

Selbstbestimmtes Lernen auf Probe

Erfahrungen aus einer inklusiven und demokratischen Projektwoche

*Abstract: Im Beitrag wird die Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“, die den Anspruch verfolgt, Elemente aus demokratischer und inklusiver Bildung für den regulären Schulalltag zu adaptieren, näher betrachtet. Fünf Tage lang hatten die Schüler*innen einer privaten Sekundarschule die Möglichkeit, selbstständig organisierend eigenen Themen nachzugehen und schließlich der Schulöffentlichkeit die Ergebnisse ihrer Arbeit zu präsentieren. Im Beitrag wird die Konzeption dieser Projektwoche auf Grundlage der dafür nötigen theoretischen Fundierungen erläutert. Dem anschließend werden ausgewählte Beobachtungen aus einer Projektgruppe näher analysiert und ausgewertet.*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Anspruch der Projektwoche: Inklusion & Pluralistisches Lernen	2
2.1 Inklusion – Teilhabe und Lernen aller ermöglichen.....	3
2.2 Pluralistisches Lernen – Von „not knowing“ über „discovering“ zu „knowing“ und „doubting“	4
3. Die Projektmethode nach FREY als methodische Grundlage	5
4. Die Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“	7
5. Beobachtungen während der Projektwoche: Schlüsselerfahrungen und -probleme	9
5.1 „Programmierung macht voll fun!“ – der schnelle Übergang zum altersgemischtem Lernen und die Etablierung eines Orientierungsrahmens als Selbstläufer	9
5.2 Der Umgang mit Freiheit: ‚Arbeit‘ vs. ‚Anderes‘, das Faszinosum Computer und die Stagnation von Prozessen aus zwei Perspektiven.....	12
6. Fazit	13
7. Literatur	16

1. Einleitung

Sämtliche Schüler*innen der fünften bis neunten Klasse einer Sekundarschule setzen sich über fünf Tage hinweg von individuellen Interessen geleitet, eigenständig, weitgehend ohne die Anleitung durch Erwachsene intensiv mit einem Thema auseinander, das sie vorher selber auswählten und das in Auseinandersetzung mit anderen Mitschüler*innen strukturiert wurde – dies bildet die grundlegende Konzeption des Projekts „Schüler*innen machen Schule“. Ein Projekt, das im Rahmen eines Seminars der Allgemeinen Rehabilitations- und Integrationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) erdacht, umgesetzt und begleitend beobachtet wurde. Im folgenden Beitrag werden die theoretischen Grundlagen des Projekts, sein konzeptioneller Aufbau und die Bedingungen der Durchführung dargestellt. Daran anschließend sollen Beobachtungen aus der Projektwoche analysiert und diskutiert werden, um im abschließenden Teil auf die gewonnenen Erfahrungen in Beziehung zu den Erwartungen/Ansprüchen zu rekurrieren und (offene) Fragen und Thesen für eine Fortführung des Projekts zu stellen sowie ein Fazit zu ziehen¹.

Vorab sei jedoch noch angemerkt, dass der Text sich in zwei Teile gliedert: Der *Beschreibung* des Projekts in seinen theoretischen Bezügen und seiner Planung folgt die exemplarische *Analyse* der konkreten Praxis, die vollzogen wurde. Dabei versucht letzterer Teil eine Perspektive einzunehmen, die zunächst die Ansprüche, die im konzeptionellen Teil dargelegt sind, weitestgehend außer Acht zu lassen. Diese Unvermitteltheit wird als methodisch nötig erachtet, um den Blick vom Konzept abzulösen und der recht einfachen Frage „*Was passiert hier?*“ analytisch nachzugehen. Auf Grundlage dessen wird im Fazit versucht, beide Perspektiven wieder zu-

¹ Für kritisch-konstruktive Hinweise zum Manuskript sei an dieser Stelle Georg Breidenstein und Toni Simon herzlich gedankt.

sammenzuführen und im *Vergleich* von Anspruch und beobachteter Handlungspraxis des ‚Falls‘ übergreifende Befunde auszuweisen, die allgemein die strukturelle Verfasstheit von Schule und darin sich vollziehende Prozesse des Innovierens reflektieren.

2. Anspruch der Projektwoche: Inklusion & Pluralistisches Lernen

Seit einigen Jahren pflegt der Arbeitsbereich der Allgemeinen Rehabilitations- und Integrationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eine enge Kooperation mit dem *Institute for Democratic Education (IDE)* in Tel Aviv, die durch regelmäßige studentische Exkursionen in beiden Ländern gekennzeichnet ist (vgl. Simon 2009, Boban & Kruschel 2015). Dabei gehen Student*innen wie auch die Mitarbeiter*innen beider Einrichtungen im bilateralen Dialog primär der Frage nach, wie Bildung im Allgemeinen und Schule im Besonderen so gestaltet werden kann, dass sie den Menschenrechten aller Beteiligten Rechnung trägt. Eine erste Erkenntnis nach bisher drei erfolgreichen Exkursionen: Zwei mögliche Antworten auf diese Frage finden sich sowohl in den Ansätzen *inklusive* als auch *demokratischer* Bildung. Im Folgenden werden daher kurz die Grundelemente dieser zwei Ansätze, die die theoretische Basis der Projektwoche „Schüler*innen machen Schulen“ bildeten, skizziert.

2.1 Inklusion – Teilhabe und Lernen aller ermöglichen

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland ist der hiesige öffentliche und intensiv geführte Diskurs um Inklusion sichtbar. Ziel dieser internationalen Vereinbarung ist, die volle und gleichberechtigte Ausübung fundamentaler Menschenrechte für *alle* Menschen (Artikel 1, Unterabsatz 1). Darüber hinaus ist sie speziell eine Erinnerung daran, dass Menschenrechte ebenso für Menschen mit Behinderung gelten. In Artikel 24 verpflichten sich die unterzeichnenden Staaten ferner zur Schaffung eines *inklusive* Bildungssystems: „Damit ist die Herausforderung angesprochen, das bestehende System mit allen geeigneten Mitteln und im Rahmen der verfügbaren Ressourcen entschlossen fortzuentwickeln“ (Aichele 2010, 18f.).

Die folgenden vier elementaren, dem internationalen Diskurs entstammende Merkmale werden seit Beginn der Inklusionsdebatte als zentrale Merkmale von Inklusion angeführt und charakterisieren das diesem Beitrag zugrundeliegende Inklusionsverständnis (vgl. Hinz 2010, 64f):

- 1 Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt jedes Individuums positiv zu.
- 2 Inklusion nimmt Abschied von jeglichen Zwei-Gruppen-Konstruktionen (normal-unnormal, heterosexuell-homosexuell, behindert-nicht behindert etc.) und bemüht sich, alle Aspekte von Heterogenität holistisch zu betrachten. Individuen werden in ihrer Einmaligkeit anerkannt und geschätzt.
- 3 Mit einer Orientierung an der Bürger*innenrechtsbewegung wendet sich Inklusion gegen jegliche Marginalisierung von Menschen(-gruppen).
- 4 Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Vision, der sich zwar angenähert, die aber nie vollständig erreicht werden kann.

Bezogen auf Schule bedeutet dies, dass sich Bildungseinrichtungen künftig bei allen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen der Frage stellen müssen, wie sie mit Unterschieden umgehen, wie sie darauf eingehen und sich so entwickeln, dass alle Kinder und Jugendlichen willkommen geheißen werden können, wobei die Rolle von Schule bei der (Re-)Produktion von Heterogenität kritisch reflektiert werden muss (Budde 2012), um „Unschärfe Einsätze“, so der Titel eines Bandes zur Thematik, (ders. 2013) im Feld Schule aufzuspüren.

Die Umsetzung von Inklusion geschieht dabei auf drei Ebenen (vgl. Boban & Hinz 2003):

- der individuellen Teilhabe an Systemen,
- des Umgangs des Systems mit Vielfalt,
- der Implementierung von Werten, Orientierungen und Verständnissen.

Erst die Beachtung aller drei Ebenen im Wechselspiel ermöglicht einen unbeschränkten Blick auf Inklusion und schafft nachhaltige Veränderungen. Mit dem Ansatz von Inklusion wird darüber hinaus versucht, der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nachzugehen. Auch wenn dabei eine vollständige *Chancengleichheit* aller Menschen illusorisch ist, kann die Beachtung inklusiver Ansprüche als ein Weg zu einem Mehr an *Chancengerechtigkeit* erachtet werden (vgl. Reich 2012, 31).

Auf zwei Missstände im aktuellen Diskurs sei an dieser Stelle hingewiesen: Die Begrifflichkeit der Inklusion wird gegenwärtig sowohl in der medialen Berichterstattung als mitunter auch in wissenschaftlichen Publikationen in Deutschland häufig auf den Aspekt der Behinderung reduziert. Ein Effekt, der unter anderem auch durch die bereits erwähnte UN-BRK hervorgerufen wurde: „Neben ihrem unbezweifelbar produktiven Effekt, die Diskussion [um Inklusion, Anm. d. Autoren] überhaupt verstärkt zu haben, bestärkt sie als zweite, problematische Seite der Medaille die Tendenz, Inklusion als Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen – aufzufassen.“ (Hinz 2013, vgl. auch Simon 2015). Neben dieser Fokussierung auf eine ‚Gruppe‘, findet sich der zweite problematische Aspekt in der aktuell zu beobachtenden inflationären Verwen-

dung des Begriffs. So ist zu beobachten, „dass inzwischen nahezu alles als Inklusion deklariert wird, was sich positiv und fortschrittlich darstellen möchte. Das ist logisch und gleichzeitig dramatisch, weil damit die inhaltliche Klarheit dessen, was Inklusion ursprünglich als Innovationsperspektive bedeutet hat, immer mehr verloren geht. Innerhalb dieser kurzen Spanne [in der Inklusion ein Thema im deutschsprachigen Raum ist, Anm. d. Autoren] ist beim Thema Inklusion der Weg von der kompletten Unkenntnis zu immer stärkerer Unkenntlichkeit zurückgelegt. Nahezu alles was bisher unter Integration firmierte – und womöglich noch viel mehr –, wird inzwischen als Inklusion bezeichnet.“ (Hinz 2013) Es ist daher stets zu hinterfragen, was unter dem Begriff Inklusion gefasst wird und welche Implikationen für die Praxis sich aus ihm speisen.

Bezogen auf die Dimension des *Unterrichts*, die für diesen Beitrag entscheidend ist, postuliert WOCKEN (2011, 117), dass inklusiver Unterricht die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in den Blick nimmt, also alle Schüler*innen Teil einer unausgelesenen und ungeteilten Lerngruppe sind. Weiterhin praktizieren die Lehrer*innen eine Vielfalt des Unterrichts, die sich nach dem individuellen Vermögen und den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen richtet und in vielfältigen Lernprozessen mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen stattfindet und dabei förderliche Ressourcen nutzt. Schließlich bedient sich inklusiver Unterricht ebenfalls der Vielfalt von Pädagog*innen, in dem diese sich untereinander aktiv unterstützen, miteinander kooperieren und in sozialen Netzwerken organisiert sind. PRENGEL (2012, 176ff.) erweitert diese Ansprüche dahingehend, dass inklusiver Unterricht auf einer halt gebenden und responsiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beruht, respektvolle Peer-Beziehungen pflegt, kontinuierliche begleitende pädagogische Diagnostik praktiziert und einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff verwendet, der sich auf individuelle, kriteriale sowie sozial-vergleichende Bezugsnormen bezieht.

Inklusion stellt Schule und die an ihr Beteiligten vor neue Herausforderungen. Didaktische, fachwissenschaftliche und pädagogische Konzepte sind auf ihr inklusives Potenzial hin zu prüfen und ggf. zu ändern. Dies ist jedoch nicht mit „rezeptartige[n] Handlungsanweisungen an Lehrkräfte realisierbar. Vielmehr handelt es sich um einen reflexiven Professionalisierungsprozess, der Begleitung, Beratung und Unterstützung für Lehrkräfte erfordert. Dabei kann auf viele vorhandene Ressourcen in Form von unterschiedlichen Erfahrungen und Erkenntnissen zurückgegriffen werden, inklusiver Unterricht muss folglich nicht gänzlich neu erfunden werden.“ (Seitz & Scheidt 2012, o. S.).

2.2 Pluralistisches Lernen – Von „not knowing“ über „discovering“ zu „knowing“ und „doubting“

Der zweite Ansatz, der der Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“ als theoretische Basis dient, bezieht sich auf einen für bisher vor allem für Demokratische Schulen bedeutsamen Aspekt. Mit diesem Begriff *Demokratische Schulen* werden Orte bezeichnet, an denen junge Menschen als freie Bürger*innen „Verantwortung für ihr eigenes Bildungsleben übernehmen und an denen sie direkt oder indirekt an Entscheidungen, die alle betreffen, teilnehmen können“, so LAURA STINE, Lehrerin einer solchen Schule in den USA (zit. in Kruschel 2009, 24). Sie arbeiten gemäß dem Prinzip „ein Mensch – eine Stimme“, egal welches Alter oder welche Funktion sie*er in der Schule hat. So soll eine reale Chance der Beteiligung aller sichergestellt und transparent gestaltet werden. Alle Schüler*innen entscheiden selber wann, wo, wie, ob und mit wem sie sich mit etwas auseinandersetzen. Zentrales Anliegen ist dabei die Achtung der Menschenrechte und Würde aller Beteiligten (vgl. ebd., 25). Weltweit gibt es etwa 200 dieser Schulen – meist in freier Trägerschaft. In den meisten Demokratischen Schulen lernen die Schüler*innen, laut YACOOV HECHT, dem Gründer der ersten Demokratische Schule in Israel und des Institute for Democratic Education in Tel Aviv, nach dem Modell des *Pluralistischen Lernens*. Ausgehend von der These, dass Schule kein Ort ist, der junge Menschen auf das Leben vorbereitet, sondern ein Ort, der bereits einen Teil des Lebens darstellt, lernen Kinder und Jugendliche nach eigenem Interesse und von eigenen Fragestellungen ausgehend. Sie entwickeln Fragestellungen, finden Lösungen, verwerfen diese, stellen neue Fragen usw.. Erwachsene, im Kontext Demokratischer Schule häufig als Lernbegleiter*innen bezeichnet, stehen diesen Prozessen als passive, nicht zwangsläufig intervenierende Unterstützer*innen auf Anfrage zur Verfügung. Diese beginnende „spiralförmige“ Bewegung des Lernens kann den Weg zu einem stetig Wissenszuwachs ebnen. Dies ist ein äußerst komplexer und vielschichtiger Prozess: Er beginnt in der so genannten „Not-Knowing-Area“, als dem Zeitpunkt, zu dem die lernende Person in Bezug auf eine Frage oder eine Problemstellung „nichts“ bzw. unmittelbar wenig weiß. Ein erstes Suchen bringt sie in die „Discovery-Area“, die Entdeckungsphase. Erkenntnisse, die in dieser Phase erworben werden, leiten zur nächsten Phase, der „Knowing-Area“. In dieser Phase wird davon ausgegangen, dass neues Wissen bereits erworben wurde. Weitergehendes Fragen, initiiert durch die Beschäftigung mit sich selbst oder im Austausch mit anderen Menschen, führt wiederum zur „Doubt-Area“: Das angeeignete Wissen wird durch weitere Informationen bezweifelt und führt damit wieder zur „Not-Knowing-Area“ zurück. Dieser spiralförmige Prozess ist nach Hecht nicht als geradliniger oder gar einfacher Prozess zu verstehen, sondern birgt unter anderem die Gefahr, sich ‚unterwegs‘ auf Gelerntem auszuruhen und die Spirale nicht weiter zu beschreiten (vgl. Boban & Hinz in Ziemen 2008, 86ff. oder auch Hecht 2010, 90ff.).

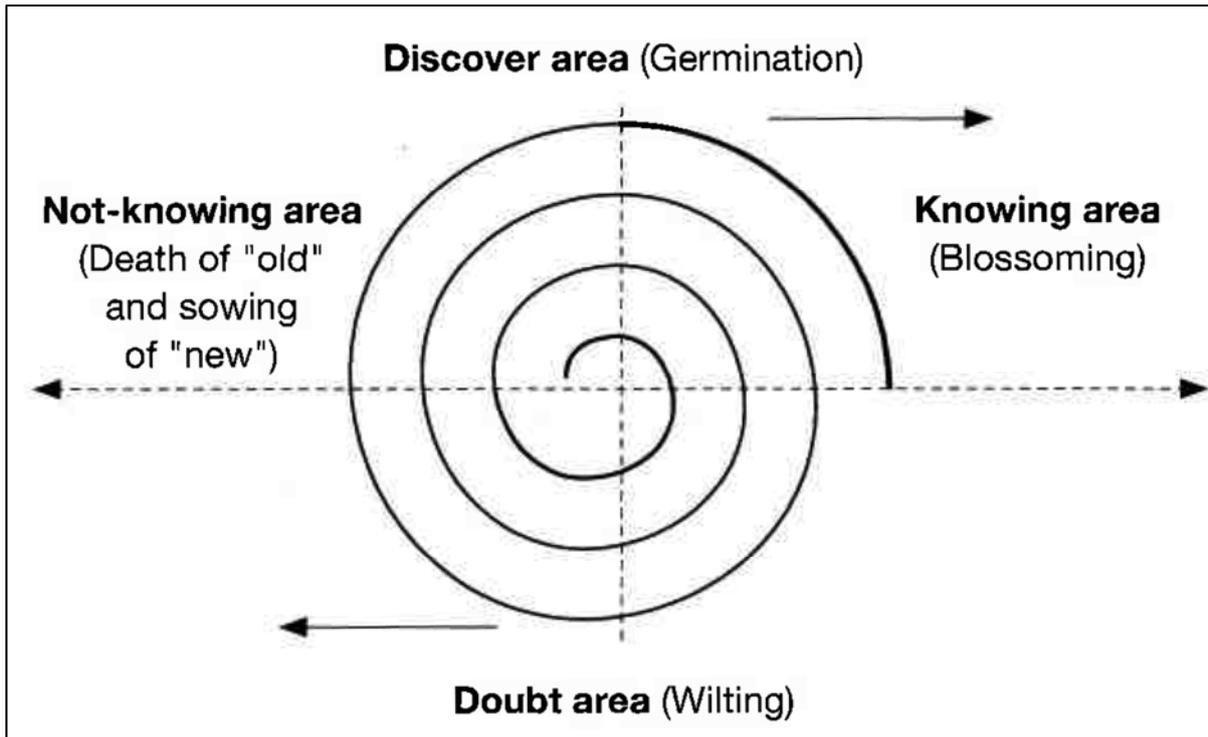


Abb. 1: Die Spirale Pluralistisches Lernens (Hecht 2010, 128)

Inklusion und Demokratische Schulen, geprägt durch den Lernhabitus pluralistischen Lernens, scheinen deutliche Berührungspunkte zu besitzen: In beiden Diskursen wird Schule zu einer aktuellen Praxis (und zu einer Vorbereitung auf die persönliche und gesellschaftliche Zukunft), in der jede*r selbst gestalten und mitwirken kann – und als individuelle Persönlichkeit essentielle Bedeutung hat. Beide Diskurse können ein ‚Winning Team‘ bilden, da Inklusion ein natürlicher Bestandteil des Lebens in einer demokratischen Gesellschaft ist (vgl. Boban, Kruschel & Wetzel 2012, 178). Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den beiden skizzierten Ansätzen stellten sich die Teilnehmer*innen des Projektseminars der MLU im Anschluss die Frage, wie sich beide im Schulalltag – wenn auch nur für eine begrenzte Zeit – weitestgehend praktizieren lassen. Als geeignete methodische Basis zur Umsetzung dieses Vorhabens wurde dabei auf die Projektmethode nach FREY zurückgegriffen.

3. Die Projektmethode nach FREY als methodische Grundlage

Das „Projekt“ ist ein überaus wandelbarer Begriff in der Pädagogik. Sowohl im semantischen Zugriff im Feld Schule (eine Auswahl: Projektmethode, Projektunterricht, Projektlernen, etc.) als auch die inhaltlichen Ausrichtung betreffend. Allen Begrifflichkeiten gemein scheint dennoch, dass unter einem Projekt „ein in der Regel umfangreicheres Vorhaben, das unter einem besonders hohen Maß an Beteiligung, Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler geplant, durchgeführt, präsentiert und ausgewertet wird.“ (Hermann 2007, 217) verstanden wird. Angefangen bei Klassikern europäischer Pädagogik wie Rousseau, Pestalozzi und Fröbel entwickelte sich der Projektbegriff später vor allem in der Traditionslinie der Reformpädagogik. In Deutschland beschäftigen sich u. a. PETERSEN oder REICHWEIN mit der Umsetzung eines projektorientierten Lernens. In den USA gelten DEWEY und KILPATRICK als Väter der Projektmethode (vgl. Frey 2012 29ff.). Für die deutsche Praxis kritisiert PESCHEL (vgl. 2006, 26) jedoch den gegenwärtig inflationär verwendeten Projektbegriff, der auf „Hobbywochen“ angewendet werde, in denen „Demokratie, Handlungsbefähigung, Teamwork, Problemlösendes Denken usw. [...] nicht wirklich zu finden [sind], [denn] sie werden ja auch gar nicht angestrebt“ (ebd.). Demzufolge ist Projektunterricht – nach PESCHEL häufig verdienstermaßen – mit einem hohen Aufwand und geringen Lernerfolgen verbunden. Es wird all das unter „Projekt“ subsumiert, was nicht unter „richtigem“ Unterricht rubriziert werden kann.

Die Projektmethode nach FREY, an der sich die Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“ orientiert, stellt einen offenen Zugang dar, die Erwachsene in den Hintergrund treten lässt und so am ehesten die Anforderungen inklusiver und demokratischer Pädagogik erfüllt, indem es Schüler*innen ermöglicht wird, nach ihren eigenen Interessen im Kontext gleichberechtigten Zusammenseins nachzugehen. Schüler*innen haben im Rahmen der Projektmethode die Möglichkeit, eigene Fragestellungen zu entwickeln, sie zu prüfen, ggf. zu verwerfen oder darauf aufbauend weiter zu forschen, also pluralistisch zu lernen. Da dabei jede*r nach ihren*seinem Ar-

beitstempo und den jeweiligen Neigungen vorgehen kann, erscheint diese Methode auch den Ansprüchen inklusiver Pädagogik zu genügen.

Die Ideen von DEWEY, KILPATRICK u. a. aufgreifend entwickelte FREY Anfang der 1980er Jahre die *Projekt-methode*, die nicht nur einen projektorientierten Schulunterricht, sondern vielmehr ein allgemeines Verständnis von Wegen zu Bildung beschreibt. Er beschreibt dabei eine offene Lernform für Schüler*innen wie Lehrer*innen, die die persönliche und lokale Situation der Teilnehmer*innen berücksichtigt. Der Bildungswert ist dabei immanent im handelnden Tun verwurzelt. Die wichtigsten Merkmale dieser Methode werden an dieser Stelle schlaglichtartig dargestellt (vgl. ausführlicher Frey 2012, 15):

- Projektinitiative wird von jemanden aufgenommen,
- Interaktionsformen werden gemeinsam festgelegt,
- Initiative wird zu einem sinnvollen Betätigungsfeld durch alle Beteiligten weiter entwickelt,
- Selbstorganisation findet in einem zeitlich begrenzten Rahmen statt,
- gemeinsame Arbeitsziele werden gesetzt,
- eigenständige Entwicklung von Methoden zur Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt,
- eigenständiges Aufspüren und Lösen von Problemen sowie Konflikten ist angestrebt,
- Auseinandersetzung mit realen Situationen und Gegenständen erfolgt.

Nach FREY folgt die Projektmethode idealerweise dem in Abb. 2 dargestellten Grundmuster. Ein Projekt startet demnach mit einer Projektinitiative – einer spannenden Frage oder einer faszinierenden Idee, die von einem Mitglied der Lerngruppe oder einem Außenstehenden geäußert wird. Hier stellt sich bereits ein wichtiger Unterschied zu anderen Projektbegriffen dar. Es handelt sich nicht um eine Fragestellung der Lehrkraft, die damit pädagogische Ziele verfolgt, sondern im besten Fall um eine intrinsisch motivierte Fragestellung einer/eines Schüler*in: „Die Projektinitiative wird für die Beteiligten erst allmählich zur Bildung, indem sie sich mit ihr in einer bestimmten Weise auseinander setzen und zu einem Betätigungsbereich entwickeln.“ (ebd., 56). Daran anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative, in der die Projektgruppe das Vorhaben diskutiert und sich mit ihm (auch auf kommunikativer Ebene) gruppenintern erstmals auseinandersetzt. In der dritten Phase wird gemeinsam das Betätigungsfeld entwickelt, Machbares lokalisiert und Aufgaben verteilt. Ein Arbeitsplan sowie die Festlegung auf ein Arbeitsprodukt können Ergebnisse dieses Prozesses sein. Als entscheidendes Moment für das Gelingen eines Projektplans hebt FREY die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen den Teilnehmer*innen hervor. Die „eigentliche“ Projektarbeit findet in der vierten Phase statt: Intensive Aktivitäten auf Grundlage der vorangegangenen Planung kennzeichnen diese Zeit. Vielfältige Sozialformen sind denkbar: allein, paarweise, in der Gruppe; steuernde kontrollierende, zuliefernde oder ausführende Tätigkeiten. Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung dieser Phase im Einzelnen, mündet sie schlussendlich in einem Abschluss des Projekts. Hier ist zwischen einem bewussten Abschluss, wie z. B. einem Produkt, einer Vorführung oder einer Perfektionierung einer Tätigkeit, einer Rückkopplung auf die Projektinitiative, also dem Vergleich von Endstand mit den Anfängen, und dem Auslaufen des Projekts, z. B. eine Erkenntnis als Bereicherung für den Alltag, zu unterscheiden. In umfangreichen Projekten sind darüber hinaus Kombinationen dieser Abschlüsse möglich. Das nicht ein vorher von der Lehrkraft artikuliertes oder gedachtes vorgegebenes pädagogisches Ziel erreicht werden muss, ist spezifisches Kennzeichen der Projektmethode nach FREY. Neben diesem stringenten Ablauf empfiehlt er weiterhin, besonders für längere Projekte, die Etablierung so genannter Fixpunkte, also die Möglichkeit für die Gruppe die Aktivitäten zu unterbrechen und sich gegenseitig über den Stand des Projekts zu informieren. Um Prozesse auf der Ebene der Zusammenarbeit zu reflektieren, sieht er Metainteraktionen vor. Hier werden auftretende Probleme sowie der Umgang miteinander thematisiert.



Abb. 2: Grundmuster der Projektmethode nach FREY (eigene Grafik)

Es wird davon ausgegangen, dass es eine nicht näher definierte Mindestzeit für die Durchführung von Projekten gibt, jedoch keine Grenze nach oben. Sie können so beispielsweise auch für einige Stunden in der Woche über mehrere Monate oder gar Jahre andauern.

Aus Sicht der Autoren dieses Beitrags eröffnet die Projektmethode nach FREY eine in Grundzügen an die Forderungen von inklusiver Bildung anschlussfähige Möglichkeit, Lernprozesse unter Beachtung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der*des Einzelnen und – pluralistisch – nach den Interessen der*des Einzelnen kooperativ zu gestalten. Der pädagogische Mehrwert ist im gleichberechtigten Miteinander zu sehen. Das handelnde Tun – die Transformation „einfachen Tuns“ zu reflektiertem Arbeiten als Gruppe – stellt sowohl Motivation, Ergebnis, als auch Legitimation der Projektmethode dar.

4. Die Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“

Mit der Idee, eine Woche lang Schule ähnlich zu organisieren, wie sie Schüler*innen an Demokratischen Schulen erleben, entstand eine Kooperation zwischen der MLU und einer privaten Sekundarschule. Diese auf Initiative von Eltern verschiedener Reformgrundschulen gegründete Schule für Kinder und Jugendliche der Klassen 5-10 existiert seit einigen Jahren. Im Schuljahr 2012/13 besuchten 320 Schüler*innen die Schule und wurden dabei von 80 Mitarbeiter*innen (davon ca. 35 Lehrer*innen) begleitet. Die Schule ist eine integrierte Gesamt- und Ganztagschule, die an diversen reformpädagogischen Lernkonzepten orientiert unterrichtet. Die Klassen mit maximal 23 Schüler*innen sind aufgrund des inklusiven Anspruchs der Schule heterogen in Bezug auf ihre Leistungsniveaus. Da sich die Schule zudem als lernende Organisation und als ein Ort eigenverantwortlichen Lernens versteht, erschien sie als Kooperationspartner geeignet.

Eine Seminargruppe, bestehend aus sieben Förderschullehrantsstudent*innen und einem Mitarbeiter der Universität, bereitete fast ein Jahr lang die Organisation der Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“ vor. Die Arbeitsweise des Seminars war dabei bereits Spiegelbild der entstehenden Projektwoche: In enger Kooperation und mit einem spezifischen gemeinsamen Ziel vor Augen wurde gemeinsam eine Vision kreiert und sukzessive an deren Realisierung gearbeitet. Die Gruppe formierte sich während dieses Prozesses immer wieder in kleineren Arbeitsgruppen neu, um anschließend Teilergebnisse wieder zusammenzutragen. Dabei galt es neben der organisatorischen Vorbereitung auch immer wieder zwischen den verschiedenen Akteur*innen zu koordinieren, Befindlichkeiten zu sondieren und alle Beteiligten ins Boot zu holen.

Die Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“ unterschied sich in ihrer konsequenten Verantwortungsübertragung für das Lernen auf die Kinder und Jugendlichen, trotz geöffneter Unterrichtsformen an der Schule, massiv vom sonstigen Schulalltag, welcher durch typisch schulische Strukturen wie u. a. klassenförmiger Organisation der Schüler*innenschaft oder zeitlicher Taktung des Tages auszeichnet.

Die Schüler*innen wählten ihr Thema für die Projektwoche selbstbestimmt und unabhängig von übergeordneten Motiven und Themen. Ein Bezug zu Stoffverteilungsplänen musste nicht hergestellt werden – unabhängig davon, dass dies bei fast jedem Projektthema möglich gewesen wäre. Die Projektgruppen sollten sich in ca. 30

verschiedenen, jahrgangübergreifenden Kleingruppen von jeweils bis zu 15 Schüler*innen finden. Einige Monate vor der Projektwoche hatten die Schüler*innen die Möglichkeit Projektideen niederzuschreiben. Diese wurden vom Seminar gesammelt, geclustert und daraus Projektthemen gebildet, wobei es sich hier – angesichts der großen Zahl an Schüler*innen und damit auch Projektideen - lediglich um eine organisatorische Maßnahme handelt. Ähnliche Projektthemen wurden also kombiniert, um schlussendlich beispielweise nicht vier Gruppen zu bilden, die am selben Thema arbeiten. Bis auf gänzlich unangemessene Ideen, die eher der Kategorie Jugendspässe zuzuordnen waren, wurden keine inhaltlichen Modifizierungen vorgenommen. Nachfolgend findet sich eine Liste einiger ausgewählter Projektthemen², die die thematische Bandweite aufzeigt:

- Theater und Musical
- Nähatelier
- Skaten
- Leichtathletik
- Mitteldeutscher Rundfunk
- Polizei
- Zweiter Weltkrieg
- 10-Finger-Schreibkurs

Durch das Eintragen ihres Namens in im Schulgebäude ausgehängte Listen, signalisierten die Schüler*innen ihr Interesse für einzelne Projekte. Da aufgrund der räumlichen Situation Höchstgrenzen vorgegeben waren, gab es die Möglichkeit einen Zweitwunsch anzugeben. In den meisten Fällen konnte jedoch der Erstwunsch ermöglicht werden, in einigen Fällen entschied das Los. Auf diesem Weg entstanden alters-, geschlechts- und leistungsheterogene Gruppierungen im Größenbereich von fünf bis 16 Schüler*innen. In den beiden vor der eigentlichen Projektwoche stattfindenden Vorbereitungstreffen in den bereits konstituierten Projektgruppen, entwarfen die Gruppen eine Projektskizze und machten sich Gedanken über mögliches und benötigtes Material während der Projektwoche, das sie anschließend bei der Schule bestellen konnten oder teilweise auch selber besorgen mussten. Während der Projektwoche waren alle Räume sowie das Außengelände der Schule verfügbar. Jede Projektgruppe wurde während der Woche von mindestens einer*inem der Mentor*innen dauerhaft betreut, wobei ein fachfremder Einsatz angestrebt wurde, um so auch die Lehrkraft in die Rolle einer lernenden Person zu versetzen. Zudem bestand die Gruppenunterstützung ausschließlich in methodisch-organisatorischer und nicht in Form inhaltlicher Interventionen. Bei Gruppenkonflikten waren die Mentor*innen angehalten, die Gruppe selbst zur Konfliktlösung zu animieren und nur bei Ausnahmefällen zu intervenieren.

Als Ziel der Projektwoche wurde vereinbart, neben dem erhofften Bildungs- und Kompetenzzugewinn auch ein Produkt aus der Gruppenarbeit zu erstellen. Die Form der Darstellung war jedoch jeder der einzelnen Gruppe freigestellt. Der letzte Projekttag sollte als Ausstellungstag für die in der Projektwoche erarbeiteten Produkte dienen und wurde, wie auch die Projekte selbst, durch die Schüler*innen organisiert. Als Grundlage für die Arbeit in den Projektgruppen, als Unterstützung und als Leitfaden für die Mentor*innen hat die Seminargruppe einen sogenannten „Reader“ entworfen. In ihm wurden die Mitglieder des Organisationsteams von der MLU, die während der Projektwoche als Unterstützer*innen in der Schule anwesend waren, vorgestellt. Zudem wurde die Projektmethode FREYS in Ansätzen und mit besonderem Augenmerk auf Projektskizze und Projektplan dargestellt. Als Ziel der Projektwoche wurde der „Basar der 1000 Farben“ vorgestellt, der am letzten Projektwochen tag zur Präsentation der Ergebnisse genutzt werden sollte. Die Mentor*innen erhielten einen gesonderten Reader, in der ihre Rolle sowie ihre unterstützende Funktion in den Projektgruppen erläutert wurde. Grundsätzlich war es ihre Aufgabe den Überblick in dieser schüler*innengesteuerten Woche zu behalten. Als Leitfaden konnten sie sich an einer Kompetenzraster zur Einschätzung ihrer Gruppe orientieren. Wurden Gruppen beispielsweise gar nicht aktiv, konnten sie leichte Impulse geben. Ebenso wurden Problemlösungsstrategien bei Gruppenkonflikten und auch eine vertiefende Reflexion der eigenen Rolle vorgeschlagen.

Die Projektwoche begann an einem Montag im Sommer um 8 Uhr. Da sich die Schüler*innen bereits im Vorfeld als Gruppen konstituiert hatten, konnten sie zügig mit der Arbeit an ihrem Thema beginnen. Der erste Tag war von Prozessen der Abstimmung zwischen dem universitärem Organisationsteam, dem Schulteam und den Projektgruppen geprägt. Der zweite Projekttag lief bis zum Mittag konzentriert in der Arbeit der Projektgruppen ab. Nach dem Mittagessen wurden auf Grund der akuten Hochwassersituation in Halle der Schulbetrieb eingestellt. Außerdem wurde beschlossen, die Schule am folgenden Tag geschlossen zu halten, was die Durchführung der Projektwoche erheblich zu behindern drohte. Der zweite komplette Projekttag war gleichzeitig der letzte Projekttag vor der *Produktpräsentation*. Er war geprägt von dem durch das Hochwasser verursachten Rückstand in der Produkterarbeitung. Bemerkenswert war trotz der fehlenden Arbeitszeit die Motivation der Schüler*innen, die konzentriert weiterarbeiteten. Am finalen Projekttag, dem Freitag, hatten alle noch bis mittags Zeit ihre Präsentation auf dem „Basar der 1000 Farben“ vorzubereiten. Dabei waren sehr unterschiedliche Arbeitstempis zu

² FREY spricht von Fragen als Ausgangspunkt eines Projekts. In der hier beschriebenen Projektwoche wurde dies von den Schüler*innen jedoch eher als Finden eines Themas interpretiert.

beobachten: Während einige Gruppen noch bis zur letzten Minute arbeiteten, waren andere schon kurz nach Beginn des Tages fertig und präsentationsbereit. Der Nachmittag stand ganz im Zeichen der Präsentation. In der gesamten Schule zeigten die Projektgruppen ihre Ergebnisse, die von Theaterstücken, über selbstgedrehte Filme, Plakate, Handwerkserzeugnisse und vielem mehr reichten.

Um einen detaillierteren Blick in die Arbeitsweise der Gruppe zu erhalten, wird im Folgenden der Ablauf der Woche einer Projektgruppe ausführlicher dargestellt.

5. Beobachtungen während der Projektwoche: Schlüsselerfahrungen und -probleme

Die Projektwoche „Schüler*innen machen Schule“ stellt ein neues Lernformat für alle an dieser Schule Beteiligten dar. Mit gewohnten schulischen Mustern, die an dieser Schule praktiziert werden, wie klassenförmiger Organisation und festem Tagesrhythmus (s. Abschnitt 4), wurde für eine Schulwoche gebrochen. An deren Stelle trat die projektförmige Organisation selbstgewählter Inhalte. Dadurch drängen sich rasch einige Fragen auf: Wie gingen die Schüler*innen mit der neuen *Freiheit* und *Verantwortung* über ihr Lernen um? Wie organisierte sich dieses Lernen und welche Rolle spielten dabei die Mitarbeiter*innen, die nun einen Rollenwechsel hin zu lediglich beratenden und unterstützenden Mentor*innen vollziehen sollten? Inwiefern wurde diese neuartige Form des Lernens akzeptiert bzw. wo gab es Streitigkeiten oder ‚Knackpunkte‘? Gab es Wendepunkte im Verlauf und wenn ja wie vollzogen sich diese?

Diesen Fragen soll sich mittels Nachvollzug und Reflexion von Erfahrungen angenähert werden. Grundlage der Schilderungen bilden dabei Beobachtungen aus Perspektive Studierender, die für die Durchführung und Organisation von „Schüler*innen machen Schule“ (mit-)verantwortlich zeichneten. Dabei bot die konzeptuelle Fokussierung von (Selbst-)Tätigkeiten der Schüler*innen mit Unterstützung durch Mentor*innen Zeit und Raum, das Geschehen als *teilnehmende Beobachtung* im weiteren Sinne zu erfahren. Obwohl die Tätigkeit der Studierenden über ein klassisches Verständnis teilnehmender Beobachtung hinaus ging, da sie (soziale) Prozesse aktiv mitgestalteten, also eine Doppelfunktion als wesentliche Mitgestalter*innen *und* Beobachter*innen inne hatten, war es dennoch möglich, sich zurückzuziehen, um Notizen zum Zwecke der Dokumentation anzufertigen.³

Selbstverständlich konnten aufgrund der dezentralen Verteilung der Schüler*innenprojekte über das gesamte Schulgebäude nicht alle Gruppen intensiv beobachtet werden, weshalb die Beschreibungen und darauf aufbauende Überlegungen heuristische Beobachtungen des Geschehens einer spezifischen Gruppe exemplarisch fokussieren, dem *Lego-Roboter-Projekt*. Diese Beobachtungen sollen am Ende allerdings noch von Notizen aus dem *Schulclub*, einer zentralen Anlaufstelle für Fragen der Koordination während der Woche (in welcher neben Lehrer*innen die Studierenden eingesetzt waren), flankiert werden.

5.1 „Programmierung macht voll fun!“ – der schnelle Übergang zum altersgemischtem Lernen und die Etablierung eines Orientierungsrahmens als Selbstläufer

Der Zugang des Beobachters zu der Projektgruppe erschloss sich aus einem akut handlungspraktischen, vielleicht schultypischen Problem: Der im Vorfeld den Schüler*innen zugeordnete Mentor fiel krankheitsbedingt aus. Eine Vertretung konnte erst mit einiger Verzögerung eintreffen. Folglich wurden zwei Studierende prompt mit der Begleitung der Gruppe betraut. Zu Beginn stellte sich diesen Situation in der Projektgruppe noch recht unübersichtlich dar, rasch wurde jedoch zur ‚Arbeit‘ übergegangen:

Im Raum sind bereits alle Schüler (ausschließlich Jungen) anwesend. Es scheint allerdings niemand so recht zu wissen, was nun passieren soll. Wir versuchen etwas Struktur reinzubringen und bitten die Schüler, sich in einem Stuhlkreis zu versammeln und gegenseitig vorzustellen, was weniger gut angenommen wird. Einige Schüler verhalten sich dabei besonders auffällig und wuseln die ganze Zeit im Raum umher. Auch haben vor allem die älteren Schüler noch Vorbehalte, mit den Jüngeren zusammenzuarbeiten. Trotzdem beginnen nach und nach alle zu arbeiten, auch wenn das Ganze noch recht unkoordiniert wirkt. Mir fällt auf, dass sich manche Schüler, besonders die Jüngeren, in der Sitzecke des Raumes um zwei Laptops zentriert, sammeln.

Anfangs scheint die neue Situation alle Teilnehmenden ein Stück weit zu überfordern, da unklar ist, was nun geschehen soll. Ein Kennenlernen wird von den Studierenden als erster Schritt initiiert, vermutlich einerseits aus der Annahme heraus, dass sich die Schüler untereinander z. T. noch nicht kennen (was aber essentiell für ein gelingendes Zusammenarbeiten sei) und andererseits der Annahme, dass eine Situation, in der Schüler*innen nicht selbstständig mit einem Lernprozess beginnen oder orientierungslos wirken, einen Impuls durch Erwachsene erfordere. Der Wunsch nach Klarheit und Orientierung, aber auch der Zugzwang, etwas zu ‚tun‘, der möglicherweise aus der Verantwortung und dem (Selbst-)Verständnis der angehenden Pädagog*innen rührt, zeigt als sich als Spiegel von Ungewissheit auf mehreren Ebenen bereits im Auftakt der Projektgruppe – dass den Schü-

³ Es sei angemerkt, dass die Beobachtungen frei gemacht wurden und auch nicht explizites Ziel der Woche, sondern gewissermaßen ein ‚Nebenprodukt‘ sind, dass sich in seiner impliziten Orientierung mit der Methodologie und Methoden ethnographischer Schul- und Unterrichtsforschung vergleichen lässt (dazu: BREIDENSTEIN et al. 2013).

lern der konkrete Ablauf noch ein Stück weit unklar sein dürfte, ist dabei ebenfalls kaum von der Hand zu weisen.

Doch der verhältnismäßig einfachen und schultypischen Aufgabe des Kennenlernens in einem Stuhlkreis (dessen Initiative zwar meist von Erwachsenen ausgeht) treten einige Schüler ablehnend gegenüber, zumindest wirkt es auf den Beobachter entsprechend. Insbesondere ältere Schüler sprechen sich explizit gegen eine Zusammenarbeit mit den Jüngeren aus. Erklärungen dafür wären in Schlussfolgerungen älterer Schüler aus dem Verhalten Jüngerer in dieser *konkreten* Situation zu finden („*Einige Schüler* [insb. Jüngere, Anm. d. Autoren] *verhalten sich dabei besonders auffällig und wuseln die ganze Zeit im Raum umher.*“). Gemeinsames Lernen mit ‚den Kleinen‘ scheint momentan noch unvorstellbar. Eine andere Deutung wären generelle Vorbehalte gegenüber altersgemischtem Lernen, immerhin ist Unterricht an dieser Schule grundsätzlich in Jahrgangsklassen organisiert. Eine solche Reaktion scheint plausibel, stehen die Schüler doch einer für sie neuen, ungewohnten Situation im schulischen Kontext gegenüber, in der sich neue Verhaltens- und Handlungsmuster und Gruppen(arbeits)konstellation erst erschlossen werden müssten. Verstärkt erschwerend auswirken mag sich dabei zudem die Abwesenheit einer Lehrperson, die sonst üblicherweise ein hohes Maß an Orientierung und Strukturierung qua Aufgabenverteilung offeriert. Auf welche Art die Schüler diese Abwesenheit zu lösen wissen, wird später deutlich werden.

Wesentlich spannender ist der akut vollzogene Bruch, der die geäußerten Vorbehalte plötzlich einzureißen vermag: „*Trotzdem beginnen nach und nach alle zu arbeiten [...]*“ – und zwar nach und nach auch jahrgangsgemischt! Den Bau von Lego-Robotern erschließen sich die Schüler dabei in unterschiedlichen Modi: Experten geben ihr Wissen an ‚Neulinge‘ weiter, Schüler arbeiten einzeln und es bilden sich kleine ‚Subzentren‘ im Raum (vor allem um die Laptops). Diese sozialen und räumlichen Konstellationen scheinen allerdings temporär und miteinander kombinierbar. Folgende Sequenz gibt einen Einblick in die erste Erarbeitungsphase:

Inzwischen werden schon erste Roboter gebaut bzw. programmiert. Dabei erklären „Experten“, also Schüler mit Vorwissen, den anderen die Technik. [...] „Programmierung macht voll fun!“ höre ich einen der Jüngeren proklamieren, nachdem ihm das Programmieren mit der Mindstorm-Software gezeigt wurde. Er ist, wie auch weitere der jüngeren Schüler, von der Software fasziniert. An anderer Stelle im Raum wird eine Internetrecherche durchgeführt (jedenfalls, wenn ich in die Nähe des Laptops komme). Außerdem geht unter den Schülern eine mitgebrachte Star-Wars-Legokanone herum, auch ich werde einmal zum Ziel der Kanone auserkoren.

Es wird rasch dazu übergegangen, sich dem Gegenstand auf die Art und Weise zu nähern, die dem jeweiligen Schüler gerade am subjektiv sinnvollsten und verfügbarsten zu erweisen scheint. Kontrastiv gedacht bliebe ihnen wohl auch keine andere Option übrig, von einer kompletten ‚Arbeitsverweigerung‘ abgesehen. Das Geschehen hatte sich dabei i. d. S. verselbstständigt, als dass die Schüler ihre ‚Arbeit‘ ohne Auftrag oder Weisung Erwachsener selbst in die Hand nehmen. Unterschiedliche Kenntnisstände über die Sache wirkten dabei als ein Motor des altersgemischten Lernens: Bei Fragen und Interesse (z. B. an der Programmierung) setzen sich die Schüler mit denjenigen in Verbindung, bei denen sie Kompetenzen vermuteten – indifferent gegenüber etwaigen Altersunterschieden.⁴

Als weiterer Erklärungsansatz für den Übergang zum beschriebenen modus operandi der Schüler sollte selbiger in Bezug gesetzt und unter dem Vorzeichen des selbstgewählten Lerngegenstands betrachtet werden. Traditierte schulische Strukturen können scheinbar umso schneller außer Acht gelassen werden, je interessanter und bedeutungsvoller der Inhalt per se bewertet wird, da dieser in seiner relativen Unabhängigkeit vom sonstigen Unterricht⁵ prinzipiell auch unabhängig vom Alter oder der Jahrgangszugehörigkeit ist. Ein gemeinsames Interesse an der Sache kann unterstellt werden und wirkt an dieser Stelle als Konstitutivum der (Lern-)Gemeinschaft.

Um einen ersten Kontakt bzw. Zugang zum Inhalt zu finden, verlangt es dabei pragmatischer Weise nach Interaktionen, jedenfalls sobald der Inhalt nicht durch Lehrpersonen angeboten wird und die Grenzen einer Autodidaxe ausgereizt scheinen. Neben den unterschiedlichen Kenntnisständen und dem gemeinsamen Interesse am selbstgewählten Inhalt, kann die *Abwesenheit der Ressource Lehrkraft* als drittes Motiv für die Hinwendung zum kooperativ-orientierten, altersgemischtem Lernen hinzugezogen werden.

Doch die Abwesenheit der Lehrkraft hat darüber hinaus Auswirkungen auf die Interaktionen und Strukturierungen:

[...] Dann, pünktlich zur gewohnten Zeit, machen einige Schüler eine kurze Frühstückspause. Ein Schüler aus der 8. Klasse, der sehr überlegt und engagiert auf mich wirkt, hat scheinbar eine Art Leiterfunktion in der Gruppe übernommen. Er moderiert zum Teil, die Jüngeren wenden sich an ihn. [...] Beim „Leiter“ werden mittlerweile Frühstücks- und Toilettenpausen beantragt (vermutlich ist der Mentor, der Schulbegleiter eines autistischen Jungen in der Gruppe ist, gerade nicht im Raum) und er hält auch die Korrespondenz mit den Erwachsenen aufrecht.

⁴ Mit der Einschränkung, dass der Erinnerung des Beobachters nach die älteren Schüler sich aufgrund ihres Vorwissens besser in der Materie auskannten und deshalb von den Jüngeren konsultiert wurden.

⁵ Es gibt an der Schule eine Legoroboter-AG, die der Logik von Schülerarbeitsgemeinschaften nach auch jahrgangsgemischt sein müsste. Einige Schüler der Projektgruppe nehmen daran teil.

Einer der ältesten Schüler tritt während der Abwesenheit des Mentoren als Koordinator bzw. ‚Ersatzmentor‘ auf. Diese Rolle hat er nicht ausschließlich selbst gewählt, sondern sie wurde von seinen (insb. jüngeren) Mitschülern ko-konstruiert und ihm zugeschrieben. Wollen die jüngeren Schüler ihm eine Erwachsenenrolle zugestehen, um die Abwesenheit ebenjener ein Stück weit zu kompensieren? Er verschafft seinen (jüngeren) Mitschülern immerhin Orientierung und kann Entscheidungen fällen, die sogar so weit reichen, dass er klassische Lehrer*innenkompetenzen wahrnimmt, die sonst keineswegs in Schülerhand liegen (wie bspw. die Festlegung von Pausenzeiten und Genehmigung von Gängen außerhalb des Klassenraums). Die Projektion der Lehrerrolle auf einen älteren Peer kann als Hinweis darauf gelten, dass vor allem jüngere Schüler in dieser Situation kaum von der Institutionslogik der Schule abstrahieren und mehr ein funktionales Äquivalent zur Lehrperson erschaffen, während der gewonnene Freiraum von den Älteren spürbar aktiv genutzt wird, um ihren Lernprozess selbst zu organisieren. Dass dies für sie eine willkommene Abwechslung darstellt, die Raum für diverse andere Aktivitäten bietet, liegt beinahe auf der Hand.

Sobald der Mentor oder eine ‚echte‘ Lehrperson wieder verfügbar ist, verschiebt sich der Status des ‚Ersatzmentoren‘ jedoch:

Der „Vertretungsmentor“ ist jetzt auch angekommen, er lässt sich vom „Leiter“ ein Update über die Situation geben und macht sich auch mit uns bekannt.

Der ‚Peerleiter‘ gibt nun seine Leitungsfunktion wieder ab, die Informationen werden in diesem Übergang allerdings noch zwischen ihm und der erwachsenen Person ausgetauscht. Ähnlich einem temporär Beauftragten, der nach getaner Arbeit die an ihn delegierte Tätigkeit abbrechen kann, seiner übergeordneten Instanz vorher jedoch noch einen Rapport liefern muss, damit diese einen Überblick hat und handlungsfähig ist. Sein Status wird nach vollzogener Restitution des Mentors wieder (fast) auf den seiner Gleichen zurückgestuft.⁶

Die Lücke in der Organisation schulischen Lernens, also das Fehlen der Instanz einer erwachsenen (Lehr-) Person, kann also durch einen Schüler zwischenzeitig geschlossen und die Situation als funktionale Praxis damit wiederhergestellt werden. Doch warum wird gerade er als Verantwortlicher auserkoren? Das ‚Recht des Älteren‘ bzw. des Alters scheint nicht zu greifen, jedenfalls nicht absolut, sondern nur relativ gemessen an der *eigenen* Gruppe, denn ansonsten hätten sich die Schüler an die anwesenden Student*innen wenden können. Diese sind jedoch der Gruppe nicht vertraut und ihre Aufgaben wenig klar, zudem sind sie aufgrund fehlender Kenntnisse der Materie ‚fachfremd‘. Das Wissen um die Inhalte und um die Abläufe an der Schule machen den älteren Schüler zu einem Experten in mehrerer Hinsicht. Unter den anwesenden Schülern wird er deshalb vermutlich zügig als die Person ausgemacht, zu der eine Leitungsposition passförmig ist. Auch aufgrund seiner „überlegten“ und „engagierten“ Aura, die vom Beobachter hervorgehoben wird, mag er aus der Perspektive jüngerer Schüler wohl einer erwachsenen (Lehr-)Person am nächsten kommen.

Zu beachten wäre noch das Phänomen der *(Selbst-)Potenzierung der Leiterrolle*, denn: Je mehr Mitschüler diese als legitim empfinden, desto mehr wird das Prinzip zu einem Selbstläufer, da die Etablierung von immer mehr Schülern als geltende Quasi-Ordnung wahrgenommen wird.

5.2 Der Umgang mit Freiheit: ‚Arbeit‘ vs. ‚Anderes‘, das Faszinosum Computer und die Stagnation von Prozessen aus zwei Perspektiven

In der Entwicklung der Projektgruppe hatte sich dem Empfinden nach in den nächsten Tagen eine gewisse Routine eingestellt, in der jeder Schüler sich mehr oder weniger mit dem Inhalt des Projekts beschäftigte:

Es wird schon gearbeitet: teilweise an Robotern und deren Programmierung, teilweise an der Verbesserung der Fähigkeiten in bestimmten Computerspielen. Ein Schüler äußert sein Erstaunen darüber, dass auch ohne Erwachsenen im Raum gearbeitet wird. [...] Ein Schüler scheint komplett vom Computerspielen oder der Recherche zu einem Spiel, das er sich zulegen möchte, usurpiert. Nach meinen Hinweisen und Vorschlägen schließt er sich letztlich aber der Arbeit einer Tischgruppe an.

Die Schüler ‚arbeiten‘ einzeln oder kooperativ an der Konstruktion und Programmierung der Roboter weiter. Frappierend erscheint hier die Verwunderung eines Schülers, „*dass auch ohne Erwachsenen im Raum gearbeitet wird.*“ Denn, hieße das nicht im Umkehrschluss, dass ‚arbeiten‘ sonst nur Anwesenheit eines Erwachsenen möglich sei? Impliziert seine Aussage dann nicht, dass Schüler*innen üblicherweise etwas anderes tun als ‚arbeiten‘, wenn sie sich selbst überlassen sind?⁷

Was das *Andere*, das *Gegenstück zu Arbeit* sein könnte zeigt sich in den Situationen, in denen Schüler nicht ‚arbeiten‘, jedenfalls nicht an Projektinhalten. Aktivitäten wie den Computerspielen in der oben geschilderten Szene kann hier bei Abwesenheit Erwachsener nachgegangen werden, obwohl solche Beschäftigungen ansonsten im Freizeitbereich angesiedelt sind und ohne ausdrückliche Erlaubnis ausgesprochen selten im schulischem Kontext stattfinden können. Dem Beobachter in seiner erweiterten Rolle als temporärer Projektbetreuer scheinen dies immerhin keine allzu legitimen Tätigkeiten zu sein. Sie werden als Ausdruck fehlender selbstständiger Auf-

⁶ „(fast) seiner Gleichen“ meint hier, dass er immer dann seine ‚Leiterposition‘ zurückerlangen kann, sobald der Mentor abwesend ist.

⁷ Irritierend ist, dass der Student in diesem Moment nicht als genuin erwachsene Person gilt. Wird seine Rolle anders als die der sonstigen Erwachsenen bewertet, hat er eines Art „Zwischenrolle“ inne?

gabenwahl gewertet, weshalb er mit dem Schüler nach einer ‚sinnvolleren‘ Tätigkeit sucht. Er versucht Aufgaben durchzusetzen, die *kein* bloßes Beschäftigt-Sein darstellen, sondern solche, die sich inhaltlich innerhalb des durch das Projektthema gesetzten Rahmens bewegen.

In weiteren Beobachtungen zeigte sich immer wieder die enorme Strahlkraft des Computers:

In der Sitzecke sind einige wieder von den Laptops gebannt, als ich hinzutrete wird prompt ein Programm weggeklickt. Ich sage ihnen, dass sie vor mir nichts verstecken bräuchten. Folglich öffnen sie wieder das Spiel – es ist irgendein simples Browsergame – und bitten mich, sie nicht beim Mentor anzuschwärzen. Als der Mentor in den Raum zurückkehrt löst sich die Gruppe plötzlich wieder auf.

Die Teilnehmer dieses räumlichen Subzentrums vermuten hier selbst die Illegitimität ihrer momentanen Tätigkeit, welche in der Schule und von den dort anwesenden Erwachsenen normalerweise nicht toleriert wird. Nachdem die Verhältnisse aber geklärt sind, kann die Tätigkeit weiterverfolgt werden (jedenfalls solange bis der eigentliche Mentor zurückkehrt). Von ihm wird angenommen, dass er die Situation anders bewerten wird, daher rührt die abrupte Selbst-Auflösung der Gruppe bei seinem Hinzutreten.

Mit seiner Annahme, dass ohne Erwachsene im Raum ‚gearbeitet‘ werde, deckt der Schüler folglich nicht alle Situationen in der Projektgruppe ab: Es wird zwar tatsächlich auch ‚gearbeitet‘ i. S. als legitim erachteter Tätigkeiten. Dies trifft allerdings nicht unbedingt *immer* und für *alle* Schüler zu. Neugewonnene Freiheit, lockerere Atmosphäre und (temporäre) Abwesenheit von Erwachsenen bieten mehr Raum für ansonsten illegitime Tätigkeiten. Dass dies allerdings im lehrkraftzentrierten Unterricht auch der Fall ist, beweisen zahlreiche Forschungen zur Parallelität von Vorder- und Hinterbühne, dem „Unterleben“ verdeckter Schüler*innentätigkeiten und dessen Verschränkungen (vgl. u. a. Breidenstein 2006; Wagner-Willi 2005; Zinnecker 1978). In dem hier vorliegenden Setting erwiesen sich allerdings die Möglichkeiten ‚extra-curriculare‘ Aktivitäten offensiver zu praktizieren als besser verfügbar, da die Kontrolle, die sich sonst allein in Form bloßer Anwesenheit Erwachsener im Raum darstellt, zeitweise ausgesetzt ist.

Hier sei noch darauf verwiesen, dass für die Programmierung der Roboter tatsächlich Laptops benötigt werden, weshalb sie auch zahlreich im Raum vorhanden waren. Computer haben aber neben ihrem Nutzen für diese Zwecke auch noch zahlreiche andere, derer sich die Schüler bedienen konnten – teilweise unter dem Deckmantel der *Vortäuschung von Arbeit*, indem z. B. zwischen verschiedenen Programmen hin- und hergewechselt wird oder eine bloße Mimesis legitimen Tuns vollzogen wird.

Am vorletzten und letzten Tag der Projektwoche weitete sich das Phänomen des Computerspielens, bei gleichzeitig nahendem Präsentationstermin, immer weiter aus:

Die Luft scheint mir um diese Zeit langsam raus zu sein, ich werde gefragt, ob wir heute früher (vor 15 Uhr) Schluss machen könnten. Dieser Eindruck bestätigt sich, denn es wird zwar teilweise noch ernsthaft an den Robotern gearbeitet, das Gros der Gruppe spielt jedoch am PC oder weiß offenbar nicht, was sie gerade machen könnten. Mein Vorschlag, die Präsentation weiter vorzubereiten und zu elaborieren, wird allerdings abgetan, da schon alles soweit fertig sei. [...] Am nächsten Morgen ist die Situation ähnlich, es wird mehr an PCs gespielt, statt etwas für das Projekt und dessen Präsentation zu tun. Dies betrifft vor allem jüngere Schüler. Ich weise die Spielenden darauf hin, dass ich gewissermaßen etwas enttäuscht darüber bin, dass sie nur spielen, statt die Chance zu nutzen, sich mit einem spannenden, selbstgewählten Thema auseinanderzusetzen. Es kommt allerdings wieder die Antwort, dass bereits alles fertig wäre, was mich angesichts des wenig vorbereiteten Raumes doch irritiert.

Unter der Annahme der Schüler, „*dass bereits alles fertig wäre*“ nimmt das Computerspielen aus Sicht des Beobachters langsam Überhand. Der Beobachter schätzt das Stadium des Arbeitsprozesses jedoch anders ein (anderthalb Schultage fielen unwetterbedingt aus) und versucht die Gruppe zu einem Weiterarbeiten am Projekt zu motivieren. Dabei rekurriert er in dem Moment, in dem die erweiterten Freiheitsgrade durch die Schüler genutzt werden wieder auf eine disziplinierende Rolle und versucht die Ansprüche von Schule wieder geltend zu machen.

Unterschiedliche Perspektiven helfen beim Nachvollziehen der Situation: während die Schüler ihre ‚Arbeit‘ als beendet einschätzen und sich deshalb andere Tätigkeiten suchen um die restliche Zeit ‚rumzukriegen‘, sieht der Beobachter ein Stagnieren des für ihn noch nicht abgeschlossenen Projektverlaufs und vermutet, dass der Projektabschluss nur als Vorwand für die Legitimation des Spielens genutzt wird. Er ist offenbar über das Vermeiden der Projektarbeit verwundert, steht dies doch in krassem Widerspruch zu der interessengeleiteten Wahl des Themas. Sind die Grenzen pluralistischen Lernens erreicht und wird von den Schülern wieder auf die Annahmen und Logik herkömmlichen Unterrichts rekurriert, der sich (meist) als ‚Abarbeiten‘ von Aufgaben versteht (z. B. durch das Interpretieren der Projektpräsentation als einer fremdbestimmten, aufgesetzten Aufgabe durch die Schüler)?

6. Fazit

Alle an der Projektwoche Beteiligten konnten eine weitgehend positive Bilanz ziehen. Die ihr zugrunde liegenden Ansätze einer inklusiven Pädagogik und Demokratischen Bildung, eines pluralistischen Lernbegriffs und der gewählten Projektmethode nahmen nach mitunter zögerlichem Beginn schnell an Fahrt auf und trugen Früchte –

trotz widriger Rahmenbedingungen – zahlreiche Ergebnisse in Form von Produkten am Präsentationstag des Projekts. Interessanterweise fällt es zunächst schwer, die beobachteten Prozesse als Ausdruck von *Inklusion* und *Demokratischer Bildung* zu lesen – könnten die beobachteten Prozesse sich in ähnlicher Art und Weise nicht auch in anderen Settings zugetragen haben, die nicht nach genannten Konzepten arbeiten? Dieser Gedanke verengt den Blick auf das Ganze jedoch insofern, als dass angenommen wird, eine Veränderung des pädagogischen ‚Inputs‘ würde automatisch zu anderem ‚Output‘ in der Praxis führen. Dass dem nicht so ist, deckt die Analyse der Praxis und ihrer Fallstricke auf. Eine dezidiert auf die oben erläuterten Konzepte schlägt sich nicht notwendig in der Beobachtung der konkreten Vollzüge nieder; Handlungsprobleme und ihre Lösung durch die Teilnehmer*innen scheinen darauf wenig Rücksicht zu nehmen. Dennoch stellt die Konzeptionierung die normative Basis dar, auf der versucht wurde pädagogisches Handeln zu organisieren. *Inklusion*, *Demokratische Bildung* und *pluralistisches Lernen* sind die ‚Brillen‘, derer sich in Nachhinein bedient wird, um das Geschehen eben aus diesen Perspektiven zu reflektieren (dazu weiter unten).

Im interpretativen Teil des Beitrags konnte der Blick auf die konkrete Praxis einer Projektgruppe geschärft werden. Schlüsselthemen und -probleme zeigen sich in ersten Ansätzen einer Deutung der beobachteten Vollzüge der Schüler. Kennzeichnend sind dabei aus strukturalistischer Perspektive erstens Praktiken, die der Herstellung von Orientierung in einem ungewohnten schulischen Setting dienen. Sie haben den Anschein, sich an sonst gewohnte Interaktionsformen und soziale Strukturierungen herkömmlichen Unterrichts, schulischer Praxis und der Institutionslogiken von Schule allgemein anzulehnen (Verhältnisse von Weisungen und Befugnissen; Praxis als „Arbeit“ und Aufgaben; Unterscheidung legitimer und illegitimer Tätigkeiten; etc.). Es scheinen sich neue Muster herauszubilden, die letztlich allerdings von der gewohnten Praxis geprägt sind und diese in verfremdeter Form reproduzieren. Zweitens setzt sich das Anlehnen an gewohnte Regulierungen schulischer Praxis in der Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Tätigkeiten fort – eine Idee, die substantiell mit Unterricht und Schule verbunden ist. Im neuen, zunächst wenig klaren Modus von Unterricht und Schule, der durch die Projektwoche herangetragen wurde, wird diese Differenzierung interessanterweise nicht nur durch die Beobachtung, sondern auch schülerseitig hervorgebracht, in dem diese bestimmte Tätigkeiten kaschieren bzw. als Legitime ausweisen zu versuchen und dem Beobachter gegenüber argumentativ verteidigen. Begrifflich rekurren sie dabei auf die Terminologie der ‚Arbeit‘, statt etwa der des Lernens. Dass dies paradigmatisch für geöffneten Unterricht ist und welche Implikationen darin für das Selbstverständnis dieser Unterrichtspraxis hervorgehen wurde jüngst von BREIDENSTEIN und MENZEL für individualisierten Grundschulunterricht erörtert (2014).

Konzeptueller Anspruch des Vorhabens war es, unter theoretischem Rückgriff auf *Inklusion* und *pluralistisches Lernen* (Hecht 2010) eine Woche zu gestalten, die beiden Theoremen Rechnung trägt und durch die Projektmethode (Frey 2012) operationalisiert wird. Die Darstellung des Beobachtungsmaterials und dessen Interpretation zeigen einige Schlaglichter des Geschehens auf der Ebene eines konkreten Projektes. Es stellte sich die recht offene, aber dennoch leitende Frage, *wie* sich nun Vollzüge unter den durch die Projektwoche kreierte Bedingung vollziehen – mit besonderem Fokus auf die zwei Kernpunkte selbstgewählter Inhalte und einer verschobenen Rollendefinition von Schüler*innen (*Bestimmung und Verantwortung eigener Lernprozesse*) und pädagogischem Personal (*Abstrahieren von ‚lehrender Position‘ zu ‚Mitlernen‘; Selbstverständnis als Mentor*innen*). Innerhalb dieses komplexen Bedingungsgefüges schälte sich aus dem heuristisch erhobenen Material interessanterweise heraus, dass die Differenzen und Strukturen, die ansonsten schulischen Alltag charakterisieren, virulent wurden, es gar zu einer (umgeformten) Reproduktion solcher Muster kam.

Ob die gesetzten Ziele der Projektwoche ‚erreicht‘ wurden, ließe sich einerseits bejahen, rückt man die entstandenen Produkte der Projekte ins Zentrum. Doch wäre eine solche Deutung zu eifertig getätigt und simplifizierend: Es liegt beinahe auf der Hand, dass innerhalb des schulischen Rahmens zum Ende eines strukturell mit einigen Vorgaben operierenden Settings Produkte entstehen, von denen alle Beteiligten geteilt und stillschweigend annehmen, dass sie in irgendeiner Form gültige Ergebnisse des Tuns einer Schulwoche sind (wenngleich hier auch einige Verwerfungen auftraten, s. u.). Dass die Teilnehmer*innen ihre eigene Tätigkeit und deren ‚Ergebnisse‘ selbst diskreditieren sollten, dürfte verwundern. Entscheidend können für die Klärung der Frage, warum das, was dort vollzogen wird, offenbar ‚funktioniert‘ und als schulisch legitimes Tun wahrgenommen wird, die Befunde der Interpretation sein sobald sie auf eine Metaebene gehoben werden: Qua Bezugnahme auf und Reproduktion schulischer Muster wie Rollenverteilungen und Unterscheidungen in legitime/illegitime Tätigkeiten kann das, was geschieht als dem Rahmen ‚Schule‘ angemessen erachtet und kommuniziert werden.⁸ Dies wirft zahlreiche Fragen auf: *Wie kann Innovation als ein Umdenken tradierter Muster im Schulischen überhaupt etabliert werden? Funktioniert dies generell (kurzzeitig) bzw. ist dies nötig? Oder sollte eher davon abgesehen werden, da das geschichtliche „So-und-nicht-anders-Gewordensein“ (Weber) von Schule eine bestechende und kaum zu hinterfragende Eigenlogik und Wahrheit darstellt?* Diese (offen gebliebenen) Fragen müssen jedoch an anderer Stelle diskutiert werden. Flankiert werden sollen diese Gedanken abschließend von einer letzten Per-

⁸ Selbst dem Beobachter ist ein Abstrahieren vom Schulischen nicht möglich, differenziert doch auch er klar zwischen angemessenen und weniger angemessenen Tätigkeiten im Feld.

spektive, die sich aus der Kommunikation zwischen Mitarbeitern der Schule und Studierenden ergab, die einen Disput über verschiedene Begrifflichkeiten und Paradigmen von (Schul-)Pädagogik aufzeigt.

Pluralistisches Lernen meets schulisches Lernen – Begrifflichkeiten und Befindlichkeiten

Während der Durchführung des Projektes trafen wir auf einige ‚Stolpersteine‘ in der Zusammenarbeit mit dem Team der Schule, woraus sich zwischenzeitig Spannungen ergaben. Immer wieder fragten Mitarbeiter*innen uns konkret nach dem *Sinn* der Unternehmung:

Letztlich bin ich noch kurz im Büro des Schulclubs. Ein Lehrer kommt auf uns zu und fragt grundsätzlich nach dem ‚Sinn‘ des Projektes. Wir versuchen zu erklären (zu rechtfertigen?), ich stelle mir die Frage „Hätte das nicht im Vorfeld kommuniziert werden sollen?“

Eine lückenhafte Kommunikation über das Anliegen der Projektwoche ließ sich durch diese und weitere ähnliche Äußerungen erkennen. Ein Grund dafür mag der große zeitliche Abstand zwischen der Vorstellung des Projekts auf einer Teamkonferenz und der tatsächlichen Durchführung sein, ein anderer Grund der doppelte Name der Projektwoche. Denn, aus nicht mehr nachzuvollziehenden Gründen firmierte die Woche schulintern unter ‚*Demokratieprojekt*‘. Die Projektanlage lehnt sich zwar an Ansätzen Demokratischer Bildung (*democratic education*) an, ‚*Demokratieprojekt*‘ wurde von mehreren Mitarbeiter*innen jedoch so aufgefasst, dass *Demokratie* das Leitthema der Woche sei (i. S. von Demokratieerziehung als Lehren von Demokratie, in dem politische Organe o. Ä. thematisiert werden). Die nicht unübliche Verwechslung von *Ansätzen Demokratischer Bildung* mit ‚*Demokratie lernen/lehren*‘ stiftete diese Verwirrung, was insofern bemerkenswert ist, als dass die Vorgabe eines Rahmenthemas dem Konzept selbstgewählter Inhalte widersprechen würde.

Lehrer*innen fragten darüber hinaus kritisch nach dem *Lernen* und dem *Lernpotenzial* während der Projektwoche, was z. T. kontroverse Diskussionen mit Studierenden auslöste:

Sie [eine Lehrerin] sieht das Projekt kritisch und fragt sich, was gelernt wurde. Der Student merkt an, dass die Schüler*innen z. T. einen „extremen Lernfortschritt“ gemacht hätten, woran die Lehrerin sich merklich stößt (insb. an dem Wort „extrem“). Ich frage mich, ob hier unterschiedliche Lernbegriffe angesetzt werden (enger, schulischer vs. Lernen in einem weiteren/breiteren Sinne).

Unterschiedliche Auffassungen darüber, was *Lernen* sei, führten zu unterschiedlichen Bewertungen von Aktivitäten, Produkten und Entwicklungen der Schüler*innen. Ein konzeptioneller *Lernbegriff im weiteren Sinne*, der auch Phasen der Verweigerung, des ‚Nichtstuns‘ oder Scheiterns als einen globalen, teilweise informellen und subjektiv bedeutsamen Lernfortschritt einschließt, leitet (1) zu der Frage über, ob die Lehrer*innen von einem *schulischen Lernen im engeren Sinne* ausgingen, was im Wesentlichen eine Erarbeitung vorgegebener Inhalte im Spektrum von Schulfächern und/oder Lehrplänen meint. Also Ergebnisse, die prinzipiell abgehakt und abgeprüft werden können, aufgabenförmig vertrieben sind und letztlich irgendwann ‚fertig‘ sind. (2) Kann die Frage allerdings ebenso andersherum gestellt werden: Was fällt in einem „progressiven“ Verständnis nicht mehr unter „Lernen“? Wo haben diese Konzepte ihre Grenzen? Die bereits oben angeklungene Kritik und offene Fragen aus der Gegenüberstellung von Ansprüchen des Projekts und empirischer Befundlage sollten pädagogischer Praxis, die sich als ‚innovativ‘ resp. ‚progressiv‘ deklariert als ein Fingerzeig hin zu stärkerer Selbstreflexion und -kritik gelten – jedenfalls, wenn sie es ernst meint mit ihren eigenen programmatischen Ansprüchen und sich letztlich nicht in pseudoprogressiven Reproduktionen des Tradierten erschöpfen möchte.⁹

Diese letzten Gedanken sollen keineswegs als Hindernisse für die Durchführungen solcher oder ähnlicher Projektformen missverstanden werden. Im Gegenteil sind sie nur Ausdruck jener Irritationen und Herausforderungen, mit denen in der Begegnung zweier pädagogischer Praxen zu rechnen ist und vor denen man gewappnet sein sollte. Im Gegenteil ließen sich die Befunde aus der Woche als ein Plädoyer oder eine Ermutigung zu ersten Gehversuchen inklusiver und Demokratischer Bildung auch im Feld etablierter Bildungsinstitutionen lesen. Denn, unseres Erachtens zeigt sich in der Differenz zwischen quasi-experimenteller und gewohnter Praxis Grundlegendes über letztere, wodurch zumindest ein möglicher Anstoß zu *reflexiven Schulentwicklungsprozessen*, *Dialog/Diskussion* innerhalb einer Institution und – letzten Endes – *Innovation* angeregt werden kann. Auch die Konzeptionierung als universitäres Projekt kann als ein Ansatz einer Entwicklung hin zu reflexiver Lehrer*innenbildung gesehen werden.¹⁰

7. Literatur

AICHELE, Valentin (2010): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Lebenshilfe: Marburg, 11-25

⁹ Was allein methodologisch anspruchsvoll ein anspruchsvolles Unterfangen sein dürfte (vgl. BREIDENSTEIN 2008).

¹⁰ Eine Gefahr mag zwar darin bestehen, dass sich dadurch eben erst Praktiken verfestigen, *indem* neue Ansätze als Negativum verworfen werden und sich zum tradierten bekannt wird. Diese Stagnation mag nicht unerheblich sein, kann für vorliegendes Beispiel allerdings nicht gänzlich vermutet werden.

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas: „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: ZIEMEN, Kerstin (Hrsg.) (2008): Reflexive Didaktik - Annäherungen an eine Schule für alle. Athena: Oberhausen, 71-98
- BOBAN, Ines, KRUSCHEL Robert & WETZEL, Anja (2012): The Marriage of Inclusive and Democratic Education. In: SEITZ, Simone, FINNERN, Nina-Kathrin, KORFF, Natascha & SCHEIDT, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 174-179
- BOBAN, Ines & KRUSCHEL, Robert (2015): „Thinking outside the box“ – produktive Irritationen durch ein internationales Kooperationsprojekt. In: SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion - Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- BREIDENSTEIN, Georg (2008): Reformpädagogik und qualitative Schulforschung: Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen. In: BREIDENSTEIN, Georg & SCHÜTZE, Fritz [Hrsg.]: Paradoxien in der Reform der Schule. VS: Wiesbaden, S. 27-42
- BREIDENSTEIN, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. VS: Wiesbaden
- BREIDENSTEIN, Georg, HIRSCHAUER, Stefan, KALTHOFF, Herbert, NIESWAND, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. UTB: Konstanz
- BREIDENSTEIN, Georg & MENZEL, Christin (2014): „Arbeitszeit ist zum Arbeiten da!“ Zur Arbeits-Terminologie im individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 2/2014, 7. Jg. Bad Heilbrunn, S. 179-193.
- BUDDE, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2012) H. 4, S. 522-540
- BUDDE, Jürgen (Hrsg.) (2013): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. VS: Wiesbaden
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn
- FREY, Karl (2012¹²): Die Projektmethode. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- HECHT, YACOOV (2010): Democratic Education. A beginning of a story. Innovative Culture: Israel
- HERMANN, Gunnar (2007²): Projekte. In: VON REEKEN, Dietmar (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler
- HINZ, Andreas (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion; Nr.1. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>
- KRUSCHEL, Robert (2009): Demokratische Schulen – eine Antwort auf die Bildungskrise? unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- PESCHEL, Falko (2006⁴): Offener Unterricht, Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler
- PRENGEL, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: MOSER, Vera: Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Verlag Kohlhammer: Stuttgart
- SIMON, Toni (2009): Demokratische Schulen in Israel - Was wir von ihnen lernen können. In: Unerzogen Magazin 1/2009. Tologo Verlag: Leipzig, 28-30
- SIMON, Toni (2015): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. In: SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion - Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- SEITZ, Simone & SCHEIDT, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, Ausgabe 1-2/2012. URL: [Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26)
- WAGNER-WILLI, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. VS: Wiesbaden
- WOCKEN, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Feldhaus Verlag: Hamburg
- ZINNECKER, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: REINERT, Gerd-Bodo, ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg