

Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden

Hans Brügelmann

Kommentar

Unterschiedliche (Miß-)Verständnisse von "Öffnung" des Unterrichts

A) Drei Dimensionen der Öffnung des Unterrichts

A1) Öffnung des Unterrichts für Unterschiede zwischen den Kindern

A2) Öffnung zur persönlichen Erfahrungswelt der Kinder

A3) Öffnung zur Mitwirkung an und Mitverantwortung von Entscheidungen

B) Öffnung bis zur Beliebigkeit?

B1) Herausforderung durch Sachen: als Rätsel, nicht als Lösung

B2) Herausforderung durch Personen: als PartnerIn, nicht als VorgesetzteR

B3) Herausforderung durch Traditionen: als Konvention, nicht als Wahrheit

B4) Herausforderung durch Institutionen: als Aufgabe, nicht als Vorgabe

C) Strukturen im offenen Unterricht

C1) Strukturierung durch die inhaltliche Gestaltung von Materialien

C2) Strukturierung durch die methodische Gestaltung von Arbeitsformen

C3) Strukturierung durch die soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur

C4) Strukturierung didaktischer Planungshilfen für die LehrerIn

Literatur

© Libelle Verlag, 1997



Kommentar

Der vorliegende Text zeigt in konkreter Weise Möglichkeiten der Öffnung des Unterrichts. Brügelmann beschreibt aus konstruktivistischer Sicht eine Systematik des Unterrichts, die einen "Lernraum statt eines Lehrgangs" aufzeigt. "Öffnung des Unterrichts bedeutet den Verzicht auf eine pädagogische Allmacht, die Begriffe wie "Diagnose", "Kontrolle", und "Förderprogramm" nahelegen. Ich spreche lieber von "Beobachtungs- und Deutungshilfen", von "methodischen Ideen" (H. B.). Die Frage nach Mitbestimmung von SchülerInnen wird ebenso behandelt, wie die Frage nach den Grenzen. Am Beispiel des Anfangsunterrichts, vor allem im Lesen und Schreiben, wird die Rolle von LehrerInnen konkret erläutert.

Der Artikel zählt durch seinen praktischen, konzentrierten und weiterführenden Inhalt zu den *aufschlussreichsten* Beiträgen im Bereich neuer Unterrichtsformen. (R. B. für **bidok**, 16. Aug. 1999)

"Ein Curriculum ist also der Entwurf eines relativ geschlossenen Lernsystems [...] ein bestimmtes System der Lernwege mit sachstrukturellen Aufgabensequenzen im Hinblick auf die erwarteten Endleistungen ..."

(Tütken 1970, 59, 57)

Gegen diese Vorstellung einer durch ExpertInnen legitimierten Planung des Unterrichts wurde schon Anfang der 70er Jahre der Anspruch einer Offenheit von Unterricht geltend gemacht (Brügelmann 1972; Zeitschrift für Pädagogik 3/1973; Deutscher Bildungsrat 1974; Garlichs u. a. 1974).

Dabei in es vor allem um die Geltungsansprüche und die Planungsdichte von schulextern entwickelten Lehrplänen, Curricula und didaktischen Materialien. Die überzogenen Planungsansprüche von Politik und Verwaltung einerseits und von Forschung und Entwicklung andererseits konnten damals abgewehrt werden: Lehrerinnen haben heute erhebliche Freiräume für die Gestaltung des Unterrichts gewonnen (auch wenn die materiellen Bedingungen ihre Nutzung vielerorts erschweren).

Aber ist damit auch im Unterricht die Möglichkeit gewachsen, daß Kinder persönlich bedeutsame Erfahrungen und Fragen einbringen, individuelle Wege des Lernens gehen können, Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen können?

Die (wenigen) empirischen Untersuchungen stimmen eher pessimistisch: je nach Härte des Kriteriums sind es allenfalls 1-25 % der LehrerInnen bzw. der Unterrichtsanteile, die sich an offenen Unterrichtskonzeptionen orientieren (vgl. Richter 1993d; Herff 1994; Könnicke/May 1994; Brügelmann 1996d). Immer noch ist der Aufbau von Lehrwerken an fachliche Strukturen gebunden, sind Aufgaben stereotyp und auf blinde Wiederholung angelegt; immer noch orientiert sich der Unterricht an einer Alltagspsychologie, die Lehren und Lernen als "Transport" von Wissen und Können versteht; immer noch gewähren eingeschliffene Rollenbilder und Arbeitsformen den SchülerInnen kaum Räume für selbständiges Handeln und Mitverantwortung von Entscheidungen (vgl. die Zusammenfassung empirischer Daten bei Meyer 1987a, 134-135, 1987b, 60-63).

Dennoch sehen manche die Zeit gekommen, auf die Bremse zu treten, weil das Pendel schon zu weit geschwungen sei: "Die methodische Öffnung ist vielerorts erfolgreich vollzogen. Es soll nun auch darum gehen, sich dem Inhalt (der Sache) zuzuwenden, um ihn für die Kinder nutzbar zu machen." (Dierekes 1994)

Ich setze entschieden dagegen: Wir müssen "Offenheit" anspruchsvoller, aber auch präziser bestimmen[1]. Zugleich müssen wir deutlicher machen, daß Offenheit Strukturen nicht ausschließt, sondern im Gegenteil geradezu voraussetzt. Schließlich müssen wir für die Entwicklung solcher Strukturen dieselbe Fantasie und Hartnäckigkeit aufbringen wie für die Erfindung offener Aufgaben und Lernsituationen.



Unterschiedliche (Miß-)Verständnisse von "Öffnung" des Unterrichts

Viele PädagogInnen verstehen offenen Unterricht sehr eng (und überschätzen damit die erreichten Öffnungsgrade, vgl. die Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung in der Untersuchung von *Hanke 1996*, 34). Sie sehen Öffnung nur methodisch-organisatorisch, d.h. als eine Form der inneren Differenzierung, und verlagern die Steuerung des Lernens aus ihrer Person lediglich in das Material (s. auch *Peschel 1995/96*).

Andere, vor allem KritikerInnen der Öffnung, fassen sie zu weit. Sie unterstellen, jedes Kind könne im offenen Unterricht machen, was es wolle, und die Lehrerin gucke nur zu. Überdies werde das heute besonders wichtige soziale Lernen auf dem Altar verabsolutierter Individualisierung geopfert.

Den beiden (Miß-)Verständnissen will ich im folgenden entgegentreten, indem ich

1. drei Dimensionen (und zugleich Entwicklungsstufen) qualitativ unterschiedlicher Öffnung bestimme;
2. die Spannung des Doppelbegriffs "Offener Unterricht" als Anforderung an die Lehrerrolle genauer herausarbeite;
3. verschiedene Formen der Strukturierung von offenem Unterricht auf vier Ebenen vorstelle.

Dabei möchte ich die meist fachdidaktisch eingeeengte Diskussion ("Lernen Kinder [Lesen, Rechnen, ...] im offenen Unterricht schlechter oder besser?") erweitern um normative Anforderungen an Unterricht in der Demokratie, indem ich die Frage aufwerfe, welches Maß an Mitbestimmung und Mitverantwortung Kindern als jungen MitbürgerInnen zusteht und wie Unterricht dazu beitragen kann, ihre Selbständigkeit und ihre Entwicklung zu einer selbstbewußten Person zu stützen (s. vor allem *B4*).



A) Drei Dimensionen der Öffnung des Unterrichts

Im folgenden werden drei Dimensionen der Öffnung von Unterricht untersucht:

- die erste lernpsychologisch und didaktisch begründet durch das Kriterium der "Passung" von Aufgaben im Unterricht auf den Entwicklungsstand des Kindes (*Heckhausen 1968; 1972; Aebli 1969*);
- die zweite erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch begründet durch eine konstruktivistische Sicht von Lernen (*Piaget 1970/1973; Glasersfeld 1995*);
- die dritte bildungstheoretisch und politisch begründet durch das Kriterium der Selbständigkeit als Ziel und Bedingung schulischen Lernens (*Dewey 1916/64; Heymann 1996*).

Theoretisch (im Sinne zunehmender pädagogischer Qualität) und pragmatisch (im Sinne zunehmender Anforderungen in der beruflichen und persönlichen Entwicklung einer Lehrperson) beschreibe ich die drei Dimensionen als Stufen wobei die höheren die niedrigeren einschließen.

Diese Sicht erlaubt LehrerInnen eine Veränderung ihres Unterrichts in Schritten, von denen schon der erste bedeutsam ist - wenn er im Blick auf den letzten als Annäherung an das Ziel und nicht schon als Erfüllung des Anspruchs verstanden wird.



A1) Öffnung des Unterrichts für Unterschiede zwischen den Kindern

("methodisch-organisatorische Öffnung" des Unterrichts)

Unterschiede zwischen Kindern beeinflussen in verschiedener Hinsicht den Erfolg beim Lernen:

- unterschiedliches Wissen und Können aus der jeweiligen Biografie bestimmen die (fehlende) Passung von Aufgabe und Leistungsstand;
- unterschiedliche Lernstile verlangen verschiedene Zugangsmöglichkeiten und Aneignungsweisen;
- unterschiedliches Arbeitstempo bestimmt Dauer bzw. Menge der leistbaren Arbeit.

Innere Differenzierung des Unterrichts ist deshalb eine alte Forderung, die aber häufig mit einer starken Lenkung durch die Lehrperson einhergeht (Diagnose des Lernstandes, Zuweisung von spezifischen Aufgaben, Kontrolle der Annäherung an genau definierte Teilziele; vgl. zur Abgrenzung dieser Art der "Individualisierung" von Individualisierung in Konzepten offenen Unterrichts *Einsiedler 1988; Brinkmann/Brügelmann 1992*).

In unseren Befragungen von PädagogInnen war die enge Bestimmung einer Individualisierung "von oben" weit verbreitet (die im folgenden berichteten Ergebnisse beziehen sich noch auf die Pilotstudien 1995): [2] Rund zwei Drittel der LehrerInnen verbinden den Begriff "Öffnung" mit einem Eingehen auf die Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen.

Wie kann das konkret aussehen?

Ich will diese Sicht für zwei Schlüsselbegriffe konkretisieren, die in der didaktischen Diskussion sehr verschieden verstanden werden. Mit "Freiarbeit" werden den Kindern - je nach Konzeption unterschiedlich große - Handlungsräume im Unterricht eröffnet; der "Wochenplan" ist eine Organisationsform, um diese Freiräume - unterschiedlich stark - zu strukturieren.

Nach dem hier (A1) diskutierten methodischen Verständnis der Öffnung von Unterricht könnte ein "Wochenplan" z. B. folgendermaßen aussehen:

Die Aufgaben werden den SchülerInnen vorgegeben

- entweder für alle gleich,
- oder mit Alternativen zur individuellen Auswahl
- oder einzelnen Kinder(gruppen) - nach ihrem Leistungsstand - von der Lehrerin zugewiesen.

Auch der Weg der Bearbeitung und das richtige Ergebnis stehen fest. Nehmen wir das Beispiel Schreiben: Das Thema stellt die Lehrerin (z.B. "Im Zoo"), auch die Form der Bearbeitung legt sie fest (z. B. ein "Bericht", dessen formale Merkmale vorweg erarbeitet wurden). Aber wann die Kinder schreiben, wie lange sie brauchen, welche Hilfsmittel sie nutzen, steht ihnen - innerhalb der ausgewiesenen Zeiten - frei.

Kritisch ist anzumerken: Solche Wahlmöglichkeiten sagen noch nichts über die Qualität der Aufgaben selbst aus: z. B. über ihre Bedeutsamkeit für das einzelne Kind; über die Möglichkeiten, sich zu fordern, Neues zu erfahren, individuelle Neigungen zur Geltung zu bringen.

Viele Materialien "für Freiarbeit" beschränken sich nämlich darauf, Aufgaben aus Rechenbüchern oder aus Arbeitsheften zum Lesen bzw. Rechtschreiben in Karteiform auszulegen. Die Aufgaben selbst sind genauso geschlossen wie in den Schulbüchern. Was zählt, ist auch hier das richtige Ergebnis. Zwar wird von Selbstkontrolle gesprochen, gemeint ist aber eine "Kontrolle durch das Material", in das die Lehrperson oder die Programmentwickler eine bestimmte Lösung eingebaut haben.

Für viele Kinder ist schon das ein Vorteil: Sie sind nicht mehr abhängig von Lob oder Tadel einer Person. Sie können ihre Vorstellungen austesten und sehen am Erfolg, ob sie richtig gedacht haben. Die Auseinandersetzung mit der Sache wird also nicht überlagert durch Beziehungsprobleme.

Einfache Ordnungen im Wahrnehmungsbereich können so vermittelt werden (vgl. das Sinnesmaterial von *Montessori*). Auch bei der Automatisierung von (vorher) verstandenen Operationen in der Mathematik, beim Lesen oder Rechtschreiben, also in der Übungsphase des Lernprozesses, können zeitlich begrenzte Aufgaben dieser Art, z. B. in Form von didaktischen Spielen, Sinn machen.

Individuelle Ideen oder ein Austausch unterschiedlicher Sichtweisen zwischen den Kindern werden dagegen weder gefördert noch gefordert.



A2) Öffnung zur persönlichen Erfahrungswelt der Kinder

("didaktisch-inhaltliche Öffnung" von Unterricht)

Einen Schritt weiter führt die Einsicht, daß Lernen eigenaktives Konstruieren, nicht bloßes Kopieren von Lösungen bedeutet (vgl. die grammatischen und orthographischen Übergeneralisierungen beim Sprach- und Schrifterwerb oder die "Umweg"-Strategien bei halbschriftlichem Rechnen, die *Hengartner*, *Selter*, *Spiegel* und andere durch Überforderungsaufgaben herausgefunden haben). Jede neue Erfahrung wird im Zusammenhang der bereits entwickelten Vorstellungen und Deutungsmuster interpretiert, und die Bedeutsamkeit einer Erfahrung hat mit ihrem Bezug auf die alltägliche Lebenswelt der Kinder zu tun. Daraus folgt, daß es auch im Unterricht nicht bei der Wahl zwischen (geschlossenen) Aufgaben bleiben kann, sondern daß sich ihre Qualität ändern muß. Nicht nur die Arbeitsbedingungen, auch die Aufgaben selbst müssen offen, d. h. anspruchsvoller werden, Raum für selbständiges Denken und einen inhaltlichen Bezug zu der Erfahrungswelt der Kinder eröffnen.

Von den LehrerInnen unserer Befragung assoziiert nur noch knapp die Hälfte solche Vorstellungen mit dem Begriff "Öffnung des Unterrichts" (gegenüber zwei Drittel bei A1).

Im Blick auf die Realisierung dieser Ansprüche im Unterricht scheint sich das stärker organisatorische Verständnis noch stärker durchzusetzen. Als "weitgehend umgesetzte" nennen 30-50 % der Lehrer organisatorisch-methodische Aspekte, während Formen didaktisch-inhaltlicher Öffnung nur einen Realisierungsgrad von 10 - 15 % erreichen.

Was unterscheidet nun die inhaltliche Öffnung mit der methodischen Differenzierung konkret?

Das Weiterführende wird anschaulich im Kontrast von *Freinets* Werkstätten zu Montessoris "vorbereiteter Umgebung" didaktisch eindeutig definierter Materialien (= A1), in seinem bewußten Ausbruch in die außerschulische Welt als Lernfeld, im Alltagsmaterial, das er zum Ausgangspunkt der Arbeit im Klassenzimmer macht, und in der Korrespondenz mit anderen Klassen als sozialer Rahmung des Lernens.

Das (oben unter A1) zitierte "Schreiben von Texten" würde auf dieser Stufe der Öffnung insofern eine neue Qualität gewinnen, als die Kinder auch Inhalt und Form von Texten selbst bestimmen. Sie machen zum Thema, was sie persönlich beschäftigt, und stellen es so dar, wie sie andere glauben ansprechen zu können. Nach diesem Verständnis von Öffnung des Unterrichts könnte ein "Wochenplan" - anders als oben (A1) beschrieben - so aussehen, daß zwar Aufgabentypen vorgegeben sind, z. B. "Arbeit an der Rechtschreibung von Wörtern", aber daß die Kinder selbst entscheiden, ob sie einzelne Wörter üben ("eigene", die sie häufig brauchen, oder schwierige, in denen sie immer wieder Fehler machen) oder ob sie einer "Forschungsfrage" nachgehen (z.B. "Wie wird das /i:/ in der Regel verschriftet?"). Auch die Form des Übens könnten sie selbst bestimmen (Partnerdiktat, Abschreiben von Wendekarten, Arbeit mit einer Rechtschreibkartei, Ordnung von Wörtern nach einem bestimmten Rechtschreibmuster). "Freiarbeit" hieße dann in dieser Sicht: Die Kinder können im Auftragsrahmen selbst Aufgaben wählen/erfinden, oder die vorgegebenen Aufgaben lassen eine unterschiedliche Bearbeitung zu (z. B. eine Rechenmauer zum Addieren, in die die Kinder unterschiedliche Zahlen eintragen, verschiedene Ausgangsmuster ausprobieren; oder ein Alltagsproblem, z. B. die Frage, wieviel Wasser ein Haushalt unter bestimmten Bedingungen verbraucht).

"Selbstkontrolle" meint in diesem Verständnis von "Öffnung" nicht nur Vergleich der eigenen mit einer Musterlösung, sondern argumentative Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Vorgehensweisen (z. B. mathematischen Modellierungen eines Problems oder Strategien beim Rechnen). Sie verlangt dann eine Haltung gegenüber der eigenen Arbeit, die von PsychologInnen als Metakognition bezeichnet wird (im Sinne einer kontinuierlichen Selbstbeobachtung und -korrektur bei der Arbeit).

Die Verantwortung der SchülerInnen für konkrete Arbeiten nimmt also im Vergleich zum methodisch-organisatorischen Verständnis erheblich zu. An der Planung des Unterrichts werden sie aber auch hier nicht beteiligt.



A3) Öffnung zur Mitwirkung an und Mitverantwortung von Entscheidungen ("*pädagogisch-politische Öffnung*" der Schule)

Bisher haben wir unterstellt, daß letztlich die LehrerInnen (der Lehrplan oder das Schulbuch) bestimmen, was die Kinder lernen - entweder (s. A1) festgelegt auf konkrete Kenntnisse bzw. Fertigkeiten oder zumindest (s. A2) als Vorgabe bestimmter Probleme oder Aufgabentypen. Selbständigkeit der Schülerinnen beschränkt sich also auf inhaltliche und methodische Ideen für die Lösung von Aufgaben, die Entscheidung über die Aufgaben selbst bleibt der Lehrerin vorbehalten.

Auch in unserer Befragung versteht nur knapp ein Drittel der LehrerInnen den Begriff "Öffnung" im Sinne von mehr Selbständigkeit und Mitbestimmung im Unterricht (gegenüber immerhin knapp 50 % bzw. 65 % bei A1 und A2).

Der Anteil von Lehrerinnen, die für ihren eigenen Unterricht diese Formen als weitgehend realisiert nennen, liegt sogar unter 10%.

Im Gegensatz zu dieser eingeschränkten Mitwirkung an der Unterrichtsplanung findet die Mehrheit der LehrerInnen es im Blick auf das *soziale Zusammenleben* wichtig, die Kinder in die Mitverantwortung zu nehmen, wie die Zustimmung zu folgenden Ansprüchen an Unterricht zeigt (je nach Aspekt 40-70%). Auch in der Realisierungsbreite liegen die Werte für die sozialen Aspekte der Öffnung mit 20-40% deutlich höher.

Was aber bedeutet "Mitbestimmung" konkret?

Ein "Wochenplan" könnte so aussehen, daß die Lehrerin und die Klasse gemeinsam einen Arbeitsplan entwickeln und seine Umsetzung kontrollieren, wie *Dewey* das mit seiner Projektmethode fordert. Denn *Dewey* bestimmt "Projekt" nicht äußerlich als ein Vorhaben, das fachübergreifend angelegt ist, in dem SchülerInnen selbst tätig werden können und das in ein Produkt mündet, sondern inhaltlich durch die Mitverantwortung und -kontrolle der gemeinsamen Arbeit durch alle Beteiligten. Eine stärker individuelle Variante wäre, daß die Lehrerin mit dem einzelnen Kind sozusagen einen "Lernvertrag" über bestimmte Aufgaben und eine überschaubare Zeit abschließt (vgl. *Reichen 1991*, aber auch Ansätze kooperativer Verhaltensmodifikation).

"Freiarbeit" hieße dann, daß die Kinder eigene Ideen für Arbeitsvorhaben einbringen und gemeinsam oder individuell umsetzen können (wie in den von *Heide Bambach* (1989) geschilderten Forschungs- und Schreibprojekten). "Selbstkontrolle" beschränkt sich in diesem Kontext nicht auf die Anwendung metakognitiver Strategien (s. A2), sondern bedeutet eine gegenüber der Gruppe und der Lehrerin verantwortete Selbständigkeit. Die eigene Arbeit und Erfahrung werden (wie im "Reisetagebuch" von *Gallin/Ruf*) reflektiert, aber nicht nur im Blick auf das gegenstandsbezogene Lernen, sondern auch auf die persönliche Entwicklung des Kindes.



B) Öffnung bis zur Beliebigkeit?

Zur Rolle der Lehrerin im offenen Unterricht

Ich versuche, die Aufgabe der Lehrerin in diesem Unterricht über den Begriff der "Herausforderung", den ich in *vier Perspektiven* auslege, genauer zu bestimmen:

1. *Herausforderung durch Sachen,*
2. *Herausforderung durch Personen,*
3. *Herausforderung durch Traditionen,*
4. *Herausforderung durch Institutionen.*

Ein in diesem Verständnis als "offen" qualifizierter Unterricht bedeutet also: Die Lehrerin vermittelt nicht Stoff oder Normen, sondern sie fordert die Erfahrungen, das Denken, die Urteile der Kindes heraus. Denn: Lernen bedeutet immer Veränderung; Passung (s. oben *AI*) heißt insofern nicht *Anpassung*.

Statt Wissen und Können als Produkt zu "transportieren", werden Lehrpersonen zu kritischen BegleiterInnen von Lernprozessen, in die sie zwar bestimmte Inhalte einbringen, deren Wirkung auf die SchülerInnen sie aber nie determinieren wollen.

Schon diese Kurzformel macht deutlich, daß LehrerInnen eine wichtige Funktion haben: Kinder herauszufordern, indem sie

- Fragen stellen ("Wie bist du darauf gekommen?", "Was soll das bedeuten?"),
- Alternativen aufzeigen "Probier es doch einmal so!", "Ich würde es so machen!").
- Zweifel äußern ("Geht das denn auch, wenn ...?", "Ulf hat ein anderes Ergebnis").

Der Begriff "Öffnung" bekommt damit einen zusätzlichen Sinn: Unterricht soll nicht kanalisieren und festlegen, indem die Vorstellungen des Kindes durch andere ersetzt werden, sondern diese entwickeln, erweitern und bereichern.

Was heißt das konkret?



B1) Herausforderung durch Sachen: als Rätsel, nicht als Lösung

Mit ihrer Praxis des "weißen Blattes" wirft *Hannelore Zehnpfennig* die Kinder auf sich selbst, auf ihre eigenen Fragen und Erfahrungen zurück. Aber auch in einem so radikal offenen Unterricht verschwindet die Lehrerin nicht, wie in den Berichten von *Falko Peschel* (1996a+b) deutlich wird.

Andere Pädagoginnen fokussieren die Aufmerksamkeit der Kinder stärker, indem sie die Kinder mit einer "Sache" konfrontieren. Der Spielraum, den Kinder in der Auseinandersetzung mit der Sache haben, ist dabei unterschiedlich weit. Bei *Maria Montessori* ist der Fokus sehr eng: mögliche Aktivitäten und Deutungen sind festgelegt durch die Isolierung von Merkmalen. Jedes Material hat seine vorher bestimmte (und damit im didaktischen Konzept nur eine sinnvolle) Verwendung. Insofern ist es "geschlossen", auch wenn die Kinder in der Wahl der Arbeitsbedingungen viel Freiheit haben (s. *AI*).

Ganz anders bei *Martin Wagenschein*. Er konfrontiert die Kinder mit einer Situation, die unterschiedliche Interpretationen zuläßt. Diese Deutungsversuche verweist er immer wieder

zurück auf die Sache, an der die Kinder gegenständlich oder mental ihre Hypothesen erproben sollen. Dabei gibt es nicht eindeutig falsche oder richtige, sondern nur mehr oder weniger überzeugend begründete Lösungen. Alltagsgegenstände, Instrumente, Versuchsanordnungen, Dokumente - die "Sache" kann unterschiedlich aussehen. Ihre Offenheit besteht darin, daß nicht eine bestimmte Deutung vorgegeben ist. Aber die Lehrerin überläßt die Vielfalt der Sichtweisen nicht dem freien Spiel der Kräfte. Sie fordert die Deutungen / Lösungsversuche / Umgangsweisen der Kinder dadurch heraus, daß sie immer wieder auf die Sache verweist: "Stimmt das?", "Geht das?", "Was wäre, wenn ...?"

Hier wird deutlich, wie wichtig die Fachkompetenz der Lehrerin ist. Nicht um zu belehren, sondern um die Sache zur Herausforderung werden zu lassen - und zwar in unterschiedlicher (Zu-)Richtung, je nach den Deutungen, die die Kinder versuchen.



B2) Herausforderung durch Personen: als PartnerIn, nicht als VorgesetzteR

Lernen hat immer zwei Seiten: eine Erfahrung mit (Aspekten) der Umwelt und eine Erfahrung mit sich selbst in der Beziehung zu anderen (vgl. zur Bedeutung der anderen Kinder unten B4).

Die kindliche Persönlichkeit kann sich nur entwickeln, wenn sie zureichend Raum hat, sich zu erproben. Erproben kann sich eine Person aber nur, wenn der Raum Grenzen hat und wenn er nicht leer ist.

Erziehung wird oft verstanden als Vermittlung von Normen. Kindern wird erklärt, was "gut" oder "richtig" ist, sie werden bestraft, wenn sie "böse" sind, und zurechtgewiesen, wenn sie etwas "falsch" machen. Eine solche Erziehung "von oben" verfehlt die Leitidee der Selbständigkeit.

Aber heißt das, keine Grenzen zu setzen?

Wichtige Erfahrungen machen Kinder im Umgang und in der Auseinandersetzung miteinander. Auch wenn Erwachsene sich als PartnerInnen verstehen, heißt das nicht, daß sie sich den kindlichen Wünschen unterordnen, sondern daß sie ihre Interessen, ihre Vorstellungen als gleichwertig behaupten. Herausforderung bedeutet dann, daß die Lehrerin die Kinder nicht nur auf die Sache verweist, sondern sie mit der eigenen Deutung (der Sache, einer Situation, eines Verhaltens) konfrontiert - nicht im Sinne einer sozusagen "authentischen" und damit überlegenen Interpretation, sondern als alternative Sicht, z. B. bei der Erklärung eines Versuchsergebnisses, bei der Auslegung eines Gedichts oder bei der Reaktion auf einen Konflikt.

Wenn die Lehrperson das Kind als Partner ernst nimmt, ist sie zum einen offen für seine Sicht der Dinge, behauptet aber demgegenüber die eigene Position als ebenso bedeutsam. Ihre Verantwortung für die Gruppe weist ihr darüber hinaus eine zweite Funktion zu: den Schwächeren und Leisen zu helfen, ihre Rechte, Gefühle und Gedanken zu artikulieren, es auch einmal stellvertretend für sie zu tun in einer Situation, in der sie das selbst nicht schaffen (s. unten B4).



B3) Herausforderung durch Traditionen: als Konvention, nicht als Wahrheit

Jeder Mensch konstruiert seine eigene Welt im Kopf. Aber Menschen leben nicht als Einsiedler, sondern in einem sozialen Raum mit Traditionen des Denkens und Urteilens. An den individuellen Erfahrungen anzuknüpfen ist wichtig. Die Vielfalt der Subkulturen in unserer heutigen Gesellschaft macht es andererseits unverzichtbar, gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen, eine "gemeinsame Sprache" zu sichern. Bildungstheoretisch bedeutet das: Individualisierung findet ihre Grenzen im Anspruch sozialen Lernens, im Respekt für andere Sichtweisen und in der Beherrschung von Konventionen (soziale und sprachliche Umgangsformen, aber auch: Stellenwertsystem in der Mathematik, Grammatik, Rechtschreibung usw.; vgl. *Heymann 1996*, Kap. 3).

Prägnant haben *Gallin/Ruf* beschrieben, was dies für die Öffnung des Unterrichts bedeutet: von der Singularität individueller Denkversuche über die Divergenz konkurrierender Deutungen zur Regularität (wobei deutlich zu machen ist, daß auch diese eine Konvention und nicht die einzig sinnvolle Möglichkeit darstellt).

Das Denken des Kindes in seinen individuellen Lösungen von Aufgaben akzeptieren, es durch die soziale Interaktion (z. B. über Rechenplakate oder Schreibkonferenzen) in Bewegung bringen und es schließlich mit den Konventionen der Fächer oder den Traditionen verschiedener Subkulturen als möglicher (!) Vereinfachung, Zusammenfassung oder Differenzierung wieder konsolidieren - als Oszillation zwischen diesen Polen läßt sich die Aufgabe der Lehrerin in diesem Feld beschreiben.

Um diesen Prozeß zu regulieren, hat *Lawrence Stenhouse (1975, Kap. 7)* - speziell zur Diskussion kontroverser Fragen - Kriterien für die Lehrerrolle formuliert (er nennt sie "Standards"): Aufgabe der Lehrperson sei es nicht, "richtige" Meinungen zu vermitteln oder zu bestätigen, sondern Minderheitenpositionen zu stärken, Konsens in Frage zu stellen, Begründungen zu erfragen, alternative Sichtweisen einzuführen.

Für verschiedene Lernbereiche der Grundschule sind analoge Prozeßkriterien ausdrücklich entwickelt worden (vgl. für den Sachunterricht *Tütken u. a. 1977ff.*; für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben *Brügelmann/Brinkmann 1993, 23*, und für den Mathematikunterricht *Hengartner 1992, 16ff.*).



B4) Herausforderung durch Institutionen: als Aufgabe, nicht als Vorgabe

Schule ist (abgesehen von dem noch nicht so stark formalisierten Kindergarten) die erste Institution im Leben eines Kindes. Hier erlebt es grundsätzlich andere Normen für die Interaktion als in der Familie. Der Wechsel von einer persönlichen zu einer universalistischen Orientierung bereitet vor auf das Leben in einer Gesellschaft, die wegen ihrer Komplexität soziale Beziehungen in hohem Maße formalisieren muß.

Die Schule, vor allem der Anfangsunterricht stellt damit eine schwierige, aber notwendige Entwicklungsaufgabe:

- von der individuellen, auch stark emotional geprägten Beziehung zu anderen Personen

- hin zu Rollenbeziehungen, die stärker von der Funktion in der Institution her und der fachlichen Leistung definiert sind (z. B. als "SchülerIn").

Die Lehrerin steht damit in einer doppelten Spannung:

1. zwischen ihrer Rolle als Bezugsperson für viele Kinder (s. B2) und ihrer Funktion als Inhaberin eines Amtes in der Institution;
2. zwischen dem Anspruch, die Selbständigkeit der Kinder nicht nur zu fördern, sondern auch zu respektieren, und dem Auftrag, gesellschaftliche Anforderungen durchzusetzen (z. B. Selektion).

Diese Spannungen lassen sich nicht generell, sondern nur situativ lösen: als jeweils neu zu findender Kompromiß. Ob dieser überzeugt, ist nicht nur eine Frage der inhaltlichen Stimmigkeit, sondern auch der persönlichen Glaubwürdigkeit. Glaubwürdig können verschiedene Lösungen sein, wenn deutlich wird, daß die Lehrperson die widerstreitenden Interessen/Anforderungen wahr- und ernst nimmt.

Lernen in einer demokratischen Schule und für eine demokratische Gesellschaft fordert aber einen weiteren Schritt (insofern auch über B2 hinaus): Beteiligung der Schülerinnen an der Planung des Unterrichts und Mitverantwortung für das Zusammenleben in der Klasse. In A3 habe ich das als Anspruch des Kindes auf Öffnung der Entscheidungsverfahren formuliert. Diesem Recht korrespondiert eine Pflicht, sich Entscheidungen zu beugen, die in einem offenen Verfahren gefunden wurden.

Die vierte Aufgabe der Lehrperson heißt also: Institutionalisierung von Verfahren, vom regelmäßigen Gesprächskreis am Morgen über die ebenfalls noch informelle Leseversammlung bis zum Klassenrat oder gar zum Schülergericht (wie bei *Korczak*).

Solche Formen der Meinungsbildung und der Konfliktlösung gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln ist ein wesentliches Medium sozialen Lernens, beschränkt sich aber nicht - wie bei vielen LehrerInnen (s. A3) - auf die Regelung des sozialen Miteinanders, sondern schließt Entscheidungen über Inhalte des Unterrichts mit ein. Den Anspruch auf ihre Respektierung im Alltag durchzusetzen, auch stellvertretend für die Leisen und Schwachen, ist eine zentrale Funktion der Lehrperson.

In dieser Hinsicht steht sie auch für gesellschaftliche Anforderungen, allerdings nicht als Curriculum einzelner Stundeninhalte, sondern als Grundkonzept von Lernen in der Schule insgesamt (s. zum Stichwort "Unterrichtskultur" C3).

Wie läßt sich die beschriebene Rolle der Lehrerin konkret umsetzen und abstützen?



C) Strukturen im offenen Unterricht

Herkömmliche Lehrgänge entlasten die Lehrerin, indem sie

- *den Gegenstand,*
- *die Ziele und*
- *den Weg*

für die Arbeit der Schülerinnen vorgeben.

Dieser Ansatz unterstellt den DidaktikerInnen eine besondere Autorität in

- fachlicher,
- politischer und
- didaktisch-methodischer Hinsicht,

die sie LehrerInnen (im Verhältnis zu den SchülerInnen) über ihre Konzeptionen, Programme und Materialien übertragen.

Wenn wir diese Autorität relativieren im Sinne der oben geforderten Öffnung des Unterrichts (s. A1 bis A3), dann stellt sich die Frage nach alternativen Strukturen (vgl. auch *Schwarz 1994; Speck-Hamdan 1994*). Denn das Wechselspiel von Eigenaktivität der Schülerinnen und Herausforderung durch die Lehrerin gedeiht nicht im luftleeren Raum. Strukturen können Lehrerinnen in drei Dimensionen entwickeln, die ich im folgenden exemplarisch am Beispiel des Anfangsunterrichts, vor allem im Lesen und Schreiben, konkretisiere.



C1) Strukturierung durch die inhaltliche Gestaltung von Materialien

Materialien, die wir für Erkundungs-, Ordnungs-, Übungsaufgaben bereitstellen, können inhaltlich so strukturiert werden, daß sie bestimmte Umgangsweisen und Einsichten nahelegen. Das Wortlisten-Training 1-6 von *Balhorn u. a.* mit der Gruppierung von Wörtern nach Rechtschreibgemeinschaften, die morphematisch unterschiedliche Färbung von Wortbausteinen bei *Marion Bergk*, das "Straßenspiel" von *Christa Röber-Siekmeyer* zum Einüben der s-/ss-/ß-Schreibung sind ebenso Beispiele für solche ins Material eingebaute Muster wie in unserer "Ideen-Kiste 1 Schrift-Sprache"

- das gezinkte Memory mit Minimalpaarwörtern, die auf zentrale Merkmale von Schriftwörtern aufmerksam machen;
- die Wortbaumaschine mit Fenstern für Stamm-, Vor- und Nachsilben;
- alle "Odd-man-out"-Aufgaben, die neben mehreren mustergerechten Beispielen einen "Störenfried" enthalten.

Solche Aufgaben/Materialien enthalten also eine Struktur, die dem Kind implizit für die

Rekonstruktion im Rahmen seiner aktuellen Denkmuster angeboten, diesen aber nicht durch explizite Vermittlung und Forderung aufgezwungen wird. Ob, wann und wie das Kind die Struktur aufnimmt, entscheidet nicht die Lehrerin, aber sie fordert das kindliche Denken durch das Material heraus und weist ihm sinnvolle Entwicklungsmöglichkeiten: enger im eindimensionalen Sinnesmaterial von *Maria Montessori*, weiter in den *Fröbelschen* Spielgaben.

Die Anlauffabelle von *Jürgen Reichen* ist das eindrucksvollste Beispiel dafür, wie mit minimaler Vorgabe eine Denk- und Ordnungshilfe angeboten werden kann, daß eine Sachlogik repräsentiert, diese aber als Werkzeug in die Hand des Kindes gibt, um seine Selbständigkeit zu steigern. Wir sind in dieser Richtung noch einen Schritt weitergegangen und haben vorgeschlagen, die Anlauffabelle nur als Hohlform vorzugeben, in die Kinder individuell unterschiedliche Bilder einkleben oder -malen, die ihre persönlichen Schlüsselwörter repräsentieren. In ihrer Werkzeugfunktion weist die Anlauffabelle schon den Übergang zu einer zweiten Strukturierungsform offenen Unterrichts:



C2) Strukturierung durch die methodische Gestaltung von Arbeitsformen

Orientierung und Sicherheit geben wiederkehrende Aufgabentypen. Wir haben sie in der "Ideenkiste Schriftspracherwerb" als methodische Institutionen bezeichnet, die von einfachen, häufig an ein Material gebundenen Arbeitsformen (z. B. die "Lektion" bei *Montessori*) über die zweckgebundene Ausweisung von Zeiten (z. B. der "Wochenplan" bei *Petersen*) bis zur aufgabenspezifischen Gestaltung von Räumen (z. B. die "Ateliers" bei *Freinet*) reichen:

- Buchstabenplakate, auf denen jede Woche neu, aber immer nach demselben Muster grafisch unterschiedliche Versionen des aktuellen Buchstabens gesammelt und die Zuordnungen zur Diskussion gestellt werden;
- Anlauffelder, auf denen analog wöchentlich Gegenstände, Bilder, Wörter mit demselben Anlaut zusammengestellt werden;
- das Sammelsurium, ein Wörterbuch, in dem Kinder Wörter mit besonderen Schreibweisen sammeln, z. B. mit <aa> oder mit <ieh>;
- die Wörterkartei, in der die SchülerInnen ihre schwierigen Wörter nach dem Vokabelprinzip sortieren und regelmäßig üben;
- das Forscherheft, in dem sie sich besondere Einsichten aus der Untersuchung von Wörtern notieren;
- der Projektstisch, auf dem die Kinder Materialien für ein demnächst anstehendes Vorhaben sammeln und im Blick auf mögliche Teilprojekte miteinander besprechen;
- schließlich auch *Freinets* Druckerei, die bestimmte Arbeitsweisen fordert, aber auch besondere Handlungsmöglichkeiten eröffnet, und
- *Reichens* "Werkstatt" als Dezentralisierung von Aufgaben in Form von Stationen, die von einzelnen Kindern betreut werden.

Ziel solcher methodischen Strukturierungen ist es, Haltungen und Arbeitstechniken zu entwickeln, die das selbständige Lernen erleichtern: Probieren, Prüfen, Ordnen sind solche übergreifenden Leistungen. Eine besondere Qualität gewinnen solche methodischen

Grundformen, wenn sie einen bedeutungsvollen "Sitz im Leben" (*Theodor Schulze*) haben wie beispielsweise das Sammeln von Besonderem und Ordnen von Ähnlichem, das schon kleine Kinder fasziniert, aber ebenso wissenschaftliches Arbeiten charakterisiert.

Ist *Montessori* die Meisterin in der Strukturierung von Material, so können wir für die Strukturierung des Unterrichts durch methodische Institutionen viel von *Peter Petersen* lernen. Seine Urformen der Bildung - Gespräch, Arbeit, Spiel, Feier - bieten ein Repertoire an Bauformen des Unterrichts, die sich in spezifischer Weise ergänzen. In der zeitlichen Rhythmisierung die Woche, z. B. mit Schulfeiern zum Auftakt und Ende der Woche, mit Klassengesprächen am Tagesanfang und -ende, mit Kursen und Arbeitsgemeinschaften wird den SchülerInnen eine Zeitstruktur geboten, die erst den Raum für eine Mitplanung und eigene Verantwortung der Arbeit schafft.

Arbeitsformen lassen sich insofern nicht rein technisch bestimmen. Damit kommen wir zur dritten Dimension der Strukturierung von Offenheit, die auch schon bei *Petersen* in seiner Ausformung der "Gemeinschaft" anklingt:



C3) Strukturierung durch die soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur

Heinrich Bauersfeld, Mechthild Dehn, Hans-Werner Heymann, Barbara Kochan und viele andere haben auf die Bedeutung der sozialen Normen und Praktiken im Unterricht für die Qualität der Lernmöglichkeiten hingewiesen. Rituale sind wie die methodischen Strukturen Hohlformen, die inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden können. Als gemeinsame Orientierungshilfe bieten sie Sicherheit im Tages- und Wochenablauf, darüber hinaus fördern sie die Entwicklung individueller Routinen. Diese entlasten bei der Arbeit, aber sie prägen auch Einstellungen und Verhaltensweisen.

Darum brauchen wir soziale Strukturen, die die Selbständigkeit, die Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, die Toleranz und Kritikfähigkeit der Kinder stützen. Einige bereits erwähnte Möglichkeiten, in denen Sache und Sprache zusammenfinden und auf einer Meta-Ebene gemeinsam geplant bzw. kontrolliert werden (da diese Begriffe leicht zu Etiketten verkommen, charakterisiere ich das inhaltlich Gemeinte stichwortartig durch Bezug auf konkrete AutorInnen):

- der Morgenkreis bei *Walter Kempowski*,
- die Leseversammlung bei *Heide Bambach*,
- die Schreibkonferenz bei *Donald Graves* und *Gudrun Spitta*,
- die Rechenkonferenz bei *Christoph Selter*,
- die Klassenkorrespondenz bei *Célestin Freinet*,
- der Wochenplan bei *Peter Petersen*,
- die Schulversammlung bei *Janusz Korczak*,
- das Projekt bei *John Dewey*

Diese sozialen Institutionen haben gemeinsam, daß sie das Von- und Miteinander-Lernen der

Kinder stützen, daß also nicht nur die Lehrerin die Kinder herausfordert. Ihre Aufgabe ist vorrangig, diese wechselseitige Herausforderung und Unterstützung zu moderieren. In dem Konzept der "Lernwerkstatt" haben wir Besonderheiten und konkrete Bedingungen einer solchen Unterrichtskultur an anderer Stelle zusammengefaßt (*Brügelmann/Richter 1994, 267 ff.*).



C4) Strukturierung didaktischer Planungshilfen für die Lehrerin

Die drei Dimensionen der Strukturierung des Unterrichts geben der Lehrerin ein flexibles Repertoire an die Hand. Je dichter die eine Dimension strukturiert wird, um so offener sollte die andere sein (und kann es auch für die Kinder, vgl. dazu die interessanten Beobachtungen von *Wittoch 1991*). Aber auch jede Struktur für sich muß unter dem Anspruch geprüft werden, ob sie die intellektuelle und die soziale Selbständigkeit der Kinder fordert (und damit fördert).

Es sollte deutlich geworden sein, daß die Lehrerin damit weder zum passiven Zuschauen noch zum bloßen Abwarten verurteilt ist. Andererseits verpflichten die in *A3* und *B4* begründeten Prinzipien sie dazu, diese Strukturen in Abstimmung mit den Kindern zu entwickeln bzw. zu überprüfen.

Für ihre eigene Orientierung und Entlastung allerdings braucht auch die Lehrerin andere Strukturen als in der Lehrgangsform denk- und machbar. Dies gilt vor allem, wenn wir die einleitend definierte Forscher-Rolle der Lehrerin ernst nehmen.

Drei solcher "offenen Strukturen" haben wir an anderer Stelle, nämlich in der "Ideen-Kiste 1 Schrift-Sprache", entwickelt. Ich fasse die zentralen Elemente deshalb nur noch einmal zusammen:

- eine "didaktische Landkarte" als geordnete Ziel- und Inhaltsperspektive;
- ein Stufenmodell kindlicher Entwicklung als Beobachtungs- und Deutungshilfe;
- Prinzipien für die methodische Gestaltung des Unterrichts als Prozeßkriterien.

Aber LehrerInnen brauchen neben didaktisch-methodischen Orientierungen weitere Strukturen für eine solche Arbeit, die sie nicht allein schaffen können. Solche Rahmenbedingungen sind etwa:

- Organisationsformen des Schulalltags, über die das Kollegium oder die Gesamtkonferenz entscheiden (z. B. Rhythmisierung des Schultags, Abschaffung der Klingel, Gleitzeiten, Anschaffung von alternativen Lehr-/Lernmitteln);
- Klassengrößen und Stundenzahlen, die pro Woche zur Verfügung stehen, die politisch zu verantworten und zu finanzieren sind (etwa die Einführung der halbtägigen "verlässlichen Grundschule");
- Inhalte und Lernformen in der Aus- und Weiterbildung, aber auch Angebote der Beratung und Supervision, wie sie für andere soziale Berufe selbstverständlich sind (wiederum als Rahmenbedingung politisch zu entscheiden, aber konkret in den Hochschulen und von der Schulverwaltung zu entwickeln und bereitzustellen).

Ein Wort zum Schluß: Ich hoffe, der Vorwurf, *offener Unterricht* sei unstrukturiert oder tendiere von seiner Idee her zum Chaos, gehört nach dem Gesagten in Zukunft der Vergangenheit an. Denn:

"Öffnung des Unterrichts bedeutet nicht Verzicht auf Systematik. Diese Systematik ist aber weder kleinschrittig noch linear. Sie beschreibt einen Lernraum statt eines Lehrgangs. In diesem Raum sind verschiedene Wege möglich, aber es gibt Koordinaten, um ihnen zu folgen und um Richtungen zu weisen. Nur: Öffnung des Unterrichts bedeutet den Verzicht auf eine pädagogische Allmacht, die Begriffe wie "Diagnose", "Kontrolle" und "Förderprogramm" nahelegen. Ich spreche lieber von "Beobachtungs- und Deutungshilfen", von "methodischen Ideen". Diese behutsameren Wörter sind Ausdruck einer Selbstbescheidung, die uns ansteht, wenn wir Kinder als Menschen, Lernen als Erfahrung und Pädagogik als eine etwas hilflose Mischung aus Theoriestücken, Handwerk - und Liebe zu verstehen beginnen." (*Kinder auf dem Weg zur Schrift*, Nachwort 2. Aufl. 1986, S. 251)



Literatur

- Aebli, H. (1969): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. in: Roth (1969, I51 ff.).
- Balhorn, H. / Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. "lesen und schreiben - >Best-of-Theorie<" (Auswahl aus den [vergriffenen] DGLS-Jahrbüchern 1-5.) Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Balhorn, H., u. a. (1990b): Wortlisten (wlt. 1-6). Trainingsprogramm mit Wörtern und Texten. Lehrerkommentar. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (9. Aufl. 1988/89, Nachdruck 1996).
- Bambach, H. (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule (2. Aufl. 1993, Libelle Verlag: CH-Lengwil).
- Bauersfeld, H. (1995): Tätigkeitstheorie und Radikaler Konstruktivismus. Was verbindet sie und was unterscheidet sie? In: Balhorn/Brügelmann (1995, 6-87; Nachdruck aus: Balhorn/Brügelmann 1993, 38-56).
- Bergk, M. (1987): Rechtschreiben lernen von Anfang an. Diesterweg: Frankfurt (3. Aufl. 1993).
- Bönsch, M. / Schittko, K. (Hrsg.) (1979): Offener Unterricht-Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte. Schroedel: Hannover.
- Brinkmann, E. / Brügelmann, N. (1993): "Ideen-Kiste Schriftsprache 1" Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Brügelmann, H. (1972): Offene Curricula - Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., Nr. 1, 98-118.
- Brügelmann, H. / Balhorn, H. (Hrsg.) (1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. "lesen und schreiben >Best-of-Praxis<" (Auswahlband Praxis aus den vergriffenen DGLS-Jahrbüchern 1-5). Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Brügelmann, H. / Brinkmann, E. (1993): Offenheit mit Sicherheit. Lehrerkommentar zur "Ideen-Kiste Schriftsprache 1". Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (2. Aufl. 1995).
- Brügelmann, H. / Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Brügelmann, H. / Balhorn, H. / Füssenich, I. (Hrsg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analfabetismus. DGLS-Jahrbuch Bd. 6. Libelle Verlag: CH-Lengwil.

- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Bundesdruckerei: Bonn.
- Brügelmann, H. (1996d): "Öffnung des Unterrichts. - aus der Sicht von LehrerInnen. Zwischenbericht aus einer empirischen Erhebung. Bericht No. 3, Projekt OASE. FB 2 der Universität-Gesamthochschule: Siegen.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Westermann: Braunschweig (3. Aufl., 1. Aufl. 1916).
- Dehn, M. (1995): Christina und die Rätselrunde - Schule als sozialer Raum für Schrift. In: Brügelmann/Balhorn (1995, 101-114; Nachdruck aus: Brügelmann, H. / Balhorn, H. 1990, 112-124).
- Dierckes, M. (1994): DGLS-Wintertagung "Rechtschreiblernen". In: Lesbar, Mitteilungsblatt der DGLS, H. 1/94, 12-13.
- Einsiedler, W. (1988): Innere Differenzierung und Offener Unterricht. In: Grundschule, 20. Jg., H. 11, 20-22.
- Freinet, C. (1980): Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Rororo 7367: Reinbek.
- Gallin, P. /Ruf, U. (1990): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz: Zürich.
- Garlichs, A. / Heipcke, K. / Messner, R. / Rumpf, H. (1974): Didaktik offener Curricula. Beltz: Weinheim / Basel.
- Gesing, H. (Hrsg.) (1996): Pädagogik und Didaktik der Grundschule - Grundlagenwissen und Praxishandreichungen (in Vorb.).
- Glaserfeld, E. v (1995): Radical constructivism. A way of knowing and learning. The Falmer Press: London / Washington D.C.
- Gravers, D. H. (1995): Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz. In: Brügelmann / Balhorn (1995, 124-148).
- Hanke, P. (1996): Unterrichtsgestaltung und der Erwerb von Laut- und Schriftsprache. Eine Wirkungsanalyse. In: Balhorn (1996, 30-39).
- Heckhausen, H. (1968): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth (1968, 193-228).
- Heckhausen, H. (1972): Begabungsentfaltung für jeden. Fromm: Osnabrück.
- Hengartner, E. (1992): Für ein Recht der Kinder auf eigenes Denken. Pädagogische Leitideen für das Lernen von Mathematik. In: Die neue Schulpraxis, 62. Jg., H. 7/8, 15-27.
- Hengartner, E. / Röthlisberger, H. (1995): Rechenfähigkeit von Schulanfängern. In: Brügelmann u. a. (1995, 66-86).
- Herff; I. (1994): Der Leselernprozeß. Studienbuch. Baumann/Ehrenwirth-Verlag: München.
- Heymann, H. W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Bildungstheoretische Reflexion zum Mathematikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Beltz: Weinheim.
- Neumann, M. / Lohrisch, L. (1980): Kempowski der Schulmeister. Westermann: Braunschweig.
- Kochan, B. (1995): Von der Untersuchung des "Lernens durch Instruktion" zur Untersuchung des "Lernens durch Gebrauch. In: Balhorn/ Brügelmann (1995, 26-28; Nachdruck aus: Brügelmann/Balhorn 1990, 231-234).
- Könneke, H. / May, B. (1994): Befragung der Schulen zum "Offenen Unterricht. Auswertungsbericht: Bezirksregierung Hannover / Dez. 402 und Schulaufsichtsamt Hannover-Land I.
- Korczak, J. (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen (5. Aufl.).
- Lorenz, J.-H. (Hrsg.) (1991a): Störungen beim Mathematiklernen: Schüler, Stoff und Unterricht.

- IDM-Reihe Untersuchungen zum Mathematikunterricht Bd. 16. Aulis Verlag Deubner: Köln.
- Meyer, H. (1987a): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Scriptor. Königstein.
- Meyer, H. (1987b): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Scriptor: Königstein.
- Montessori, M. (1968): Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg (5. Aufl.).
- Nauck, J. (Hrsg.) (1993): Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen. Westermann: Braunschweig.
- Nauck, J. (1993b): Offener Unterricht. Eine analytische Betrachtung. In: Nauck (1993. 173-190).
- Neber, H. u. a. (1978): Selbstgesteuertes Lernen. Beltz: Weinheim.
- Peschel, F. (1995/96): Offener Unterricht am Ende - oder erst am Anfang? Eine kritische Auseinandersetzung mit Formen offenen Unterrichts und ihrer gängigen Umsetzung in der Schule. Bericht No. 2, Projekt OASE. FB 2 der Universität-Gesamthochschule: Siegen (1. Fassung vervielf. Ms. Troisdorf 1995) (s. Anm. 2).
- Peschel, F (1996b): Offen bis geschlossen - Formen und Chancen offenen Unterrichts. In: Gesing (1996, in Vorb.).
- Petersen, P. (1974): Der Kleine Jena-Plan. Beltz: Weinheim/Basel (54./55. Aufl.; 1. Aufl. 1927).
- Piaget, J. (1970): Genetic epistemology. Columbia University Press: New York (dt. 1973).
- Ramseger, Jörg (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Juventa: München (3. Aufl. 1992).
- Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar. Sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel: Zürich (Heinevetter: Hamburg).
- Reichen, J. (1991): Sachunterricht und Sachbegegnung. Grundlagen zur Lehrmittelreihe Mensch und Umwelt. Sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel: Zürich (Heinevetter: Hamburg).
- Richter, S. (1993d): Wie "offen" ist die Schule? Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Beispiele (Niedersachsen). 11. Jg., H. 1, 14-17.
- Röher-Siekmeyer, C. (1992): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Beltz Praxis: Weinheim.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien für den Deutschen Bildungsrat. Klett: Stuttgart.
- Schwarz, H. (1994): Lebens- und Lernort Grundschule. Cornelsen Scriptor.
- Selter, C. (1994c): Eigenproduktionen im Arithmetikunterricht der Primarstufe. ... Unterrichtsversuch zum multiplikativen Rechnen im zweiten Schuljahr. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden.
- Speck-Hamdan, A. (1994): Strukturierung und Offenheit im Unterricht der Grundschule. Habilitationsvortrag an der Universität: München (vervielf. Ms.).
- Spiegel, H. (1993b): Rechnen auf eigenen Wegen - Addition dreistelliger Zahlen zu Beginn des 3. Schuljahres. In: Grundschulunterricht, 40. Jg., H. 10, 5-7.
- Spitta, G. (1992): Schreibkonferenzen - ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten in Klasse 3 und 4. Scriptor-Cornelsen: Berlin u. a.
- Stenhouse, L. (1975): An introduction to curriculum research and development. Heinemann Educational Books: London et al. (dt. Zusammenfassung in: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., H. 3, 447-452).
- Tütken, H. (1970): Curriculum und Begabung in der Grundschule. In: Schwartz u. a. (1970c, 55-68).
- Wagenschein, M. (1980): Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Klett: Stuttgart.
- Wagner, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im Offenen Unterricht - Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In: Neber u. a. (1978, 49-67).
- Wallrabenstein, W. (1991): Offene Schule - offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Rororo-Sachbuch 8752: Reinbek.
- Wittoch, M. (1991): Diagnose von Störungen. Erfahrungen mit Lernarrangements bei Kindern,

die eine Schule für Lernbehinderte besuchen. In: Lorenz (1991, 90-105).
Zeitschrift für Pädagogik, Themenheft "Offene Curricula", 19. Jg., H. 3. 1973.

Quelle:

Erschienen in: Brügelmann, H. (1997r): Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn / Niemann (1997, 43 - 60. Balhorn, H. / Niemann, H. (Hrsg.) (1996): Sprachen werden Schrift. Mündigkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit. DGLS Jahrbuch "Lesen und Schreiben", Bd. 7. Libelle: CH-Lengwil.

bidok - Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet

Hans Brügelmann: Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden

<ftp://ftp.uibk.ac.at/pub/uni-innsbruck/bidok/texte/bruegelmann-radikal.zip> (RTF-Version)

<http://bidok.uibk.ac.at/texte/bruegelmann-radikal.html> (HTML-Version)

Stand: 16. Aug.1999

[1] Dieser Beitrag geht zurück auf meinen Vortrag vor der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben am 11. Mai 1996 in München. Eine Langfassung dieses Beitrags ist erhältlich als OASE Bericht No. 4 (gegen eine Schutzgebühr von 5 DM zu beziehen unter der OASE-Anschrift, s. Anm. 2).

Ich danke *Falko Peschel* nicht nur für diese Herausforderung, sondern auch für viele Anregungen und konkrete Hinweise, die mir geholfen haben, meine Position - wie ich hoffe: auch für andere - klarer zu bestimmen. Weitere kritische Anmerkungen verdanke ich *Heiko Balhorn*, *Heide Niemann*, *Lilly Roffman* und - wie so oft - *Erika Brinkmann*.

Vgl. zu früheren Bemühungen um eine klarere Bestimmung, was Offenheit im Unterricht ausmacht, schon *Ramseger 1977*; *Wagner 1978*; *Bönsch/Schittko 1979*, 36 ff.; *Wallrabenstein Nauck 1993*.

[2] Die folgenden Daten stammen aus einer Voruntersuchung zu unserer Erhebung "Offenheit im Unterrichtsalltag", in der wir untersuchen, welche Vorstellungen und Erfahrungen LehrerInnen mit der "Öffnung des Unterrichts" verbinden (ausführlicher: OASE Bericht Nr. 3, zu beziehen gegen eine Schutzgebühr von 4 DM [in Briefmarken] über *P. Ulmer*, FB 2, Universität, PF 101240, 57068 Siegen).

<i>bidok home</i>	<i>text index</i>
-------------------	-------------------