AUFGELESEN
Ausgabe 6 / 2009
Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Neuwied

WEITERENTWICKLUNG DES OFFENEN UNTERRICHTS

MIKROPROZESSE DES LERNENS BERÜCKSICHTIGEN UND GESAMTKONZEPTION OPTIMIEREN

THORSTEN BOHL

WAS WIRD BISHER IM OFFENEN UNTERRICHT VERNACHLÄSSIGT? WELCHE POTENZIALE SIND NOCH NICHT AUSGESCHÖPFT?

Die Idee des offenen Unterrichts lebt davon, dass sie Lernern mehr ermöglicht, mehr zumutet und ihnen mehr Verantwortung und Freiheit übergibt, als in einem – auf den ersten Blick – eng auf zügige Wirksamkeit ausgerichteten Unterricht sinnvoll erscheint. Für erfolgreiches Lernen ist nämlich entscheidend, dass sich Lernende fundiert mit herausfordernden, variablen und anspruchsvollen Aufgaben auseinandersetzen: Damit kommen Mikroprozesse des Lernens in den Blick: Wie kann eine Aufgabe strukturiert und gestaltet werden? Wie können Querverbindungen oder Vernetzungen hergestellt werden? Im Folgenden wird daher dieser Mikrobereich anhand der Strukturierung, herausfordernder Aufgaben und anhand des kumulativen Aufbaus von fachlichen Kompetenzen sowie Kompetenzen für das selbst gesteuerte Lernen beleuchtet. Über Lernberatung und Classroom-Management kann die Nutzung des Lernangebots intensiviert werden.

Strukturierung des Lernprozesses

Klarheit und Strukturiertheit des Lernangebots sind idealerweise darauf ausgerichtet, die Selbststeuerungsmöglichkeiten zu erhöhen, d. h. Unterstützung zu bieten, anhand derer die Lernenden sich orientieren und vertiefend arbeiten können. Im Gegensatz zu eher lehrerzentriertem Unterricht taucht die Strukturierung nicht verbal, sondern über Ordnungssysteme, Regeln, Rituale, Zeitstrukturen oder Plakate und insbesondere über die Beschriftungen und Erläuterungen am Material bzw. an den Aufgaben auf. Auf der Lernerseite kann in ähnlicher Weise gefragt werden, ob die Arbeitsorganisation oder die Auseinandersetzung mit Konstrukten im Vordergrund steht.
Die Strukturierung des Lernprozesses zeigt sich beispielsweise

- in einer strukturierten Lernumgebung
- in mündlichen oder schriftlichen Ritualen zur Diskussion von entwickelten Konstrukten (z. B. am Ende einer bearbeiteten Aufgabe oder eines Freiarbeitsblocks),
- am Material selbst. Da in vielen offenen Unterrichtsarrangements das Lernmaterial in Teilen die verbale Anschlussbildung ersetzt, können auch wichtige Erläuterungen zu den Konstrukten darin enthalten sein, nicht nur der Arbeitsauftrag (Abb. 1).

Klarheit und Strukturierung des Unterrichts sind insbesondere für schwächere Lernende sehr hilfreich. Offener Unterricht scheint für leistungsstärkere Lerner leistungsfördernd zu sein, sie finden sich flexibel zurecht bzw. bei ihnen kann sogar weniger Strukturierung leistungsfördernder sein (z. B. Blumberg u. a. 2004). Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Potenziale des offenen Unterrichts noch nicht optimal genutzt werden.

Herausfordernde Aufgaben

Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass im offenen Unterricht vorrangig Übungs- und Wiederholungsaufgaben eingesetzt werden, die in ihrer Grundstruktur jedoch eine geringere Herausforderung im gesamten Handlungsablauf beinhalten. Ein anspruchsvolles Lernangebot wird durch eine herausfordernde Anregung initiiert und dann begleitet (z. B. über Lern“beratung“, Lernhilfen, Hinweise zur Strukturierung der Aufgabe). Gerade bei anspruchsvollen Aufgaben können begleitende schriftliche Lernhilfen, die kumulativ aufgebaut sind, wertvolle Unterstützung leisten (z.B. Stäudel u.a. 2007). Sie ermöglichen eine Passung an individuelle Lernmöglichkeiten bei gleichzeitiger Einübung der Selbststeuerung. Die Lernhilfen werden im Klassenzimmer ausgehängt oder ausgelegt. Ein weiteres Potenzial liegt demnach darin, die angebotenen Aufgaben selbst und die aufgabenbezogenen Unterstützungsmaßnahmen weiterzuentwickeln.

Was sollte in der Aufgabe erläutert sein?	Beispiel
Einordnung in (längerfristige didaktische) Planungen	Lernsituation, geplante und vereinbarte (zeitliche) Struktur der Bearbeitung nach den Stufen der Vollständigen Handlung …
Eröffnung von Anknüpfungsmöglichkeiten, Hinweise auf Kontexte (besonders bei der Gestaltung der Lernsituation)	Berufs- oder lebensweltlicher Kontext, Erfahrungen der Lernenden ….
Kompetenzen	Verweis auf Felder im Kompetenzraster oder ausformulierte Kompetenzen
(gemeinsam getroffene) Vereinbarungen über Handlungsprodukten	alle Formen von Handlungsprodukten
(optionale) Bearbeitungshilfen je nach Grad der angestrebten Selbststeuerung	Ergänzende Informationen, Verweis auf Materialien, Strukturvorschläge …
Querverbindungen / Vernetzungen	Querverweise auf gemeinsam getroffene Vereinbarungen, bereits recherchierte Informationen oder bereits bearbeitete Lernsituationen …

Abb. 1: . Hinweise zur Strukturierung einer Aufgabe/ eines Lernjobs (stark verändert)

Classroom-Management

Classroom-Management ist im offenen Unterricht höchst anspruchsvoll. Das Arrangement ist komplexer und ausdifferenzierter als in lehrerzentrierten Phasen. Überträgt man bekannte Merkmale der Klassenführung von Kounin (Neuausgabe 2006) auf offenen Unterricht, dann wird die Veränderung deutlich:

- Allgegenwärtigkeit (permanent einen Überblick über das Unterrichtsgeschehen behalten) und Überlappung (gleichzeitig mehrere Vorgänge wahrnehmen, verarbeiten und gegebenenfalls beeinflussen können): Lernprozesse im offenen Unterricht verlaufen in der Auseinandersetzung mit den Konstrukten, in methodischer und organisatorischer Hinsicht differenziert. Es wird für den Lehrer schwieriger, den Überblick zu bewahren und bei Lernhürden angemessen zu reagieren. Das aus lehrerzentrierten Phasen bekannte und berufsbiografisch stabilisierte Klassenführungsinstrumentarium kann nicht mehr nahtlos übernommen werden. Präventive, individuelle und nachträgliche Maßnahmen gewinnen an Bedeutung.

- Reibungslosigkeit und Schwung (insbesondere Übergänge zwischen Lernsituationen geschmeidig gestalten): Beides wird in Teilen von einer hochstrukturierten Lernumgebung übernommen, z. B. durch ansprechende Anregungen, durch vereinbarte und ausgehängte Regeln, durch vielfältige Angebote. Classroom-Management widerspricht nicht einer neuen Lehrerrolle

(Moderator, Lernbegleiter) im offenen Unterricht, sondern ist in erweiterter Form grundlegend (vgl. Bohl u. a. 2009). Erweitertes Classroom-Management könnte dazu beitragen, „Störungen“ im offenen Unterricht zu verringern, eine angemessene Arbeitsatmosphäre herzustellen und die Nutzung des Lernangebots zu intensivieren.

Lernbegleitung

Mit offenen Arrangements ist eine Grundstruktur gegeben, in der explizit Zeit für Reflexion und Begleitung vorhanden ist. Wie dann jedoch die Mikroprozesse der Begleitung aussehen, ist sowohl in der Unterrichtspraxis (vgl. Bohl/Schnebel 2008) als auch in der Forschung (vgl. Kleinknecht 2009; Bräu 2006) bisher weitgehend unbeachtet. Um zu vermeiden, dass ein „Beratungs“gespräch an den Bedürfnissen des Lernenden vorbei geht, ein >Mini-Frontalunterricht< entsteht oder vorbereitete Lernhilfen ungenutzt bleiben, können folgende Hinweise hilfreich sein:

- Anlass: In der Regel kommt ein Begleitungsgespräch dann zustande, wenn es vom Lernenden eingefordert wird und wenn andere Lernhilfen (Material, Lexika etc.) oder gegebenenfalls Anfragen bei Mitlernern nicht weiterhelfen konnten.
- Funktion: Welche Funktion soll das Gespräch haben, z. B. Überblick über Lerngruppe, Fragestellungen zu den Konstrukten, Hinweise zur Erweiterung der Selbststeuerung, Impuls oder Anregung, Zeitmanagement?
- Problemerfassung: Der Lernende verbalisiert das Problem genau, die Lehrperson versucht den Kern des Problems zu erfassen (z. B.: Begriffsklärung, Unsicherheit bei Selbststeuerungsmaßnahmen?) .
- Lernprozess: Der Fokus ist auf Hinweise zum Lernprozess gerichtet (»Denke noch einmal über ... nach«, »Schaue dir den Lösungsweg an ...«, »Welche Möglichkeiten hast du, um ...«), nicht auf die Lösung (»Das Ergebnis hier stimmt nicht ...«). Wenn die Lehrperson Erläuterungen gibt, dann möglichst in anderer Weise als bisher (z. B. anderer Zugang, neue Visualisierung, zusätzliches Material).
- Abschluss: Der nächste Schritt bzw. ein Ziel wird geklärt (»Wie sollen wir weitermachen, was schlägst du vor?«).

Derartige Reflexionssequenzen spielen sich häufig in sehr kurzen Zeiträumen ab. Lehrpersonen benötigen eine hohe diagnostische, fachwissenschaftliche und (fach-) didaktische Expertise, um in dichten Situationen und unter Zeit- und Handlungsdruck präzise Entscheidungen treffen zu können. Mit Hilfe der Lernbegleitung könnte das Potenzial offenen Unterrichts deutlicher genutzt werden.

Konzeption zur Entwicklung selbstgesteuerten Lernens

Über Curricula und Bildungspläne ist traditionell der kumulative Aufbau von fachlichen Kompetenzen vorgegeben und über längerfristige didaktische Planungen konkretisiert. Dass selbstgesteuertes Lernen ebenfalls einem kumulativen Aufbau folgt, ist naheliegend. Vor dem Hintergrund einer konsequenten Öffnung und einer zunehmenden Erhöhung der Selbststeuerung ist zu klären, wie eine kumulative Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens in einer schulischen Gesamtkonzeption entwickelt werden kann. Es wird deutlich, wie eng die Unterrichts- mit der Schulkonzeption verbunden werden muss, wenn eine systematische Öffnung gelingen soll. Im Rahmen kumulativer Lernprozesse geht es nicht um ein mechanisches >Klettern< von Stufe zu Stufe, sondern um eine gezielte Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit von Lernenden durch anspruchsvolle Aufgabenformate (Abb. 2). Die Stufen sind zudem sehr gut geeignet, um mit Lernern über Lernprozesse zu reflektieren.

Das Potential einer kumulativen Konzeption liegt auch darin, dass Lehrkräfte entlastet werden, weil sie in einer bestimmten Zeitphase (z.B. Schuljahr) einen klar definierten Teil der Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen anbahnen und nicht jeder immer von vorne beginnen muss.

Abschließende Überlegungen

Aufgrund der Forschungslage eröffnen sich Entwicklungsmöglichkeiten mit besonderem Fokus auf die Weiterentwicklung im Mikrobereich der Aufgaben und Interaktionen sowie mit Blick auf die Gesamtkonzeption einer Schule, eines Bildungsgangs. Insgesamt wird deutlich, dass die Potenziale des offenen Unterrichts noch nicht ausgeschöpft sind.

Stufe	Öffnungsgrade	Beispiel
4.	Lerner bestimmen nahezu vollständig.	Entwicklung eines persönlichen Tagesplans, freier Umgang mit Materialangebot bzw. Entwicklung eigener Aufgaben und Materialien.
3.	Lerner bestimmen in weiten Teilen mit.	Organisatorische Öffnung: Freie Auswahl von Ort, Zeit, Sozialform an zwei Stunden pro Vormittag.
2.	Lerner bestimmen in einzelnen Teilaspekten mit.	Öffnung des Lernprozesses: Lerner bestimmen Projektthema / Aufgabe nach Absprache oder wählen Teilbereich eines Projektthemas bzw. einer Aufgabe.
1.	Lehrer konzipiert das Angebot und lässt Variations- und Entscheidungsmöglichkeiten.	Fragend-entwickelnder Unterricht: Lehrer geht auf Fragen und Interessen der Lerner ein. Methodische oder organisatorische Öffnung: Auswahlmöglichkeiten bei Material oder Lernweg.
0.	Keinerlei Beweglichkeit und Mitbestimmungsmöglichkeit für Lerner.	Eng geführter lehrerzentrierter Unterricht.

Abb. 2 Steigerung der Öffnungsgrade (verändert nach Peschel 2005, S. 85)

Literatur

Blumberg, E./Möller, K./Hardy, I. (2004): Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Leistungsstärke? In: Bös, W./Lankes, E.-M./Plaßmeier, N./Schwippert, K. (Hg.): Heterogenität. Münster, S. 41-55

Bohl, T. (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Weinheim und Basel, 3. Aufl.

Bohl, T./Kucharz, D. (2009): Weiterentwicklung des offenen Unterrichts. Weinheim und Basel

Bohl, T. u.a. (2009): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Bad Heilbrunn

Bohl, T./Schnebel, B. (2008): Rückmeldung und Beratung. In: Jürgens, E./Standop, J. (Hg.): Taschenbuch Grundschule. Band 3: Grundlegung von Bildung. Baltmannsweiler, S. 238-245

Bräu, K. (2006): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht (Beispiel Sekundarstufe). In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hg.): Kooperatives und selbständiges Lernen von Schülern. Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden

Hacker, T. (2007): Portfolio - ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler, 2. überarb. Aufl.

Hanke, P. (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster

Hartinger, A. (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkungen auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg./H. 3/2005, S. 397-414

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Seelze

Kleinknecht, M. (2009): Aufgabenkultur im Unterricht. Baltmannsweiler

Kounin, J.S. (2006): Techniken der Klassenführung. Reprints. Münster, Erstaufl. 1970

Kunter, M. u.a. (2006): Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004. Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In: Prenzel, M./ Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./ Leutner, D./Neubrand, M. (Hg.): PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlaufe eines Schuljahres. Münster, S. 562-194

Lipowsky, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung - Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, E./Wallrabenstein, W. (Hg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt, S. 126-159

Niggli, A./Kersten, B. (1999): Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. Wirkungen auf Mathematikleistungen und nicht-kognitive Merkmale von Lernenden. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 21. Jg./H. 3/1999, S. 272-291

Peschel, F. (2005): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler

Peschel, F. (2006): Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler

*Stäudel, L./Franke-Braun, G./Schmidt-Weigand, F. (*2007): Komplexität erhalten – auch in heterogenen Lerngruppen: Aufgaben mit gestuften Lernhilfen. In: Chemkon, 14. Jg./ H.3/2007, S. 115-119

Dr. Thorsten Bohl, Jg. 1965, ist Professor für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Adresse: Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22 – 30, 72070 Tübingen E-Mail: thorsten.bohl@uni-tuebingen.de

(Pädagogik 4/09, S. 6-10, gekürzt und mit sprachlichen Anpassungen versehen durch RS)

Situation und Perspektiven des offenen Unterrichts - aus einer Diskussion

Stagnation oder Weiterentwicklung? Angesichts vielfältiger Erwartungen an den Lehrerberuf und angesichts alltäglicher Belastungen stellt sich die Frage, wie offener Unterricht derzeit realisiert wird und wie er sich in den nächsten Jahren entwickeln könnte. Thorsten Bohl hatte zu einer Diskussion an die Universität Tübingen eingeladen.

Bohl: Herr Peschel, sehen Sie mit Ihrem Ansatz des offenen Unterrichts Verbindungen zu anderen Konzepten?
Peschel: Ich würde mich von anderen Ansätzen insofern abgrenzen, als ich Wochenplanarbeit, Freiarbeit oder Stationenlernen sehr stark kritisiere, weil hier eigentlich immer nur in einem Bereich geöffnet wird, nämlich im organisatorischen Bereich. Die Aufgaben sind letztendlich dieselben, die ich auch im Frontalunterricht stündlich durchgenommen habe. Die landen jetzt in einem Wochenplan und jetzt sollen die Kinder das freiwillig und selbstständig abarbeiten, was ihnen fremd vorgegeben wurde. […] Ich denke, Menschen neigen dazu, Sachen, die sie nicht selber bestimmen können, mit denen sie sich im Moment nicht unbedingt hundertprozentig identifizieren können, eher oberflächlich abzuerledigen, als sich wirklich damit auseinanderzusetzen. Oder in einem solchen vorgegebenen Plan Fragestellungen zu erarbeiten, die ihnen schon bekannt sind. Eine Mindestanforderung wäre, dass man Planarbeit so differenzieren müsste, dass er auf jedes Kind passt. Ich darf nicht nur im organisatorischen Bereich öffnen, sondern ich muss vor allem die Lernwege öffnen. Das heißt, ich muss mindestens Aufgaben stellen, die jeder auf seinem Niveau bearbeiten kann. […]
Bohl: Über die Wirksamkeit von offenem Unterricht wird viel diskutiert. Welche Erfahrungen haben Sie dazu gemacht? […]
Peschel: Man kann nicht das, was man sonst frontal machen würde, in einen Plan legen oder in Freiarbeitsmaterial und dann erwarten, dass Kinder begeistert und selbstgesteuert arbeiten. Die Sache ist komplexer und muss daher umfassender angelegt werden. Reden wir jetzt davon, den Unterricht ein bisschen anregender, effektiver zu machen, oder reden wir davon, Kindern und Jugendlichen konsequent ins Leben zu helfen. Und daher schlage ich ein konsequenteres Modell offenen Unterrichts vor: Kinder sollen wirklich an ihren eigenen Themen forschen. Man wird dann erstaunt sein, auf welchem Niveau das geschieht. Ein Beispiel: Bei mir haben bis jetzt in jedem Grundschuldurchgang Kinder über den Irakkrieg geforscht. Und da waren alle Fächer drin, etwa Physik, Chemie, Geographie, Geschichte und Religion. Und daher glaube ich, dass wir unser Lernverständnis ändern und Selbstbestimmung der Kinder als zentrales Element ansehen können.
Bei mir werden die Kinder eben nicht bespielt und belehrt, sie müssen sich vom ersten Schultag an selber aufraffen, sich jeden Tag Sachen, die sie zum Arbeiten brauchen, selbst suchen. Bei mir gibt es keine didaktisch vorbereiteten Materialien. Es gibt leere Blätter und es gibt Werkzeuge. Aber nichts, wo man sich praktisch drauf ausruhen kann. Aus dieser Grundsituation heraus lassen sich dann auch irgendwann externe Ziele, zum Beispiel das Bildungsziel des Abschlusses bewältigen.
[…]
Bohl: Herr Reusser, wie lässt sich die Wirksamkeit des offenen Unterrichts aus wissenschaftlicher Sicht zusammenfassen?
Reusser: […] Wenn die Widerstände der Schüler und die Heterogenität überhand nehmen - was heute an vielen Orten der Fall ist - dann laufen selbst intelligente Modelle der direkten Instruktion an die Wand. Unsere Forschung zu erweiterten Lehr- und Lernformen zeigt, dass diese aus Experten- und Schülersicht zu einer positiven Wahrnehmung hinsichtlich Strategievermittlung, kognitiver Aktivierung, organisatorischer Adaptivität, individueller Lernunterstützung, sogar Klarheit und Strukturiertheit führen. Dies ohne dass die Leistungen abnahmen. Also: Wer den Unterricht öffnet, muss keine Angst haben, dass die Qualität aus dem Ruder läuft. Allerdings ist das ganze kein »Selbstläufer«, sondern harte Unterrichtsentwicklungsarbeit. Und man sollte dabei auch nicht allein auf die Leistungen schauen.
Bohl: Weshalb nicht?
Reusser: Bei vielen Diskussionen ist das einzige Kriterium die Fachleistung. Aber warum sollte zuerst die Leistung besser werden, wenn man den Unterricht entschiedener auch auf soziale und kognitive Prozessziele ausrichtet? Die Kultivierung selbstregulierten Lernens, wozu die Öffnung individueller Lernwege gehört, ist eine langfristige professionelle Entwicklungsaufgabe. Überblickt man die Forschung, kann man, was erweiterte Lehr- und Lernformen angeht, durchaus zuversichtlich sein. Einerseits sollte das Spektrum von Unterrichtsformen klar verbreitert werden. Anderseits wissen wir,

dass es letztlich nicht die Unterrichtsformen als solche, sondern die durch sie realisierten Prozessqualitäten auf der Ebene der Tiefenstruktur sind, welche für die Lernqualität verantwortlich sind. Wenn sich in der Tiefenstruktur eines Wochenplan-Arrangements dieselben banalen Aufgaben, der alte eng geführte Unterricht und dieselbe unzureichende Adaptivität und Lernbegleitung wieder finden, dann ist das ein Problem.

Bohl: Wir haben inzwischen zahlreiche Aspekte angesprochen: Persönliche Erfahrungen mit offenem Unterricht, verschiedene Konzepte, Forschungsergebnisse und Wirksamkeit. Könnten Sie noch thematisieren, was Ihrer Einschätzung nach wichtig ist und noch nicht gesagt wurde?

Peschel: Ich erlebe meinen Unterricht als eher entlastend. Die Kinder füllen leere Blätter, ich muss nicht unzählige Materialien herstellen, ich muss nicht alle kontrollieren, motivieren, disziplinieren. Das machen die Kinder selbstbestimmt in einer demokratischen Gemeinschaft.

Reusser: Angesichts massiv größer gewordener Herausforderungen durch eine heterogene Schülerschaft, jedoch auch auf der Basis von Forschung, ist für mich klar, dass der Unterricht weiterentwickelt werden kann und muss. Und zwar nicht einfach nur in seiner Oberflächenstruktur, sondern in seiner lernpsychologischen und pädagogischen Prozessqualität.

Prof. Dr. Kurt Reusser, Jg. 1950, Inhaber des Lehrstuhls Pädagogische Psychologie und Didaktik an der Universität Zürich und international renommierter Unterrichts- und Bildungsforscher. Er hat u. a. eine DVD zum >Adaptiven Unterricht mit Arbeitsplänen< herausgegeben.
Adresse: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Büro G 07, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz *E-Mail:* reusser@paed.uzh.ch

Dr. Falko Peschel, Jg. 1965, Grundschullehrer, Unterrichtsforscher und Schulreformer. Derzeit leitet er das Modellprojekt »Bildungsschule Harzberg«. Er tritt für ein radikales Konzept offenen Unterrichts ein und hat dieses nicht nur erprobt, sondern auch wissenschaftlich untersucht.
Adresse: Bildungsschule Harzberg, Am Harzberg l, 32676 Lügde *E-Mail:* falko.peschel@uni-koeln.de

Dr. Thorsten Bohl, Jg. 1965, ist Professor für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. *Adresse:* Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22 — 30, 72070 Tübingen *E-Mail:* thorsten.bohl@uni-tuebingen.de

(In: Pädagogik 4/09, S. 32 -35, gekürzt und leicht angepasst durch RS)