

Bönsch, Manfred

## **Unterricht in kritisch-aufklärerischer Perspektive. Unterrichtskonzepte und Arbeitsformen**

*Die Deutsche Schule 81 (1989) 2, S. 260-272*



Quellenangabe/ Reference:

Bönsch, Manfred: Unterricht in kritisch-aufklärerischer Perspektive. Unterrichtskonzepte und Arbeitsformen - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 2, S. 260-272 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319849 - DOI: 10.25656/01:31984

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319849>

<https://doi.org/10.25656/01:31984>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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)

Digitalisiert

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 2 / 1989

---

Ruth Wagner

**„Offene Schule“ – Von der Idee zur Realisierung**  
Über die politische Langwierigkeit der Schulreform

156

*Es war ein langer bildungspolitischer Weg von der Idee der „Offenen Schule“ bis zu deren Verwirklichung in Hessen. Wie schwierig und mühselig und mit wieviel Kleinarbeit es verbunden war, eine pädagogische Leitlinie zu konkretisieren und sie politisch durchzusetzen, zeigt eine der maßgeblich beteiligten Politikerinnen auf.*

Planungsgruppe „Offene Schule“ Kassel-Waldau  
**Ganzheitliches Lernen für alle Schüler/innen**  
Schule als selbstgestaltbare Lebenswelt

167

*Die Lernenden wie die Lehrenden sollen mit ihren sozialen Erfahrungen und Bedürfnissen einbezogen werden, „das Leben“ der Schüler fängt schon in der Schule an, die Lernsituation muß überschaubar sein und alle Schüler/innen werden individuell gefördert – das sind die wesentlichen pädagogischen Setzungen, mit denen die Arbeit der „Offenen Schule“ beschrieben werden kann. Sie sind Voraussetzungen für die „Rückgewinnung der Schule als selbstgestaltbarer Lebenswelt“.*

Wolfgang Hallaschka, Hans-Georg Klose, Klaus Lindemann,  
Christine Schmarsow

**Soziokulturelle Stadtteilarbeit**

Entwicklung einer Partnerschaft durch konkrete Vorhaben

183

*Der Schulstandort Kassel-Waldau war anfangs von einer großen Distanz zwischen Schule und Stadtteil bestimmt. Mit der Umgestaltung der „alten“ Gesamtschule zur „Offenen Schule“ und der Einrichtung eines „Bürgerhauses“ hat sich das Verhältnis*

153

von Schule und Stadtteil grundlegend verändert. Über die Kommunikation von Personen hinaus haben gemeinsame Vorhaben der verschiedenen städtischen Einrichtungen und der Schule die Veränderung bewirkt.

Elfriede Huber-Söllner, Ulrike Tegethoff

**„Endlich Gesamtschule, wie wir sie schon immer wollten“**

Zur Entstehung der Offenen Schule aus der Sicht der Lehrer/innen 192

*Wie in einem Zeitraffer wird die Entwicklungsgeschichte der Gesamtschule Waldau zur „Offenen Schule“ dargestellt. Dabei wird die „innere Geschichte“ dieser Schule vor Ort im komplizierten Zusammenspiel von bildungspolitischen Entwicklungen mit der Waldauer Ort- und Schulszenerie transparent: Es kommt neben den günstigen äußeren Antriebsbedingungen auf den sich konstruktiv entfaltenden schulinternen Verlauf der Schulerneuerung an.*

Rudolf Messner, Elfriede Huber-Söllner

**„Blitzumfragen“**

Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung 210

*Die Einzelschule als pädagogisch gestalt- und verantwortbarer Handlungsraum wurde im Zuge der Diskussion um „Gute Schule“ neu entdeckt. Der „Offenen Schule“ Waldau kommt in dieser Entwicklung – wenigstens für Hessen – eine Pionierrolle zu. Für die wissenschaftliche Begleitung eines Erneuerungsprozesses an einer konkreten Schule sind empirisch praktikable Formen einer praxisbezogenen Begleitevaluation erforderlich: „Blitzumfragen“ als Momentaufnahmen im Erneuerungsprozeß.*

Hans Joachim Noll

**„Offene Schule“ –**

**ein Reformprofil für die gymnasiale Oberstufe?** 228

*Es geht nicht um die gymnasiale Oberstufe im allgemeinen, sondern um die losgeloste, eigenständige Oberstufenschule (Jahrgangsstufe 11 bis 13), die vor allem in Hessen im Zuge des Stufenbezugs und Einrichtung von Gesamtschulen (im Bereich der Mittelstufe) ausgebaut wurden. Eine wirklich neue Schule mit pädagogischem Konzept und Profil ist diese gymnasiale Oberstufenschule nicht geworden. Das Konzept „Offene Schule“ regt an, Ansätze einer pädagogischen Profilbildung für die losgelöste Oberstufenschule zu erörtern und zu erproben.*

Ulrich-J. Kledzik:

**Arbeitslehre – ein notwendiges Lernfeld im Kanon der Allgemeinbildung**

237

*Seit Jahrzehnten gilt es offiziell als unerlässlich, daß die Jugendlichen besser auf das Leben in der Arbeits- und Berufsfeld vorbereitet werden. Faktisch tut sich jedoch nicht viel, jedenfalls weniger als für notwendig gehalten wird. Die Kultusminister haben sich*

lediglich darauf verständigen können, eine Initiative zur Förderung der Arbeitslehre „zur Kenntnis“ zu nehmen und einen Maßnahmenkatalog als „Material“ an die Länder „abzuleiten“.

Wolfgang Einsiedler und Edith Glumpler:

**Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens**

(unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule)

248

*Auf den ersten Blick scheint es ein „Sitzenbleiberproblem“ heute nicht mehr zu geben. Eine genauere Analyse macht jedoch deutlich, daß kein Anlaß besteht, sich befriedigt zurückzulehnen: Das Problem hat sich aus der Grundschule heraus verlagert, die Selektionsfunktion der Schule wird wieder stärker, und die hohe Anzahl von Kindern ausländischer Familien stellt vor neue Aufgaben, die mit einem „nicht versetzt“ kaum zu lösen sind.*

Manfred Bönsch:

**Unterricht in kritisch-aufklärerischer Perspektive**

Unterrichtskonzepte und Arbeitsformen

260

*Abstrakte, in schlechtem Sinn „akademische“ Abhandlungen über kritisch-aufklärerischen Unterricht gibt es genug; zu kurz kommt dabei häufig die Umsetzung in konkretes didaktisches Handeln bis hin zu den alltäglichen kleinen Schritten, die durch regelmäßiges Einüben jene Kompetenzen vermitteln, die aufgeklärt-kritisches Handeln erst möglich machen.*

**Nachrichten und Meinungen**

273

- Erinnerungen einer jüdischen Lehrerin
- Politbarometer der Schulentwicklung
- Wo sind sie geblieben – die Diplompädagogen?
- Berufsschule ohne Zukunft?
- „Hamburg macht Schule“
- Viel „Qualität“ fürs Geld
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“

Die Grundintention des Lernens in der Schule kann in einer demokratischen, sozialen, rechtsstaatlichen Gesellschaft nur eine kritisch-aufklärerische sein. Nun gibt es in der Geschichte der Schulpädagogik genügend Beispiele, die mehr der Anpassung, der Einpassung in gesellschaftliche Erwartungen dienen (Kaiserreich, religiöse Gedankengebäude). Die langjährige Geschichte des Schulehaltens hat überdies zu verfestigten Strukturen geführt, die vor allem über die Organisation des Lehrens und Lernens häufig nur die Vermittlung scheinbar oder tatsächlich feststehender Wissensbereiche erlauben. So ist es alles in allem schwer, Alternativen zu entwickeln und zu praktizieren. Die Belastung des Alltags scheint zu groß zu sein, um Schritte der Veränderung zu gehen. Trotzdem bleibt diese Aufgabe für alle, die an einer Verbesserung der Schule interessiert sind, bestehen. – Der folgende Text will versuchen, den Horizont zur grundsätzlichen Orientierung kurz zu skizzieren und dann konkrete Vorschläge zur Veränderung des Schulalltags zu machen. Beides ist hoffentlich deutlich genug in einem Text zu leisten im Sinn des Rumpfschen Titels „Belebungsversuche“ (Rumpf 1987).

### **1. Das Zielkonzept: Offene und kommunikative Schule**

Wenn man das von uns 1979 entwickelte Konzept „offenen und kommunikativen Unterrichts“ (Bönsch/Schittko 1979) ernstnimmt, müssen so ziemlich alle grundsätzlichen Fragen thematisiert werden. Auch wenn die Organisation einer Schule wichtige Weichenstellungen für die konkrete Schularbeit vornimmt, setzt sich die Einsicht immer stärker durch, daß das Ethos einer Schule und das mit ihm verbundene Klima im Kern wichtiger sind. Folgt man dem Bildungsauftrag, wie er im niedersächsischen Schulgesetz formuliert ist –, muß das neue Denken bei der Frage beginnen, was man gemeinsam (Lehrer, Schüler, Eltern) in der täglichen Bildungsarbeit für wichtig hält.

(1) Die Schule soll im Anschluß an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Vorläufigen Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen. Die Schüler sollen fähig werden,

die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen, nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,

ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz zu gestalten, den Gedanken der Völkerverständigung zu erfassen und zu unterstützen, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen, sich Informationen zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen, ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten und sich im Berufsleben zu behaupten.

Die Schule hat den Schülern die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dabei sind die Bereitschaft und die Fähigkeit der Schüler zu fördern, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen. Die Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, die Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln.

(2) Die Schule soll Lehrern und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrags erforderlich sind.

Dies impliziert so wichtige Punkte wie folgende:

*(1) Gemeinsames Wert- und Normensystem: das Ethos einer Schule*  
In jeder Schule muß unter Lehrern, Schülern und Eltern geklärt werden, was das gemeinsam für wichtig gehaltene Wert- und Normensystem ausmacht, welches Ethos den täglichen Umgang miteinander bestimmen soll, wie die Dialektik von Verpflichtungen und Freiheiten expliziert werden kann. Verlässlichkeiten und Vergewisserungen sind für den Alltag wichtig. Und jeder sollte wissen und möglichst auch bejahen können, was die Kultur des Alltags und die Ansprüche an die Unterrichtsarbeit ausmachen. Das Klima einer Schule verschafft Wohlbefinden und befreit zu Leistungen oder es gibt Anlaß zur Flucht, sobald sie nur möglich ist, und blockiert Leistungsbejahung. Keine Frage ist, daß ständige Inkompetenzerlebnisse Schule nicht ausmachen können. Das heißt, daß ein neu gefaßter Leistungsbegriff zu finden ist. Dafür ist die Wiedergewinnung von Sinn wohl die entscheidende Voraussetzung. Wenn Lernen in der Schule sinnbestimmt sein kann (dies ist für mich/uns wichtig; davon möchte ich mehr wissen; damit muß ich mich einmal intensiver befassen), bekommt es sicher neue Qualitäten. Im Rahmen dieser sehr grundsätzlichen Besinnungen, die Alltagsroutinen und -regelungen von Zeit zu Zeit immer wieder einmal hinterfragen und neu ausrichten müssen, wird sich auch die Lehrerrolle für Unterricht und Schulleben weiterentwickeln lassen.

### *(2) Die Regularien des Alltags*

Der Alltag braucht zu seiner Entlastung Regularien. Wichtig ist nun, ob sie einseitig bestimmt sind in Gestalt von Anordnungs-, Befehlsmacht oder Ausführungs- und Unterordnungszwängen, oder ob eine differenzierte Dialektik von Entfaltungsspielräumen, Handlungszusammenhängen, Verpflichtungen, von Ereignissen und Routinen, von Lernergebnissen mit Gebrauchswert und schlichten Leistungsdispositionen aufzubauen ist. Aufklärerische Erziehung und kommunikative Didaktik müssen sich umsetzen lassen in praktische Bildungsarbeit.

(3) *Veränderte Zeit-, Handlungs-, Raum- und Materialstrukturen*  
 Auf einer dritten Ebene geht es um konzeptadäquate Zeit-, Handlungs-, Raum- und Materialstrukturen. Solange die Schule im Grunde immer wieder dem alten Muster von Unterricht dienen muß – in einer endlosen Zahl von Unterrichtsstunden werden im 45-Minuten-Takt unendlich viele Unterrichtsinhalte von verschiedenen Lehrern an viele Schüler vermittelt –, wird sich im Grunde soviel nicht ändern können. Mit anderen Worten: das Unterrichtskonzept muß die Grundintentionen widerspiegeln, die der Arbeit in der Schule insgesamt zugrundeliegen. Die Elemente dafür werden seit langem diskutiert und partiell auch realisiert. Es kommt wohl darauf an, diese zu einem konzisen Konzept zusammenzufassen. Hier können nur die Stichworte dafür angegeben werden. Was wir unter dem Stichwort „Wochenplanarbeit“ diskutieren, zielt auf eine veränderte und Selbständigkeit und Kooperation fördernde Unterrichtsorganisation, die dem oben dargestellten Muster nicht mehr entsprechen würde. Freie Arbeit/Studienzeiten, unterschiedliche Lern- und Studienorte würden systematisch zum Alltag gehören. Subkonzepte wie wahl-differenzierter Unterricht, handlungsorientierter Unterricht (Projektarbeit) könnten das Zueinander von herkömmlichem informierendem Unterricht (Lehrgänge) und alternativem schülerorientiertem neu ordnen. Die Rhythmisierung des Schuljahres (Schulleben) durch einen Kanon von Festen, Feiern, Exkursionen, Studienfahrten, Wochenendseminaren, von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen würde auch längerfristig ein sinnvolles Schulkonzept schaffen helfen.

*Zusammenfassende Übersicht zum Zielkonzept: Offene und kommunikative Schule. Drei Grundfragen*

1. Das Ethos einer Schule: Was hält man gemeinsam für wichtig?
  - Gemeinsames Wert- und Normensystem,
  - Neubestimmung der Lehrerrolle,
  - Dialektik von Verpflichtungen und Freiheiten,
  - Erstrebenswerte soziale Beziehungen,
  - Klima einer Schule,
  - Neu gefaßter Leistungsbegriff,
  - Die Artikulation von Sinn.
2. Die Regularien des Alltags: Vergewisserungen schaffen, Verantwortung ermöglichen, Freiheiten schaffen, Verpflichtungen aufbauen
  - Entfaltungsspielräume schaffen,
  - Handlungszusammenhänge entwickeln,
  - Ergebnisse anstreben („Gebrauchswert“),
  - Ereignisse „anzetteln“,
  - Regeln schaffen Verlässlichkeit, sie entlasten, sie sind aber auch veränderbar.
3. Veränderte Zeit-, Handlungs-, Raum- und Materialstrukturen
  - Wochenplan,
  - Freie Arbeit/Studienzeiten,
  - unterschiedliche Lern- und Studienorte,
  - Wahldifferenzierter Unterricht,

- Lehrgänge/informierender Unterricht,
- Projektarbeit/Handlungsorientierter Unterricht,
- Gruppenarbeit,
- Exkursionen, Studienfahrten, Wochenendseminare,
- Feste und Feiern,
- Rhythmisierung des Schuljahres.

## **2. Das Zielkonzept: Unterricht als Vermittlung, Arrangement, Handlung**

Wenn man auf einer zweiten Ebene Unterricht im engeren Sinn betrachtet, ist eine Grundbesinnung wichtig, die verschiedene didaktisch-methodische Ansätze unterscheidet. Die Grundfrage ist: welches Interesse leitet die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht? Man kann drei Interessen unterscheiden: das Vermittlungs-, Anregungs- und Handlungsinteresse. Je nach dem leitenden Interesse bestimmen sich die Lehrerrolle und die Schülerrolle in entsprechender Weise. Wenn man sich den Unterrichtsalltag näher ansieht, wird man sagen können, daß das *Vermittlungsinteresse* vorherrscht. Da ist auf der einen Seite ein Lehrer, der sich als Wissender, Könner, Meister versteht, da sind auf der anderen Seite Schüler, die als Speicher verstanden werden. Das heißt, sie sind täglich aufgefordert, das Wissen, die Fertigkeiten, die Verhaltensweisen, die ihnen vorgetragen, vorgeführt, vorgemacht werden, aufzunehmen, zu speichern und auf Aufforderung hin zu reproduzieren (Bönsch 1981).

Zu dem Vermittlungsinteresse kommt immer wieder das *Anregungsinteresse*. Der Lehrer arrangiert Lernsituationen, die die Schüler *anregen*, Lerninhalte zu bearbeiten, zu erarbeiten, zu erforschen, zu erkunden. Die Lerninhalte werden also nicht fertig zur Übernahme angeboten, es gibt vielmehr Lernarrangements, die zum Lernen anregen. Der Lehrer ist demzufolge eher Moderator, die Schüler kommen öfter in die Lage, sich als Forschende zu verstehen und relativ selbständig Lerninhalte zu finden, zu strukturieren, zu erarbeiten.

Weiter zu explizieren und zu erproben ist das in der Didaktik in den letzten Jahren viel diskutierte *Handlungsinteresse* (Bönsch 1986). Die Konstituierung der Unterrichtsinhalte wie die Modi ihrer Bearbeitung ändern sich bei handlungsorientiertem Unterricht erheblich. In der idealtypischen Ausformung als Projektarbeit wird dies am deutlichsten. Das Anliegen, die Aufgabe, das Problem werden von einer Gruppe von Schülern und ihren Lehrern gefunden und bestimmt. Der Bearbeitungsplan (Projektplan) ist dann gemeinsam auszuarbeiten, ehe in kooperativer und arbeitsteiliger Weise die Bearbeitung selbst erfolgt. Das Ergebnis der Arbeit (das Produkt) wird einen anderen „Gebrauchswert“ haben als herkömmlicher Unterricht. Während dieser im allgemeinen nur Tauschwertcharakter hat – für Leistungen im Unterricht gibt es entsprechende Noten –, hat im handlungsorientierten Unterricht das Arbeitsergebnis öffentlichen Gebrauchswert. Entweder wird es Eltern oder anderen Klassen/Gruppen vorgestellt oder es hat Folgen im außerschulischen Bereich (es verändert sich etwas in den Freizeitangeboten im Stadtteil/Ort z. B.).

In bezug auf die Unterrichtsinhalte kann man in der folgenden Übersicht erkennen, daß diese sich je nach leitendem Interesse in drei Grundstrukturen einordnen lassen. Während die Vermittlungsdidaktik in der Regel Abstraktionen, vorhandene Wissenskomplexe, kulturelle Objektivationen weitergibt, kann die Anregungsdidaktik stärker auf gesellschaftliche Realitäten sozialer, politischer, technischer, naturwissenschaftlicher, musischer, praktischer Provenienz eingehen. Handlungsdidaktik zielt vollends auf Realitäts-, Handlungs- und Sinnzusammenhänge, die erschlossen oder konstituiert werden müssen. Die curricularen Grundstrukturen werden also in aufsteigender Linie komplexer, gleichzeitig lebensnaher. „Abgepacktes“ Wissen ist in aller Regel systematisiert, geordnet, übersichtlich, kurz ein Extrakt komplexer Realitäten. Nicht bestritten sei dabei, daß Wissensbereiche einen Grad der Abstraktion und Dichte (durch Konzentration, Superzeichenbildung, symbolische Darstellung) bekommen können, der seinerseits schwer zu vermitteln und zu verstehen ist.

Die Ausfaltungen in der folgenden Übersicht zeigen, welche Varianten die drei Grundrichtungen didaktischer Varianten haben können. Dieses kann hier im einzelnen nicht ausgeführt werden.

Zusammenfassende Übersicht zu den *Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht*:

### 1. Die Grundfolie

Didaktisches Interesse	Schülerrolle	Lehrerrolle	Realitäten ↓	Lerngegenstände: Abstraktionen	Handlungen ↓
Vermittlungsinteresse	Speicher	Meister		z. B. Wissen über die Türkei speichern	
Anregungsinteresse	Forscher	Moderator	z. B. Türkei erforschen		
Handlungsinteresse	Gestalter Veränderer	Partner			z. B. Lage türkischer Bürger hier/ dort verbessern

### 2. Ausfaltungen

Vermittlungsdidaktik	→ Vortragen, Vormachen, Vorführen pur → Informierender Unterrichtseinstieg (Grell-Konzept)
Arrangementsdidaktik	→ Impuls-Unterricht → Problemorientierter Unterricht → Forschendes Lernen → Freie Arbeit, Studienzeiten, Wochenplanarbeit → Wahldifferenzierter Unterricht
Handlungsdidaktik	→ Projektarbeit → Erforschen/Erkunden → Produzieren, Gestalten → Verändern, Handeln → praktisches Tun

### 3. Veränderungen in Richtung der Zielkonzepte

Wenn all diese Überlegungen nicht in einer akademischen, sprich: nicht praktisch werdenden Diskussion steckenbleiben sollen, wird es notwendig, soviel an Zielfixierungen zu entwickeln, daß in den Schulen Schritt für Schritt Fortschritte erzielt werden können. Diese sollen im folgenden entwickelt werden. Sie lassen sich in vier Gruppen von Maßnahmen beschreiben:

#### 3.1 *Die herkömmliche Unterrichtsorganisation öffnen*

Immer wieder wird beklagt, daß die herkömmliche Unterrichtsorganisation im Rhythmus vieler Fächer, im unerbittlichen 45-Minuten-Takt, im ständigen Lehrerwechsel viele als wichtig erachtete unterrichtliche Möglichkeiten einfach nicht zulasse. Hier ist wohl zunächst anzusetzen. Wenn vom Stundenplan zum Wochenplan fortgeschritten werden könnte, wäre eine stärkere Akzentuierung von vermittelndem Unterricht, der sicher immer wichtig bleiben wird, und selbstbestimmten Lernzeiten (Studienzeiten) vorzunehmen. In jeder Woche müßten also freies Arbeiten/Studienzeiten in steigendem Zeitumfang eingerichtet werden. Epochenunterricht, der möglichst viele Fächer einschließt, wäre eine weitere Maßnahme, die einen günstigeren Zeitrahmen bereitstellt. Zwei Projektwochen im Schuljahr (oder mehr Projekte in entsprechend kürzerer Zeit) wären ein weiteres. Wenn dazu noch die Durchführung von etwa vier Unterrichtseinheiten pro Schuljahr in wahldifferenziertem Unterricht käme, wäre viel erreicht (Arbeitsgruppe WDU 1988). Es bliebe alles in allem genügend Unterrichtszeit für herkömmlichen Unterricht, so daß das Konzept kritisch-aufklärerischen Unterrichts als abgewogen bezeichnet werden kann.

#### 3.2 *Die Inhalte neu organisieren*

Die Forderung nach der Neuorganisation der Unterrichtsinhalte beginnt bei der Bereitstellung *organisatorisch adäquater Strukturen*. Davon war im vorigen Absatz schon die Rede. Die *Inhalte im sog. Pflichtbereich*, Alternativen im Pflichtbereich (wahldifferenzierter Unterricht), Angebote von Freiräumen für selbstbestimmtes Lernen, die Eigenkonstituierung von relevanten Unterrichtsinhalten in Projekten könnten dann nebeneinander bestehende Bereiche herkömmlicher Unterrichtsinhalte sein. Dazu kommt die *Revitalisierung kommunikationsrelevanter Sachverhalte*, d. h. die Thematisierung sozialer Beziehungen, unterrichtlicher Störungen u. a. m. (Winkel 1988). Schließlich erfordert ein offenes und kommunikatives Unterrichtskonzept die *Kultivierung des Lernens des Lernens*. Sowohl kommunikative Kompetenzen als auch Lern- und Arbeitstechniken sind in genügendem Umfang und mit Gründlichkeit zum Lerngegenstand zu machen. Dazu kommt schließlich noch die zunehmende Aufnahme von Elementen einer Planungsdidaktik und der Metakommunikation, um reflektiertes Lernen und selbständiges Arbeiten zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist von einem sog. *Zwei-Ebenen-Konzept* zu sprechen:



bedarf es recht stark ausgeprägter kommunikativer Kompetenzen. Institutionalisierte Unterrichtsbesprechung im Sinne von konstruktiver, verbessernder Kritik geht weit über bloßes Schlechtmachen hinaus. Wenn Unterricht das Anliegen von Lehrern und Schülern sein soll, ist eine Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsdidaktik zu entwickeln, die es Schülern ermöglicht, einen Plan zu entwickeln und diesen dann auch zu realisieren. Offene Leistungsbeurteilung verlangt die Offenlegung von Bewertungskriterien und ihre gemeinsame Handhabung.

### *(2) Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken*

Lernen wird im Unterricht immer wie selbstverständlich vorausgesetzt, ohne daß es planmäßig gelehrt wird. Wahrscheinlich liegt hier eine brachliegende Leistungsressource. Wenn man erst weiß, wie man etwas auswendiglernt, wie man sich auf eine Arbeit vorbereiten kann, wie man seine Lernstärken durchsetzt und seine Lernschwächen neutralisiert, kann man ein anderes Verhältnis zu Lernanforderungen entwickeln (Bönsch 1988).

### *(3) Materialangebote*

Für kooperatives und selbständiges Lernen bedarf es der hilfreichen Lernmaterialien. Diese müssen in den Klassenräumen, aber auch in Spezialeinrichtungen wie Bibliotheken und Mediotheken für Lernende zur Verfügung stehen. Es ist schon erstaunlich, wieviele Klassenzimmer sich öde darbieten und nur mit Tischen und Stühlen ausgestattet sind, wieviele Schulen keine Arbeitsbibliothek haben, wieviele Schulen kein systematisiertes Angebot von audio-visuellen Medien bereitstellen. Gute Beispiele findet man am ehesten in englischen Grundschulen. Auch hier liegt ein weitgehend brach liegendes Feld der Verbesserung von Lernmilieus (Schulen) vor.

Die folgende Übersicht stellt einen Katalog von Indikatoren und Minima kommunikativen und offenen Unterrichts vor, der eine Hilfe für die schrittweise Verbesserung der Alltagsgegebenheiten in jeder Schule sein kann. Das praktische Vorgehen wäre wohl, Schritt für Schritt Elemente einzuführen und das jeweils zu realisieren, was man sich zutraut und was man für richtig und wichtig hält.

## Zusammenfassende Übersicht: *Indikatoren und Minima kommunikativen und offenen Unterrichts*

### *Indikatoren*

- Erläuterung der Unterrichtsplanung gegenüber den Schülern
- Begründung von Lernanforderungen
- Angebot von Alternativen im Pflichtbereich (Wahldifferenzierter Unterricht)
- Angebot von Freiräumen für selbstbestimmtes Lernen (Wochenplanarbeit)
- Angstfreies Lernklima
- Offene Leistungsbeurteilung
- institutionalisierte Unterrichtsbesprechung (Kritik und konstruktive Alternativen)
- Ergänzung der herkömmlichen Unterrichtsinhalte durch kommunikationsrelevante Sachverhalte (soziale Beziehungen, Störungen)
- Erweiterung der Verhaltensweisen in Richtung auf Toleranz gegenüber anderen, Ermutigung zu Widerspruch, selbstverantwortetem Handeln
- Bemühungen um Kompromiß- und Konsensfindung
- Transparenz von Pflichten und Rechten

### *Minima*

1. Studienzeiten/freie Arbeit in jeder Woche (2–4 Std. und mehr)
2. 4 Unterrichtseinheiten pro Jahr wahldifferenzierter Unterricht
3. 2 Projektwochen im Jahr (oder mehr Projekte in entsprechend kürzerer Zeit)
4. Epochenunterricht in möglichst vielen Fächern
5. Kanon von Lern- und Arbeitstechniken vermitteln
6. Materialangebote in Klassenzimmern, Bibliothek, Mediothek
7. Stärkere Akzentuierung von vermittelndem Unterricht und Studien-/selbstbestimmten Lernzeiten
8. Zunehmend Elemente einer Planungs- (statt Vermittlungs-)didaktik und der Metakommunikation

## **4. Kommunikative Kompetenzen und Lern- und Arbeitstechniken**

Die Konkretisierung der Zielkonzepte soll noch in eine andere Richtung vorgenommen werden. Im folgenden wird ein Kanon von Kommunikationskompetenzen und Lern- und Arbeitstechniken entwickelt, der als ein zu den Unterrichtsinhalten alternatives Curriculum verstanden werden kann. Er umfaßt die wichtigsten – sicher nicht alle – Kompetenzen für den Umgang und das Handeln mit anderen, auch Kompetenzen des Nachdenkens, Analysierens, Verbalisierens und eine Auflistung von relevanten Lern- und Arbeitstechniken, die Schüler für selbständiges und kooperatives Lernen benötigen.

Wenn dieses „alternative Curriculum“ akzeptiert wird, ginge es darum, dieses in die Jahrespläne der unterschiedlichen Inhalte einzupassen, um sie systematisch einzuführen, zu üben und zur Anwendung zu bringen.

## 4.1 Kommunikative Kompetenzen

Umgangskompetenz	Diskurskompetenz (Diskurs bedeutet die vorübergehende Distanz von Handlungszwängen; herrschaftsfreie Kommunikation)	Handlungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> <li>- mit anderen sprechen können</li> <li>- aufgeschlossen für die Auffassungen des anderen sein</li> <li>- die Autonomie des anderen achten</li> <li>- auch bei sehr verschiedenen Denk- und Sprachmustern Umgang pflegen können</li> <li>- gemeinsam etwas unternehmen können</li> <li>- das eigene Verhalten mit dem anderer koordinieren können</li> <li>- miteinander spielen können</li> <li>- miteinander Feste feiern können u.a.m.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die eigenen Interessen ehrlich offenlegen können</li> <li>- Widersprüche, die man sieht, aussprechen und erläutern können</li> <li>- emotionale Befindlichkeiten verbalisieren können</li> <li>- Rollen und Normen problematisieren können</li> <li>- Probleme, unterschiedliche Auffassungen ausdiskutieren können</li> <li>- Kompromisse finden und formulieren können</li> <li>- Konflikte rational definieren können u.a.m.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktionen verabreden und durchführen können</li> <li>- im Handeln flexibel sein</li> <li>- solidarisch handeln können</li> <li>- Vereinigungen bilden können</li> <li>- Satzungen und Geschäftsordnungen handhaben können</li> <li>- demonstrieren können</li> <li>- Leistungsfunktionen verteilen bzw. gemeinsam tragen können</li> <li>- Sanktionen ertragen können</li> <li>- Kompromisse realisieren können u.a.m.</li> </ul>

## 4.2 Arbeits- und Lerntechniken

Wichtige Lerntechniken sind:

### (1) Techniken der Informationsbeschaffung und -sammlung

- Die Arbeit mit Texten: Sachdarstellungen, historische Quellen, literarische Werke, Berichte, Reportagen, Aufsätze, Katalog- und Prospekttexte; sinnerfassendes Lesen, Lesen mit dem Bleistift, Auszüge machen, Gliederungen finden, Textvergleiche, Texte so weit auswendig lernen, daß über sie frei referiert werden kann, Texte in Karteien oder Sammelmappen aufnehmen und ordnen, Autoren feststellen u.a.m.
- Die Arbeit mit Bild und Film: Erfassen von Bildinhalten, Strukturieren von Bildaussagen (Unterscheiden des für die gestellte Aufgabe Wichtigen von Unwichtigem), Inhaltsbeschreibung von Bildreihen, Analyse kurzer Filme nach Inhalt und Aufbau, Vergleich verschiedener Bilder zum gleichen Thema, um ggf. tendenziöse Darstellungen erkennen zu lernen (z. B. Porträts u.a.m.)

- Die Arbeit mit Rundfunksendungen (Schulfunksendungen u. a.) und Fernsehsendungen: Genaues Zuhören, Notizen machen, Übernahme auf Tonband/Videoband, Herausschneiden wichtiger Passagen = Auszüge machen, sofortige Rekapitulation des Gehörten zum Zwecke des Einprägens u. a. m.
- Die Arbeit mit Landkarten, Atlanten: Erlesen und Verstehen der Kartensymbole, Gebrauch von Haupt- und Nebenkarten, Abkürzungen lesen und gebrauchen, Umrechnungen mit Hilfe des Maßstabs, Erkennen funktionaler Zusammenhänge, Einprägen von Lagebeziehungen und deren freie Wiedergabe mit Skizzen an der Tafel, Lesen verschiedenartiger Karten (Wirtschaftskarten, Klimakarten, Meßtischblätter) u. a. m.
- Die Arbeit mit Zahlendarstellungen (Tabellen, Diagrammen): Erlesen von „Inhalten“, Vergleich von Zahlen, Erkennen von Entwicklungen an Hand von Zahlenreihen, Umrechnungen, Rückschlüsse ziehen auf mögliche verursachende Faktoren, Vergleich mit Textdarstellungen u. a. m.
- Die Arbeit mit Nachschlagewerken (Lexika, Duden, Bestimmungsbücher, Lehrbücher): Schnelle Nachschlagetechnik, Klassifizierung von Nachschlagewerken (Duden, Brockhaus z. B.), Informationsverwertung in Stichworten, kleinen Texten und Zeichnungen u. a. m.
- Der Gebrauch von Arbeitsmitteln: Durchdenken des Auftrags, Holen der Arbeitsmittel, Wissen über ihre Ordnung und Lagerung, sorgfältiger Gebrauch des Arbeitsmittels, sorgfältiges Wegpacken, selbständiges Kontrollieren z. B. mit Kontrollkarten, Lernen mit Programmen u. a. m.
- Beherrschung technischer Geräte: Radio, Projektor, Fernsehapparat, Filmgerät, Tonbandgerät, Vervielfältigungsgerät müssen von allen Schülern bedient werden können, um ein selbständiges Arbeiten mit ihnen möglich zu machen. Für kostbare Geräte (z. B. Filmapparat) mit schnell auftretenden Schäden bei sachunangemessener Behandlung sollten alle Schüler wie Lehrer auch Bedienungsscheine erwerben können. Die einzelnen Unterrichtsfächer werden weitere Forderungen stellen: die Bedienung von Mikroskopen in der Biologie, der Gebrauch von Experimentiergerät in der Physik usw.
- Nachforschungen und Informationssammlung außerhalb der Schule: Dazu ist Verschiedenes notwendig: die Benutzung von Bibliotheken, der Besuch von Museen, das systematische Beobachten von Objekten (Zählen des Verkehrs z. B.), das Telefonieren, das Schreiben von Briefen mit der Schreibmaschine, die Interview-Technik; der Besuch von Freizeithäusern, Volkshochschulen, Konsulaten z. B. verlangt höfliches, bewegliches, aber eben auch zielstrebiges Verhalten, um zu Informationen bestimmter Art zu kommen.

## (2) *Techniken der geistigen Auseinandersetzung*

- Genaues Zuhören bei Darstellungen verschiedener Art
- Sofortiges Fragen, wenn etwas unklar erscheint.
- Techniken der Gesprächsteilnahme: Anerkennung der Äußerung des anderen; Äußerung der eigenen begründeten Meinung; das Eingehen auf

- Gesprächsbeiträge anderer Schüler; den anderen ausreden lassen; das Melden, wenn man sprechen will; bei einem Sachverhalt bleiben, nicht abschweifen; ergänzen, was unvollständig erscheint; kritisches Überprüfen der Beiträge anderer; das Einhalten bestimmter Spielregeln (sitzenbleiben beim Gespräch; zur Gruppe, nicht nur zum Lehrer sprechen, den anderen mit dem Vor- bzw. Nachnamen ansprechen usw.)
- **Arbeitsplanung:** Aufgabenstellung, Materialbeschaffung, Lösen von Aufgaben, Fertigen eines Berichts, Verteilen einzelner Aufgaben in der Gruppe unter Berücksichtigung der vorhandenen Fähigkeiten.
  - **Kritisches Überprüfen von Arbeitsberichten anderer (auch des Lehrers!).**
  - **Während einer Darstellung oder eines Gesprächs Notizen machen und mit ihrer Hilfe Stellung geben.**
  - **Zusammenfassungen erarbeiten.**
  - **Richtiges Ausnützen der vorhandenen Zeit.**
  - **Einspielen eigener Informationen in Gespräche und Gruppenberichte.**
  - **Problematisierung eines Sachverhaltes aufgrund des Vorwissens (nichts ist selbstverständlich, vieles ist fragwürdig im ursprünglichen Sinne des Wortes).**
  - **Unterscheiden von Fakten und Meinungen.**
  - **Selbständiges Weiterforschen, wenn etwas noch nicht voll und ganz dargestellt zu sein scheint.**
  - **Beherrschung bestimmter Umgangsformen: höflich und sachlich bleiben, Richtiges anerkennen und dann Kritisches bemerken, auch des schwachen Schülers Bemühen anerkennen, Gebrauch bestimmter Gesprächsformeln, z. B. ich möchte noch einmal auf Ulrikes Ausführungen zurückkommen (Gefahr der Stereotypie dabei beachten!).**

### *(3) Darstellungstechniken*

- **Aufnahme und Ausführung eines Protokolls, zuerst für 5–10 Minuten-Darstellungen, später für ganze Unterrichtsstunden**
- **Das Referat: möglichst freie Wiedergabe von erarbeiteten, gelesenen oder gehörten Darstellungen, später Referat aufgrund von Stichworten.**
- **Der kurze Bericht: über verlaufene Arbeiten, ausgeführte Tätigkeiten muß immer kurz und knapp berichtet werden können.**
- **Die zeichnerische Darstellung: im Heft oder an der Tafel werden gesehene, gehörte oder gelesene Darstellungen in zeichnerische Darstellungen umgesetzt.**
- **Das Illustrieren von Sachverhalten mit Bildern aus dem eigenen Archiv an der Pinnwand der Klasse, im Arbeitsheft oder in Gruppenarbeitsmappen.**
- **Die Anfertigung von Tabellen: Einordnung von Zahlenmaterial in Ordnungsgitter, die übersichtliche Darstellung von Zahlenverhältnissen in Diagrammen.**
- **Das Anfertigen von Landkarten bzw. das sinnvolle Ausfüllen von Umriskarten.**
- **Das Fotografieren sollte in jeder Klasse eine Expertengruppe beherrschen.**
- **Darstellungstechniken der Gruppe: Sie sollten ebenfalls genutzt werden,**

können in der Regel aber nicht zu den täglichen Selbstverständlichkeiten gehören, da sie zum Teil viel Aufwand und Zeit verlangen und daher evtl. unökonomisch sind. Sie müssen also sehr gezielt zum Einsatz kommen: Die Anfertigung von Modellen und Reliefs; kleine Ausstellungen zum Schluß einer Unterrichtseinheit in einer Ecke des Klassenraums, im Flur oder in der Eingangshalle bzw. Pausenhalle; dramatische Darstellungen (historische Szenen, Streitgespräche usw.); Anfertigung umfangreicherer Arbeitsmappen, Chroniken, Schaubilder usw. mit dokumentarischem Wert; die Darstellung von Sachverhalten mit Medienkombinationen bei Elternabenden, Samstags-Meetings, pädagogischen Rückschauen (Petersen), z. B. also mit Referat, Dia-Vorführung und szenischen Darstellungen; das Feature auf dem Tonband; das Bilderalbum, das von einer Arbeit erzählt.

Alle diese Vorschläge zielen darauf ab, den Unterricht neben der Wahrnehmung der Vermittlungsaufgabe auf Offenheit, Kommunikation, Schülerorientierung hin zu erweitern und auf diese Weise Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß sich die Ziele einer kritisch-aufklärerischen Schule (besser) verwirklichen lassen.

## Literatur

- Arbeitsgruppe WDU: Wahldifferenzierter Unterricht in der Hauptschule. Hannover 1988.
- Bönsch, M./Schittko, K. (Hrsg.): Offener Unterricht. Hannover 1979.
- Bönsch, M.: Moderne Unterrichtsgestaltung. München 1981.
- Bönsch, M.: Lernökologie. Essen 1986.
- Bönsch, M.: Schüler aktivieren. Hannover 1986.
- Bönsch, M.: Unterrichtskonzepte. Baltmannsweiler 1986.
- Bönsch, M.: Üben und Wiederholen im Unterricht. München 1988.
- Bohnsack, F., u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Weinheim-Basel 1984.
- Einsiedler, W./Härle, H. (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth 1976.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München 1980.
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim-Basel 1982.
- Gudjons, H. u. a.: Unterrichtsmethoden. Braunschweig 1982.
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. 2 Bde, Frankfurt/M. 1987.
- Petersen, W. H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 1983.
- Ramseger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. München 1977.
- Rumpf, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. München 1986.
- Rumpf, H.: Belebungsversuche. Weinheim 1987.
- Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein/Ts. 1981.
- Winkel, R.: Der gestörte Unterricht. Bochum 1988 (4. Aufl.).

*Manfred Bönsch*, geb. 1935;

Dr. phil., von 1958–1964 Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Zweitstudium (Pädagogik, Berufspädagogik, Psychologie), 1972 Professor an der PH Berlin, seit 1973 Professor an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Hannover bzw. an der Universität Hannover.

Anschrift: Bismarckstr. 2, 3000 Hannover 1