

Riethmayer, Eduard

## Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I

2010, 19 S.



Quellenangabe/ Reference:

Riethmayer, Eduard: Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I. 2010, 19 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-33217 - DOI: 10.25656/01:3321

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-33217>

<https://doi.org/10.25656/01:3321>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I

von E. Riethmayer M.A.

## 1. Die aktuelle Situation der Entwicklung von offenem Unterricht

Das, was gemeinhin als „offener Unterricht“ bezeichnet wird, ist in der Krise. Freiarbeit, Stationenlernen, Werkstattunterricht, Wochenplanunterricht usw. können das, was man sich von diesen Methoden versprochen hat, nicht einlösen. – Freiarbeit wird zur Beschäftigung mit vorgegebenem Übungsmaterial, zu einem durch das Material determinierten und gesteuerten Lernen, meistens zur Übung von bereits im lehrerzentrierten Unterricht behandelten Themen. Stationenlernen und Werkstattunterricht erschöpfen sich in der Realität im Abarbeiten von bereitgestellten Arbeitsaufträgen, wobei deren formale Erfüllung im Vordergrund steht. Hier wird schon einmal ein Versuch gar nicht ausgeführt und ein Protokoll einfach von anderen abgeschrieben. Eine in die Tiefe gehende Verarbeitung des Lehrstoffs erfolgt kaum. Wochenplanunterricht ist oft nichts mehr, als die Auflistung der auszufüllenden Arbeitsblätter oder der Abschnitte und Aufgaben, die im Lehrbuch zu bearbeiten sind. In keinem Fall können von den Schülern eigene Erfahrungen und Ideen eingebracht werden. Eigene Lösungswege bleiben außen vor, es ist kein Raum vorgesehen, wo sie eingebracht werden könnten und interessieren eigentlich auch niemanden. Projektunterricht wird, in der Gestalt des „projektorientierten Unterrichts“ zur Karikatur des ursprünglich Gemeinten. Das „gemeinsam“ gewählte Thema führt unweigerlich dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit dem von der Lehrerin vorgefertigten oder ausgewählten Material befassen, welches z.B. in einer "Projektkiste" zur „Erleichterung der Arbeit“ bereitgestellt wurde. Ob der einzelne Schüler sich wirklich in dieser „gemeinsam getroffenen Entscheidung“ durch die sich die Lerngruppe mit "Mehrheitsentscheidung" dem Thema zugewandt hat wieder findet, wird nicht hinterfragt, sondern einfach vorausgesetzt.

"Zudem zeigen Forschungsergebnis, dass mit der Öffnung nicht automatisch ein höherer Lernerfolg einhergeht und zudem überfachliche und nicht kognitive Ziele zwar in der Regel, aber nicht zwingend erreicht werden."  
(Bohl/Kucharz 2010, S. 61-62)

Für leistungsschwache Kinder aus bildungsfernen Schichten zeigt sich eine geringe Lernwirksamkeit für offene Unterrichtsmethoden. Grünke (2007) wies dies in einer umfangreichen Studie für Kinder mit Lernschwierigkeiten nach.

"Kinder mit Lernschwierigkeiten zeichnen sich ....dadurch aus, dass sie relativ schlecht dazu in der Lage sind, Strukturen zu schaffen, zu planen, zu ordnen und strategisch vorzugehen. Werden sie nun einer verhältnismäßig offenen und freien Lernsituation mit Anforderungen konfrontiert, in denen genau diese Qualifikationen gefragt sind, fühlen sie sich zwangsläufig überfordert." (Grünke 2007, S. 9)

Die dargestellten negativen Erfahrungen sind jenen bekannt, die sich wissenschaftlich oder in der Praxis intensiv mit Fragen des Lernens auseinandersetzen. In der Öffentlichkeit gilt "offenes Lernen" immer noch als Synonym für eine "gute Schule". So ist es nicht verwunderlich, dass Schulen, die sich dort entsprechend gut darstellen wollen, Schulprogramme präsentieren, wo ein Teil des Unterrichts für diese offenen Lernformen vorgesehen ist und dies entsprechend in den Vordergrund gerückt wird. Die Tatsache, dass der überwiegende Teil des Unterrichts immer noch "normal" stattfindet, wird dann einfach unterschlagen oder als "beruhigender" Zusatz erwähnt.

## **2. Radikal offener Unterricht**

Damit offener Unterricht wirklich auch wirksamer Unterricht wird, empfiehlt Peschel (2010) den von ihm in der Grundschule umgesetzten und empirisch als erfolgreich evaluierten radikalen offenen Unterricht. Er verzichtet auf didaktisch aufbereitetes Lernmaterial, Schulbücher und die Vorgabe von Aufgaben. Die Lehrperson hält sich stark zurück, begleitet die Schülerinnen und Schüler aber und fordert auch immer wieder Rückmeldungen (auch durch Führung von Lerntagebüchern) über das Geleistete und die weiteren Vorhaben ein.

Im Wesentlichen geht es hier um das Erlernen des Lesens und der Grundrechenarten, sowie der Rechtschreibung. Das sind die Bereiche, die von Peschel (2010) auch evaluiert wurden.

Er sieht, mit Blick auf die erhobenen Daten, einen deutlichen Gegensatz zu den Ergebnissen der Unterrichtsforschung, die als wesentliche Merkmale eines guten

Unterrichts Klarheit und Strukturiertheit und ein effektives "Classroom-Management" herausgearbeitet hat. – Aus einem – zumindest auf eine kleine Stichprobe bezogenen – positiven empirischen Ergebnis eines Lehrverfahrens in der Grundschule auf eine wesentlich heterogenere Gesamtheit zu schließen (auf die Schüler aller Stufen) und hierzu Empfehlungen abzugeben und dazu noch die Ergebnisse der Unterrichtsforschung als irreführend (weil in lehrerzentriertem Unterricht erhoben) darzustellen, obwohl in den eigenen Untersuchungen eine diesbezügliche Fragestellung gar keine Rolle spielte, ist ein typischer Fehlschluss und wissenschaftlich nicht haltbar und der Akzeptanz des vorgestellten Ansatzes nicht förderlich, für den es auch gute Gründe geben mag, was weitere Forschungen aufzeigen sollten. Aufgrund der dürftigen Datenlage ist bis dato nicht einmal ein Schluss für das Lernen von Grundschulern an sich möglich.

Warum ist trotzdem denkbar, dass ein solch radikal offenes Konzept in der Grundschule lernwirksam sein kann? Die Erklärung ergibt sich einmal aus dem, um was es in der Grundschule vorwiegend geht, nämlich das Erlernen von grundlegenden Kulturtechniken (also nicht um den Aufbau von Wissen, ausgehend von einem vorhandenen kognitiven Netz). Dies soll keine Abwertung dessen bedeuten, was in der Grundschule geleistet wird, sondern im Gegenteil.

"Erikson (1950/1976) weist der schulischen Kindheit (im Alter von 6 bis 12 Jahren) als zentralen Konflikt Fleiß und Leistung versus Minderwertigkeit zu. Auch Havighurst (1982) und Newman und Newman (1975) sehen den Einsatz von Fleiß und Tüchtigkeit als wichtige Entwicklungsaufgabe des Schulalters an. Daneben wird explizit der Erwerb der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens als Entwicklungsaufgabe genannt." {Oerter 1998, S. 278}

Havighurst (1982) vertritt hier die Auffassung von "sensiblen Perioden", die die zeitliche Zuordnung der Entwicklungsaufgaben zu bestimmten Lebensaltern begründen. Eine weitere Entwicklungsaufgabe für das Grundschulkind ist die Veränderung des Begabungsselbstkonzepts (vgl. Oerter 1998), das Eriksons Stadium "Wertsinn vs. Minderwertigkeit" (vgl. Oerter 1998, s. 65) entspricht.

Wenn dem so ist, dann ist in der Grundschule eine weitgehende Passung zwischen schulischem Angebot und entwicklungsbedingten Erfordernissen gegeben, etwas dem sich das Kind nur dauerhaft entziehen kann, wenn ernsthafte Störungen vorliegen (z. B. bei ausgeprägtem Minderwertigkeitsgefühl oder starker Misserfolgsangst).

### **3. Voraussetzungen für offenes Lernen in der Sekundarstufe**

Mit dem Eintritt in die Vorpubertät und erst recht in der Pubertät und folgend in der Adoleszenz stehen aber ganz andere Entwicklungsaufgaben im Vordergrund. Es ist die Identitätsentwicklung, um die es jetzt geht. Oerter (1998) schreibt dazu, "...dass Schule Identität und Selbstkonzept nicht nur beiläufig mehr oder minder modifiziert, sondern deren qualitative Struktur maßgeblich mitbestimmt."

"Die abstrakte Valenz von Leistung, die aus einem ganz anderen Typus von Aufgaben, nämlich dekontextualisierten, aus dem Lebenszusammenhang herausgelösten Themen besteht, beeinflusst auch das Selbstkonzept in besonderer Weise. Es definiert sich zu einem beträchtlichen Teil durch die Kapazität mit, die für die Bewältigung schulischer Anforderungen benötigt wird." (Oerter 1998, S. 351-352)

Krise, Verpflichtung und Exploration sind die Dimensionen der Lebensbereiche, in denen Jugendliche aktiv sind, die die Herausbildung der von Marcia (1980) definierten Identitäten beeinflussen: Diffuse Identität, Moratorium, übernommene Identität, erarbeitete Identität (vgl. Oerter 1998, S. 352). Diese Typisierung enthält keine gleichwertige Identitätsformen, sondern solche unterschiedlicher Qualität als Basis für den zukünftigen Lebensweg.

"Krise beinhaltet das Ausmaß an Unsicherheit, Beunruhigung oder auch Rebellion, das mit der Auseinandersetzung verbunden ist. Verpflichtung kennzeichnet den Umfang des Engagements und der Bindung in dem betreffenden Lebensbereich, und Exploration erfasst das Ausmaß an Erkundung des in Frage stehenden Lebensbereiches mit dem Ziel einer besseren Orientierung und Entscheidungsfindung." (Oerter 1998, S. 352). Nach neueren Untersuchungen ist die Dimension "Exploration" wohl von besonderer Bedeutung.

Sicher ist Schule nur einer, aber auf allen ihren Ebenen (Unterricht, Begegnung mit Erwachsenen, Begegnung mit Gleichaltrigen bzw. jüngeren oder älteren Jugendlichen) ein sehr entscheidender Lebensbereich, in dem sich in diesen drei Dimensionen Identität konstituiert - gelingend oder defizitär (diffuse Identität). Im Unterricht greifen verschiedene Dimensionen ineinander. Einmal die Exploration als das Kennenlernen von Erfahrungs- und Wissensbereichen, die ohne Schule den meisten Jugendlichen gar nicht zugänglich wären (Experimentieren im Labor, Kommunizieren in einer fremden Sprache etc.), dann aber auch krisenhafte Situationen (Verunsicherung durch Versagen bei Leistungsüberprüfungen) und auch Rebellion (Schulabsentismus, Leistungsverweigerung bzw. vordergründige Gleichgültigkeit).

Fend und Schröer (1985) und Oerter (1989) unterscheiden vier Niveaus der Bildung schulbezogener Selbstkonzepte:

- I. Tüchtigkeits-Selbstkonzept. Dieses ist beim Eintritt in die Grundschule vorhanden.
- II. Integration von Anstrengung und Fähigkeit in das Selbstkonzept. Leistung als Folge optimaler Anstrengung. Dieses ist die erste Stufe der Weiterentwicklung im Grundschulalter.
- III. Integration des im sozialen Vergleich definierten Fähigkeitsselbstkonzepts. Anerkennung der soziale Bezugsnormen, Entwicklung realistischer Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. - Mit dem Selbstkonzept auf diesem Niveau treten die Grundschüler dann in die Sekundarstufe I ein.
- IV. Integration der gesellschaftlichen Positionierung durch Leistung und Fähigkeit. In wenigen Fällen wird dieses Niveau schon in der Sekundarstufe erreicht. {vgl. Oerter 1998, S. 388}

Zusammenfassend kann man also feststellen: Während in der Grundschulzeit der Erwerb der Kulturtechniken und eines Konzepts der eigenen Begabung (zur Abwehr von Minderwertigkeit) innerhalb einer sensiblen Periode im Vordergrund steht, ist es in der Sekundarstufe I der ungleich komplexere Prozess der Identitätsbildung, wobei Schule nur noch einen - wenn auch wichtigen - Lebensbereich darstellt, in dem dies stattfindet. Zwischen dieser Aufgabe der Identitätsbildung und den Anforderungen

des schulischen Lernens kommt es zu Konflikten. Ganze Bereiche des Angebots der Schule werden gar als unwesentlich für diese Aufgaben zurückgewiesen, wie dies Eva Spörlein (2007) für den Chemieunterricht empirisch im Rahmen einer bildungsgangdidaktischen Studie nachgewiesen hat.

Für die Grundschüler gilt die Beherrschung von Kulturtechniken in unserer Gesellschaft als eine unbedingt zu erwerbende Fähigkeit, was auch schon sehr junge Kinder bereitwillig akzeptieren. Eine Lernmotivation besteht hier auf jeden Fall schon seit der Wahrnehmung durch das Kind, dass es solche Kulturtechniken gibt und welchen Nutzen man daraus zieht.

Selbstregulation, die für eigenständiges Lernen eine Grundvoraussetzung ist, ist sehr stark vom Ausmaß der vorhandenen Motivation abhängig, vom vorhandenen Fähigkeitsselbstkonzept, dem Selbstkonzept überhaupt, der allgemeinen und fachbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und den mit dem Lerngegenstand und der Arbeit daran verbundenen Emotionen. Um so länger die Schülerinnen und Schüler Lernerfahrungen mit den einzelnen Lernbereichen haben, um so fester gefügt sind die genannten Faktoren.

Wenn es um gesellschaftlich vorgegebene Lerninhalte geht – und das sind die Schulfächer an sich – dann ist es nicht mehr so selbstverständlich, dass für das Lernen diese förderlichen Voraussetzungen vorhanden sind. Warum sollte sich ein Schüler ausgerechnet für Englisch interessieren und dies lernen wollen und nicht Türkisch, was er vorziehen würde, weil dies die Sprache der Kinder aus der Nachbarschaft ist? – Welchen individuellen Zugang sollten Schüler zur Notwendigkeit des Erlernens des „Faktorisierens mit Hilfe der Binomischen Formeln“ und dem „Lösen von Bruchgleichungen“ finden? Natürlich gibt es hier Möglichkeiten, die Nützlichkeit solcher Rechenverfahren zu begründen, etwa damit, dass man mit Hilfe der Binomischen Formeln die Fläche eines Quadrats aus seinen Teilflächen berechnen kann und dass man aufzeigt, dass dies in besonderen Fällen ganz hilfreich sein kann. Aber sind diese konstruierten „Nützlichkeiten“ wirklich Anlass für Schülerinnen und Schüler, sich diesen Inhalten freiwillig zuzuwenden?

Im radikal offenen Ansatz, den Peschel (2010) beschreibt und auch für die Sekundarstufe empfiehlt, werden keine Inhalte vorgegeben. Konkret würde das dann so aussehen: Eine Bibliothek mit Lexika und anderer Literatur zur Mathematik und zu anderen Sachgebieten, didaktisch aufbereitetes Material (also Lehrbücher im eigentlichen Sinne) sollten in dieser Lernumgebung aber fehlen. Sicher sind da dann auch Werkzeuge, Laborgeräte, Chemikalien, elektronische Schaltelemente, Messgeräte usw. vorhanden – bei anatomischen Modellen wird man sich dann schon wieder fragen müssen, ob hier nicht zu viel vorgegeben wird.

Es ist relativ unwahrscheinlich, dass Schüler in dieser Lernumgebung anfangen werden, sich von sich aus mit der radikalischen Substitution von Alkanen zu befassen. Aber wahrscheinlich sollen sie das auch gar nicht! Sie sollen ja das wählen, wofür sie sich wirklich interessieren. - Sollen sie das wirklich?

#### **4. Die Philosophie der Offenheit**

So ganz frei ist natürlich auch die offene Lernumgebung in der Grundschule nicht. Schließlich sollen ja möglichst viele Schülerinnen und Schüler den Übergang auf das Gymnasium schaffen, was heutzutage schon Standard ist und womit Peschel (2010) ja auch für seinen Ansatz wirbt. Es besteht in dieser scheinbaren Offenheit und völligen Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler also doch ein immanenter Zwang, etwas Bestimmtes zu tun, auch wenn man keine Lust dazu hat. "Offenheit" besteht dann darin, dass man erwartet, dass das Kind bereit ist, sich diesem Zwang freiwillig zu unterwerfen. Vorgaben sollen nicht mehr als von außen gesetzt erkannt werden, sondern zu Bedürfnissen des Individuums selbst werden.

Es geht also darum, eine Haltung zu erzeugen, die das Individuum in den gesellschaftlich gesetzten Anforderungen völlig aufgehen lässt und eine Unterscheidung zwischen „ich“ und dem, was als gesellschaftliche Erwartung an dieses „ich“ herangetragen wird, nicht mehr zu unterscheiden. Es geht also, um mit Mead (1934/1968) zu sprechen, um eine Verschmelzung von "I" und "me".

Eine echte, völlige Offenheit müsste die Frage nach dem Sinn und Zweck von Schule in dieser Gesellschaft, also nach einer „Theorie von Schule“ radikal neu beantworten.

In ihrer jetzigen Gestalt ist Schule primär keine Institution, die in einer Art Beschäftigungstherapie das individuelle Wachstum begleitet und unterstützt. Kein Schüler kann in der Schule wirklich "Türkisch" der englischen Sprache vorziehen oder eben auf ganze Lernbereiche verzichten, weil er sie nicht wertschätzt. Diese unterstützende Begleitung gewährt die Schule nur für jene Lernenden, die sich der gesellschaftlichen Funktion von Schule ausliefern und die entsprechenden Leistungserwartungen internalisieren, so dass aus bloßer "Beschäftigung" ein gesellschaftlich erwünschtes Tun wird.

## **5. Schulisches Lernen und Gesellschaft**

Bejaht man jedoch die gesellschaftliche Funktion von Schule als eine Notwendigkeit, die sich aus der Soziabilität des Menschen an sich ergibt, so ist die Entwicklungsaufgabe, die sich insbesondere für die Jugendlichen in der Sekundarstufe stellt jene, die gesellschaftlich gesetzten Anforderungen, die ihnen in Form der Schule als das "generalisierte Andere" (Mead) entgegentreten, anzunehmen und durch deren Übernahme das zu entwickeln, was Mead (1934/1968) als "me" bezeichnet, also das "gesellschaftliche Ich". Das vorsoziale, subjektive, impulsive "I" reagiert auf dieses "me". Welches Ausmaß an Integration letztlich zwischen "I" und "me" errungen wird, bestimmt dann die gelungene oder defizitäre Herausbildung der jugendlichen Identitätsform. (vgl. Marcia 1980).

Es wird Bereiche geben, in denen die Jugendlichen eine Parallelität eigener Interessen und individueller Selbstwirksamkeitserwartungen mit dem erkennen, was "Schule" fordert (das "I" im Dienste des "me"). Aber auch hier ist es wichtig, beide getrennt voneinander zu halten und nicht miteinander zu verschmelzen, damit die Stabilität der gewonnenen Identität erhalten bleibt. Wichtig ist es ebenfalls, jene Bereiche, die eben nur als Bestandteil der als gesellschaftlichen Aufgabe zu bewältigenden „Schularbeit“ wahrgenommen werden anzunehmen, wohl wissend, dass in diesem Fall eine Dominanz des "me" besteht, dieses aber dennoch auf die Mitwirkung des "I" verwiesen bleibt. Es geht darum, eine extrinsische Motivation zu entwickeln, die ja letztlich auch nicht einfach von außen induziert wird, sondern ein Konstrukt des Lernenden darstellt.

Nach Deci und Ryan (1993) sind es drei "basic needs", die die Motivation bestimmen: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit.

Die soziale Eingebundenheit kann sich auch auf größere soziale Einheiten beziehen. So ist die Akzeptanz gesellschaftlich vorgegebener Zielsetzungen ebenfalls ein Anzeichen dieser Einbindung.

Eine Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation wird hier nicht vorgenommen. Zwischen beiden besteht ein fließender Übergang. Ein aus eigenem Antrieb heraus gewähltes Ziel kann zu einer extrinsischen Motivation führen, bzw. sich dahin gehend erweitern (wenn z.B. eine Sportart freiwillig erlernt und ausgeübt wird und dann in einem Wettkampf bestimmte Leistungsnormen gesetzt werden, die man sich vielleicht selbst nicht setzen würde) und andererseits kann sich aus extrinsischer Motivation auch eine intrinsische entwickeln - wenn eine Begegnung mit Inhalten aufgrund von Vorgaben des Bildungsplans erfolgt und man plötzlich merkt, dass das doch ganz interessant ist, bzw. wenn ein Erfolgserleben in diesem Bereich dazu führt, von sich aus sich intensiver damit zu beschäftigen. Der stärkste Motivator ist und bleibt der Erfolg!

Neben dem Selbstkonzept, der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung, der individuellen Wertschätzung eines Inhaltsbereichs ist die Lernmotivation die Voraussetzung dafür, dass Selbststeuerungskompetenz überhaupt eingesetzt wird. Boekaerts (2010) betont, wie wichtig dieser Aspekt ist und wie sehr dieser im Zusammenhang schulischen Lernens immer wieder völlig vernachlässigt wird.

Es ist also keineswegs so, dass die Herausbildung neuronaler Strukturen in der Adoleszenz, die die Selbstkontrolle (exekutive Funktionen) ermöglichen, automatisch durch ihr Vorhandensein dazu führen, dass diese in jedem Fall auch einsetzt.

"Schülerinnen und Schüler entscheiden auf Grund der Selbsteinschätzung ihre Fähigkeiten und auf Grund ihrer Einstellungen zu Anstrengung darüber, wie viel Mühe sie bei einer Lernaufgabe aufbringen." {Boekaerts 2002, S. 17}.

Die soziale Eingebundenheit wird, das schulische Lernen betreffend, dadurch erreicht, dass die gemeinsam zu bewältigende Lernaufgabe als solche akzeptiert und gemeinsam mit anderen bewältigt wird. – Die Aufgabe der Lehrpersonen besteht

dann darin, Lernsettings so zu gestalten, dass hier Anforderungen in der „Zone der nächsten Entwicklung „(Wygotsky 1964) vorliegen, so dass prinzipiell Kompetenzerleben möglich ist. Dies erfordert ebenfalls Lernmöglichkeiten, die es möglich machen, die Tiefenstruktur der Lerninhalte zu erfassen, anknüpfend an vorhandene kognitive Strukturen (Vorwissen, bestehende Erklärungsmuster). Nur wirkliches Verstehen ist auch als Kompetenz erlebbar. Sich schlicht etwa kurzfristig zu merken, dessen Tiefenstruktur man gar nicht erfasst hat, weil man sich lediglich deskriptiv mit der Oberflächenstruktur eines Sachverhalts beschäftigt hat, vermittelt ein solches Kompetenzerleben nicht. Viele schulische Arbeiten von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Projekten oder Facharbeiten (Gestalten von Plakaten, Modellen, Präsentationen...) an selbst von ihnen gewählten Inhalten bleiben auf dieser Ebene. Intelligentes Wissen – also Transfer ermöglichendes – kann nur entstehen, wenn das, was in seiner Tiefenstruktur verstanden wurde, auch eine Anwendung erfährt, wozu nicht nur eine vage, sondern eine gesicherte Wissensbasis die Voraussetzung bildet. Als sinnvoll erfährt der Lernende diese Anwendung, wenn vorhandene Erklärungsmuster für als bedeutsam eingeschätzte Sachverhalte (Alltagssituationen, bekannte Vorgänge aus der Technik...) grundsätzlich verändert werden und es zu einer Umstrukturierung der zu Grunde liegenden kognitiven Vernetzung kommt, so dass neue Wissensseinheiten („Chunks“) gebildet werden. Dies ist nur möglich, wenn zusammen gehörende Elemente auch zusammen unterrichtet und gelernt werden, folglich ist ein die Tiefenstrukturen erfassendes Lernen nur in einem systematisch strukturierten instruktionalen Lernsetting möglich.

"Good learning environments: stimulate learners to be mentally active; address prior knowledge, integrate fragmented pieces of knowledge into hierarchical knowledge structures; balance concepts, skills and meta-cognitive competences; provide expedient structures in the environment that help learners to develop well-organised knowledge structures; and present information adequately for efficient processing in the human mind given its inherent limitations for processing (such as limited working memory capacity)." (Stern 2010, S. 85)

"Good learning environments foster transfer between content domains as well as between the learning situation and everyday life. They do not try to circumvent the hard work that learning entails. Instead, they maximise motivation by making sure

that the content to be learned is meaningful for the students, by clarifying the goals of their lessons, by emphasising the relevance for life outside of the learning environment, and by sensitivity to their students' interests, goals and self-perceptions." {Stern 2010 , S. 84-85}

Dies kann eine Lernumgebung mit didaktisch aufbereitetem Material zur Instruktion sein, bzw. ein von der Lehrperson angeleitetes Lernen – im Idealfall in einem flexiblen Zusammenhang beides, denn vorbereitetes Material wird nie ideal zu den vorhandenen kognitiven Strukturen der Lernenden passen. Zudem muss Raum für das Sichtbarwerden der vorhandenen Wissensstrukturen der Lernenden gegeben werden, die aktiviert werden müssen, wenn sie für den Lernprozess bedeutsam werden sollen. Schließlich geht es ja um deren Veränderung bzw. Erweiterung. Aber trotz aller Bemühungen muss man sich bewusst sein, dass dies eine Lernumgebung sein wird, die einige Schülerinnen und Schüler als willkommene Lernmöglichkeit annehmen und auch ihre Selbststeuerungskompetenz einsetzen, während andere - im günstigeren Fall - dies als eine gesellschaftlich gesetzte Zielsetzung betrachten, die sie gleichwohl engagiert angehen.

„Different educational situations provide different levels of structural, motivational, social and emotional support. The tasks that teachers select and the learning environment in which they are located motivate students differently. Aspects of the learning task - novelty, diversity, authenticity, relevance, fantasy - may or may not capture Student interest. The way that teachers structure learning and design the social environment may or may not be favourable to maintaining interest." {Boekaerts 2010, S. 105}

Radikale Offenheit und Kompetenzerleben sind daher nicht miteinander vereinbar, wenn es um Lerninhalte jenseits des Erlernens einfacher Techniken und Fähigkeiten und der Arbeit an den Oberflächenmerkmalen von Sachverhalten geht. Erforderlich sind vielmehr komplexere Lernarrangements, in denen offene Lernsettings mit solchen, die angeleitet und vorstrukturiert sind, integriert werden.

In diesem Sinne ist in der Sekundarstufe ein offener Unterricht in der Definition von Bohl/Kucharz (2010) sicher nicht möglich, sondern ein „geöffneter“, wobei diese

Bezeichnung sehr unglücklich ist, weil sich immer das Bild des nicht ganz erreichten Ideals aufdrängt!

"Eine methodische und/oder organisatorische Öffnung des Unterrichts bezeichnen wir als Selbstorganisation und explizit als 'geöffneten Unterricht. Wenn darüber hinaus die Schülerinnen und Schüler inhaltlich und/oder politisch-partizipativ (mit)bestimmen, dann bezeichnen wir dies als Selbstbestimmung und offenen Unterricht." (Bohl/Kucharz 2010, S. 27).

Die Autoren unterlaufen dann allerdings ihre Definition, wenn sie für die "Weiterentwicklung des offenen Unterrichts" (S. 144) drei Szenarien beschreiben:

1. "Entwicklung eines hochdifferenzierten Unterrichts mit anspruchsvollen Aufgaben und Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, handlungsorientiert und aktiv zu lernen. Die Verantwortung und Aufgabe, einen solchen Unterricht so zu konzipieren, vorzubereiten und durchzuführen, obliegt fast ausschließlich der Lehrerin/dem Lehrer. Hier handelt es sich um einen guten lehrerzentrierten (Instruktions-) Unterricht." Weitere Szenarien sind der radikal offene Unterricht im Sinne von Peschel (2010) und die Entwicklung eines "stufenweise immer mehr geöffneten Unterrichts.", den Peschel (2010) ebenfalls vorschlägt – als zunehmende Annäherung an das Ideal totaler Offenheit.

Im vorliegenden Beitrag wurde begründet, warum dem prinzipiell entwicklungspsychologische, kognitionspsychologische und schultheoretische Einwände entgegenstehen!

## **6. Praktikable Modelle der Offenheit des Unterrichts in der Sekundarstufe I**

Wo kann dann Offenheit des Lernens – außer im Mikrobereich des Lernens – noch ansetzen, um eine echte Autonomieerfahrung zu vermitteln? Es hat sich gezeigt, dass für solche Erfahrungen ein umfassender Freiraum gar nicht entscheidend ist. Autonomie in einem umfassenden Sinne kollidiert mit Erfolgsorientierung vs. Misserfolgsängstlichkeit, bzw. Gewissheitsorientierung vs. Ungewissheitstoleranz, also mit grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen, die der sich selbst zugestandenen Autonomie wiederum Grenzen setzen.

Eine Möglichkeit zur Öffnung von Unterricht, die in der Sekundarstufe dieses Autonomieerleben, das gerade für die Adoleszenten von zunehmender Bedeutung wird, vermittelt, ist die, ihnen die Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen „Modulen“ zu eröffnen, die durchaus mehr Anteile einer eigenverantwortlichen oder einer mehr angeleiteten Lerntätigkeit beinhalten können und dabei zudem die Chance individueller Vertiefung bieten.

"Aus dem Selbstbewertungsmodell (Heckhausen 1975; Heckhausen & Heckhausen, 2005) lässt sich ableiten, dass der Motivationsverlust durch einen Unterricht verhindert werden kann, der bei den Lernenden realistische Zielsetzungen, optimistische Attributionen und positive Selbstbewertungen fördert." und "Lern- und Leistungsmotivation setzen definitionsgemäß Intentionalität und Selbstbestimmtheit voraus. Genau diese werden aber durch eine Schule wenig gefördert, in der Ziele nicht von Lernenden selbst gesetzt, sondern vom Lehrenden vorgegeben werden. Schülerinnen und Schüler erleben sich deshalb oft nicht als Urheber ihres eigenen schulischen Handelns." {Hannover 2008 , S. 174}. Völlige Autonomie muss das konkret überhaupt nicht bedeuten, was – wie oben dargestellt – auch gar nicht sinnvoll ist.

Autonomie kann auch bedeuten, Lernziele als das darzustellen, was sie in der Schule sind: Gesellschaftlich vorgegebene Aufgaben! Jugendliche sind als eigenverantwortlicher Teil dieser Gesellschaft, an der sie ja Anteil haben wollen, aufgerufen, diese anzunehmen und dabei als Glieder dieser Gesellschaft, die eine wichtige Aufgabe übernommen haben, ernst genommen zu werden. Es soll ihnen möglich sein, ihre eigenen Bewertungen einzubringen und nicht einfach etwas übergestülpt zu bekommen.

"Oft versuchen Lehrer (und Eltern) ihre eigenen Ziele durchzusetzen und schüren so den Kampf des Kindes um Selbstbestimmung." {Boekaerts 2002, S. 23}

Um so mehr Jugendliche in und auch außerhalb der Schule erfahren, dass sie in dieser Gesellschaft nicht nur einfach dazu gehören, sondern ihr wichtigster Teil sind, dass ihnen Wertschätzung entgegengebracht wird, um so mehr werden sie auch die

ihnen übertragenen Aufgaben positiv annehmen können. Man könnte hier mit Recht den alten Begriff der „Pflicht“ verwenden. Pflicht nicht verstanden als etwas, zu dem man gezwungen wird, sondern etwas, dass man als Selbstverpflichtung annimmt. Autonomie als Selbstverpflichtung auf die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft und Mitarbeit an den Aufgaben, die sich in dieser stellen. - Autonomie nicht als völlige Freiheit, sondern gekoppelt an die soziale (gesellschaftliche) Einbindung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit aufgrund der individuellen Kompetenzen zur Erfüllung eben dieser Aufgaben (wobei hiermit keinesfalls nur die fachbezogenen gemeint sind). Dies entspricht den „Basic Needs“, die von der Selbstbestimmungstheorie als wesentlich für die Motivation benannt werden. (Deci und Ryan 1993).

Warum sollten sich Schülerinnen und Schüler nicht – bei gleicher Thematik – für eine mehr selbständige Erarbeitung, bzw. eine mehr lehrerzentrierte, an Basislernzielen orientiert oder weiter in die Tiefe gehende, entscheiden können? Wo immer sich Gelegenheit bietet, sollten solche Module als Lernangebot (Angebots-Nutzungs-Modell, Helmke 2006) bereitgestellt werden.

Organisatorisch könnte man das folgendermaßen bewältigen:

In einer organisatorischen Einheit, beispielsweise aus zwei bis drei Klassen, ist, innerhalb eines strukturierten Fachunterrichts, ein bestimmter Inhalt Thema der „Module“. Nehmen wir an, zwei Klassen (ca. 60 Schülerinnen und Schüler) wären in einer solchen organisatorischen Einheit gekoppelt und in der ersten Doppelstunde am Mittwochvormittag wäre für die nächsten drei Wochen das Thema „Blutkreislauf“ vorgesehen. 35 Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für das Modul selbstständige Erarbeitung "Grundlagen des Blutkreislaufs" als („Selbstlerner“) und die anderen 25 für das Modul „Lernkurs Blutkreislauf“. Letztere arbeiten dann zusammen mit einer Lehrperson in einem Gruppenraum (Klassenzimmer) – wobei es innerhalb dieses „Kurses“ ebenfalls zeitlich begrenzte selbstständige Lernphasen gibt. Parallel dazu arbeiten die 35 „Selbstlerner“ in Partnergruppen im „Selbstlernzentrum“, das sind Räume, in denen in Ruhe gearbeitet werden kann und von denen aus Zugang zu einer Bibliothek, zu Computern mit entsprechender Software und Internetanschluss besteht. In bestimmten Zeiten stehen auch Labor- und Werkstatträume zur Verfügung, wenn dies das Thema erfordert. Im

„Selbstlernzentrum“, das auch noch zusätzlich in den „Freien Arbeitsstunden“ z.B. am Nachmittag geöffnet ist, stehen jeweils zwei Lehrkräfte als Lernberater zur Verfügung. Ob die „Selbstlerner“ sich in der ersten beiden Stunden am Mittwoch dann mit dem Thema „Blutkreislauf“ befassen oder die Arbeit an einem anderen Modul vorziehen, liegt in ihrer Entscheidung. Auf jeden Fall sind zu dieser Zeit Fachlehrer als Lernberater anwesend (die genaue Aufteilung der Lehrerstunden obliegt dem Team, das die beiden Klassen betreut und kann flexibel gehandhabt werden), während in den „Freien Arbeitsstunden“ zu einem anderen Zeitpunkt dies nicht der Fall sein muss. Die anleitenden oder mehr oder weniger offen gestalteten Arbeitsaufträge für die „Selbstlerner“ ermöglichen eine Differenzierung in verschiedene Niveaus. Im Niveau A werden dieselben grundlegenden Lernziele erreicht wie im lehrerzentrierten „Lernkurs“. Daneben gibt es noch weitere Arbeitsangebote, die auf höherem Niveau eine tiefer gehende Erarbeitung des Lehrstoffs ermöglichen. Abgeschlossen wird die Arbeit an den Modulen zum „Blutkreislauf“ durch einen für alle gleichen Test mit Aufgaben zur Überprüfung der grundlegenden Lernziele. Schülerinnen und Schüler, die sich weitergehend mit dem Thema befasst haben, können auch dies überprüfen lassen. Am Jahresende wird ihnen die dabei erbrachte Leistung im Zeugnisportfolio bescheinigt, bzw. als zusätzlich zu erbringende Leistung gewertet.

Eine Mindestpunktzahl ist im Test zu erreichen und die Schülerinnen und Schüler erhalten zu ihrer Arbeit in den Kursstunden, bzw. im Selbstlernzentrum eine individuelle Rückmeldung, in der auch ihre Arbeitsweise und die verwendeten Lernstrategien verbal beurteilt werden. Dies geschieht im abschließenden Kreisgespräch: Die eigene Einschätzung (anhand eines Schemas) wird reflektiert und zur Rückmeldung durch die Lehrpersonen in Beziehung gesetzt. In ihrem „Lerntagebuch“ halten die Schülerinnen und Schüler fest, was hier in der Gruppe besprochen wurde und welche zukünftigen Konsequenzen sich hieraus ergeben, beispielsweise für die Anwendung bestimmter vorteilhafter Lernmethoden, die in der abschließenden Doppelstunde ausgewählt wurden. Möglicherweise schließt sich noch ein Training dieser Methoden an, wenn dies sinnvoll ist und die Lerngruppe dies so vereinbart.

Dieses Lerntagebuch hat dann nicht so sehr die Form einer selbstreflektierenden ausführlich schriftlich formulierten Selbstbeobachtung (was möglicherweise zu einer weiteren Benachteiligung von Jungen beitragen könnte), sondern mehr die eines „Studienbuches“. Eingetragen wird, welche Module zu welcher Zeit und zu welchen Themen gewählt wurden, aber auch die Ergebnisse der Lernberatung (im Kreisgespräch oder der Einzelberatung) und der Selbstbewertung, die anhand eines Schemas beim Abschluss-Kreisgespräch ermittelt wurden. Die Hinweise auf die zukünftig anzuwendenden Lernmethoden sind darin ebenfalls zu finden. Dieses „Lern-Studienbuch“ oder wie auch immer es heißen soll, dient als Grundlage für Gespräche mit den Eltern, die Einzelberatung usw.

Schülerinnen und Schüler, die die Mindestpunktzahl nicht erreicht haben, erhalten eine individuelle Lernberatung, in der ein Plan erstellt wird, wie die Mindestlernziele doch noch erreicht werden können. Entweder geschieht dies durch vereinbartes selbstständiges Nacharbeiten oder in dem von einer Lehrperson angeleiteten Lernen in Förderstunden. In einem „Wochenplan“ wird erfasst, wann dies erfolgen wird. Dieser hat die Aufgabe, zu erledigende Aufgaben klar zu benennen, andererseits ein unangemessene Belastung zu verhindern und gleichzeitig effektives Zeitmanagement zu trainieren. Dieser Wochenplan ist ebenfalls im Lerntagebuch enthalten.

Die vorgeschlagene Unterrichtsorganisation lediglich als organisatorische Öffnung zu begreifen, greift zu kurz. Es wird ein hohes Maß an Eigenverantwortung den Schülerinnen und Schülern zugemutet. Es geht hier um Autonomie in dem Sinne, dass individuelle Entscheidungen und Wertungen und gesellschaftliche Anforderungen in Form der Aufgabe „Lernarbeit in der Schule“ miteinander in Beziehung gesetzt werden ("I" und "me" nach Mead), ohne dass es zu einer totalen Verschmelzung beider kommt. Das „I“ mit seinen individuellen Zielsetzungen, Wertungen, Visionen, seiner Spontanität ist das eine – das „me“ als Teil der Gesellschaft und in der Auseinandersetzung mit deren Ansprüchen – ist das andere.

Hier gilt es, ein Gleichgewicht zu halten. Kippt dieses nach der einen oder anderen Seite, dann kommt es entweder zu einer Verweigerungshaltung in einer Zurückweisung gesellschaftlicher Anforderungen (Aussteiger, Schulverweigerung..)

oder zur Fixierung auf das „me“ in einer pervertierten Form, nämlich auf die Status fördernde und/oder ökonomische Verwertbarkeit erworbener Zertifikate, wobei die Inhalte, um die es geht, nur Mittel zum Zweck sind.

Gerade die Privatschulen, die versuchen, sich mit besonderen Unterrichtskonzepten, die zeitgemäß „offenes Lernen“ besonders in den Vordergrund rücken, sich bei einer bestimmten Klientel im boomenden Markt privater Bildungsangebote zu behaupten, geraten leicht in Gefahr, trotz dieser propagierten „Offenheit“ die beschriebene Balance zu verlieren und letztlich dieselben Status erhaltenden und Status verbessernden Erwartungen jener Eltern zu befriedigen, die ihren Nachwuchs dem strengen Reglement exklusiver englischer "Public Schools" anvertrauen, die bei der deutschen Oberschicht immer beliebter werden und jene vermeintliche Exklusivität des Gymnasium aushebelt, die viele Mittelstandseltern noch immer in dieser Schulform vermuten..

Nur geschieht dies eben auf eine andere Weise, die dem Zeitgeist eher entspricht. „Offenheit“ ist dann nur das Mittel (z.B. durch Hirnforscher mit Argumenten unterfüttert), um jene Erwartungen eben auf einem anderen Weg zu erreichen. Dreschner stellt dazu fest, „...dass gesellschaftliche Anforderungen an die Selbstständigkeit von Individuen unter Bedingungen der Individualisierung mit gegenwärtigen Erziehungsnormen der Eltern konvergieren " (Dreschner 2007, S. 45). Offenes Lernen ja, aber bitteschön möglichst mit Abitur und akademischem Abschluss am Ende!

Lernen ist ein selbstregulierter Prozess, der selbstständig vollzogen wird - wie auch sonst sollte Lernen erfolgen? - Selbstständigkeit in einem erweiterten Sinn als „Mündigkeit“ und „Selbstbestimmung“ (als Nichtmanipulierbarkeit) - auch Kritikfähigkeit, wenn das wieder Ziele von Bildung sind, die Schule anstrebt, dann bekommt auch die Öffnung von Unterricht eine andere Begründungsbasis, jenseits offener oder versteckter Verwertungsmotive. Vielleicht ist es an der Zeit, auch im Zusammenhang mit der Diskussion um offenen oder geöffneten Unterricht den scheinbar veralteten Begriff "Bildung" neu zu diskutieren und nicht nur von scheinbar sich selbst legitimierenden Kompetenzen zu sprechen, weil diese im ökonomischen Zusammenhang als wünschenswert propagiert werden.

## Literatur

- Boekaerts, Monique** (2002): Lernmotivation. Herausgegeben von International Academy of Education - International Bureau of Education. IBE. (Reihe zur Schulpraxis, 10). Online verfügbar unter <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf//proc10e.pdf>, zuletzt geprüft am 31.3.10.
- Boekaerts, Monique** (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: Dumont, Hanna; Istance, David; Benavides, Francisco (Hg.): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD, S. 91–109
- Bohl, Thorsten; Kurcharz, Diemut** (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz
- Deci, E.L.; Ryan, R.M.** (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 223-239
- Drieschner, Elmar** (2007): Erziehungsziel "Selbstständigkeit". Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbilds der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünke, M.** (2007): richtig fördert - aber wie? Zeitnah, Vol. 4, No. 5, 9 - 23
- Hannover, Bettina** (2008): Lernmotivation. In: Zumbach, Jörg; Mandl, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 169–176.
- Helmke, A.** (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? in: Pädagogik, Heft 2, S. 42-45
- Marcia, J.E.** (1980). Identity in adolescence. In Adelson, J. (Hrsg.), Handbook of adolescent psychology (S. 159-187). New York: John Wiley & Sons.
- Mead, G.H.** (1934/1968): Mind, Self and Society. Edited by Charles W. Morris, Chicago 1934. Deutsche Übersetzung: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt 1968: Suhrkamp
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva** (1998): Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 310–395.

**Peschel, Falko** (2010); Freiraum statt Einschränkung: Offener Unterricht muss konsequenter umgesetzt werden. in: Bohl et. al. (Hsg.) (2010): Selbstbestimmung und Classroom-Management, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-114

**Stern, Elsbeth; Schneider, Michael** (2010): The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In: Dumont, Hanna; Istance, David; Benavides, Francisco (Hg.): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD, S. 69–85.

**Spörlein, Eva** (2003): "Das mit dem Chemischen find ich nicht so wichtig...". Opladen: Leske + Budrich

**Terhart, Ewald** (2009): Didaktik - Eine Einführung. Stuttgart: Reclam

**Wygotski, Lew S.** (1964) : Denken und Sprechen, Berlin: Akademie-Verlag