

Wozu eigentlich »Offener Unterricht«?

Begründungen und Legitimationen

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, dass die »Öffnung« des Unterrichts hin zum Kind und weg von staatlich standardisierten Lehrplänen aus mehreren Gründen geboten ist. Jedoch muss allen Beteiligten klar sein, dass die Öffnung des Unterrichts hohe Anforderungen an die psychologisch-didaktische Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern stellt und dass daher Ausbildung und Fortbildung dringend reformiert werden müssen. Es ist zweifelhaft, ob eine Zweiteilung oder gar Verkürzung des Studiums der richtige Weg ist.

»Schwach, klein, arm, abhängig - ein Staatsbürger wird es erst. Wir behandeln es mit Mitleid, Schrofheit, Grobheit und wenig Achtung. Ein Lümmel, ein Kind nur, erst in Zukunft ein Mensch, jetzt noch nicht. Und das trifft zu.«

Janusz Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung

»Wirklicher« offener Unterricht

Über offenen oder freien Unterricht wird derzeit viel gesprochen und angesichts der Ausbreitung von Freiarbeit, Montessori-Pädagogik, Projektarbeit, Stationenlernen usw. scheint es so, als ob der offene Unterricht an unseren Schulen auf dem Vormarsch wäre. Dieser Augenschein trägt aber, wie verschiedene Autoren darlegen (Bohl 2000; Brügelmann 2000; Jürgens 2005; Peschel im Druck; Zehnpfennig et al. 2002). Wirklich offenen Unterricht macht nur ein verschwindend geringer Teil von Lehrkräften. »Wirklich« meint einen offenen Unterricht, in dem Schüler und Schülerinnen nicht nur über ihre Lernmethoden (mit-)bestimmen dürfen, sondern auch über ihre Lernziele. Lehrkräfte und Schulaufsicht finden zwar zunehmend Gefallen an der Idee, die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernwege finden zu lassen oder wenigstens es den Schulen und Lehrkräften zu überlassen herauszufinden, wie man von außen gesteckte Lernziele am besten erreicht (zumal diese Art der »Offenheit« gewisse Spareffekte versprechen, wenn der Staat dadurch glaubt, sich weniger um die Mittel der Zielerreichung wie Lehrerbildung, Schulsystem und Unterrichtsmethoden kümmern zu müssen). Aber wenn es um Offenheit im eigentlichen, demokratischen Sinne geht, nämlich um die Freiheit der Kinder, ihre Lern- und Lebensziele mitzubestimmen, stellen sich viele immer noch taub. Dabei ist es gerade dies, was unsere sonst so hoch gehaltenen demokratischen Ideale von uns verlangen, nämlich die Achtung des Kindes

⇒um seiner selbst willen und

⇒um der Erhaltung und Fortentwicklung unseres demokratischen Gemeinwesens willen.

»Offener Unterricht ist keine Unterrichtsmethode, kein didaktisches Arrangement, das von sich aus ein effektiveres Lernen bedingt. Offener Unterricht ist mehr - es ist ein bestimmtes Welt- bzw. Menschenbild, um das es geht. Und aus diesem folgen ganz bestimmte Prinzipien und Einstellungen, die zu guter Letzt wiederum die Beziehung zwischen Schüler und Lehrkraft bestimmen - und damit auch ihre Rollen im Unterricht. Wird in einem Unterricht, der sich Prinzipien verschreibt wie Kreativität, Individualisierung, Demokratisierung, Kind und Situationsorientierung, Lebensbedeutsamkeit, Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, Anwendungs- und Handlungsorientierung, Selbstverantwortung und Mitmenschlichkeit, ganzheitlichem, fächerübergreifendem und entdeckendem Lernen nicht die Grundbasis verändert, so werden diese Prinzipien hinfällig« (Peschel im Druck).



Offener Unterricht als richtungweisende Weichenstellung

Die Achtung des Kindes als Person

Korczak, der große Humanist und Erzieher, hat wie kein anderer dazu beigetragen, dass Kinder heute mehr geachtet werden und der Geist der Demokratie auch in unseren Schulen Einzug hält, wo er - fünfzig Jahre nach ihrer Etablierung in Deutschland - vielerorts noch immer ein Fremdwort ist. Man mag

darüber streiten, ob Kinder Staatsbürger erst werden oder es - trotz der stark eingeschränkten Rechte - schon von Geburt an sind. Nach unserer Verfassung und auch nach der von Deutschland mitratifizierte Konvention der Kinderrechte vom 20. September 1990 (www.unicef.org/crc/) hat jedes Kind nicht nur das Recht auf freie Meinungsäußerung und Berücksichtigung seiner Meinung bei allen es betreffenden Fragen, sondern auch das Recht zur Bildung seiner Fähigkeiten und seiner Persönlichkeit, nicht zuletzt um seine politischen Rechte auch wirksam einzusetzen.

In Artikel 12, Absatz 1 der Konvention heißt es: »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.« Zweifellos ist die Schule eine »das Kind berührende Angelegenheit« und bedeutet diese Konvention, dass das Kind auch bei der Erstellung von Lehrplänen, Bildungsstandards und den Zielsetzungen des Unterrichts beteiligt werden muss bzw. dass es dort, wo es die Rechte anderer nicht verletzt, selbst über seine Lebens- und Lernziele bestimmen kann. Dieses Recht kommt ihm zu, sobald es »fähig ist, seine eigene Meinung zu bilden«. Diese Fähigkeit ist aber nicht, wie der Hinweis auf »Alter« und »Reife« anzudeuten scheint, an ein bestimmtes Alter oder einen biologischen Reifungsprozess gebunden, sondern an die Qualität der Ausbildung und die Freiheit, die es erfahren darf (Lind 2002; 2003).

Daher muss Artikel 28 der Kinderrechtskonvention, der das Recht des Kindes auf Bildung festlegt, in direktem Zusammenhang mit obigem Artikel verstanden werden. Artikel 29 führt dazu noch aus: »dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die

Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen [...] «. Genau dies ist das Grundanliegen eines wirklich offenen Unterrichts, nämlich die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.

Skepsis gegenüber der Mitwirkung der Kinder

Nun löst aber die Absicht, in unseren Schulen die Kinder selbst über ihre Lernziele und »Bildungsstandards« (mit-)bestimmen zu lassen (Brügelmann 2004, prägte dafür den treffenden Terminus »Standards von unten«) überall sofort große Skepsis aus. Natürlich ist man für die Demokratie und die Achtung gegenüber Kindern. Aber ein Mitwirken oder gar ein Selbstbestimmen der kurz- und langfristigen Lernziele durch die Kinder könne oder dürfe es nicht geben. Tatsächlich lassen das Korcezak-Zitat wie die einschlägigen Artikel der Kinderrechtskonvention nur gewisse Einschränkungen zu. Sie lassen nicht zu, dass Kindern das Recht auf Selbstbestimmung und auf Entwicklung ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten ganz oder substantiell vorenthalten wird. Diese Einschränkungen sind als Schutz des Kindes und der Rechte Dritter gedacht, also auch nur so weit zulässig, wie der Schutz des Kindes und die Freiheitsrechte Dritter dies erfordern. Einem Kind kann zum Beispiel verboten werden, Drogen zu konsumieren, weil es nicht wissen kann, wie gefährlich diese für es selbst und für andere sind.

Künstliche Beschränkung auf vier Kompetenzen

Problematischer scheint die Grenzziehung im Bildungsbereich, wo sie oft viel zu eng erfolgt. Warum muss jedes Kind Englisch oder höhere Mathematik lernen und das auch noch in einem ganz bestimmten Alter und mit ganz bestimmten Testwerten? Häufig wird mit »plausibel« erscheinenden Überlegungen argumentiert, selten aber mit wirklich stichhaltigen Studien begründet, warum es genau vier und nur vier Kernkompetenzen, nämlich Lesen, Schreiben, Rechnen und eine Fremdsprache geben soll. Diese Argumentation ist leicht angreifbar. Wenn man um eine gewisse Perfektion bemüht ist, können Zahl und Qualität dieser vier Kernkompetenzen nicht überzeugen. Sie reichen kaum, um in einer komplexen und demokratischen Gesellschaft zu bestehen. Mit dem englischen Begriff der »literacy« wurde bei PISA versucht, diese Kernkompetenzen auf die Höhe der Zeit zu bringen. Aber es bleiben bei PISA viele weitere Kernkompetenzen außen vor, ohne die eine erfolgreiche Lebensbewältigung nicht möglich erscheint: selber etwas schreiben sowie geschichtliche, politische, moralische, soziale, kommunikative, physische und andere Kompetenzen und weitere, sehr komplexe Fähigkeiten wie Moral-, Entscheidungs-, Konfliktbewältigungs- und Lernfähigkeiten. Dazu kommen noch vielfältige grundlegendere Fähigkeiten wie das (gut) Sehen, Hören und Fühlen. Wenn man aber die künstlich wirkende Beschränkung auf vier Kompetenzen aufgibt, dann lässt sich sofort erkennen, dass niemand alle Kompetenzen haben kann und auch nicht über alle verfügen muss. Manche lassen sich durch andere ersetzen oder durch soziale Kooperation ausgleichen. Wieder andere Defizite - wie schlechtes Sehen, Hören oder Kopfrechnen - lassen

sich durch Hilfsmittel wie Brille, Hörgeräte und Taschenrechner ausgleichen. Zudem können Menschen ihre Lebensziele so einrichten, dass bestimmte Fähigkeiten kaum oder gar keine Wichtigkeit für sie haben.

Die Hervorhebung bestimmter Kernkompetenzen kann auch empirisch kaum begründet werden. Zum einen versucht man offenbar gar nicht, Belege für die Wichtigkeit der vier Kompetenzen zu erbringen, sondern meint, dass diese, weil sie mit den traditionellen Hauptfächern der Schule fast identisch sind, für sich selbst sprechen. Zum anderen stellen die wenigen Studien hierzu keinen Beleg für ihre Wichtigkeit dar. Schulleistungstests zeigen nur eine geringe Korrelation mit späteren Studienleistungen und beruflichen Leistungen. Brügelmann (2005) berichtet über eine Studie, wonach die Lesekompetenz vieler erfolgreicher Handwerker nicht höher ist als die von Grundschulern.

In einer Studie von Glass und Edholm (2002) ergab sich, dass selbst in Berufen, die viel mit Mathematik zu tun haben, die Anforderungen weit unter dem bleiben, was allen Gymnasiasten an Lernleistung im Fach Mathematik zugemutet wird, auch wenn sie damit später einmal nichts mehr zu tun haben. Die Expertin für Lernstörungen, Carol Wren (2000), zeigt, wie selbst bei schweren Ausfällen bei diesen »Kernkompetenzen« hohe berufliche Leistungen möglich sind, wenn Möglichkeiten der Kompensierung gegeben werden. So genannte Dyskalkulie muss nicht, wie das leider immer noch häufig der Fall ist, zu Nichtversetzung und Sonderschuleinweisung führen, sondern kann behandelt oder in manchen Fällen sogar einfach durch den Gebrauch eines Taschenrechners kompensiert werden.

Trotz dieser Einwände ist es wichtig, Kindern Lernangebote im Lesen, Schreiben, Rechnen und in Fremdsprachen zu machen und sie dafür zu begeistern. Die Einwände richten sich allein dagegen, die Lernangebote bloß auf vier Kompetenzen zu reduzieren, wo noch sehr viele andere Fähigkeiten für die Bewältigung von Lebensaufgaben in Beruf, Familie und Öffentlichkeit notwendig sind, und dagegen, allen Kindern abzuverlangen, dass sie diese alle im vollen Umfang und dazu auch noch im Gleichschritt lernen müssen.



Die Effektivität des schulischen Lernens steigern

Die Einwände gegen freies Lernen werden, so zeigen viele Schulversuche, sogar gegenstandslos, wenn Kinder zum Lernen aufgefordert, statt gezwungen werden und offener Unterricht konsequent und kompetent praktiziert wird. Die Kinder lernen selbst die »Kernkompetenzen« meist schneller als ihre Altersgenossen und erwerben obendrein noch freiwillig und scheinbar mühelos weitere Fähigkeiten, die im traditionellen Unterricht meist zu kurz kommen müssen, weil dort sehr viel Mühe und Energie auf die Einhaltung von Gleichschritt und Gleichförmigkeit verwendet - oder besser: verschwendet - wird.

Wie effektiv offener Unterricht sein kann, zeigt Falko Peschel (2002; 2003), der eine durchschnittliche Grundschulklasse vier Jahre lang »offen« unterrichtet hat. Dabei hat er die

Kinder auch regelmäßig auf ihren Lernstand in Lesen, Schreiben und Rechnen getestet. In allen Tests lag diese Kindergruppe über den Leistungswerten von Normpopulationen. »In einer TIMSS-Nachuntersuchung schnitt die Klasse sogar als beste Klasse aller getesteten Klassen ab. Außer einer Schülerin mit Prozentrang 61 erreichen alle anderen Schüler mindestens Prozentrang 88. Von den Kindern, die ihre ganze Grundschulzeit in der hier beschriebenen Klasse verbracht haben, wechselten [...] am Schulanfang nach der vierten Klasse drei Viertel auf das Gymnasium. Kein Kind ging auf die Hauptschule« (Peschel im Druck, 14). Aus dem Sekundarschulbereich gibt es eine überzeugende Studie aus den USA, wo der große Pädagoge John Dewey im letzten Jahrhundert mit seinen Konzepten die progressive education-Bewegung ausgelöst hat. In progressive schools wurden ähnliche Methoden praktiziert wie der offene Unterricht. 1475 Absolventen von 30 progressive schools, wurden während ihrer College-Zeit begleitend untersucht. Es zeigte sich, dass sie im Vergleich mit Absolventen von Regelschulen in folgenden Bereichen besser waren (Chamberlain 1942, 207-208):

- ⇒ Sie schnitten bei fast allen Fächern (außer bei Fremdsprachen) bei den Noten etwas besser ab.
- ⇒ Sie spezialisierten sich in denselben Fächern wie die Vergleichsstudenten. Sie erreichten ein wenig mehr akademische Preise jedes Jahr.
- ⇒ Sie wurden von ihren Dozenten als interessierter und intellektuell neugieriger eingeschätzt.
- ⇒ Sie wurden häufiger als präzise, systematisch und objektiv in ihrem Denken eingeschätzt. Nach Einschätzung ihrer Dozenten hatten sie eine klarere Vorstellung von der Bedeutung von Bildung.
- ⇒ Sie zeigten oft mehr Kreativität, wenn sie auf neue Situationen trafen.
- ⇒ Sie nahmen mehr an organisierten studentischen Aktivitäten teil (außer an religiösen und College-Diensten). Sie stellten sich besser auf die Berufswahl ein.
- ⇒ Und sie zeigten eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber allem, was in der Welt vor sich ging.

Mehr Heterogenität wagen

Das weniger gute Abschneiden traditionell unterrichteter Klassen hat sicher viel damit zu tun, dass der nach Plan gesteuerte Unterricht oft nicht mehr als ein Viertel einer Klasse erreicht. Für den größeren Teil der Klasse ist der Unterricht entweder zu schwer oder zu leicht und damit langweilig und nicht lern-effektiv. Das ist eine ständige Quelle für Störungen, mit der die nicht angesprochenen Schüler versuchen, sich etwas Abwechslung zu verschaffen. An dieser Problematik kann man didaktisch wenig ändern. Jedes Kind in einer Klasse lernt - bedingt durch verschiedene Fachinteressen, Lerngeschwindigkeiten und Lernvoraussetzungen - individuell verschieden. Auf diese Verschiedenartigkeit hat die Bildungspolitik bislang meist nur in gewohnter Weise reagiert, nämlich mit noch mehr Selektion und noch mehr Zergliederung (»Homogenisierung«) des Schulsystems. Es gibt bei uns inzwischen mehr Schulformen als in jedem anderen Land der Erde. Mit »Eliteschulen« wird diese Zergliederung neuerdings noch

verstärkt. Dies ist nicht nur teuer, sondern, wie psychologische Grundlagenforschung ebenso wie internationale Schulleistungsvergleiche zeigen, für das Lernen in der Schule schlecht.

Behindert wird das Lernen auch durch die hohe Bedeutung, die bei uns Belohnungen und Strafen in Form von Noten, Selektion und Zuweisung zu besonderen Schulformen zukommt, weil dadurch die extrinsische Lernmotivation auf Kosten der intrinsischen gestärkt wird (Kohn 1999).

Wenn im Mathematikunterricht die Angst vor schlechten Noten im Vordergrund steht, statt das Begreifen der Mathematik, dann wird viel Energie und Zeit auf eigentlich nebensächliche Tätigkeiten (wie das Abschreiben) verwendet und das Mathematiklernen kommt zu kurz (Bauersfeld im Druck; Wittmann 1996). Der Vergleich mit den Mathematikleistungen in anderen Ländern, in denen kaum oder gar nicht benotet wird, macht diesen Missstand offenkundig (Brügelmann 2005).

Zimmer und Toma (2000) fanden in ihrer Analyse der Daten aus der Zweiten Internationalen Mathematik-Studie (SIMS) einen deutlichen negativen Einfluss der Homogenisierung von Schulklassen durch Aufgliederung des Schulsystems:

- ⇒ Je höher das durchschnittliche Leistungsniveau einer Schule/Klasse ist, umso besser sind die Leistungen der einzelnen Schüler/innen (bei vergleichbaren individuellen Voraussetzungen).
- ⇒ Von der besseren Zusammensetzung der Lerngruppe profitieren leistungsschwächere Schüler/innen besonders. Beides gilt nicht nur für eine höhere Durchschnittsleistung, sondern auch für eine größere Heterogenität, also Spreizung der Leistungen.
- ⇒ Zusätzlich zum kognitiven Niveau der Lerngruppe wirkt sich auch noch deren soziale Zusammensetzung positiv auf die Leistungsentwicklung aus.

Baumert und seine Kollegen fanden diese Aussagen durch die Re-Analyse der deutschen Vertiefungsstudie PISA-E und der Längsschnittstudie BIJU bestätigt: »Eine zunehmende schulstrukturelle Differenzierung erhöht intentionswidrig das Risiko, dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen« (Baumert et al. 2006, 177).



Heterogenität der Lernniveaus in einer Klasse ist also keineswegs, wie man immer glaubte, etwas Negatives, das es auszumerzen gilt. Bereits unter den bisherigen Bedingungen wirkt sie eher lernfördernd (Huber & Wenzel, 1996). Vieles deutet darauf hin, dass weniger Schulformen und dafür mehr Heterogenität sich noch produktiver für das Lernen machen ließen, wenn man sie als Chance (und nicht als Gefahr) für das Lernen begreifen würde. Im offenen Unterricht, der dem einzelnen Kind große Freiheit bei der Bestimmung seines individuellen Lernweges lässt, bildet Heterogenität eine sehr wichtige Grundlage für effektives und sozial-orientiertes Lernen. Heterogenität der Lerngruppe stellt eine Quelle von Anregung und Herausforderung für das Lernen der Kinder dar.

Die Kinder finden immer wieder Herausforderungen, die schwer genug sind, um nicht zu langweilen, aber dennoch bewältigbar, um Erfolg zu erleben. Heterogenität ist zudem eine wichtige Bedingung dafür, dass das Lernen der Kinder sich aufeinander zu bewegt, entweder durch Nachahmung, wo die Potenziale vorhanden sind, oder durch Kooperation, wo sich individuelle spezifische Kompetenzprofile herausbilden.

Mit der Umstellung auf mehr Heterogenität in den Klassen (zum Beispiel durch Altersmischung oder durch eine gemeinsame Schule für alle) muss natürlich eine entsprechende Änderung der Lehrerbildung Hand in Hand gehen, da viele Lehrer erst lernen müssen, die Möglichkeiten zu entdecken und zu nutzen, die in heterogenen Klassen stecken, statt sie weiterhin als Quelle des Ärgers zu erleben (Meister 1998). Beispiel »Hochbegabte«: Statt sie in besondere Schulen oder Schulzüge abzuschicken, könnten sie eine Ausbildung als Tutoren angeboten bekommen, mit der sie sich in der Schule nützlich machen können und damit die Gelegenheit erhalten, wichtige soziale und moralische Kompetenzen zu erwerben (Lind 2003).

Schluss

Wir sollten seine Unwissenheit achten! ...

Wir sollten seine Wissbegierde achten! ...

Wir sollten seine Misserfolge und Tränen achten! ...

Janusz Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung

Offener Unterricht bedeutet Achtung vor den Lebens- und Lernzielen des Kindes, aber auch Achtung vor unserer - der Lehrkraft - eigenen Unwissenheit und Wissbegierde, vor unseren eigenen Misserfolgen und Tränen. Das Unterrichten nach festen Lehrplänen, in denen alle Lernziele und Bildungsstandards »in Stein gemeißelt« sind, zwingt uns oft dazu, allwissender und unfehlbarer zu erscheinen, als wir das selbst wollen. Mit jeder Note schwingen wir uns auf zu Herren über Erfolg und Misserfolg, Achtung oder Missachtung - und erniedrigen den zukünftigen Staatsbürger, den wir uns doch eigentlich selbstbewusst und selbstachtend wünschen, damit wir einmal mit gutem Gewissen unsere Verantwortung an ihn weiterreichen können.

Literatur

- *Ahring, I. & Brömer, B. (2003). Freies Lernen in der Sekundarstufe I. Beispiele Offene Schule Kassel-Waldau. In: P. Heyer, L. Sack & U. Preuss-Lausitz, Hg., Länger gemeinsam lernen. Grundschulverband e.V., S. 263-269.
- Baumert, J., u. a.: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert u. a., Hg., Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2006, 95-188.
- Bohl, T.: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Klinkhardt 2000.
- Brügelmann, H.: Wie verbreitet ist offener Unterricht? In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein, Hg., Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 3, 2000.
- Brügelmann, H.: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule von "oben". Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80(4), 415-441, 2004.
- Brügelmann, H.: Schule verstehen und gestalten. Libelle-Verlag 2005. (fortlaufend aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).
- Chamberlin, D., Chamberlin, E.S., Drought, N.E. & Scott, W.E.: Did they succeed in college? Adventures in American education. Volume IV. Harper & Brothers, 1942.
- Glass, G.V. & Edholm, C.A.: The AIMS Test and the Mathematics Actually Used by Arizona Employees. Education Policy Studies Laboratory, EPSL-0209-119 EPRU, <http://www.asu.edu/educ/epsl/EPRU/documents/EPSL-0210-122-EPRU-press.pdf>
- *Keitel, C. (2003). Schülergesteuertes Lernen zum Erwerb von Partizipationsfähigkeit durch Unterricht. In: P. Heyer, L. Sack & U. Preuss-Lausitz, Hg., Länger gemeinsam lernen. Grundschulverband e.V., S. 216-222.
- Kohn, A.: Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Houghton Mifflin 1999.
- Lind, G.: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Logos-Verlag 2002.
- *Lind, G.: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, Zweite, ergänzte Auflage. Oldenbourg 2009.
- Lind, G.: Perspektive "Moralisches und demokratisches Lernen". In: A. Fritz-Stratmann, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken, Hg., Handbuch Kindheit und Schule: veränderte Kindheit – verändertes Lernen – anderer Unterricht. Beltz 2006, 296 - 309.
- *Lind, G. (2009). Umgestaltung der Ausbildung ist notwendig. bildung & wissenschaft, Juni 2009, 29 - 30.
- Peschel, F.: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische

Überlegungen. Baltmannsweiler 2002

Peschel, F.: Offener Unterricht Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler 2003.

Peschel, F.: Didaktische Prinzipien des offenen Unterrichts auf dem Prüfstand. In: A. Fritz-Stratmann, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken, Hg., Handbuch Kindheit und Schule: veränderte Kindheit - verändertes Lernen - anderer Unterricht. Beltz, 2006, 228 - 250.

*Winter, F. (2003). Mit dem Portfolio in heterogenen Gruppen lernen. In: P. Heyer, L. Sack & U. Preuss-Lausitz, Hg., Länger gemeinsam lernen. Grundschulverband e.V., S. 284-289.

Wren, C.: Hanging by a Twig. Understanding and Counseling Adults with Learning Disabilities and ADD. W.W. Norton 2000.

Zimmer, R. W. & Toma, E. F.: Peer effects in private and public schools across countries. Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 19, No. 1, 75-92, 2000.

Zehnpfennig, H. & H.: Entwicklungschancen besonders begabter Kinder in der Grundschule. S. 150 - 175. In: A. Peter-Koop & R. Sorger, Hg., Mathematisch besonders begabte Kinder als schulische Herausforderung. Offenburg: Mildenerger 2002.

* Nachträglich eingefügt. GL

Prof. Dr. Georg Lind
Professor für Psychologie an der Uni Konstanz
Fachbereich Psychologie
78457 Konstanz