



Schneider Verlag  
Hohengehren

**systemia – Systemische Pädagogik**

**Band**

**Rolf Arnold  
Thomas Prescher  
Christiane Stroh**

# **Ermöglichungsdidaktik konkret:**

**Didaktische Rekonstruktion  
ausgewählter Lernszenarien**







**systemia – Systemische Pädagogik**

Herausgegeben von Rolf Arnold

---

Band 11

# **Ermöglichungsdidaktik konkret:**

Didaktische Rekonstruktion ausgewählter  
Lernszenarien

von

Rolf Arnold / Thomas Prescher / Christiane Stroh



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlag:** Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Nähere Informationen unter:

[www.isct.net](http://www.isct.net)

[www.systemia.com](http://www.systemia.com)

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1351-4 – 2. unveränderte Auflage

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2017

Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

## Inhaltsverzeichnis

<b><i>Ermöglichungsdidaktik als Kompetenz – Von der individuellen Professionalität zur organisationalen Kernkompetenz</i></b> . . . . .	1
1 Ermöglichungsdidaktik als Schlüssel für ein zeitgemäßes Lernen . . . . .	1
2 Ermöglichungsdidaktik zwischen individueller Professionalität und organisationaler Kernkompetenz . . . . .	3
3 Ermöglichungsdidaktische Sekundäranalyse von Bildungsangeboten durch didaktische Rekonstruktion . . . . .	6
 <b><i>School for Life: Entrepreneurship für eine „entschulte Schule“</i></b> . . . . .	11
1 Pädagogik des Ernstfalls: Lernen für den Markt . . . . .	11
2 „Entrepreneurial School“: Institutionelle Regelungen und Rituale überwinden . . . . .	14
2.1 Selbstgesteuertes Lernen . . . . .	16
2.2 Produktives Lernen . . . . .	17
2.3 Aktivierendes Lernen . . . . .	19
2.4 Situatives Lernen . . . . .	21
2.5 Soziales Lernen . . . . .	22
3 Kritische Würdigung . . . . .	23
 <b><i>Schulen der zweiten Chance: Neue Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Schulverweigerer in Europa</i></b> . . . . .	25
1 Schulverweigerung und Schulabbruch in Europa . . . . .	25
2 Das experimentelle Pilotprojekt „Schulen der zweiten Chance“ . . . . .	26
3 Der Lernende im Mittelpunkt – Individuelle Lernprogramme, Beratung und Mentoring . . . . .	28
3.1 Selbstgesteuertes Lernen . . . . .	29
3.2 Produktives Lernen . . . . .	32
3.3 Aktivierendes Lernen . . . . .	34
3.4 Situatives Lernen . . . . .	36
3.5 Soziales Lernen . . . . .	37
4 Fazit . . . . .	38

<b><i>Selbstlernsemester an der Kantonsschule Zürcher Oberland:</i></b>	
<b><i>Auf die Schüler kommt es an</i></b> . . . . .	40
1. Bildungspolitische Rahmenbedingungen des Schweizer Schulsystems . . . . .	40
2. Didaktische Revolution durch Förderung autonomen Lernens . . . . .	41
2.1 Selbstgesteuertes Lernen . . . . .	44
2.2 Produktives Lernen . . . . .	46
2.3 Aktivierendes Lernen . . . . .	47
2.4 Situatives Lernen . . . . .	48
2.5 Soziales Lernen . . . . .	50
3. Kritische Würdigung . . . . .	51
4. Tools und Instrumente . . . . .	52
<b><i>PC-Kurse von Schülern für Senioren: Erfahrungen mit dem Lernprojekt „50+ – PC-Kurse für Ältere im Buntentor – Schüler und Schülerinnen unterrichten Senioren und Seniorinnen“</i></b> . . . . .	
1. Motivation für die Zukunft: Berufsorientierung durch Projektarbeit . . . . .	54
2. Berufsbildung jenseits der Regelschule: Beschäftigungsfähigkeit für benachteiligte Jugendliche . . . . .	55
3. Übungsfirma als Projektdesign: Lernen durch Handeln und Lehren . . . . .	56
4. Selbstgesteuertes Lernen – die pädagogische Herausforderung . . . . .	59
5. Ein mit SPASS verbundenes Lernprojekt . . . . .	60
6. Fazit . . . . .	62
7. Tools und Instrumente – Der WLI-Fragebogen . . . . .	62
<b><i>Arbeitsprozessorientierte berufliche Erstausbildung: „Transmissionsriemen“ für selbstgesteuerte und kooperative Lernprozesse</i></b> . . . . .	
1. Konsistentes Konzept selbstregulierten Lernens: Von der Programmatik in die Praxis . . . . .	68
2. Selbstgesteuertes Lernen: Lernvereinbarungen in multifunktionellen Lern- und Arbeitsumgebungen . . . . .	71
2.1 Selbstgesteuert . . . . .	72
2.2 Produktiv . . . . .	75
2.3 Aktivierend . . . . .	77

2.4	Situativ . . . . .	79
2.5	Sozial . . . . .	81
3	Kritische Würdigung . . . . .	83
4	Tools und Instrumente . . . . .	85
	Lernreflektor . . . . .	85
	Beispiel Lernvereinbarung . . . . .	86
	Beispiel Leitfragen im Anhang zur Lernvereinbarung . . . . .	87
	Reflexion Lernsituation . . . . .	88
	<b><i>AlphaKU – Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit: Lernberatung zur Ermutigung und Selbstermächtigung</i></b> . . . . .	89
1	Arbeitsleistung als Grundkompetenz: Kontextualisierung von Grundbildung . . . . .	89
2	Beschäftigungsfähigkeit Geringqualifizierter: Erst Selbstsicherheit und Zuversicht, dann fachliche Qualifizierung . . . . .	92
3	Biografische Gestaltungskompetenz durch Lernberatung: „Nicht eine, sondern meine Bildung“ . . . . .	93
	3.1 Selbstgesteuertes Lernen . . . . .	97
	3.2 Produktives Lernen . . . . .	100
	3.3 Aktivierendes Lernen . . . . .	101
	3.4 Situatives Lernen . . . . .	104
	3.5 Soziales Lernen . . . . .	106
4	Kritische Würdigung . . . . .	108
5	Tools und Instrumente . . . . .	111
	Hilfsfragen für Qualitätskriterien der Zielformulierung . . . . .	111
	Erkundung von Talenten in der Motivation . . . . .	111
	Job-Skill-Personenprofil . . . . .	112
	<b><i>Kooperatives Übersetzen – „Problem Based Learning“ in der universitären Übersetzerausbildung</i></b> . . . . .	114
1	Ausgangslage – Ein Paradigmenwechsel in der Übersetzerausbildung . . .	114
2	Kooperatives Übersetzen – Ein neuer methodisch-didaktischer Ansatz . .	116

3	Das Leistungsprofil des Kooperativen Übersetzens . . . . .	118
3.1	Ergebnisse empirischer Reihenuntersuchungen . . . . .	118
3.2	Reflexion der Methode anhand des SPASS-Modells . . . . .	119
4	Fazit . . . . .	124
	<b>„Nachhaltiges Lernen im Gemeinwesen – Sustainable Learning in the Community (SLIC)“: Ein Projekt zur Förderung des aktiven und informellen Lernens älterer Menschen . . . . .</b>	<b>125</b>
1	Freiwilliges Engagement und Lernen im Alter . . . . .	125
2	Ältere Menschen als Zielgruppe von Weiterbildungsmaßnahmen . . . . .	127
3	Sustainable Learning in the Comunity (SLIC I und II) – Projektbeschreibung . . . . .	128
4	SLIC I – Erstellung und Umsetzung eines Kompetenzprofils und Aktionsplans . . . . .	129
4.1	Erstellung eines Kompetenzprofils . . . . .	130
4.2	Erstellung eines Aktionsplans . . . . .	135
4.3	Sicherung der Nachhaltigkeit . . . . .	136
4.4	Follow-up-Veranstaltung . . . . .	137
5	Selbstgesteuertes, produktives, aktives, situatives und soziales Lernen im Rahmen der SLIC-Workshops . . . . .	137
5.1	Selbstgesteuertes Lernen . . . . .	138
5.2	Produktives Lernen . . . . .	139
5.3	Aktivierendes Lernen . . . . .	140
5.4	Situatives Lernen . . . . .	141
5.5	Soziales Lernen . . . . .	142
6	Fazit . . . . .	143
7	Tool . . . . .	144
	<b>Didaktik und Lehrerrolle: Reflexionen zur „Rehabilitation“ der Lehrkraft in Lehr-Lern-Kontexten . . . . .</b>	<b>145</b>
1	Einleitung: Open Education versus Direct Instruction . . . . .	145
2	Open Education: Lernen ermöglichen . . . . .	145
3	Zehn Merkmale guten Unterrichts . . . . .	146

---

4	Direct Instruction: Lernen erzeugen . . . . .	148
4.1	Das Experiment von Malmö . . . . .	148
4.2	Die KIPP-Schulen . . . . .	149
5	Die Hattie-Studie – ein Plädoyer für den Frontalunterricht? . . . . .	150
5.1	Untersuchungsergebnisse . . . . .	150
5.2	Schlussfolgerungen für gelingende Bildungsprozesse . . . . .	151
5.3	Kritische Betrachtung der Untersuchungsergebnisse . . . . .	152
6	Fazit: Die Lehrerrolle im SPASS-Modell . . . . .	155
	<b>Literatur</b> . . . . .	157

# **Ermöglichungsdidaktik als Kompetenz – Von der individuellen Professionalität zur organisationalen Kernkompetenz**

„Man braucht Rezepte. Kein Rezept ist brauchbar. Spielregeln sind Rezepte, auf die sich Menschen für eine bestimmte Zeit und Situation einigen. Ohne dies Übereinkommen besteht kein Spiel“ (Cohn & Terfurth 1993, S. 17).

## **1 Ermöglichungsdidaktik als Schlüssel für ein zeitgemäßes Lernen**

Die Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen als Learning Outcomes, wie es im EQR formuliert wird (EPC 2008, S. C 111/2), stehen im Zentrum einer formalen Qualifikation in einem Bildungssystem. Mit der Formulierung von erwarteten Learning Outcomes sind aber auch didaktische Erwartungen verknüpft, so Frommberger (2011, S. 179), was in Anlehnung an Gerholz & Sloane (2008, S. 7) für den Bereich der beruflichen Bildung auch als ein didaktischer Perspektivenwechsel bezeichnet werden kann.

Beecroft & Schmidt (2012, S. 159) stellen im Sinne dieses Perspektivenwechsels einen Handlungsbedarf dar, da aus ihrer Sicht zum einen der „Hochschul-Schlüssel“ im Bereich der Lehramtsausbildung nicht in das „Praxis-Schlüsselloch“ passe und zum anderen die Schulen selbst eine unzureichende Bildungsqualität bereitstellen würden. Denn es wird überwiegend auf eine Wissensvermittlung abgestellt und nicht auf die Entwicklung notwendiger Kompetenzen. Der Fokus auf Kompetenzen erscheint insofern bedeutsam, als zum Beispiel durch Böttcher & Lindhart (2009, S. 12) Kompetenzen als „Schlüssel“ bezeichnet werden, „(...) mit denen Wissen erschlossen und in Anwendung überführt wird. (...) Die komplexen Anforderungen moderner Gesellschaften und die vielfältigen Aufgaben der Arbeitswelt erfordern von den Menschen Kompetenzen, die jenseits oder – je nach Perspektive – oberhalb des Fachlichen angesiedelt sind“ (ebd). Es kommt hier nach Hendrich (2009, S. 232) „(...) die Notwendigkeit individueller Anpassung an die gewandelten Strukturen und Prozesse (...)“ zum Ausdruck, was sich u. a. in Begriffen wie Flexibilität, Beschäftigungsfähigkeit oder Entrepreneurship niederschlägt.

Die entsprechenden Forschungsbemühungen, die einen Lernkulturwandel zum Gegenstand haben, markieren die Rahmungen eines kompetenzentwickelnden Lernens und stellen eine dazu gehörige erforderliche Selbstlernkompetenz in den Fokus ihrer Forschung (vgl. Arnold & Lermen 2003, S. 23). Die Selbststeuerung, so die dahinterstehende Annahme in Anlehnung an Dietrich (1999, S. 16) wird dabei zunehmend zu einem „Auslesekriterium“, was mit Luhmann & Schorr (1999, S. 87) als ein „(...) Kon-

zept des lernenden Lernenkönnens (...)“ gefasst werden kann. Wiesner & Wolter (2005, S. 11 ff.) sprechen im Rahmen einer zunehmend komplexer werdenden funktional differenzierten Gesellschaft von einer „lernenden Gesellschaft“, bei der die Selbstlernkompetenz sowohl makro- als auch mikrotheoretisch als Fundament eines lebenslangen Lernens begriffen werden kann.

Es scheint dabei jedoch nicht auszureichen, dass die „(...) Veränderungen der gesellschaftlichen Arbeits- und Berufsstrukturen (...)“ (Hendrich 2009, S. 229) ausschließlich in eine Forderung nach neuen Kompetenzen bei den Lernenden und bei den Lehrenden und den Bildungsinstitutionen führt, sondern dass die zugrunde liegenden Lernprozesse und didaktischen Orientierungen sowie alternative Strukturkonzepte näher betrachtet und analysiert werden (vgl. Frommberger 2009, S. 31). Mit Siebert (2002, S. 19) kann entsprechend der Komplexitätsthese herausgestellt werden, dass es heute weder objektive Wirklichkeiten noch ontologische Wahrheitsansprüche zu erkennen gebe, sondern dass es vielmehr darum gehen müsse, den Umgang mit einer kontingenten Vielfalt mithilfe didaktischer Inszenierungen zu gestalten.

Schönwitz (2007, S. 143 ff.) stellt zur Begründung ermöglichungsdidaktischer Prozesse als Umgang mit dieser Vielfalt drei Begründungslinien dar, bei der humanistische, sozial-phänomenologische und neurobiologische Hintergründe aufgegriffen werden. Es geht hier

- (1) um eine Betonung des Subjekts in seinem aktiven, kreativen und produktiven Sein im Lehr-Lern-Prozess durch die Schaffung zwischenmenschlicher Beziehungen;
- (2) um die Berücksichtigung der Lebenswelt im Kontext symbolischer Interaktionen und dazugehöriger subjektiver Wirklichkeiten; sowie
- (3) um die Bezugnahme auf die Erkenntnisse des konstruktivistischen Paradigmas mit der Annahme operational geschlossener selbstreferenzieller kognitiver Systeme, die eine subjektorientierte Lehr-Lern-Prozessgestaltung erforderlich mache.

Diesen Begründungen liegt die Idee einer kompetenzorientierten Bildung zugrunde, unter deren Oberbegriff fachliche Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen als überfachliche Kompetenzen und grundlegende Einstellungen zusammengeführt werden:

„Der Fokus liegt hierbei auf persönlichen oder sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit wechselnden Teams, in Kunden-/Lieferantenbeziehungen oder in komplexen Arbeitsbeziehungen, Konfliktfähigkeit. Hinzu kommt ein Kompetenzbündel, das sich unter dem Oberbegriff „Einstellung/Mentalität“ zusammenfassen lässt. Neben der Kunden- und Leistungsorientierung zählen hierzu insbesondere Offenheit, Neugierde und der Wille, selbst Verantwortung für den eigenen beruflichen Weg zu übernehmen“ (Brümmer & Szogas 2006, S. 150).

Die Beschreibung dieser Schlüsselkompetenzen lässt einen starken Marktbezug und damit Verwertungszusammenhang des Gelernten erkennbar werden, was sowohl in der beruflichen Bildung als auch der schulischen Bildung den Paradigmenwechsel von einer lehrerzentrierten Didaktik hin zu einer lerner- bzw. schülerzentrierten Didaktik markiert. Als zentrale Eckpunkte werden durch Dreher (2009, S. 294) genannt:

- ganzheitliches Lernen
- umfassende Arbeits- und Lernaufgaben
- Förderung selbstgesteuerten Lernens

Die, wie oben beschrieben, an das Subjekt gerichteten Flexibilitätsanforderungen und didaktischen Implikationen führen dabei in eine Diskussion über Ansätze eines „de-schooled-learning“, wie Zimmer es beschreibt (1998, S. 4). Sowohl in der Schulpädagogik als auch der Erwachsenenpädagogik erscheint dabei „(...) didaktisches Handeln [als, Anm. d. Verf.] (...) professionelle Schlüsselkompetenz“ (Siebert 2005, S. 10). In einer Ermöglichungsdidaktik kann dafür der Schlüssel eines kompetenzorientierten Lernens gesehen werden. Sie eröffnet eine lernkulturelle Rahmung, die den Erwerb von Schlüsselkompetenzen unterstützen kann.

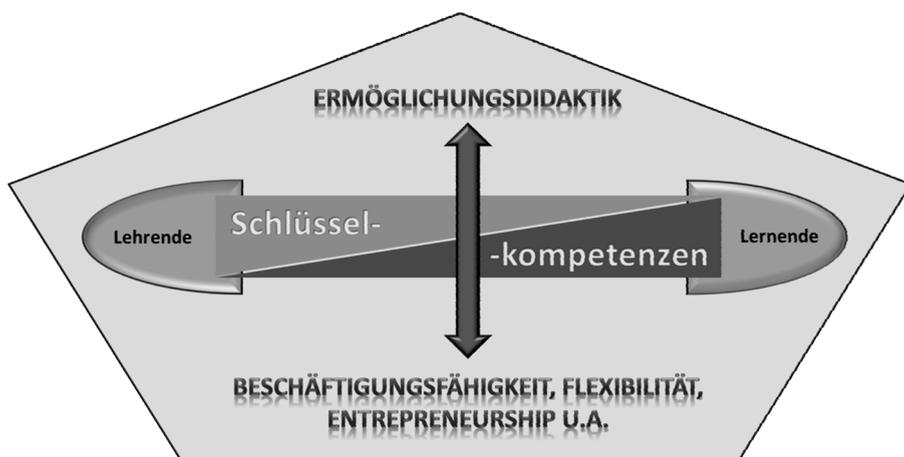


Abb. 1 Lernkulturelle Rahmung notwendiger Schlüsselkompetenzen.

Quelle: Eigene Darstellung.

## 2 Ermöglichungsdidaktik zwischen individueller Professionalität und organisationaler Kernkompetenz

Für die Didaktik als Wissenschaft ist ein Shift zu beobachten von einer Didaktik ersten Grades (bildungstheoretische Didaktik) über eine Didaktik zweiten Grades (lehr- lerntheoretische Didaktik) hin zu einer Didaktik dritten Grades (Ermöglichungsdidaktik), bei der in Anlehnung an die konstruktivistische Systemtheorie eine Lernkultur pluraler Selbststeuerung als Voraussetzung für eine Kompetenzentwicklung angenommen wird (vgl. Arnold 2005, S. 4). Dieser Shift markiert einen Paradigmenwechsel von Lehren und Lernen, wobei die pädagogische Professionalität und ein damit einhergehender Lernkulturwandel häufig durch eine dominierende Funktion der Lehrendenrolle (vgl. Arnold & Gómez Tutor 2001, S. 4) oder den Lehrerhabitus (vgl. Schaepers 2008,

S. 198 ff.) bestimmt werden. Mit Brauchle (2007, S. 2f.) kann kritisch angemerkt werden, dass der Fokus auf die Lehrenden und die Verwendung neuartiger Begriffe zur Rollenbeschreibung in pädagogischen Interaktionen allein noch keinen Wandel zur Folge haben (wie zum Beispiel Lernprozessberater, -begleiter, -moderator, Lerncoach oder Facilitator).

In der einseitig erscheinenden Ausrichtung auf das Verhalten der Lehrenden und ihrer didaktischen Kompetenz lässt sich die Tendenz erkennen, eine pädagogische Professionalität als individualisiertes Kompetenzmerkmal zu bestimmen. Eine ermöglichende und begrenzende strukturelle Rahmung bleibt ausgeblendet. Doch es scheinen nach Müller (2004, S. 129) insbesondere in den Strukturen des Bildungssystems und der Bildungseinrichtungen didaktische Restriktionen eingelagert zu sein, die als sozialer „Reproduktionskreislauf“ (Schaeper 2008, S. 210) zum einen eine Lernkultur ausmachen und auch einen Lernkulturwandel beeinflussen.

Arnold (2012d, S. 482) stellt dazu dar, dass Lehrkräfte selbst ihr Handeln aus eigenen Erfahrungsmustern ableiten, die aus einer institutionellen Bildungs- und Erwerbsbiografie resultieren. Der Autor bringt die Entstehung und Verfestigung dieser Muster in folgenden Aspekten auf den Punkt:

„Sie haben ‘gelernt’ und ‘erfahren’, dass Lernen das Lehren zwingend voraussetzt, es somit eine nachlaufende und nachvollziehende Aktivität ist (= Enteignung des Lernens), Lernen in einem institutionellen und geregelten Raum stattfinden ‘muss’, dessen ‘heimlicher Lehrplan’ ihnen das Gefühl stiftet, dass es hier meist nicht um sie selbst, sondern um eine Sache geht (= verlorene Selbstwirksamkeit), das Gelehrte – leider unvermeidbar? – sehr häufig wieder verschwindet und sich nicht nachhaltig in der Kompetenz der Lernenden auszudrücken vermag (= Vergessenslernen) und dass Lernen eine Zumutung ist, die man gerne hinter sich bringt, weshalb im eigenen Leben alles darauf zustrebt, ‘ausgelernt’ zu haben (= verborgene Idealisierung des Auslernens)“ (ebd.)

Mit Blick auf die Konsequenzen aus der institutionellen Perspektive für die Professionalität der Lehrenden geraten nach Bergmann & Daub (2006, S. 128) die Bedingungen des Lernens in den Blick, die notwendig erscheinen, um pädagogische Innovationen zu ermöglichen. Es wird hier die Annahme vertreten, dass ein Shift von einer individuellen Perspektive zu einer organisationalen Perspektive notwendig ist, um einen „dysfunctional flip“ (Schreyögg & Kliesch 2005, S. 18) – d. h. das Verharren auf einem bestehenden Kompetenzniveau – zu überwinden. So stellt Rychen (2008, S. 21) dar, dass die Aneignung und Entwicklung zentraler Kompetenzen nicht nur von einem individuellen Bemühen abhängig sei, sondern dass institutionelle und materielle Faktoren eine entscheidende Rolle spielen. Individuell relevant und im persönlichen Handeln operationalisierbar werden nur die Kompetenzen, die in einem spezifischen Kontext „gefordert“ werden und daher zur Anwendung kommen (vgl. Kadishi 2007, S. 176). So zeigte Clement (2003, S. 162) zum Beispiel die negativen Wirkungen von Strukturprinzipien des Bildungssystems bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes im Unterricht der

beruflichen Bildung auf und formulierte den Bedarf einer parallelen Entwicklung von individuellen Haltungen und umfangreichen Reformmaßnahmen an Schulen unter pädagogischen Gesichtspunkten.

Für die Förderung eines Lernkulturwandels bietet demnach der strukturelle Aufbau von Bildungsinstitutionen mit seinen „rationalen“ und strukturlogischen Beziehungen und Argumentationen einen wichtigen Anhaltspunkt für die Beziehung zwischen einer individuellen Professionalität und organisationalen Kompetenz, weil „(...) die eigentlichen Produktionsbedingungen von Innovationen, die Wahrnehmungsmuster und Handlungsstrukturen der Organisationen in den Mittelpunkt“ (Bergmann & Daub 2006, S. 112) geraten. Die Ermöglichungsdidaktik kann hier als eine organisationale Kernkompetenz gefasst werden, die für einen Lernkulturwandel die Bedeutung eines strategischen Managements in den Vordergrund rückt (vgl. Schreyögg & Kliesch 2005, S. 5), was die Rückkopplungseffekte zwischen der Ebene der Strukturen und Prozesse und den konkreten Handlungen der Lehrenden berücksichtigt.

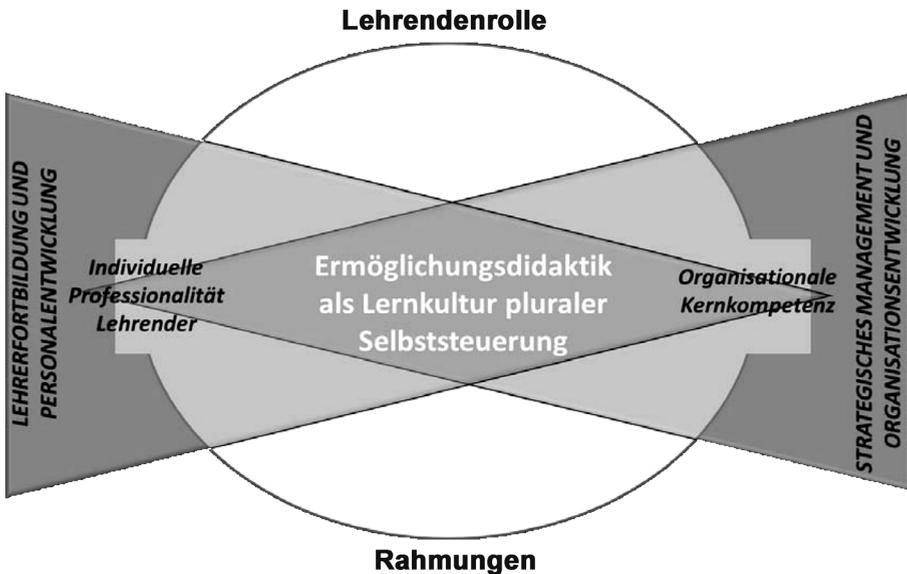


Abb. 2 Professionelle Muster brechen durch Synchronisation Lehrender und Organisation.  
Quelle: Eigene Darstellung.

Ein Lernkulturwandel kann somit als Kompetenzentwicklung verstanden werden, bei der die Kontextbedingungen in Bildungseinrichtungen und Schulen in Form eines organisationalen Lernens gestaltet werden, damit sich von dort aus individuelle und innovative Kompetenzen entfalten können. Mit Wittpoth (1994, S. VIII) kann dazu auf die Rahmungen und Spielräume verwiesen werden, mit denen sich die Tendenz der Moderne zur Individualisierung kritisch in den Blick nehmen lässt. Es soll hier darauf verwiesen werden, dass Stabilität und Wandel einer professionellen Lehrerpersönlichkeit sowohl im Kontext der Individualisierung als auch in einer Verankerung des Sub-

jekts in kooperative Handlungsvollzüge betrachtet werden können. ‘Individuierung’ vollzieht sich (...) nicht gegen soziale Kontexte, sondern anhaltend in ihnen“ (ebd.). Für eine pädagogische Perspektive sieht der Autor hier weitreichende Konsequenzen, weil ein Wechsel von der Annahme der reinen Selbstverantwortung bzw. Selbstentfaltung zu einer Berücksichtigung der zentralen Rahmungen eingeführt wird, was für die Förderung einer Ermöglichungsdidaktik für einen Lernkulturwandel als wichtiges Erfolgskriterium erscheint.

Zusammenfassend kann man mit Kieselhorst (2010, S. 213) festhalten, dass Subjekte und Organisationen sich wechselseitig aufeinander beziehen und Lernprozesse stark vom Ausmaß der gegenseitigen Verbundenheit abhängig sind:

„Aber zur vollen Entfaltung und wechselseitigen Potenzierung kommen sie (...) erst durch die Synchronisation der Kopplungsmomente von Subjekt und Organisation. Gerade die Prozesse des Systematisierens und Abweichens als Lernstrategien sind durch die Verbindung von Organisation und Subjekt in ihrer Komplexität bedeutend zu steigern. In diesem Sinne kann Organisationsentwicklung einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.“ Das Maß der gegenseitigen dauerhaften Irritation bestimme dabei das Maß des sich wechselseitig Anschließens und Anpassens auf struktureller Ebene, wobei das Wesensmerkmal der Kopplungen in der „(...) Entscheidung zwischen informiertem Handeln und informiertem Abweichen“ (ebd. S. 225) liege.

### **3 Ermöglichungsdidaktische Sekundäranalyse von Bildungsangeboten durch didaktische Rekonstruktion**

Während Unterricht und Erziehung die Interventionsebenen für die Lehrenden und Trainer darstellen, kann in der Struktur, den Prozessen und der Kultur die Interventions-ebene der schulischen, betrieblichen und bildungsorganisatorischen Führungskräfte gesehen werden. Die Verbindung dieser Ebenen erscheint als notwendige Voraussetzung, um wirksam handeln zu können, da sich hieraus die benötigten Orientierungen ergeben, die nicht allein aus der Didaktik oder Erziehungstheorie heraus bereitgestellt werden können. Der Blick auf die organisationalen Rahmungen kann dabei helfen, wie es Arnold (2005, S. 5 f.) darstellt, reflexive Auswege aus eingefahrenen Mustern zu finden, indem Standpunkte, Sichtweisen und Möglichkeiten systematisch analysiert und infrage gestellt werden.

„Wir erkennen die Systemik des pädagogischen Feldes nur im Feld selbst und häufig auch bloß in der rückblickenden Reflexion, auf deren Basis wir das Geschehen anders und neu sehen lernen und uns so das Geschehen auch neu zu konstruieren vermögen“ (ebd. S. 6).

Mit Blick auf die europäische Bildungsstrategie kann man beobachten, dass die Kompetenzdebatte im Wesentlichen unter einer curricularen Perspektive und weniger unter einer didaktischen und organisationalen Perspektive geführt wird (vgl. Arnold 2012c, S. 27). In der Folge scheint es nicht zu gelingen, die Lehrenden in der Einübung und Entwicklung von ermöglichungsdidaktischen Kompetenzen zu (ver)föhren. Und so

können wir die vielerorts anzutreffende Bildungspraxis nüchtern betrachten und mit Blick auf die Lern- und Hirnforschung zusammenfassend feststellen, dass man immer wieder den gewohnten Bildern und Grundannahmen über den Zusammenhang von Lehren und Lernen folgt. Die Pädagogen erscheinen damit selbst als „Künstler des nicht Lernens“ (Simon 1999).

Demgegenüber entstehen zahlreiche Praxisberichte und konzeptionelle Schriften, die eine Wirklichkeit beschreiben, die noch nicht überall ist, aber sein könnte. Sie deuten auf einen Forschungsbedarf hin: „Systematische Forschungsergebnisse darüber, wie die Lehrenden zu den erhobenen Forderungen stehen, liegen kaum vor“ (Brauchle 2007, S. 4). Sekundäranalysen können hier helfen, Ansprüche und Widersprüche zu identifizieren, um aus der pädagogischen Praxis Rückschlüsse für eine didaktische Theoriebildung zu ziehen. Der Blick in die Praxis kann auch dabei helfen, die Ermöglichungsdidaktik nicht allein hinsichtlich ihres pädagogischen Anspruchs einer neuen Lehr-Lern-Kultur zu verstehen und damit als ein normativ erhöhtes Leitbild zu betrachten. Es kann vielmehr darum gehen zu erkunden, dass die Ermöglichungsdidaktik nicht nur ein spezifisch pädagogisches Ideal ist. Es soll dargestellt werden, dass sie auch in verschiedenen Fachkulturen gefunden werden kann (vgl. Schaeper 2008, S. 210) und somit empirisch rückgebunden als Lehr-Lern-Strategie beschreibbar ist.

Für die vorliegenden Fallanalysen steht daher die Frage im Vordergrund, wie in unterschiedlichen Kontexten die Gestaltung handlungs- und aneignungsorientierter Lernarrangements erfolgt. Von besonderem Forschungsinteresse sind dabei die Fragen nach der fachlichen Einbettung sowie den systematischen Vorkehrungen innerhalb der institutionellen und organisationalen Kontexte (vgl. Arnold & Pachner 2011, S. 305).

In den Fallanalysen folgen wir einem methodischen Vorgehen der „didaktischen Rekonstruktion“ (Beercroft & Schmidt 2012, S. 161), bei dem an der (Re-)Konstruktion des Gegenstandes „Ermöglichungsdidaktik“ angesetzt wird. Das Untersuchungsobjekt wird damit nicht einfach erfunden, sondern anhand der vorliegenden Strukturen und Merkmale konkreter Projekte entwickelt. „Sie rückt ihn, metaphorisch gesprochen, ins rechte Licht“ (ebd. S. 162). Es soll dabei weniger darum gehen, evidenzbasiert Wirkungen zu beobachten oder über Konstrukte zu streiten (vgl. Arnold 2007, S. 79). Dies erscheint in Anlehnung an Böttcher & Lindart (2009, S. 125) auch fraglich, denn es ist erkenntnistheoretisch offen, welche Konzepte der Evaluation dem Gegenstand der Pädagogik und Didaktik gerecht werden. Es geht vielmehr darum, eine Evaluation eines didaktischen Konzeptes nicht nur auf die Messung von Wirkungen zu beschränken, sondern dass man darauf blickt, wie die Prozesse in der Bildungspraxis gestaltet werden und sich entwickeln. Insofern soll die vorliegende Darstellung ermöglichungsdidaktischer Beispiele als eine didaktische Forschung verstanden werden, die Siebert (2005, S. 14) als „Relationsforschung“ beschreibt. In dieser Forschung geht es darum, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bedingungsfaktoren in Lehr-Lern-Prozessen zu untersuchen.

„Didaktische Forschung beabsichtigt selten die Falsifizierung und Verifizierung operationalisierter Hypothesen. Didaktische Forschung ist vor allem Anregungsforschung, und zwar konzeptionell und bildungspraktisch“ (ebd. S. 16).

Damit die Anregungen im Sinne eines pädagogischen und didaktischen Erfolgs optimal auf jeweils unterschiedliche Kontexte übertragen werden können, ist es daher das Ziel, die Ermöglichungsdidaktik mit den dazugehörigen nötigen individuellen und organisationalen Kompetenzen zu erfassen.

- (1) Es ist nach Kadishi (2007, S. 177) zu differenzieren, was neben einem fachlichen Know-how die relevanten Kompetenzen für ein ermöglichungsdidaktisches Lernszenario sind.
- (2) Es ist zu spezifizieren, in welchen Tätigkeiten und Settings diese Kompetenzen zum Tragen kommen.
- (3) Und es ist zu definieren, was eine ermöglichungsdidaktische Kompetenz in einem jeweiligen Anwendungskontext bedeutet.

Es geht dabei nicht darum, alles derart einzugrenzen und damit vorzugeben, wie sich Lehrende „ermöglichungsdidaktisch verhalten“ sollten, sondern darum, einen Gestaltungsraum in Form sogenannter Scaffolds aufzuspannen, der einen Raum für selbstgesteuertes Lernen sowie ein Ownership der Lernziele und Lernprozesse beim Lernenden ermöglicht (vgl. Arnold 2011, S. 9):

„Lernen ist nur über eine aktive Beteiligung der Lernenden (einschließlich Motivation und Interesse) möglich; kein Lernen ist ohne selbstgesteuerten Anteil denkbar; über kontinuierlich ablaufende individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse ist Lernen in jedem Fall konstruktiv; eingebettet in jeweils spezifische Kontexte verläuft Lernen stets situativ; und schließlich ist Lernen immer auch sozial in dem Sinne, dass Lernen zum einen ein interaktives Geschehen darstellt und zum anderen soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt ist. Diese Prozessmerkmale des Lernens sind generell von Bedeutung, erlangen aber im Erwachsenenalter noch mehr Gewicht. Gerade für Erwachsene sind Aspekte wie Eigenaktivität, Interessenbezug, Eigenverantwortlichkeit, Integration gemachter Erfahrungen und bestehender Überzeugungen sowie Bezug zu konkreten Situationen besonders wichtig. Erwachsenengemäßes Lernen zeichnet sich etwa im Vergleich zum schulischen Lernen durch größere Lernerfahrungen, ausgeprägteres Vorwissen und Bedürfnis nach Selbstgestaltung von Lernprozessen aus“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, S. 356).

Um dem professionellen Handeln vor Ort neue Lesarten anzubieten, soll die Analyse der Lernszenarien exemplarisch im Bereich der schulischen Bildung, beruflichen Bildung, universitären Hochschulbildung sowie der Altenbildung (siehe Inhaltsverzeichnis) anhand der Kriterien eines nachhaltigen Lernens erfolgen (vgl. Arnold & Gómez Tutor 2007, S. 138), welche ihre Konkretisierung im ermöglichungsdidaktischen SPASS-Akronym für ein lebendiges und nachhaltiges Lernen finden (vgl. Arnold 2012b, S. 79 f.):

SELBSTGESTEUERT	Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.
	Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.
	Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.
	Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.
	Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen der Lernenden.
PRODUKTIV	Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.
	Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(sarbeit).
	Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.
	Lernenden erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
AKTIVIEREND	Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.
	Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.
	Lernende entwickeln selbst Initiativen.
	Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.
SITUATIV	Lernende nützen und reflektieren die Hier-und-jetzt-Situation.
	Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.
	Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.
	Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.
	Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.
SOZIAL	Lernende erleben Wertschätzung.
	Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.
	Lernende nehmen Emotionen wahr.
	Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.
	Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

Abb. 3 SPASS – Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens.

Quelle: Arnold 2012b, S. 79f.

Folgende Lernszenarien werden Gegenstand der Analyse sein:

- „School for Life“ in Chiang Mai als Beispiel eines entschulten Lernens (<http://www.school-for-life.org>)
- „Schulen der zweiten Chance“ als individualisierter Lehr-Lern-Ansatz bei Schulverweigerern (Europäische Kommission 2001, S. 6)
- „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland für ein selbstgesteuertes Lernen ohne Stundenplan ([www.kzo.ch](http://www.kzo.ch))
- „50+ – PC-Kurse für Ältere im Buntentor“, bei dem Schüler und Schülerinnen Senioren unterrichten (<http://www.seseko.de>)
- Modellversuche aus dem BLK-Programm „SKOLA – Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ als Beispiel eines Lernens im und am Arbeitsprozess (Euler & Pätzold, 2004, sowie Projekthomepages)
- Teilprojekt aus dem bmbf-Förderschwerpunkt „Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit“ (GiWA) „AlphaKU – Neue Beschäftigungsperspektiven für Geringqualifizierte durch Grundbildung und Alphabetisierung“ für eine kontextualisierte Grundbildung ([www.giwa-grundbildung.de](http://www.giwa-grundbildung.de))
- Kooperatives Übersetzen und Dolmetschen – Project Based Learning und Problem Based Learning für eine berufsfeldorientierte Übersetzerausbildung (Orban & Kornelius 2008)
- Förderung des aktiven und informellen Lernens älterer Menschen im Projekt „Sustainable Learning in the Community (SLIC)“ (Bissland et al. 2010)

# School for Life: Entrepreneurship für eine „entschulte Schule“

## 1 Pädagogik des Ernstfalls: Lernen für den Markt

„Lernen im Markt heißt: Lernen in Unsicherheit“ (Faltin & Zimmer 1996, 123). Heutige Schulen bestehen jedoch als Schonraum, so die Autoren, die eine Scheinsicherheit bieten, in der repetitiv gelernt wird. Im Einklang mit dieser Annahme wird die Kritik an dem Schulsystem entwickelt, das sich auf der Welt mehrheitlich etabliert hat. Schule findet hier in isolierten Räumen statt, bei denen der Lernstoff didaktisch reduziert wird, indem Aufgaben konstruiert und Lösungswege vorgegeben werden. Lehrende sind dabei häufig selbst Ergebnis der Geschichte ihrer Biografie in diesen Bildungsinstitutionen, da sie sich ohne Bezug zum Leben – der Arbeitswirklichkeit – vom Kindergarten bis zum Referendariat sowie in ihrer Berufspraxis als Lehrer ausschließlich innerhalb der Scheinwelt „Institution Schule“ bewegen.

Das Netzwerk um Jürgen Zimmer entwickelte über diese Kritik hinausweisend daher einen pädagogischen Ansatz, den die Autoren als „Pädagogik des Ernstfalls“ (Faltin & Zimmer 1996, S. 129) seit den 1980er Jahren kontinuierlich in verschiedenen Projekten und Veröffentlichungen herausarbeiten und begründen. Der Ansatz lässt sich mit zwei sich überschneidenden Dreiecken auf die Kernelemente zusammenfassen (vgl. Abbildung). Es geht den Autoren in diesem Ansatz darum, die Institution Schule als originären Ort des Lernens der Moderne mit dem Leben zu verbinden, indem feste Rituale der institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessgestaltung (mit einer Orientierung an Fächern und deren Stoff) zugunsten einer Gestaltung von Lern- und Erfahrungsprozessen mithilfe von Schlüsselsituationen und Schlüsselproblemen überwunden werden. Es geht in diesem Ansatz um ein „de-schooled learning“ (Zimmer 1998, S. 4), bei dem das formale Bildungssystem für die außenstehende Umwelt mehr und mehr geöffnet wird. Ein in diesem Bemühen stehendes Projekt ist die „School for Life“ ([www.school-for-life.org](http://www.school-for-life.org)) in Chiang Mai. Es geht in diesem Projekt der im Jahr 2003 gegründeten Schule um die Lernprozessgestaltung mithilfe pädagogischer Konzepte in Verbindung mit einem Entrepreneurship, bei dem man die Erkenntnisse aus verschiedenen Projekten bündeln soll, um eine „welfare-mentality“ (Muchajer 2003, 92) zu überwinden.

Das Konzept der School for Life geht von der Grundannahme aus, dass Kinder und Jugendliche als Lernende aufgrund ihrer Neugier ihren Lernprozess selbst vorantreiben und auch steuern können. „They are curious motivated, learn through trial and error, prefer connection between ‘theory and practice’ and opportunities for ‘learning by doing’“ (Zimmer 2006, S. 11). In diesem Konzept soll ein Möglichkeits- und Handlungsraum zur Verfügung gestellt werden, in dem Kinder unternehmerische Ideen entwickeln können, ohne dass der Leistungsdruck von Erfolg und Versagen unmittelbar spürbar ist. Faltin (1998, S. 3) bevorzugt für diesen Ansatz den Begriff des „Entrepre-

neurship“, weil entgegen der deutschen Bedeutung von Unternehmertum das innovative Moment des Neuanfangs und des Kleinst- und Kleinunternehmers angesprochen werden soll, das einer Unternehmensverwaltung als synonymes Verständnis von Unternehmertum entgegensteht.

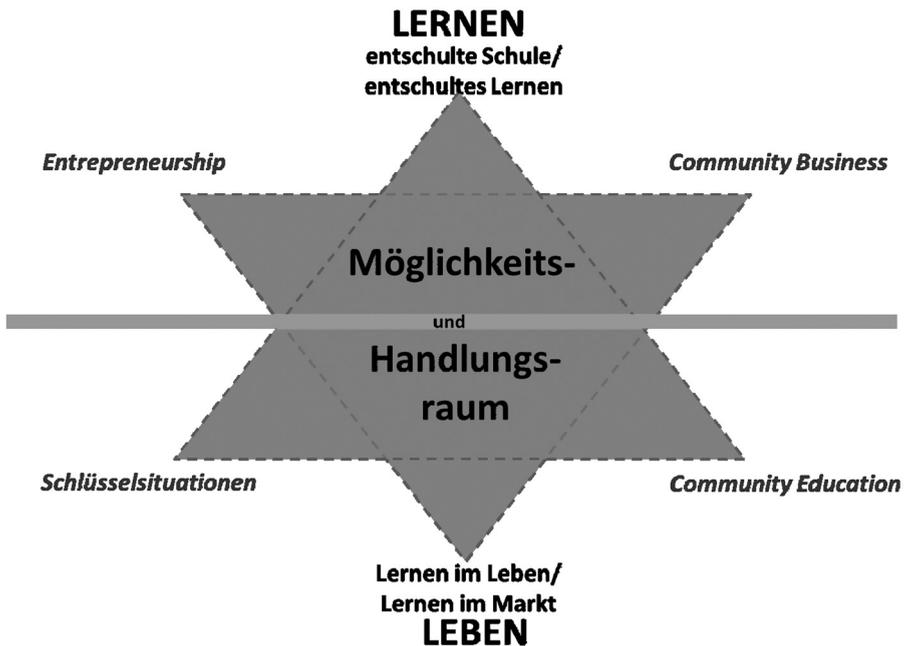


Abb. 4 Pädagogik des Ernstfalls.  
Quelle: Eigene Darstellung.

Das im Folgenden vorgestellte Konzept rekuriert auf einen Ansatz der „Community Business“ (Faltin & Zimmer 1998, S. 263). Es geht darum, gemeinnützige Institutionen, die selbst nur über eine ungenügende finanzielle Ausstattung verfügen, in Betriebe bzw. Organisationen mit Kleinbetrieben umzuwandeln, die als integraler Bestandteil des Bildungsangebotes selbst Produkte und Dienstleistungen generieren, die markt- und wettbewerbsfähig angeboten werden. Es soll damit der sozio-ökonomischen Situation in Chiang Mai Rechnung getragen werden, die Schüler nicht für einen Arbeitsmarkt zu qualifizieren, der aufgrund großer Armut nicht existiert, sondern sie dazu zu befähigen, selbst aktiv zu werden, ihre Existenz zu sichern und bestenfalls selbst Arbeitsplätze zu schaffen (vgl. Zimmer 1992, S. 140).

Die Begründung wird darin gesehen, dass ein traditionell geprägtes Schulsystem „economical illiterates“ (ebd.) produziert. Die Maxime lautet: „Wenn ich lernen will, auf die eigenen Füße zu fallen, setze ich mich doch nicht in ein Klassenzimmer“ (Rau 2003, S. 121). In diesem Verständnis wird daher mit der School for Life eine bewusste Neu-

gründung einer Schule angestrebt, in der sich ein „modernes ‘learning and knowledge management’ leichter entfalten kann als in den administrativen Fesseln der Regelschule. Das thailändische Ministry of Education ist an dieser Entwicklung interessiert und erhofft sich Impulse für andere Schulen des Landes“ (SfL 1, Abs. 8). Mit dem „Education Act“ von 1999 wurde im Rahmen einer thailändischen Bildungsreform die Voraussetzung für solch ein Programm geschaffen. Der Kern dieser Reform liegt in einer Ausrichtung der Bildungsbemühungen auf die Schüler und ihre Lebenspraxis, d. h. in der Lösung ihrer Probleme. Eine wichtige bildungspolitische Entscheidung für die Curriculumsentwicklung war dabei die Auflösung der Fächerfixierung zugunsten relevanter Schlüsselprobleme (vgl. Zimmer 2003, S. 37).

Mit Blick auf die Situation der Region Chiang Mai möchten wir verdeutlichen, unter welchen Bedingungen Schule und Lernen dort erfolgt – den Kindern soll ein Raum von Alternativen aufgezeigt werden, da viele der Kinder, wenn sie nach ihrer Zukunft gefragt werden, das werden wollen, was sie bisher kennengelernt haben – Soldaten (in einem Drogenkrieg) (SfL 1, Abs. 2):

- „Extreme poverty, especially among the hill tribes
- Unemployment or under-employment within the current subsistence economy
- Drug trafficking with inflows mainly from neighbouring Myanmar
- Non-sustainable agriculture, namely the destruction of forestry through slash & burn
- Corruption
- Prostitution and HIV/AIDS
- Insufficient access to any health care“ (Zimmer 2006, S. 5).

Bildung wird daher als „Community Education“ (Poster & Zimmer 1992, S. 11) verstanden: „Education becomes a resistance movement against the occupation of the schools by the myths of the ruling classes, the oligarchy, political parties, the military. Education must encompass the organization of learning from the basics, establishing the connection between learning and local transformation, between learning and the socio-political organization of the poor.“ (ebd.). Es geht aber auch um eine Ablösung von der Penetration des kapitalistischen Industrialismus – wie es vielleicht etwas überspitzt zusammengefasst werden kann –, der aufgrund einer technologisch verursachten Abhängigkeit die Selbststeuerungsfähigkeit der Armen in dieser Region verhindert. Es besteht hier eine Kluft zwischen modernen Verfahren der Landwirtschaft mit ihren Monokulturen und industriell gefertigten Düngemitteln und dem Bildungsniveau sowie der Verfügbarkeit von Finanzen zur Anwendung dieser Technologien. Die Folgen sind ein landwirtschaftlicher Produktionsprozess mit weitreichenden ökologischen Konsequenzen, der die Dörfer und die Bewohner von ihrer traditionellen Weisheit des Umgangs mit der Natur trennt. Zur Überwindung der technologischen Abhängigkeit werden mit Konzepten der Community Education sowie „integrated farming“ (Puntasen 1992, S. 103) daher Ansätze verfolgt, die die Eigenverantwortung und das Entrepreneurship der Dörfer und ihrer Bewohner stärkt: „Central to this concept is that as little as possible is bought from outside.“

## 2 „Entrepreneurial School“: Institutionelle Regelungen und Rituale überwinden

„Ein Lernen in realen Lebenssituationen sprengt leicht Regelungen und Rituale“ (Faltin & Zimmer 1996, S. 128). Jedoch muss an dieser Stelle herausgestellt werden, dass Lebenssituationen variieren können, und dass westliche Vorstellungen nicht einfach auf die sozio-ökonomischen Bedingungen von Joy's Farm in der Nähe des Dorfes Pongkum in einer thailändischen Bergregion übertragen werden können. Es handelt sich hier um ein traditionelles Dorf, in dem Kinder, die in einer prekären Situation sind, eine Bildungschance erhalten. Das Projekt School for Life kombiniert dabei pädagogische Ansätze als Reform der Schule, die auch für die Industrieländer interessante Anregungen bereithält (vgl. Zimmer 2003, S. 36).

Der Ausgangspunkt der Schulgründung war eine zweijährige Pilotphase, in der eine Analyse der Situation vor Ort durchgeführt wurde. Hier wurde geprüft, wie im Sinne der Community Education eine Verschränkung von Schule als Lernort und dem Dorf als Lebens- und Arbeitsort möglich ist. Das Hauptanliegen war es, eine Lösung zu entwickeln, bei der sich das hier vorgestellte Konzept unter Einbindung relevanter Sozialpartner organisch einfügt (vgl. SFL 2, Abs. 3). Die School for Life umfasst seit ihrer Gründung nach Tausch (2011, S. 11) verschiedene Bildungsstufen, in denen zurzeit ca. 140 Kinder durch etwa 40 Pädagogen (mit und ohne Abschluss) betreut werden. Dazu gehören der Kindergarten, die Primarstufe (Klasse 1–6), die Sekundarstufe I (Klasse 7–9) sowie die Sekundarstufe II (Klasse 10–12).

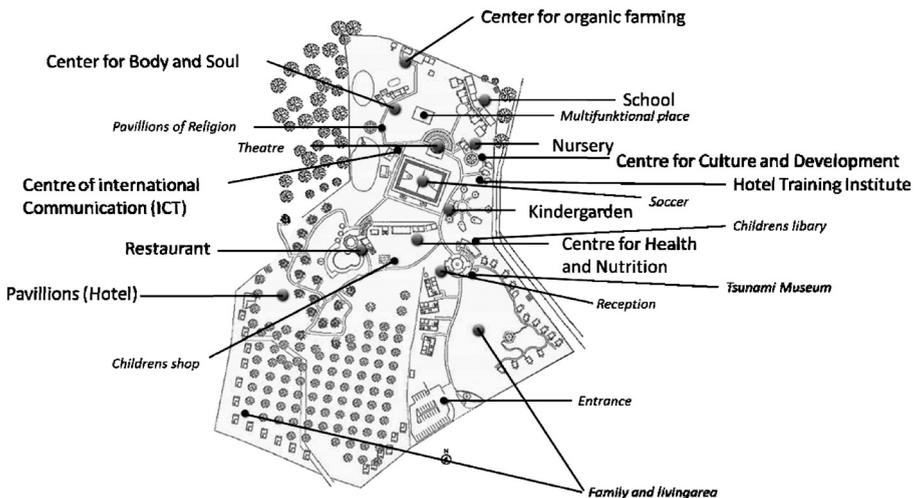


Abb. 5 Lageplan Beluga School for Life.

Quelle: <http://www.beluga-schoolforlife.com/area-map.php>.

Diese Schule ist eine staatlich anerkannte Social Welfare School, die Bildung, Arbeit und Wohnen miteinander kombiniert. Die als Schwesterschule bezeichnete Beluga School for Life ([www.beluga-schoolforlife.com](http://www.beluga-schoolforlife.com)) präsentiert auf ihrer Homepage mithilfe eines Lageplans (vgl. Abbildung), wie diese Kombination verwirklicht wird. Die Bedeutung dieser Kombination wird im folgenden Verlauf der Darstellung noch herausgearbeitet. Es werden in der Schule mit diesem Konzept fünf zentrale Zielgruppen betreut, die durch Sprachvielfalt und Religionsvielfalt gekennzeichnet sind:

- „Aids-Waisen, die keine Angehörigen mehr oder solche haben, die unterhalb der Armutsgrenze leben,
- Tsunami-Waisen und -Überlebende, die den Wunsch geäußert haben, nicht an die Küste zurückzukehren, sondern in der School for Life zu bleiben,
- Waisen, deren Eltern beispielsweise im ‘Drogenkrieg’ umkamen,
- Kinder ohne Zugang zu ihren Eltern, weil sie beispielsweise lebenslange Haftstrafen verbüßen oder untergetaucht sind,
- Kinder von Bergstämmen ohne Zugang zum formalen Bildungswesen“ (SfL 1, Abs. 5).

Entsprechend dieser Zielgruppen werden pädagogische Ziele formuliert, die es ermöglichen, in ca. 60% der Zeit den nationalen Lehrplan zu erfüllen (vgl. Zimmer 2008, S. 9) und mit dem Rest der Zeit eine Balance zum Beschäftigungssystem herzustellen. Diese Balance soll durch eine konzeptionelle Struktur des Curriculums der Schule erreicht werden, welches sich am Ansatz des situativen Lernens orientiert, das soziale Entwicklungen und Bedingungen berücksichtigt. „The concept is based on a three-step program:

- Identification and analysis of situations and situation areas in which school graduates can act in the future.
- Determination of qualifications which enable persons to act in an autonomous, competent, socially and ecologically responsible manner in such situations.
- Development of curriculum elements which promote such qualifications“ (Zimmer 1998, S. 57).

Verschiedene Veröffentlichungen benennen hierfür verschiedene pädagogische Ziele und Leitlinien: