diese für Hauptschulen in großstädtischen Ballungsgebieten typische Ausgangslage gerahmt durch die Programmatik und die organisationalen Bedingungen eines Schulversuchs, der in spezifischer Weise Formen der oben genannten Problematisierung von Interaktionsmustern und Vermittlungsfunktion bei gleichzeitiger Erteilung eines umfangreichen Gestaltungsauftrages repräsentiert. Hierbei lassen sich folgende Dimensionen unterscheiden:

a) Konzeptueller Gestaltungsauftrag vor dem Hintergrund dekonstruierter institutioneller Rahmenbedingungen

Eine Form der Infragestellung im Kontext dieses Schulversuchs besteht darin, dass die Einrichtung von fächer- und jahrgangsübergreifenden Lernzusammenhängen auf der konzeptuellen Ebene eine Dekonstruktion der konventionellen institutionellen Rahmenbedingungen schulischen Lernens darstellt. An diese Auflösung gewohnter Lernzusammenhänge ist gleichzeitig der implizite Auftrag der Gestaltung neuer 'Formate' des Lehrens und Lernens geknüpft, innerhalb derer sich die programmatischen Ziele des Schulversuchs umsetzen lassen. Das heißt, die Lehrerinnen und Lehrer

müssen jenseits der gewohnten strukturellen Parameter unter schwierigen Allgemeinbedingungen konzeptuelle Gestaltungsleistungen erbringen.

b) Die Problematisierung von Interaktionsmustern der Unterrichtspraxis bei gleichzeitigem Handlungsdruck

Der explizite Auftrag, innerhalb des innovativen Lernzusammenhangs des 'Arenen'-Unterrichts projektförmige und kooperative Arbeitsformen zu praktizieren, bedeutet, dass klassische Formen der Wissensvermittlung - so insbesondere Varianten der lehrerzentrierten 'direkten Instruktion' - ersetzt oder zumindest erweitert werden sollen um didaktische Alternativen. Dieser explizite Auftrag wird darüber hinaus durch eine implizite Anforderung ergänzt, die sich aus dem von der Schulfachrationalität abweichenden Zuschnitt der Grundkonzeption ergibt. Da innerhalb der 'Arenen', die sich konzeptuell nicht an Schulfächern, sondern an außerschulischen Domänen und Wissenszusammenhängen orientieren, authentische, realitätsnahe Lernanlässe erschlossen werden sollen, kann im Kontext des 'Arenen'-Unterrichts nur bedingt auf das Orientierungssystem didaktisch aufbereiteter schulischer Fachinhalte zurückgegriffen werden.

c) Die Defunktionalisierung der Vermittlungsfunktion durch die programmatische Fokussierung externer Experten als Hauptakteure des Schulversuchs

Mit der in der Programmatik des Schulversuchs enthaltenen Fokussierung der externen Experten, denen als 'Nicht-Lehrer' eine zentrale Rolle zur Verwirklichung der Ziele des Reformprozesses zugeschrieben wird, ist insofern eine implizite Defunktionalisierung der klassischen Vermittlungsfunktion der Lehrerinnen und Lehrer verbunden, als deren Aufgabendefinition im Kontext der Zusammenarbeit mit den externen Experten zunächst offen bleibt.

