

Lohmann, Christa

Den Unterricht öffnen. Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 167-177



Quellenangabe/ Reference:

Lohmann, Christa: Den Unterricht öffnen. Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 167-177 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312171 - DOI: 10.25656/01:31217

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312171>

<https://doi.org/10.25656/01:31217>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschulkinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverstandene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsens. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorgeschlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ullrich Amlung: *Adolf Reichwein 1898 – 1944*

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): *Der Bund der entschiedenen Schulreformer*

Kurt Ohmann u.a.: *Ein Team macht Schule*

Martin Dobrick und Manfred Hofer: *Aktion und Reaktion*

Werner Heldmann: *Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule*

Georg Auernheimer: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*

Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule Schule und außerschulische Jugendbildung*

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

Vorbemerkungen

1. Es gibt inzwischen eine beachtliche Menge an Veröffentlichungen zu diesem Thema, auch über die Grundschule hinaus. Aber ich habe nicht vor, mich hier mit dieser Literatur auseinanderzusetzen, noch werde ich mich bei meinen Ausführungen an den einen oder anderen Autor anlehnen; ich werde vieles verwerten. Ich habe bei meinen Überlegungen einen eigenen Ansatz gewählt.

2. „Differenzierung“ in unserem Zusammenhang ist die didaktische oder Binnendifferenzierung, die als Oberbegriff für die Individualisierung von Aufgaben dient, die in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden können. Differenzierung findet im offenen, schülerorientierten Unterricht statt, wo Themen, Methoden, Medien usw. zur Wahl stehen – Differenzierung findet aber ebenso gut im lehrgangsorientierten Unterricht statt, in dem alle Phasen des Unterrichts, auch die des individualisierenden Lernens, von der Lehrkraft geplant und gesteuert werden.

Ich bevorzuge den Ausdruck „Öffnen von Unterricht“ statt „Offener Unterricht“, weil der Begriff „Offener Unterricht“ einen Absolutheitsanspruch erhebt, den ich für nicht einlösbar halte und dessen Einlösbarkeit ich auch für falsch halte. Unterrichten und Erziehen hat immer mit Zielen, d. h. mit Vorgaben zu tun, für die wir als Lehrerinnen und Lehrer nicht aus der Verantwortung entlassen werden dürfen.

Der Begriff „Öffnen von Unterricht“ beschreibt das Prozeßhafte, das nie Abgeschlossene oder ein- für allemal Erreichte und vergegenwärtigt uns deshalb immer wieder das Gesamtgefüge, das Spannungsverhältnis von Unterricht mit lehrgangs-, lernziel- und lehrerorientierten Phasen im Rahmen des herkömmlichen Stundenplans auf der einen Seite, als auch mit schülerorientierten Phasen im Rahmen von Tagesplan, Wochenplan, Frei- und Projektarbeit auf der anderen Seite. Während Tages- und Wochenpläne Vorgaben in einen offenen Zeitrahmen stellen, in dem die Schülerinnen und Schüler Reihenfolge, Umfang und Kooperationsformen selbst bestimmen, auch Wahlmöglichkeiten hinsichtlich inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Alternativen haben, verstehe ich unter Freiarbeit oder freier Arbeit solche Phasen, in denen die Kinder und Jugendlichen selbst über Art und Inhalt ihrer Tätigkeit bestimmen – frei arbeiten – und dafür auch die Verantwortung übernehmen.

1. These: Der Frontalunterricht ist nach wie vor die dominante Sozialform des Unterrichts.

Unter allen anderen Sozialformen des Unterrichts – der Einzelarbeit, der Partnerarbeit, der Gruppenarbeit – nimmt der Frontalunterricht auch am Ende des 20. Jahrhunderts ungebrochen die Vormachtstellung ein. Für die Bundesrepublik Deutschland wurden 1985 in detaillierten Erhebungen je nach Schulform (Grundschule, Hauptschule, Gymnasium) Anteile von 75 bis 90% festgestellt. Trotz dieser Befunde ist seine Wertschätzung in der Studentenschaft, bei Auszubildenden und auch bei vielen Lehrerinnen und Lehrern sehr gering. Dabei kommt es zu merkwürdigen Widersprüchen zwischen theoretischem Urteil und beruflicher Praxis.

Ich will vier Aspekte des Frontalunterrichts in Erinnerung rufen, die im folgenden dann zum Hintergrund der verschiedenen Dimensionen werden, in denen nach meinem Verständnis Öffnung von Unterricht stattfindet.

1. Frontalunterricht gilt als Ausdruck der *Pädagogik vom Ende des 19. Jahrhunderts*, für die diese Form des Unterrichts zur Erziehung des preußischen Untertanen besonders geeignet war; denn Frontalunterricht, das bedeutet lehrerzentrierter Unterricht, zugespitzt formuliert, „Machtmonopol“ der Lehrkraft, die alle Fäden der Disziplinierung und Kontrolle in der Hand bzw. im Kopf hat. Im Frontalunterricht können die Schülerinnen und Schüler jederzeit kontrolliert werden: Ich habe den vollen Überblick, kann Blickkontakt aufnehmen, jemand zur Rede stellen, zum Schweigen auffordern, das Tempo der Darstellung oder Vermittlung je nach meinem Gutdünken beschleunigen oder verlangsamen, kann jederzeit korrigieren, unterbrechen oder abbrechen; denn die Lernenden sind die Objekte.

2. Frontalunterricht gilt als einseitig auf *Buch- und Stoffwissen angelegte, überwiegend kognitive Unterrichtung*, die viele für die effektivste Form der Stoffaneignung halten. Für die Beibehaltung des Frontalunterrichts wird nicht selten mit dem direkt geäußerten Argument plädiert: „Ich komme sonst mit meinem Stoff nicht durch“ – oder auch mit dem nur indirekt wiedergegebenen, einen selbst belastenden Gefühl von Konkurrenz oder Minderwertigkeit gegenüber jenen Lehrkräften, die im Stoff schon weiter sind. Historisch gesehen steckt hinter den Lehrplanvorgaben mit dem Primat des Buchwissens natürlich obrigkeitsstaatliches Kontrollinteresse.

3. Im Frontalunterricht *verwirkliche ich mich als Fachlehrerin oder Fachlehrer*; ich gebe aus dem reichen Schatz meines Wissens und meiner Kenntnisse ab, ich wähle nach nur mir – nicht den Schülerinnen und Schülern – bekannten Kriterien aus, z. B. des Lehrplans oder der vorhandenen Materialien oder der didaktischen Eignung, was immer auch mit meinen Interessen zu tun hat; ich bereite so vor, wie es meinen Fähigkeiten gemäß ist – wie sollte ich es auch anders können? Frontalunterricht, so ist in entsprechenden Studien nachzulesen, macht vielen Lehrkräften aus den eben genannten Gründen trotz des schlechten Gewissens Spaß – was aber oft nur hinter vorgehaltener Hand oder ganz verschämt zugegeben wird. Frontalunterricht ermöglicht Selbstdarstellung, er versichert mich meines geistigen Vorsprungs vor der Schülerschaft, er kann mich unmittelbar die Effektivität meines Tuns erfahren lassen, wenn Schülerinnen und Schüler einen

komplizierten Sachverhalt verstanden haben, wenn meine Geschichte sie fasziniert hat, wenn eine Stunde so richtig rund, anspruchsvoll und interessant war.

4. Frontalunterricht geht einher mit der *Einzelkämpferrolle des Lehrers und der Lehrerin*. Diese ist eine zwingende Folge von Lehrerzentriertheit und von Selbstdarstellung, von alleiniger Stoffauswahl und Wissensvermittlung, die in der jeweiligen Einzelpersönlichkeit der Lehrkraft begründet liegt. Frontalunterricht ist nach Rückmeldung von Unterrichtenden immer gepaart mit Konkurrenz und mit geschlossenen Klassenzimmern. „Ich will mir doch nicht in die Karten gucken lassen“, und je nachdem, wie ich diesen Konkurrenzkampf bestehe, fühle ich mich überlegen oder muß Leidensdruck aushalten, der nicht selten deshalb so unerträglich ist, weil die Spielregeln verbieten, darüber zu sprechen.

2. These: *Das Öffnen von Unterricht ist die radikalste Form der Demokratisierung von Schule.*

Ich versuche im folgenden auf dem Hintergrund der kurz in Erinnerung gerufenen vier Aspekte des Frontalunterrichts vier Dimensionen zu beschreiben, in denen Öffnung von Unterricht stattfindet.

1. Öffnung von Unterricht ist die *Öffnung hin zu den Schülerinnen und Schülern*, zu ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen, Kenntnissen, Neigungen und Erfahrungen. D. h. ich als Lehrerin oder Lehrer muß die Unterschiede im Grad der personalen Entwicklung berücksichtigen, die Unterschiede im Grad der sozialen Entwicklung, die Unterschiede in bezug auf den sachstrukturellen und den arbeitsmethodischen Entwicklungsstand, d. h. also die unterschiedlichen Lernbiographien.

Mich mit meinem Unterricht auf diese Verschiedenheiten einstellen, heißt, an die Stelle eines für alle Kinder einheitlichen Stoffes, der auf gleichem Weg zu denselben Zielen führen soll, ein Unterrichtsangebot bereitzustellen, das differenziert. Differenzierender Unterricht knüpft an die genannten unterschiedlichen Voraussetzungen an und räumt unter Anerkennung des Grundsatzes einer gemeinsamen Grundbildung für alle/einzelnen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit ein, ihre Leistungsstärken und ihre besonderen Interessen von Fach zu Fach und von Thema zu Thema voll auszuschöpfen bzw. zu entfalten. Unter diesem Aspekt erfüllt innere Differenzierung den Anspruch, jedes Kind oder jeden Jugendlichen seiner Eigenart entsprechend zu fördern und ihm den für seinen individuellen Lernfortschritt notwendigen Freiraum zu gewähren, damit er schließlich lernt, aus dem vielfältigen Bildungsangebot kritisch auszuwählen und seinen eigenen Weg der Entwicklung und Bildung zu gehen. Differenzierender Unterricht nimmt Abschied vom fiktiven Durchschnittsschüler und muß sich auf ein Fähigkeitsspektrum einstellen, das von Lernschwierigkeiten, Desinteresse und Lernblockierungen bis hin zu besonders anspruchsvollen Fähigkeiten, Interessen und hoher Lernmotivation reicht. Der grundlegende Differenzierungsanspruch darf nie darin bestehen, alle Schülerinnen und Schüler im Klassenverband auf ein und dasselbe Niveau zu heben oder zu senken, sondern darin, dem Individuum gerecht zu werden. Auf der einen

Seite müssen Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten einzelner Kinder innerhalb des Unterrichts in der Klasse berücksichtigt und wenn eben möglich behoben werden, auf der anderen Seite müssen anspruchsvollere Förderaufgaben entwickelt werden, die bereits ausgeprägte Fähigkeiten weiter entfalten helfen.

Unterricht, der sich mit Hilfe von differenzierenden Angeboten für Schülerinnen und Schüler öffnet, verfolgt verschiedene Ziele, von denen ich zumindest drei erwähnen möchte:

- *Ermöglichung von Selbsterfahrung:* Sie verlangt, daß Schülerinnen und Schüler sich mit Stärken und Schwächen, mit individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten wie Lern- und Leistungsschwierigkeiten erfahren; daß sie akzeptieren lernen, wenn sie etwas noch nicht können, und daß ihnen die Möglichkeit offengehalten wird, durch Lernen und Üben, Fremd- und Selbsthilfe ihre Fähigkeiten weiter auszubauen, ihre Lücken zu schließen; daß sie sich individuell angemessene Ziel setzen und lernen, sie zu erreichen; daß sie durch Erreichen selbstgesetzter Ziele sicherer werden und die Motivation spüren, ihre Lern- und Anstrengungsbereitschaft zu steigern; daß sie erfahren dürfen, daß das, was sie einbringen können, z. B. aus ihrem außerschulischen Erfahrungsbereich, auch im schulischen Lernen seinen Stellenwert hat. Kurzum: daß schulisches Lernen die Ausbildung eigener Sinn- und Erkenntnisstrukturen ermöglicht und befördert.
- *Förderung von Selbständigkeit und Selbsttätigkeit:* Sie verlangt, daß Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben wird, ihre Lernprozesse individuell zu gestalten, Lernangebote und die dafür benötigte Arbeitszeit eigenständig zu nutzen und auch verantwortlich damit umzugehen; daß sie Durchhaltevermögen und Ausdauer entwickeln können; daß sie lernen, Arbeitsergebnisse selbständig zu kontrollieren und einzuordnen; daß sie bereit und fähig werden, das von ihnen Erarbeitete in den sachlichen und den sozialen Kontext der ganzen Klasse einzubringen; daß ihnen der allmähliche Gewinn von Selbstsicherheit dazu verhilft, auch eigene Lösungswege zu versuchen und sich kreativ einzubringen. Kurzum: daß Schülerinnen und Schüler das Lernen lernen.
- *Stärkung der sozialen Kooperation:* Differenzierung als das entscheidende Mittel bei der Öffnung von Unterricht würde eine entscheidende Zielsetzung von Schule und Unterricht verfehlen, wenn über der Betonung der optimalen Förderung des Individuums die Stärkung sozialer Kompetenzen vernachlässigt würde. Zur Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes und Jugendlichen gehört die Wir-Erfahrung genauso wie die Ich-Erfahrung. Schülerinnen und Schüler müssen lernen können, sich mit anderen abzustimmen und gemeinsam zu arbeiten; sich andere zur Mitarbeit zu suchen und selbst bereit zu sein, von anderen Anteil nehmen zu lassen an den eigenen Aktivitäten. D. h. Anerkennung und Kritik müssen gelernt werden, Rücksicht wie Selbstdurchsetzung, Verantwortung für andere und eine Gruppe zu übernehmen sowie gemeinsam gefundenen Regeln sich zu unterstellen und sie einzuhalten.

2. Öffnung von Unterricht ist die *Öffnung hin zu den Sachen*, den Bildungsinhalten. Die stärkere Berücksichtigung kindlicher Interessenlagen, auch der ganz anderen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen, die Schülerinnen und Schüler heute mit in die Schule bringen, verlangt eine beachtliche Erweiterung der lehrplanmäßigen Vorgaben um vieles von dem, was Kinder und Jugendliche zu einem bestimmten Thema mit in den Unterricht einbringen können.

So wichtig es ist, Schwierigkeiten zu isolieren, Fragestellungen einzugrenzen und Themen zu spezialisieren, also Fachunterricht zu betreiben, so unerlässlich ist es, Teilwissen und Einzelerkenntnisse immer wieder in größere Zusammenhänge, in ganzheitliche Bezüge und komplexe Strukturen einzuordnen, um Sinnerfahrung anzubahnen. Wir sehen immer wieder, welche Segnungen von spezialisierter Forschung ausgehen, aber genauso häufig – ich bin sogar geneigt zu sagen, viel häufiger – erleben wir die Grenzen und massiven Gefährdungen, die darin liegen, daß Wissenschaftler, Politiker, auch wir selbst nicht in größeren Zusammenhängen denken und handeln. Also müssen wir unseren Schülerinnen und Schülern, denen wir Chancen zur Weltbewältigung geben wollen, beibringen, daß und wie sie in Zusammenhängen denken und handeln lernen können; d. h. fachunterrichtliche und fächerübergreifende Angebote müssen dasein, lernzielorientierte und projektorientierte Aufgaben.

Wenn alle anderen Bedingungen gleich seien, so heißt es in einem Beitrag von Jörg Ramseger über Indikatoren für inhaltliche Offenheit, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn Einfälle, Gedankenverbindungen, Auslegungen, Ergänzungen und Themenverschiebungen von seiten der beteiligten Subjekte zugelassen sind und zum Tragen kommen können; wenn Planungsvorhaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können; wenn die Schüler die Möglichkeit haben, unter mehreren Unterrichtsangeboten frei zu wählen; wenn die Schüler die Möglichkeit haben, eigene Unterrichtsvorhaben anzuregen und durchzuführen; wenn der Unterricht nicht nur das kognitive, sondern auch affektives und soziales Lernen fördert; wenn der Lernerfolg nicht in der Beantwortung von Testfragen erschöpfend gemessen werden kann, sondern in erfolgreichem Handeln gesehen wird; wenn der Unterricht einer handlungsorientierenden Leitidee folgt.

Die Tatsache, daß Ich-Betroffenheit die besten Lernbedingungen schafft, verlangt von uns, Schülerinnen und Schüler in ihren Lebensbezügen ernst zu nehmen, ihren familiären Hintergrund zu kennen, ihre Freundschaften einzubeziehen, ihr Wohnumfeld und ihre Nachbarschaft mit auszunutzen. Öffnung für neue Lernwelten berührt sich an dieser Stelle mit der möglichen Öffnung von Schule hin zur Stadtteilschule.

3. Öffnung von Unterricht bedeutet auch die *Öffnung hin zu sich selbst*. Und das ist möglicherweise der schwierigste Teil dieses Unterfangens, denn es ist die Aufforderung, die eigene Standortbestimmung neu vorzunehmen, das zu versuchen, was kritische Reflexion der eigenen Lehrerrolle meint, In-Frage-Stellen meines bisherigen beruflichen Selbstverständnisses.

Es ist schon ein beachtlicher Unterschied, ob *ich* alle Fäden in der Hand

habe, ob *ich* das Tempo bestimme, im Rahmen der Lehrplanvorgaben nach *meinen* Interessen und Fähigkeiten auswähle, vorbereite, plane und aus meiner Selbstdarstellung vor Schülerinnen und Schülern meine Befriedigung ziehe oder ob ich mich dieses „Machtmonopols“ begeben und mich auf die Unsicherheit von nur noch begrenzt planbaren Arrangements einlasse. Zwar behalte ich meine Wissensvorsprünge, aber ich bediene mich ihrer eher beratend und werde erleben, daß sich Schülerinnen und Schüler für Fragen interessieren, für die ich nicht kompetent bin, daß sie Wissen haben und einbringen wollen, das ich nicht habe, daß sie Methoden bevorzugen, die gar nicht meine Stärke sind.

Mit der Verschiebung weg von der herkömmlichen Rolle des Lehrens und Unterrichtens hin zum Moderieren und Beraten, zum Organisieren und Motivieren, zum Improvisieren und Begutachten geht eine Verschiebung im Lehrer-Schüler-Gefälle einher: Die Über- oder Unterordnung verliert an Bedeutung zugunsten eines mehr partnerschaftlichen Miteinanders von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Im Hinblick auf Erziehungs- und Interaktionsstile hat sich diese Verschiebung vom autoritären zum demokratischen oder partnerschaftlichen Umgangsstil schon weit oder sogar weitestgehend vollzogen, aber im inhaltlichen und methodischen Bereich stehen diese Veränderungen noch aus; weshalb Berichte aus Schulen heute so oft Berichte über Konflikte, Frustrationen und Unsicherheiten sind.

Öffnen von Unterricht macht Ernst mit der Enttäuschung darüber, daß und wie viele Kinder gar nicht zuhören, während ich unterrichte, daß und wie viele Kinder ich gar nicht erreiche, obwohl sie Interesse vorgeben; wie viele Kinder gar nichts begriffen haben, obgleich sie ihre Übungsaufgaben richtig vorlegen. Natürlich wissen wir alle theoretisch, daß es den Durchschnittsschüler und die Durchschnittsschülerin nicht gibt, daß ich mit den von mir ausgesuchten Inhalten, Verfahren und Sozialformen immer nur einen Teil der Schülerinnen und Schüler erreiche, aber mit dem Öffnen des Unterrichts versuche ich, diese Erkenntnisse praktisch und konsequent so umzusetzen, daß sie mein Selbstverständnis als Lehrerin und Lehrer zu verändern beginnen.

4. Öffnen von Unterricht ist *Öffnen hin zu meinen Kolleginnen und Kollegen*. Ein stärker an den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierter Unterricht, der auf die Selbständigkeit und die Kooperation der Kinder und Jugendlichen zielt, muß seine Entsprechung in der Zusammenarbeit der Lehrerschaft haben. Andernfalls fehlt der Öffnung von Unterricht von vornherein die Glaubwürdigkeit und die notwendige Handlungsgrundlage, um den offenen Interaktionen pädagogisch sinnvoll begegnen zu können.

Selbsterfahrung haben wir als Prototypen des Einzelkämpfertums reichlich gesammelt. In einem Beitrag aus dem Dortmunder Institut für Schulentwicklung über die Lehrer als die einzige Chance für Schulentwicklung heißt es: „Lehrer sind Einzelarbeiter, . . . Hinter der zumeist geschlossenen Klassentür stehen Lehrer in aller Regel allein vor der Klasse. In den Köpfen dominiert weitgehend die Perspektive ‚ich und meine Klasse‘ anstelle der

Sichtweise ‚wir und unsere Schule‘. Das Bewußtsein für die ganze Schule als soziale Organisation ist in ausgeprägter Weise nicht vorhanden.“

Wie kann ich Schülerinnen und Schüler zur Gruppenarbeit motivieren, mit ihnen Regeln der Zusammenarbeit einüben, den Prozeß der Gruppenarbeit mit ihnen reflektieren, wenn ich nicht selbst *erfahren* habe, welche Bedingungen für ein funktionierendes Team erfüllt sein müssen, wieviel Behutsamkeit und Toleranz dazu nötig sind, wie lange es dauern kann, bis alle es geschafft haben, sich in eine Gruppe oder ein Team einzubringen. Hier kann nichts die eigene Erfahrung ersetzen, sie läßt sich nicht durch Lesen oder Zuhören gewinnen.

Öffnung von Unterricht ist weder Technik noch eine neue Methode, sondern ein anderer Zugang zum Lernen, eine veränderte Einstellung zum Kind. Wenn Lehrkräfte sich bei dem Bemühen, ihren Unterricht zu öffnen, selbst als Lernende begreifen, selbst noch einmal das Lernen lernen wollen, neugierig sind, entdeckend und problemlösend arbeiten wollen, dann bietet dieses neue Arbeitsfeld eine Fülle anregender und sinngebender Erfahrungen.

Ich will nicht sagen, daß es unmöglich ist, wenn in einer Schule nur eine einzelne Lehrkraft ihren Unterricht öffnet, aber es wird ungleich schwerer für sie, als wenn mehrere gemeinsam anfangen. Es kommt hinzu, daß es auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zumindest problematisch, wenn nicht sogar unerträglich werden kann, wenn sie im Verlaufe eines Schultages nacheinander im regen Wechsel einmal als Objekte der Lehrersteuerung und dann wieder als Subjekte der von ihnen selbst mitgestalteten Lernprozesse behandelt werden.

Auf dem Weg zur verstärkten Zusammenarbeit im Kollegium wird sich die Wunschvorstellung vom störungsfreien, netten und immer harmonischen Kollegium schnell als Fiktion herausstellen. Sympathien und Antipathien, gemeinsame und unterschiedliche Interessen, gleiche und verschiedene Temperamente unter den Mitgliedern eines Lehrerkollegiums entsprechen viel eher dem realistischen Bild von Menschen, die in einer Gruppe zusammenarbeiten müssen. Wenn Lehrkräfte der Aufgabe, den Unterricht zu öffnen, gerecht werden wollen, dann müssen sie sich immer darum bemühen, eine Balance zwischen den zu lösenden Sachaufgaben, der Situation des einzelnen und dem Prozeß der Zusammenarbeit zu suchen und herzustellen. Das verlangt auch, daß die Lehrkräfte im Rahmen der zu gestaltenden Zusammenarbeit diese selbst von Zeit zu Zeit in den Mittelpunkt ihrer gemeinsamen Aufmerksamkeit und Reflexion stellen. Damit schaffen sie sich zugleich die besten Voraussetzungen, um diese Prozesse unter ihren Schülerinnen und Schülern in Gang zu setzen und deren Verhalten dabei zu verstehen.

Zusammenarbeit ist aus einem weiteren Grunde für das Öffnen von Unterricht ebenso nötig wie hilfreich. Es ist bekannt, daß ein hohes Maß an Differenzierung von uns verlangt, daß wir eine Fülle von unterschiedlichen Materialien bereitstellen können. Hier zusammenzuarbeiten, nutzt zum einen die Erfahrung aus, daß mehrere Köpfe immer mehr Ideen haben als ein einzelner, was einen quantitativen und qualitativen Aspekt hat, weil

diskursive Gesprächssituationen Gedanken bekanntlich in komplexeren Bezügen produzieren. Zum anderen ist Zusammenarbeit in arbeitsteiligen Gruppenverfahren ein Gebot der Ökonomie, um Zeit zu sparen und unnötige Mehrfach-Vorbereitungen zu vermeiden.

Mitarbeit im Fachteam gibt mir überdies mehr Sicherheit im Umgang auch mit den vielfältigen Interessen und Bedürfnissen meiner Schülerinnen und Schüler. Nach dem vorhin angesprochenen neuen Rollenverständnis muß ich nicht mehr die Lehrerin sein, die alles allein bewältigt, sondern genau so, wie Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig helfen und helfen lassen, kann auch ich Anregungen anderer aufnehmen und meinerseits Ideen an andere weitergeben.

Es kommt hinzu, daß in empirischen Studien zur Qualität von Schule hervorgehoben wird, daß in guten Schulen die Lehrer überdurchschnittlich häufig und systematisch kooperieren.

3. These: Das Öffnen von Unterricht bietet die große Chance, an der eigenen Professionalisierung zu arbeiten.

Diese These bündelt die 4 Dimensionen der Öffnung in einer Art Fazit, bezogen auf die eigene Lehrerrolle. Sie leitet zugleich über zum letzten Teil, dem des konkreten Vorgehens.

Es gibt inzwischen etliche Tips, Anregungen und Hinweise, wie ich denn mit der Öffnung von Unterricht beginne und sie langsam, aber konsequent ausweite. Der für mich wichtigste Aspekt all solcher Zusammenstellungen heißt: es muß jeweils eine Übereinstimmung erzielt werden von positiver Einstellung zum Vorhaben, allmählichem Verzicht auf Steuerungs- und Kontrollkompetenzen und dem Verfügbarhaben von mehr und mehr Materialien. Ich muß mit mir und in der Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen genauso behutsam vorgehen wie mit den Schülerinnen und Schülern. Ich muß die Veränderungen, die ich mit ihnen gemeinsam vollziehen will, in kleinen Schritten besorgen und immer nur in dem Maße den nächsten Schritt tun, wie ich selbst mit meinen gewachsenen und weiterwachsenden Möglichkeiten sicherer geworden bin.

1. Schülerinnen und Schüler zur Zusammenarbeit befähigen: Das langsame Abgeben von Steuerungskompetenzen kann nur gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler ihrerseits soziale Kompetenzen erworben haben, vor allem die zur Selbständigkeit und zur Zusammenarbeit. Wir wissen inzwischen, daß unsere Schülerinnen und Schüler zu einem großen Teil Einzelkinder sind, daß fast ein Drittel allein von Vater oder Mutter erzogen wird und ca. 40% beider Elternteile mit Beginn der Grundschulzeit ihrer Kinder berufstätig sind.

Weitere Veränderungen der Sozialisationsbedingungen unserer Kinder will ich gar nicht nennen. Es ist uns allen, denke ich, auch so deutlich, daß die hochkomplexen sozialen Formen der Öffnung von Unterricht für viele, vielleicht sogar die meisten Schülerinnen und Schüler eine ungewöhnliche Herausforderung darstellen.

Wir müssen also immer wieder prüfen, ob die Freiräume, die wir durch den Verzicht auf autoritäre Strukturierungsmöglichkeiten schaffen, von den

Kindern schon eigenverantwortlich genutzt werden können. Ich muß genau beobachten, welche Kinder welche sozialen Kompetenzen bereithalten bzw. an welcher Stelle und mit welchen Mitteln soziale Defizite durch gezielt eingesetzte Sozialformen und Trainingsphasen ausgeglichen werden können. Wenn ich dies nicht sicherstelle, daß die sonst von mir ausgeübte soziale Kontrolle von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden kann, führt die Öffnung von Unterricht unweigerlich ins Chaos.

Folgende Phasen haben sich für den 1. Schritt, Befähigung zur Zusammenarbeit, in der Praxis bewährt:

- Am Anfang, wenn man in der 5. Klasse beginnt, steht eine Kennenlern- und Orientierungsphase, für die die Sitzordnung in Kreis- oder U-Form mit gemeinsamen Spielen und Aktivitäten in der großen Gruppe empfehlenswert ist.
- Die Bildung von Normen und Regeln kann über Partnerspiele und -übungen erfolgen, die anschließend in unterrichtsbezogene Partnerarbeit mit kurzen Sequenzen überführt werden. Die wichtigste Regel lautet: bei Schwierigkeiten dürfen nur Schülerinnen und Schüler befragt werden, nicht die Lehrkraft. Wird sie trotzdem gefragt, antwortet sie möglichst nicht.
- Dann werden Kleingruppen gebildet, die wiederum über Spiele und Übungen, aber auch unterrichtliche Aufträge sich Regeln und Normen dafür erarbeiten. Wenn die Kinder die Regeln für die Zusammenarbeit beherrschen, kann eine Tischgruppe unterrichtsbezogene Aufgaben leichter lösen.

Die Veränderung des Lehrerhandelns besteht darin, daß sich Lehrerin oder Lehrer nicht mehr direkt in die Interaktionsvorgänge einschalten, sondern den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihrerseits Normen und Regeln dafür zu finden, anzuwenden und einzuhalten.

2. Schülerinnen und Schüler mit Selbstkontrolle vertraut machen: Sobald die Gruppen arbeitsfähig geworden sind, d. h. die Lehrkräfte einen Teil der sozialen Kontrolle über die Interaktionen und Arbeitsbeziehungen sozusagen an die Schülerinnen und Schüler abgetreten haben, muß der zweite Schritt vorbereitet werden: die Selbstkontrolle durch die Lernenden.

Es empfiehlt sich auch hier, mit zeitlich kurzen und inhaltlich einfachen Übungen zu beginnen, bei denen die Schülerinnen und Schüler die von ihnen bearbeiteten und gelösten Aufgaben selbständig kontrollieren. Die verschiedenen Möglichkeiten, die sich über Lösungsbögen, Lernkarteien, Overhead-Folien und eine Reihe von Lernspielen bieten, sind bekannt. Diese Kontrollmöglichkeiten können didaktisch gezielt eingesetzt werden, um von einfachen zu komplexen, von konkreten zu abstrakten Aufgabenkontrollen zu kommen, sie können und müssen aber auch je nach Lerntyp, nach Fähigkeiten und Lernfortschritten der verschiedenen Kinder differenzierend und damit nebeneinander benutzt werden.

Die Veränderung des Lehrerhandelns besteht darin, daß die Lehrkräfte nicht mehr selbst die Aufgaben kontrollieren, sondern daß sie schauen, ob die Schülerinnen und Schüler die Techniken der Selbstkontrolle beherrschen und zur richtigen Zeit anwenden. Im allgemeinen begreifen die Kinder

sehr schnell, daß sie ihr eigenes Lernen nicht befördern, wenn sie Kontrollbögen zum Abschreiben von Lösungen benutzen.

3. Schülerinnen und Schüler auf Wahlmöglichkeiten vorbereiten: Um den heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernzugängen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, beginnen die Lehrkräfte damit, differenzierende Unterrichtsmaterialien bereitzustellen. Zunächst muß ich abklären, ob lernziel-gleich oder lernziel-different gearbeitet werden müßte, dann muß ich je nach Gruppe und den der Sache innewohnenden Möglichkeiten prüfen, wie ich die Angebote nach stofflichem Umfang, nach Schwierigkeiten, nach Methoden, nach Medien, nach zeitlichem Umfang, nach Lerntempo, nach sozialen Motiven usw. aufbereite. Ich werde die Wahlmöglichkeiten zu Anfang gering halten und erst in dem Maße ausweiten, wie Schülerinnen und Schüler damit umgehen können:

- Sie müssen lernen, sich zu entscheiden.
- Sie müssen lernen, ihre Interessen zu finden und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu kennen.
- Sie müssen lernen, sich Angebote zu wählen, die sie bearbeiten können usw.

Je vielfältiger das Auswahlangebot sein wird, desto eher werden die Schülerinnen und Schüler die Chance, die ihnen der Offene Unterricht bietet, wahrnehmen, vor allem dann, wenn die Angebote in sich einen hohen Aufforderungscharakter haben und intrinsische Lernmotivationen wecken können.

Im Interesse von Schülerinnen und Schülern sollte immer deutlich unterschieden werden zwischen Pflicht-, Zusatz- und Wahlaufgaben bzw. – zu einem späteren Zeitpunkt – eigenen Vorhaben. Materialien sollen immer klare, eindeutige Arbeitsanweisungen enthalten und eine ansprechende Aufmachung, Aufgaben müssen übersichtlich gekennzeichnet und angeordnet sein. Formalien wie Mappen- oder Heftführung, die Angabe von Name, Datum, Überschrift, das Einhalten von Rand usw. müssen geübt werden, bis sie selbstverständlich sind, desgleichen die verschiedenen Formen der Ergebnissicherung.

Die Veränderung des Lehrerhandelns besteht darin, daß Lehrerin oder Lehrer keine allgemeinverbindlichen Vorgaben mehr machen, daß nicht sie die Aufgaben zuschreiben, sondern den Kindern helfen, selbständig zu wählen, und vor allem, daß sie spätestens an dieser Stelle der Öffnung von Unterricht die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen suchen.

4. Die organisatorischen Vorkehrungen für Wochenplanarbeit treffen: Die Phase der eben beschriebenen 3 Schritte kann und sollte begleitet werden von der Umorganisation des Klassenraums zu einer „Lernlandschaft“ mit bestimmten Funktionsflächen und -ecken, zu denen auch die Regale mit den Arbeits- und Hilfsmitteln gehören (Lexika, Karteien, Sach- und Fachbücher, Kassettenrekorder usw.), mit den Ablage- und Aufbewahrungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, freien Wandflächen für Präsentationen und dergleichen. Diese Veränderung des Klassenraums ist eine gemeinsame Arbeit von Lehrer, Lehrerin und Klasse.

Für die Einführung der Wochenplanarbeit sind dann langfristig auch

organisatorische Vorkehrungen beim Stundenplan erforderlich. Zunächst kann eine Arbeitsstunde pro Woche – andere plädieren für eine Blockstunde pro Woche – im Plan ausgewiesen werden für ein Fach, um allmählich die Zahl der Arbeitsstunden und Fächer zu steigern. Die Anforderung für die Schülerinnen und Schüler heißt jetzt, selbst zu planen und zu entscheiden, was sie machen, wann sie es machen und mit wem sie es tun, u. U. auch wie und wo sie arbeiten und wie sie das Arbeitsergebnis festhalten. Es ist einleuchtend, daß der Schritt zur Wochenplanarbeit nur gelingen kann, wenn die anderen Schritte getan sind, d. h. Kinder jetzt bereits allein, zu zweit oder in Gruppen arbeiten können, Lern- und Arbeitstechniken beherrschen, Selbstkontrolle ausüben, zwischen Wahlaufgaben entscheiden können, verschiedene Materialien sachgerecht und selbständig einsetzen können, das Dokumentationssystem der Klasse kennen.

Da der Umgang mit Wochenplanarbeit all diese Fähigkeiten gleichzeitig verlangt, sind Kolleginnen und Kollegen aufgrund von Erfahrungen anderer gut beraten, wenn sie für diesen Schritt ihren Schülerinnen und Schülern anfangs eine eigene Planungsstunde zur Verfügung stellen, in der diese lernen können, ihre Arbeit im Zuge der immer größeren Öffnung von Unterricht auch zunehmend selbständiger zu planen und strukturieren. Die Veränderung des Lehrerhandelns ist offenkundig: Nicht die Lehrkraft gestaltet die Stunde, sondern jedes Kind oder jede Gruppe selbst. Ich werde zum Berater, der motiviert, berät, organisiert, abklärt, Materialien bereitstellt und dabei stets die Kompetenzsteigerung der Schülerinnen und Schüler im Auge hat: ihre Selbständigkeit, ihre Kooperationsfähigkeit, ihr Selbstvertrauen, ihre Lernbereitschaft, ihre Entscheidungs- und Mitbestimmungskraft.

Benutzte Literatur

- M. Bönsch: Wochenplanarbeit – eine Form offenen Unterrichts. In: *Die Deutsche Schule*. 82, 1990, 3, S. 358–367.
- K. Geppert, E. Preuss: *Differenzierender Unterricht – konkret*. Bad Heilbrunn 1978.
- U. Hecker, G. Krüsmann, T. Schmitte: *LehrerInnen lernen Freie Arbeit*. Verlag an der Ruhr, Februar 1991.
- B. Krey: *Mögliche Schritte zur Öffnung von Unterricht*. Arbeitspapier aus der IGS Neumünster, Februar 1992.
- J. Ramseger: *Offener Unterricht in der Erprobung*, München, 2. Aufl.
- H.-G. Rolff: Was soll Schule leisten? In: *Erziehung und Wissenschaft*, 1992, 2.
- W. Wallrabenstein: *Offene Schule – Offener Unterricht*. Reinbek 1991.
- Themenheft „Lehrer lernen“. In: *PÄDAGOGIK*. 40, 1988, 6.
- Themenheft „Frontalunterricht“. In: *PÄDAGOGIK*. 42, 1990, 11.

Christa Lohmann, geb. 1936, Dr. phil., Lehrerin an der Gesamtschule Kiel-Friedrichsort; von 1982 bis 1988 Vorsitzende der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule; seit 1990 Dezernentin am Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Anschrift: Jakobsleiter 1, 2300 Kiel 17