

ide

**INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK**

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Thema

# Offenes Lernen

*Herausgegeben von Werner Wintersteiner*

**Heft 1/96**

**20. Jahrgang**

*StudienVerlag Innsbruck-Wien*

# INHALT

---

## EDITORIAL

---

|                                                   |   |
|---------------------------------------------------|---|
| Werner Wintersteiner: Die stille Revolution ..... | 4 |
|---------------------------------------------------|---|

## MAGAZIN

---

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Eva Holzmann/Elisabeth Schabus-Kant: Plädoyer für DeutschlehrerInnen ... | 7  |
| „Diskussion Deutsch“ fusioniert mit „Der Deutschunterricht“ .....        | 9  |
| Veranstaltungen .....                                                    | 10 |
| Bazar .....                                                              | 11 |
| Zeitschriften-Schau .....                                                | 14 |
| Der gute Tip .....                                                       | 16 |
| Neue Bücher .....                                                        | 17 |



## Thema: *Offenes Lernen*

### *Zur Einführung*

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| Gabriele Fenkart: Romeo lernt küssen.         |    |
| Grundlagen des Offenen Unterrichts .....      | 21 |
| Veronika Monka: Grenzen „Offener Lernformen“. |    |
| Reflexion aus pragmatischer Sicht .....       | 36 |

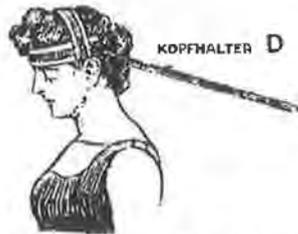
### *Experiment & Diskussion*

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Elfriede Jarmai: OL – OLé! .....                                            | 51 |
| Lioba Bauer: Der „runde Plan“. Bericht aus einer Lernwerkstatt Deutsch..... | 67 |

*Peter Fischer: „Das Klingelzeichen ignorieren ...“*  
 Freiarbeit im Gymnasium..... 72  
*Elfriede Novak/Hannelore Ucik: Vom herkömmlichen*  
 Unterricht zum Arbeitsplan. Ein Werdegang zweier  
 „teamteachender“ Deutschlehrerinnen ..... 80  
*Brigitte Wimmer: Von der Einsamkeit der Einzelkämpfer..... 87*

**Gedanken & Gefühle**

*Michael Schratz/Ulrike Steiner-Löffler:*  
 Mit offenen Augen durch die Schule.  
 SchülerInnen ent-decken ihren  
 Lebensraum ..... 90  
*Anneliese Graß: Unser Sesselkreis.....104*



Lage des Kopfhalters Rücken zum  
 Apparat.

**Lesen & Schreiben**

*Helga Gunegger: Verfassen von Texten kann auch Spaß machen! ..... 111*  
*Astrid Wagner: Leseanimation als Soziales Lernen. »Sadako will leben« .... 115*  
*Christa Wernisch: Klassik auf unklassische Weise..... 123*



**Zum Nachschlagen**

*Friedrich Janshoff: Offener (Deutsch-) Unterricht. Auswahlbibliographie mit  
 kritisch-empfehlenden Hinweisen ..... 129*

»Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Leute zusammen,  
 um Aufgaben zu verteilen, sondern lehre die Menschen die Sehnsucht  
 nach dem großen weiten Meer.«  
 (Antoine de St. Exupéry)

## Die stille Revolution

Ohne von der Öffentlichkeit besonders bemerkt zu werden, scheint sich gegenwärtig in unseren Schulen eine Reform von unten anzubahnen, die vielleicht effektiver, nachhaltiger und revolutionärer ist als alle gesetzlichen Maßnahmen: die tastenden, zähen Bemühungen zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer, ihren Unterricht zu öffnen, den Schülerinnen und Schülern mehr Mitsprache und Einfluß auf Art und Inhalt des Lernens zu geben.

Foucault hat die klassische Schule als abgeschlossenen Raum beschrieben, mit *Taylorisierung* der Unterrichtszeit durch den Stundenplan und einem perfekt arrangierten Curriculum. Schule wurde und wird, wie Foucault beobachtet hat, nach dem Muster des Gefängnisses und der Fabrik organisiert. Célestin Freinet, Peter Petersen, Maria Montessori – diese Reformer stehen hingegen für die Tradition des Widerstands gegen diese Überwachungs- und Straf-Pädagogik. Parolen wie *Offenes Lernen* oder *Freiarbeit* – als Oberbegriffe für verschiedene Reformansätze, die „den Kindern das Wort geben“ wie als Metaphern für eine „Öffnung“ auf den Koordinaten Raum und Zeit – formulieren das Programm für ein neues Lernen.

Fächergrenzen, Zeitvorgaben, räumliche Notwendigkeiten scheinen freilich oft unüberwindliche Hindernisse für diese neue alte Pädagogik zu sein. Deshalb ist es wohl kein Zufall, daß die meisten derartigen Initiativen zunächst aus der Grundschule gekommen sind. Ermöglicht doch die Tatsache, daß dort *eine* Lehrkraft den Großteil des Unterrichts bestreitet, ein einfaches Öffnen der Fächergrenzen, der Zeitvorgaben und auch ein Durchbrechen der örtlichen Fixierung auf den Schulraum. In den letzten Jahren finden sich diese Neuerungen aber zunehmend auch in die weiterführenden Schulen. Wenn sie nicht – durch ihre Fixierung auf die Grenzen „ihres“ Faches – selbst zu einem Hindernis für Reformen werden will, muß die Fachdidaktik diese Reformansätze aufgreifen und begleiten.

Eine Veränderung des Unterrichts kann nämlich nicht nur „von unten“ kommen. Pädagogische Konzepte zur Individualisierung und inneren Differenzierung des Unterrichts, zu einer neuen Lernkultur, finden ihre theoretische Basis in neuen Ansät-

zen einer kognitivistischen Lernpsychologie, die den Schüler oder die Schülerin in den Mittelpunkt stellt, die Lehrenden als ihre BegleiterInnen begreift und ihr Forschungsinteresse auf die individuellen Lernwege richtet. Wie stark diese Konzepte in die Deutschdidaktik Eingang gefunden haben, beweist etwa das Züricher Symposium Deutschdidaktik 1994.

Nun geht es darum, offene Lernformen möglichst überall in das bestehende Schulsystem einzufügen und zu erproben. In unserem *ide*-Heft kommen Kolleginnen und Kollegen aus Volksschule, Hauptschule, Gymnasien und Berufsbildenden Höheren Schulen zu Wort und gestalten ein vielfältiges Panorama von Unterrichtserfahrungen, Anleitungen und Überlegungen. Dabei ist der Mut beeindruckend, mit dem sie nicht nur Erfolge vorzeigen, sondern auch Schwierigkeiten und ungelöste Fragen darstellen. Nicht zuletzt geht es darum, sich klar von neuen Einseitigkeiten abzugrenzen. Denn „wenn SchülerInnen nur mehr damit beschäftigt sind, ihre Arbeitspläne zu erfüllen und mit den dazugehörigen Ergebnisblättern zu überprüfen, sind wir wieder beim programmierten Unterricht der 60er Jahre“ (GABRIELE FENKART).

Eine Einführung in das Offene Lernen bietet der Beitrag von GABRIELE FENKART. Sie stellt heutige Bemühungen in die Tradition der Reformpädagogik, arbeitet Merkmale des Offenen Unterrichts heraus und plädiert in sieben Thesen für seine Ausweitung auf die Sekundarstufe. VERONIKA MONKA konzentriert sich auf die Schwierigkeiten: Sie thematisiert die Widerstände, die die Schülerinnen neuen Lernformen entgegensetzen, wie auch die Grenzen schulischer Strukturen.

Seinen eigenen langen Weg zu schülerzentrierten Unterrichtsmethoden zu verfolgen, ist für jeden Lehrer eine wichtige Voraussetzung für einen Neuanfang. ELFI JARMAI führt uns auf ihrem „biographischen Spaziergang“ von einem diffusen Unbehagen, das lange ihren Unterricht begleitete, bis zum gezielten Einsatz neuer Formen. Sie schildert uns anschaulich die Umstellung ihres Unterrichts anhand von Wochenplänen, Tagesplänen und Arbeitsblättern.

Leichter nachzuvollziehen sind neue Unterrichtsreformen, wenn man sich auf die Erfahrungen anderer KollegInnen stützen kann. Die Beiträge dieses Kapitels wollen deshalb *praktische Beispiele, angewandte Methoden und reflektierte Erfahrungen* bieten: LIoba BAUER stellt vor allem den Stationenbetrieb dar, den sie mit ihren KollegInnen entwickelt hat. PETER FISCHER zeigt die Auswirkungen der Umstellung auf Offenes Lernen anhand der wichtigsten „Errungenschaften“: Planungsziele, Klassenrat, Einbeziehung der Eltern, veränderte Formen der Leistungsbeurteilung. ELFRIEDE NOVAK und HANNELORE UCİK gehen besonders auf ihre Erfahrungen im Teamteaching ein. Ihr Beitrag steht damit in einem gewissen Kontrast zum Artikel von BRIGITTE WIMMER, die von der „Einsamkeit der Einzelkämpfer“ zu berichten weiß.

Einen unversöhnlichen Gegensatz scheinen im Bewußtsein vieler SchülerInnen Lernen und Leben zu bilden. Wann werden sie schon danach gefragt, wie sie sich an ihrem *Lern-Ort* fühlen? Offenes Lernen ermöglicht die notwendige Umwandlung der Lern- in die Lebensschule, wie die folgenden Beispiele zeigen. ULRIKE STEINER-LÖFFLER und MICHAEL SCHRATZ berichten von einem Fotographier-Projekt, bei dem die SchülerInnen mithilfe dieses Mediums ihre Gefühle und Befindlichkeiten in der Schule darstellen und reflektieren konnten. ANNLEISE GRASS stellt den Sesselkreis als soziale Errungenschaft, als die wichtigste Institution einer demokratischen Schulkommunikation vor.

Relevant ist Offenes Lernen besonders für die Kernbereiche des Deutschunterrichts wie *Lesen und Schreiben*. Gute Erfahrungen hat HELGA GUNEGGER mit ihrer Aufsatzkartei für die Volksschule gemacht. ASTRID WAGNER konnte mit ihrem Projekt „Sadako will leben“ Leseunterricht und soziales Lernen in der Hauptschule verbinden. Die deutsche Klassik als Thema für offenen Unterricht? CHRISTA WERNISCH hat es versucht und berichtet sehr selbstkritisch über ihre Erfahrungen.

Bisherige *ide*-Hefte, die das Thema *Offenes Lernen* behandeln:

3/91 Kultur-Projekte

2/92 Spielen

Neuerungen brauchen einen langen Atem und die ständige Fundierung und Absicherung. FRIEDRICH JANSHOFFS Bibliographie bietet die nötigen Voraussetzungen, von anderen Erfahrungen zu lernen und somit die eigene Experimentierfreude wachzuhalten.

Eine Verbesserung der *ide* ist unser permanentes Anliegen. Mit diesem Heft haben wir den Magazinteil ausgebaut, um der Servicefunktion, die unsere Zeitschrift erfüllen will, noch besser gerecht zu werden. Neu ist auch die Aufmachung. Wir haben eine technische Produktionsumstellung dazu genützt, um das Layout und damit die Lesbarkeit unserer Zeitschrift zu verbessern.

Noch eine Bitte zum Abschluß. Teilen Sie uns mit, wie Ihnen dieses Heft gefallen hat und empfehlen sie es Ihren Kolleginnen und Kollegen. Eine kleine Zeitschrift wie die unsere lebt von der Mundpropaganda.

Werner Wintersteiner

*Eva Holzmann/Elisabeth Schabus-Kant*

## *Plädoyer für DeutschlehrerInnen*

### ***Wir DEUTSCH-LehrerInnen haben es satt!!***

*Wir haben es satt*, die ständig von den Medien, von Politikern und auch von Personen anderer Berufsgruppen apostrophierte Gruppe zu sein, wenn es darum geht, in Fallbeispielen darzulegen (ZIB 2), wie wenig LehrerInnen arbeiten und wie leicht eine Erhöhung der Lehrverpflichtung daher möglich wäre.

*Wir haben es satt*, daß viele sich die Kompetenz anmaßen, für Fachfragen in Deutsch Experten zu sein und bei Fragen der Unterrichtsgestaltung und Beurteilung mitreden zu können.

*Wir haben es satt*, daß die Unterrichtsarbeit im Fach Deutsch vielfach nicht wirklich ernstgenommen und bisweilen anderen Fächern gegenüber abgewertet wird („A bissl was les'n und nachher drüber red'n“, „Für Deutsch müßt's do eh nix lernen“).

*Wir haben es satt*, daß uns oft die Fähigkeit zur sachlichen Beurteilung abgesprochen wird („Nur weil ihr der Stil von meina Tochta net g'fällt, hat sie jetzt an Viera“).

*Wir haben es satt*, daß außerhalb des Unterrichts durchgeführte fachspezifische Aktivitäten mit SchülerInnen (Besuch von Dichterlesungen, Kino- und Theaterveranstaltungen) nicht als Arbeit geschätzt, sondern als selbstverständliche Freizeitvergünstigungen für DeutschlehrerInnen betrachtet werden.

*Wir fordern die Öffentlichkeit auf, endlich einmal zur Kenntnis zu nehmen, daß wir – abgesehen von der hohen Korrekturbelastung – einer ganzen Reihe von belastenden Rahmenbedingungen ausgesetzt sind und im Vergleich zu anderen Fachgruppen besonders viele pädagogische Forderungen zu erfüllen haben.*

### ***Unseren geschätzten KritikerInnen ist nämlich offensichtlich entgangen,***

- daß wir nie eine Chance auf eine geteilte Klasse haben,
- daß Deutsch in jedem AHS-Typ und in jedem BHS-Typ verpflichtendes Maturafach und immer Schularbeitsfach ist,
- daß ständige Fortbildung ein Gebot der Stunde ist: Täglich erscheinen neue Publikationen, werden neue Theaterstücke aufgeführt, neue Filme produziert etc.,
- daß im Deutschunterricht vielfältigste, höchst unterschiedliche Fähigkeiten vermittelt werden müssen – von den „selbstverständlichen“ Kulturtechniken bis hin zu den Feinheiten sozialer Kompetenz,
- daß gerade von uns DeutschlehrerInnen erwartet wird, eine möglichst große Zahl von Unterrichtsprinzipien umzusetzen, ständig auf aktuelle Ereignisse Bezug zu nehmen und nebenher sämtliche private Probleme der SchülerInnen zu lösen,

- daß muttersprachliche Kompetenz noch keine/n DeutschlehrerIn macht. Auch für Deutsch sind fachdidaktische Ausbildung und ständiger fachinterner Diskurs unabdingbare Voraussetzungen für qualifizierten Unterricht und kompetente Beurteilung (selbst wenn manche DirektorInnen dies nicht glauben wollen). Die Unterrichtssprache ist nämlich nicht nur Medium, sondern in erster Linie Gegenstand des Unterrichts.
- daß wir natürlich gerne mit unseren SchülerInnen nachmittags ins Kino und abends ins Theater gehen, daß das aber trotzdem Arbeit für uns bedeutet. Ein Schilehrer arbeitet ja auch, selbst wenn er dabei Spaß an Pulverschnee und Sonnenschein hat!

Auch der Arzt, der sich über Genesungsfortschritte seines Patienten freut, leistet Arbeit und muß den Krankenschein nicht zurückweisen ...

*Allen SkeptikerInnen halten wir entgegen,*

- daß es im Deutschunterricht um die Vermittlung genau definierbarer Kompetenzen geht, die von großer gesellschaftlicher Relevanz sind. Die SchülerInnen sollen zum Beispiel lernen, Sachverhalte situationsadäquat, intentionsgerecht und adressatenbezogen darzustellen; in Konfliktsituationen soziale und kommunikative Kompetenz zu beweisen; in schriftlicher Form intentionsgemäß und sprachlich korrekt zu kommunizieren; für sich und für andere einzutreten, d. h. auch: sprachlich solidarisch zu handeln; medial Vermitteltes kritisch zu hinterfragen und Zusammenhänge zu erkennen; Informationen zu sammeln, zu kategorisieren und sprachlich adäquat wiederzugeben usw. Nebenbei sollen sie Texte redigieren können, kreative Texte produzieren, für sich und über sich schreiben ...
- daß uns die richtige Leistungsbeurteilung ein wichtiges Anliegen ist und daß diese eine größere Herausforderung für DeutschlehrerInnen darstellt als für Latein- oder MathematiklehrerInnen und sich an einer langen Liste objektivierbarer Kriterien orientiert (wie z. B. – für schriftliche Arbeiten – sprachliche Richtigkeit, Schreibrichtigkeit, Themenadäquatheit, Inhalt, Struktur, Situationsadäquatheit, Adressatenbezug, Umfang ...)
- Die Öffentlichkeit möge endlich den Widerspruch erkennen, dem sie permanent in oberflächlich-unkritischer Weise unterliegt, nämlich daß sie von DEUTSCH-LehrerInnen, die angeblich *nichts leisten*, erwartet, am laufenden Band SchülerInnen zu produzieren, die *alles beherrschen* – von perfekten Rechtschreibkenntnissen bis zu tadellosem Telefondeutsch und fundiertem Literaturwissen gepaart mit sozialer Kompetenz und humanitärer Gesinnung!
- Sie möge folglich in Zukunft von jeglichen Diffamierungen unserer Berufsgruppe Abstand nehmen und ihr – angesichts der vielen Aufgaben, die sie ihr überantwortet – die entsprechende Wertschätzung entgegenbringen.

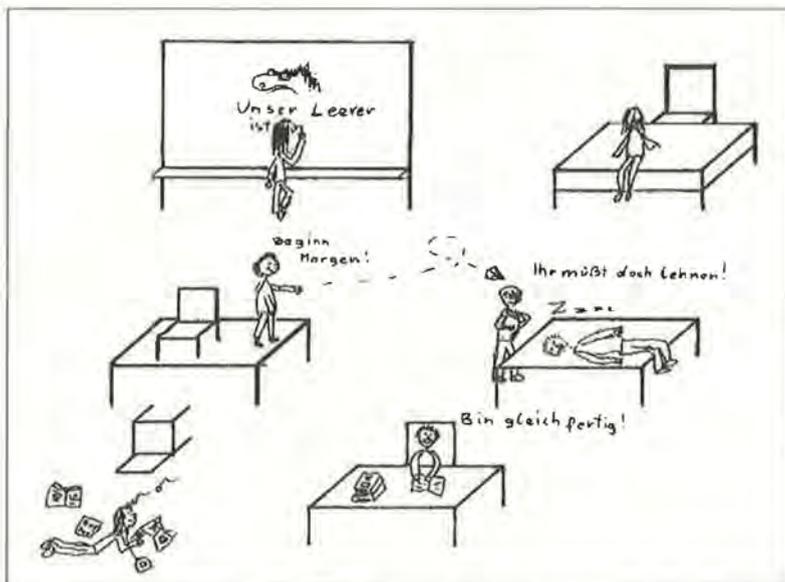
Dieses Schreiben erging an: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Bundesministerium für Finanzen, SSR-Präsident Dr. Kurt Scholz, Bildungssprecher aller Parlamentsparteien, Gewerkschaft öffentlicher Dienst, Sektionen 11 und 14, Fach- und Zentralausschuß, AG-Leiter aller Bundesländer, Dachverband der Elternvereine, ORF, APA. (Quelle: GermanistInnen-Forum, Nr. 8, Nov. 1995)

↳ Eva Holzmann und Elisabeth Schabus-Kant sind Leiterinnen der Arbeitsgemeinschaft Deutsch und Herausgeberinnen des GermanistInnen-Forums Wien. Adresse: GRg 10, Ettenreichgasse 41-43, 1110 Wien.

### „Diskussion Deutsch“ fusioniert mit „Der Deutschunterricht“

Mit Jahresende 1995 hat die Zeitschrift „Diskussion Deutsch“ ihr Erscheinen eingestellt. Aufgrund wirtschaftlicher Überlegungen zu einer Entscheidung gedrängt, hat sich die Redaktion entschlossen, sich mit der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ zu fusionieren. Damit ist ein Stück Geschichte der Deutschdidaktik, die keineswegs nur für die Bundesrepublik relevant war, zuende gegangen. „Diskussion Deutsch“ war das Organ des Aufbruchs, der Kritik an überkommenen Verhältnissen in Schule und Gesellschaft, die Tribüne der „Jungen“, der reformorientierten WissenschaftlerInnen und LehrerInnen. Mit vielen programmatischen Heften hat die Zeitschrift nicht nur in der Gründungsphase, sondern bis in jüngste Zeit der *Diskussion Deutsch* wichtige Impulse gegeben, Aspekte eingebracht, die anderswo nicht vertreten wurden, Kritik geäußert, die anderswo verschwiegen wurde. Die Zange, die die längste Zeit programmatisch das Titelblatt geziert hatte, fiel der Blattreform 1994 zum Opfer. „Diskussion Deutsch“ wollte, den heutigen Verhältnissen entsprechend, sich stärker an der Unterrichtspraxis orientieren. Dies hat, in meinen Augen, zu einer wesentlichen Steigerung der Attraktivität des Blattes geführt, aber offenbar nicht zur erhofften Auflagensteigerung.

Da der Deutschunterricht sich längst der Diskussion Deutsch geöffnet hat, ist es nun kein Problem mehr, daß „Diskussion Deutsch“ in „Den Deutschunterricht“ integriert wird. Die Vereinigung mit „Der Deutschunterricht“, dem einstigen Widersacher, dessen Zielsetzungen sich aber längst kaum mehr unterscheiden, soll nach dem Wunsch der beiden Redaktionen zu einer weiteren Qualitätsverbesserung der gemeinsamen Zeitschrift führen. Wir begrüßen diese Konzentration der Kräfte und wünschen unserem neuen alten Schwesternblatt alles Gute!



Offenes Lernen aus der Sicht einer Schülerin: Cartoon von Therese



*13. Europäischer Bildungskongreß  
Europäische Dimensionen der Bildung:  
Vielfalt – Weltoffenheit – Selbstbestimmung  
15. bis 19. Mai 1996  
in Wien*

Ist der herkömmliche Bildungsbegriff nicht schon lange zu eng geworden? Welche Grundlagen brauchen Jugendliche, um sich der europäischen Herausforderung stellen zu können? Der Kongreß 1996 will neue Wege zum mündigen Menschen aufzeigen, Bildungsvielfalt sowie deren ideelle und existentielle Absicherung einfordern und Rahmenbedingungen entwerfen, innerhalb derer Kinder und Jugendliche lernen können, ihr Leben selbst zu bestimmen. Lehrer, Minister, Politiker und Pädagogen werden das vielseitige Angebot von Plenarreferaten, Vorträgen und Arbeitskreisen leiten. In den Freiräumen soll es den TeilnehmerInnen möglich sein, den so wichtigen persönlichen Austausch zu führen. Ein kulturelles Rahmenprogramm begleitet den Kongreß.

*Kongreßbüro:* Endresstraße 100, 1230 Wien,  
Tel. +43-1-888 74 61

*Workshop „Österreichisches Deutsch“  
im Rahmen der Österreichischen  
Linguistentagung 1996  
in Graz*

Im Rahmen der Österreichischen Linguistentagung 1996, die vom 24. bis 26. Oktober 1996 in Graz stattfinden wird, ist ein Workshop zum Thema "Österreichisches Deutsch" geplant. Der Workshop soll am 24. und/oder 25. Oktober stattfinden.

Organisiert wird der Workshop von Rudolf Muhr und Richard Schrodt. Ziel ist es, die

Diskussion zum Thema weiter zu beleben und vor allem jüngeren KollegInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Arbeiten zu präsentieren. Der Workshop sollte daher vor allem Diskussionscharakter haben. Gedacht ist an Referate und Kurzberichte zu verschiedenen Aspekten des Österreichischen Deutsch sowie zu allgemeinen Kommunikations- und Kulturverhaltensformen. Auch Beiträge zu sprachpolitischen und kulturpolitischen Aspekten des Themas sind denkbar. *Referatsanmeldungen* und ein Abstrakt von max. eine Seite schicken Sie bitte an Rudolf Muhr, Institut für Germanistik der Universität Graz, Mozartgasse 8/II, 8010 Graz, E-Mail: muhr@gewi.kfungigraz.ac.at oder Fax: 0043-316-401 427. *Anmeldeschluß* ist der 15. April 1996.



*On screen  
Schüler/innen/Medien/Festival/01  
28. bis 31. Oktober 1996  
in Wiener Neustadt*

Alle SchülerInnen aller Schultypen Österreichs sind eingeladen, an ON SCREEN '96 teilzunehmen. Es können Filme, Videos, Video- und Computerinstallationen, Computeranimationen oder künstlerische CD-ROMs eingereicht werden. Jeder Teilnehmer kann eine oder mehrere Arbeiten einreichen. In den Wettbewerb werden Produktionen aufgenommen, die im Zeitraum von September 1994 bis Ende Juni 1996 – innerhalb oder außerhalb des Unterrichts – entstanden sind.

*Veranstalter:* Österreichischer Kulturservice, Stiftgasse 6, 1070 Wien



## SCHREIBEN

*LUSD. Literatur und Sprache – didaktisch. Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik. Heft 7/95: Kreatives Schreiben.*

Das vorliegende Heft reagiert, mit vielen Anregungen und Beispielen, auf eine didaktische Wende, die sich immer mehr aus den Randbereichen des Deutschunterrichts bis in die Kernbereiche der Tradition auswirkt:

Es nimmt die immer schon – das heißt vor jedem organisierten sprachlichen Lernen – vorhandene Kreativität von Schülern ernst.

Im Mittelpunkt stehen zwei Beiträge: Gabriele Pommerin: Kreatives Schreiben im Rahmen interkultureller Erziehung und Helmut Holoubek: Schreiben nach Musik.

## LITERATUR

*Dreigroschenheft. Informationen zu Bert Brecht. Erscheint vierteljährlich. Bezugsadresse: Büchergilde-Treffpunkt, stmark 11, D-86152 Augsburg.*

*Script. Frau Literaturwissenschaft im alpenadriatischen Raum. Nr. 8/95: Liebesgeschichten*

Liebes-Geschichten, das Thema der Nummer 8 von „Script“, sind nicht immer Geschichten über die Liebe, sondern oft auch Geschichten von Unterdrückung, Tod und Gewalt. Entsprechend dem Konzept der Zeitschrift wird das Thema von zwei Perspektiven aus beleuchtet:

Literaturwissenschaftlerinnen schreiben über die Liebe – der Bogen spannt sich von Betrachtungen zu zeitgenössischer Literatur bis hin zur Analyse historischer Texte –, namhafte Schriftstellerinnen und Lyrikerinnen, allen voran Verena Stefan, erzählen im literarischen Teil Liebesgeschichten. Darüber hinaus sind in diesem Heft auch wieder eine Anzahl von Rezensionen zu neu erschienener Literatur von und über Frauen zu finden. Bezugsadresse: ARGE Feministische Wissenschaft, Universität Klagenfurt, PF 15, 9020 Klagenfurt



*Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95. Hrsg. von Hans-Heino Ewers, Ulrich Nassen, Karin Richter und Rüdiger Steinlein. Stuttgart-Weimar: Metzler-Verlag 1995.*

Eine in den Fachkreisen der Kinder- und Jugendliteratur schon lange erwünschte Publikation wurde mit diesem im Vorjahr erstmals vorgelegten Jahrbuch vorbildlich in Angriff genommen. Damit wurde ein interdisziplinäres Forum der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteraturforschung geschaffen, das in Zukunft jährlich erscheinen soll. Neben Forschungsberichten und Rezensionen wissenschaftlicher Neuerscheinungen, neben Berichten über wichtige Kinderbuchsammlungen und -archive enthält der Band eine auf Vollständigkeit angelegte Bibliographie aller relevanten Veröffentlichungen für den Berichtszeitraum 1994.

Aus den Beiträgen seien hervorgehoben der Entwurf eines Lexikonartikels „Kinder- und Jugendliteratur“ von Hans-Heino Ewers und die Überlegungen zu Bertolt Brechts Kinderliedern von 1950 von Heinrich Kaulen. Die umfangreiche Bibliographie zur Fachliteratur sei allein schon wegen ihrer ausdifferenzierten Systematik und wegen des des erstmals in diesem Umfang vorliegenden Verzeichnisses der ausgewerteten Periodika und

Sammelwerke jeder wissenschaftlichen Bibliothek empfohlen.

Bestellungen sind zu richten an das Institut für Jugendbuchforschung, Fachbereich 10, Neuere Philologie, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Myliusstraße 30, D-60323 Frankfurt/M.

*Kinder- und Jugendliteratur. Material. Hrsg. von Malte Dahrendorf. Berlin: Volk und Wissen 1995.*

Erstmals werden in Ost- und Westdeutschland geschriebene und übersetzte Texte vom Sachbuch bis zur Lyrik vorgestellt. Die kurzen Beiträge, Überblicksartikel und Rezensionen sind speziell für DeutschlehrerInnen geschrieben, die sich einen schnellen Überblick verschaffen wollen.

*Zauber gegen die Kälte. Literatur aus dem südlichen Afrika. Hrsg. von der Deutschen Welthungerhilfe und ihrem DW-Shop. Bonn-Dortmund 1995. Gratis erhältlich: Deutsche Welthungerhilfe, Adenauerallee 134, D-43113 Bonn.*

## INTERKULTURELLES LERNEN

*Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung. Hrsg. vom Bundesministerium für*

*Unterricht und kulturelle Angelegenheiten/Zentrum für Schulentwicklung. Graz 1995 (= berichte, reihe III).*

In Zukunft wird die Frage nach den optimalen Grundlagen für lebenslanges Sprachenlernen und nach einem den heutigen Anforderungen angepaßten Modell schulischer Sprachenvermittlung im Vordergrund der Diskussionen stehen müssen. Das bedeutet unter anderem auch eine Neubeurteilung der anzustrebenden Zielvorstellung („negativ-speaker“ versus „intercultural speaker“), wie auch der Art und des Grads der zu vermittelnden Kenntnisse (Qualität versus Quantität). Das Projekt „Sprach- & Kulturerziehung, das seit 1994 am Bereich III des Zentrums für Schulentwicklung betreut wird, ist Teil der Bemühungen des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, den einzelnen auf die Anforderungen vorzubereiten, die eine sprachlich und kulturell vielfältige, mobile Informationsgesellschaft schon heute an unsere Kommunikationsfähigkeit stellt. Langfristiges Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines Modells allgemein sprachlicher und kultureller Bildung für den Erwerb und die Vertiefung von Verstehenskompetenzen und die Kompetenz des Sich-verständlich-Machens. Das bedingt eine Auseinandersetzung mit den Bildern, die wir

mit Sprachen und Kulturen verbinden, wie auch die Berücksichtigung der sozialisierenden, bildenden, kognitiven und identitätsstiftenden Funktion von Sprache. (Vgl. auch den Beitrag von Josef Huber und Martina Huber-Kriegler in „ide“ 3/1995.)

*Gerald Kurdoğlu Nitsche (Hrsg.): Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch. 1. bis 4. Klasse Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1995.*

Ein epochemachendes Buch: Nach originellen Gesichtspunkten ICH BIN ICH, ICH BIN DU, ICH BIN..., ICH BIN EIN VOGEL, ICH BIN EIN BAUM, ICH BIN EIN GESCHICHTENERZÄHLER, ICH BIN EINE WOLKE werden Texte vorgestellt, in Türkisch, Serbisch, Jiddisch, Romanes, Slowenisch, Slowakisch, Deutsch usw. – Erzählungen, Kurzgeschichten, Lyrik, Lieder ... Erstmals wird österreichischen Schulkindern die Literatur der Herkunftsländer vieler EmigrantInnen nahegebracht, und erstmals ist ein sinnlicher Eindruck der fremden Sprachen möglich.

In seiner Einleitung schreibt Gerald Nitsche einen Brief an die SchülerInnen: *Ich dachte mir; daß es notwendig ist, ein Buch dieser Art zusammenzustellen, in dem auch Geschichten, Gedichte ... aus den Ländern, in denen Ihr*

geboren seid oder Eure Eltern geboren sind, herkommen. Die fremdsprachlichen Texte haben alle Übersetzungen, und wenn Du einen Text in Deiner Sprache findest, den Du der Klasse vorlesen möchtest, dann wird das für sie sicher interessant sein. (...) Bei der Auswahl der Texte erlebte ich tolle Leseabenteuer – ich habe noch nie in meinem Leben soviel gelesen. Ich hoffe, Ihr kommt auch auf den Geschmack! Wir können nur hoffen, daß auch sehr viele Lehrkräfte auf den Geschmack kommen, und dieses erste Schulbuch, das aus einer interkulturellen Perspektive geschrieben wurde, als Orientierung und Arbeitsmittel in ihrem Unterricht, als Brücke zwischen den Menschen, nutzen! (Ausführlicher werden wir darüber in „ide“ 3/96 berichten!)

## SCHULPOLITIK

*Frauen und Schule. Dokumentation der 2. österreichischen Frau & Schule Tagung. Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechterdemokratie? Bestandsaufnahmen und Perspektiven. 1995 (= Forschungsreihe der Bundesministerin für Frauenangelegenheiten, Bd. 5). Redaktion: Mag. Roswitha Tschenett*

Enthält sämtliche Referate, Diskussionen und Arbeits-

gruppenergebnisse. Konzipiert und organisiert wurde die Tagung von Frauen des Vereins EFEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle. Anzufordern in der Frauengrundsatzabteilung des Bundeskanzleramtes, Abt. I/10, Ballhausplatz 1, 1014 Wien.

*Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich. Referentinnen und Referenten zu Gewalt und sexueller Gewalt unter dem Blickwinkel des Geschlechterverhältnisses. Konzept und Redaktion: Irene Besenbäck, Claudia Schneider und Renate Tanzberger. Wien, April 1995 (= Schriftenreihe der Frauenministerin, Bd. 8.).*

Die Tatsache, daß wir gar nichts anders können, als einem Geschlecht anzugehören, bestimmt grundlegend unsere Lebensbedingungen in dieser Gesellschaft und unsere Erfahrungen und Verarbeitungsformen von Gewalt. Geschlecht ist eine ganz zentrale gesellschaftliche Kategorie. Eine Konsequenz daraus ist, daß es keinen neutralen Standort gibt, den wir einnehmen können, wen von Männergewalt gegen Mädchen und Frauen die Rede ist. Es gibt kein drittes Geschlecht, das nicht einbezogen ist in den Gewaltkonflikt, niemand kann sich abseits stellen in der Rolle des Be-

obachterin/Beobachters. In Gewaltverhältnissen gibt es keine Neutralität: Gewalt nicht zu benennen, heißt sie zu verschweigen. Die Täter nicht zu benennen heißt, sich den Strukturen zu unterwerfen und an der Beschuldigung der Opfer mitzuwirken. Bezugsadresse: Bundeskanzleramt, Abteilung I/10, Grundsatzabteilung für Frauenangelegenheiten, Ballhausplatz 2, 1014 Wien.



*Das andere Schulwörterbuch. Hrsg. von den Unabhängige LehrerInneninitiativen Österreichs.*

Die Unabhängige LehrerInneninitiativen Österreichs haben eine ungewöhnliche Broschüre zum Thema Schule herausgegeben. Ungewöhnlich vom Inhalt und originell von der künstlerischen Gestaltung her. Sie ist das Produkt eines langen, intensiven Meinungsprozesses. Hier nehmen die Vorstellungen vieler engagierter LehrerInnen Gestalt an, wobei sie aber als Anstöße zu Auseinandersetzungen und Weiter-

entwicklungen gedacht sind. Es soll eine lebendige Diskussion entstehen, die zu einem demokratischen Klima in den Schulen beiträgt. Die Autoren stehen für Toleranz, Solidarität, Phantasie, Integration und Offenheit. Unter dem Stichwort „Beurteilung“ (S. 8) können Sie z. B. folgendes finden: „Die derzeitigen Beurteilungskriterien sind hauptsächlich efizitori-

entiert. Ziffernnoten sind weder objektiv, gerecht, noch vergleichbar. Gleiche Arbeiten werden von verschiedenen LehrerInnen unterschiedlich beurteilt. Noten werden für SchülerInnen oft zum Selbstzweck.

Sie sagen nichts über die individuelle Leistungsentwicklung aus. Wir bevorzugen alternative Beurteilungsformen wie 'Lernzielkatalog',

'Direkte Leistungsvorlage', 'Verbale Beurteilung', da mit diesen individuell und entwicklungsorientiert auf die SchülerInnen reagiert und eingegangen werden kann. In der Beurteilung muß die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes beinhaltet sein ...

Bezugsadresse: Bernhard Wabl, Trautenburg 167, 8452 Eichberg



### Miteinander arbeiten

Fächerübergreifende Zusammenarbeit in der Schule ist ein Gebot der Stunde. Sie wird immer wichtiger in einer Zeit, in der Offenes Lernen, Projektunterricht und Integration auf der Tagesordnung stehen. Der „Teamarbeit in der Schule“, vom LehrerInnen-Kollegium bis zur Arbeit in der Klasse, ist das Heft 5/95 von *forum schule heute* (Bozen) gewidmet. Nach einem kurzen Problemaufriß gibt es Arbeitshilfen und Hinweise sowie eine Reihe von praktischen Unterrichtsbeispielen. Mit „Interdisziplinärem Arbeiten“ beschäftigt sich auch das Wiener *GermanistInnen-Forum* 8/95: Deutsch und Mathematik, Schreiben und EDV, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Geometrisches Zeichnen

werden in Beziehung zu Deutsch gebracht. Alles knapp dargestellte Unterrichtseinheiten, die sich praktisch bewährt haben. Unter den Beiträgen sei vor allem die witzige „Gebrauchsinformation für Hausübungen“ (S. 19) hervorgehoben. Daneben gibt es jede Menge Rezensionen, Veranstaltungsberichte und Informationen zur Rechtschreibreform.

### Das Eigene und das Fremde

Integration ist ein aktuelles Schlagwort, das verschiedene Inhalte meint. Die ÖKS-Zeitschrift *Kulturell* (24/1995) arbeitet die Aspekte „Ausländer“ und „Behinderte“ heraus und untersucht, wieweit die praktische Umsetzung der Integrationsvorhaben im Schulalltag gelungen ist. Thematisch dazupassend ein Porträt der Roma-Sängerin Ruza im Kulturteil der Zeitschrift. Eher grundsätzlich behandelt die neueste Ausgabe der *Stimme* (17, IV/95) das Thema. Unter dem Stichwort „Identitäten“ wird gezeigt, wie problematisch der einst unbestrittene Begriff geworden ist. Im übrigen berichtet die *Stimme* wie gewohnt

bunt und kurzweilig über alle Bereiche des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in Österreich. Sie hat sich längst zu einer der wichtigsten Informationsquellen über ein demokratisches Miteinander gemauert. „Wir haben nichts als unsre Leiblichkeit und unsere Verwundbarkeit“ – dieses Zitat von Stella Rotenberg gibt das Motto des neuen Themenhefts der *Ziehharmonika* ab, die sich mit „Frauen im Exil“ beschäftigt, deren Literatur in doppelter Weise dem Verdrängen und Vergessen anheimgefallen ist: gesellschaftlich geächtet und geschlechtlich diskriminiert. Umso wertvoller sind die hier versammelten Frauenporträts und Textauszüge.

### Schulrankings ...

... sind derzeit in Mode und haben auch beträchtlichen Staub aufgewirbelt. In *dazu: lernen*, der Zeitschrift der Österreichischen BildungsAllianz, setzt sich der Innsbrucker Pädagogik-Professor Herbert Altrichter kritisch mit den Kriterien auseinander, die etwa der „Standard“ für seinen Schulvergleich verwendete. Durch die klare Gegenüberstellung eigener Kriterien für Schulqualität kann er die Grundlagen liefern, das verzerrte Bild von Schulen in der Öffentlichkeit zurecht zurückgeben.

### Die Medienmüdigkeit in der Informationsgesellschaft ...

... ist ein Titel in *erziehung heute* 3/95, dessen Schwerpunkt „Computer & Neue Medien in der Schule“ lautet. Dieser aktuelle Dauerbrenner wird von vielen Seiten beleuchtet. Interessant ist, wie der Zusammenhang von alten pädagogischen Vorstellungen und modernster Technologie hergestellt wird. So wird etwa der Satz von Comenius (1630) zitiert, der bereits eine Ökonomie des Unterrichts entwickelt hat, nämlich zu erreichen, daß „die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen“. Mit Te-

lekkommunikation und Hypermedia könnte dieses Ziel Wirklichkeit werden. Oder?

*DAZU:lernen*. Zeitschrift der Österreichischen Bildungsallianz, Hasnerstraße 144/16, 1160 Wien. Jahresabonnement (4 Hefte) ÖS 150,-.

*erziehung heute. e. h.* Hrsg. von der Tiroler Bildungspolitischen Arbeitsgemeinschaft. Innsbruck: StudienVerlag, Andreas Hofer-Straße 38, 6020 Innsbruck. Jahresabonnement (4 Hefte) ÖS 185,-.

*forum schule heute*. Pädagogische Zeitschrift für die Grund-, Mittel- und Oberstufe in Südtirol. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift forum schule heute, Pfarrgasse 13/III, I-39100 Bozen. Erscheint zweimonatlich (außer in den Sommermonaten; 6 Hefte im Jahr).

*GermanistInnen-Forum*. Hrsg. vom Forum der Arbeitsgemeinschaft der GermanistInnen beim Stadtschulrat für Wien. Bezugsadresse: Ettenreichgasse 41-43, 1100 Wien.

*Kulturell*. Magazin für Schule, Kunst und Gesellschaft. Hrsg. vom Österreichischen Kultur-Service, Stiftgasse 6, 1070 Wien-Tel. 0222/5235781. ÖS 33,-.

*Stimme* von und für Minderheiten. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Gumpendorferstraße 15/13, 1060 Wien. Tel. 0222/586 1249-12 bzw. Klostergasse 6, 6020 Innsbruck. Jahresabonnement (4 Hefte): ÖS 180,-.

*Mit der Ziehharmonika*. Zeitschrift für Literatur des Exils und des Widerstands, Engerthstraße 204/14, 1020 Wien. Jahresabonnement (4 Hefte) ÖS 140,-.

\*



**„Hört nicht auf, eure Träume zu verwirklichen ...“**

*Franz Kantner (Hrsg.): morgen, ein blick in die zukunft. Texte und Bilder aus dem mÖssi (BG/BRG Mössingerstraße 25, 9020 Klagenfurt).*

Seit einigen Jahren gibt der ambitionierte Deutschlehrer Franz Kantner jedes Jahr ein Buch heraus, das seine SchülerInnen im Rahmen verschiedener Unterrichtsprojekte konzipiert, geschrieben, gezeichnet und zusammengestellt haben. 1993 war es „Ein Käfig voller Narren – Närrisches und Weises“, darauf folgten „Ich bin wie ein Kaktus – Jugend in einer österreichischen Stadt“, „Fürchtet euch nicht! – Angst und Freude“ (beide 1994) und „Werte Oldies! – Jugendliche schreiben Erwachsenen“ (1995). Zur Jahreswende 1995/96 kam nun bereits der fünfte Band „morgen, ein blick in die zukunft“ heraus. Schon die Kontinuität dieser Arbeit ist beeindruckend. Dazu kommen aber noch die originellen Themenstellungen, die hohe Qualität und formale Vielfalt der Beiträge sowie die sorgfältige Aufmachung und Gestaltung. Die Broschüren werden verkauft, der Erlös wird für ein bestimmtes Projekt verwendet. Diesmal ist das die Wasserversorgung einer Partnerschule in Tanzania, wie im Beitrag „Die Zukunft teilen“ dargestellt wird. Wichtig und interessant scheint mir auch der Ansatz zu sein, die Jugendlichen nicht „im eigenen Saft schmoren“ zu lassen. Der Band „morgen“ zum Beispiel beruht zu einem guten Teil auf Gesprächen, die die SchülerInnen mit VertreterInnen verschiedenster Institutionen führten, wobei die Bereiche Medien, Medizin, Politik, Arbeitswelt, Schule und

Umwelt im Mittelpunkt stehen. Diese Gespräche, ergänzt um Buchrezensionen, machen den Mittelteil des Bandes, „Zukunftsfragen“, aus. Im ersten Kapitel, „Zukunftsbilder“ werden hingegen Vorstellungen (von Jugendlichen) präsentiert, Ergebnisse von Zeitreisen, von Umfragen sowie Lektüreeindrücke. Der abschließende Abschnitt „Zukunftsvorschläge“ besteht großteils aus literarischen Texten, die die SchülerInnen verfasst haben.

Bescheiden und präzise hat der Herausgeber in seinem Nachwort sowie Tätigkeit und die Aufgabe der Schule und der Erziehung überhaupt auf die Formel „In die Zukunft begleiten“ gebracht. Er schreibt: „Die Schule hat die Aufgabe, junge Menschen auf die Zukunft vorzubereiten. Der Lehrer kann auf dem Weg ins 'Zukunftsland' nicht mehr sein als ein Begleiter. Er wird dieses Land als Einwanderer bewohnen, nicht als Eingeborener. 'Heimisch' wird er sich darin wohl nicht fühlen.“ Diese Begleitung scheint ihm, den vorliegenden Ergebnissen nach zu schließen, besonders gut geglückt zu sein.

Ich kenne keine der „edition mÖssi“ vergleichbare Institution in Österreich.

(Werner Wintersteiner)





*Tetsuko Kuroyanagi: Totto-Chan. So wunderbar kann Schule sein. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch 1994. ÖS 101.-/DM 12.90.*

Die kleine Japanerin Totto-Chan ist ein fröhliches und unbekümmertes Mädchen. Sie plaudert und lacht, steht auf und schaut beim Fenstern hinaus. Mit einem Wort, sie stört ständig den Unterricht und wird in eine andere Schule versetzt. Und damit beginnt die eigentliche Geschichte. Denn der Leiter dieser winzigen Schule, ein Musikpädagoge, der lange in Europa studiert hat, hat viel Verständnis für Menschen, die von der Norm abweichen. Durch seine Ruhe, sein Sich-Einlassen auf jedes einzelne Kind und durch seine Unterrichtsmethoden gelingt es ihm, die Begabungen und das Verantwortungsgefühl seiner SchülerInnen zu wecken.

Alles, was heute als Kennzeichen einer modernen Pädagogik gilt, hat Herr Kobayashi bereits in seiner 1937 gegründeten Tomoe-Grundschule am Stadtrand von Tokyo verwirklicht: ganzheitliches Lernen, etwa wenn die Kinder lernen, „Musik mit dem Herzen zu hören“, die Integration von körperlich oder geistig Behinderten, die Erziehung zu Selbstständigkeit und Solidarität ... In seiner Schule gibt es nur ganz kleine Klassen, die aus Geldmangel in einem ausrangierten Eisenbahnwaggon untergebracht sind. Der Klassenraum ist nach den Überlegungen des „Offenen Unterrichts“ eingerichtet, und es gibt auch keinen starren Stundenplan, sondern die Kinder dürfen sich aussuchen, ob sie mit Japanisch, Rechnen oder einem anderen Fach die Arbeit beginnen, bis sie im Lauf der Jahre

schließlich zu selbständigem Lernen imstande sind. Die Leitidee, die der Schulleiter seinen KollegInnen einprägt, läßt sich so zusammenfassen: „Versuchen Sie nicht, die Kinder in ein Schema zu pressen. Geben Sie ihnen die Möglichkeit, sich natürlich zu entwickeln. Die Träume der Kinder sind viel größer als Ihre Pläne“ (S. 180).

In „Totto-Chan“ beschreibt Tetsuko Kuoyanagi, eine bekannte japanische Fernsehmoderatorin, ihre eigene Kindheit. Die einfach und anschaulich erzählte Geschichte wurde in Japan sofort zu einem Bestseller, dem ersten, der von einer Frau verfaßt ist. Aufgrund der englischen Übersetzung wurde die Autorin von der UNICEF, dem UN-Kinderhilfswerk, zur „Botschafterin des guten Willens“ ernannt. Es steht zu hoffen, daß diese *Pädagogik im Plauderton* auch hierzulande dazu beiträgt, Reformen zu beflügeln und die „Schule neu zu denken“ (Hartmut von Hentig). (Werner Wintersteiner)



Neil Postman: *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung.* Berlin: Berlin Verlag 1995.

Wenn der bekannte amerikanische Medienkritiker ein Buch vom „Ende der Erziehung“ schreibt und damit offensichtlich an einen anderen amerikanischen Erfolgstitel, „Das Ende der Geschichte“ anknüpfen möchte, wenn Postman in seinem Buch gegen Auswüchse der political correctness-Bewegung zu Felde zieht und für eine Erneuerung des „amerikanischen Experiments“ plädiert – dann hat man zunächst den Eindruck, daß einfach etwas sehr Amerikanisches vor uns liegt, das so gar nicht zu unserem doch ganz anders organisierten Schulwesen paßt. Und einige Rezensenten in Österreich haben Postman auch genau in diesem Sinne gelesen.

Das ist freilich die einfachste Art, mit Postmans unbequemen Thesen fertigzuwerden. Man braucht sie nicht zur Kenntnis zu nehmen, wenn man von vornherein ihre Gültigkeit für den eigenen Bereich bestreitet. Aber ausgehend von den amerikanischen Verhältnissen leistet Postman eine grundsätzliche Kritik am westlichen Schulwesen, die auch bei uns diskutiert werden sollte. Seiner Grundidee kann man nur zustimmen, wenn er meint, „daß die Schüler nicht deshalb demoralisiert, gelangweilt und abgelenkt sind, weil dem Lehrer interessante Methoden und Geräte fehlen, sondern weil sowohl Schülern als auch Lehrern eine Erzählung fehlt, die ihren Lehrstunden eine tiefere Bedeutung geben könnte“ (S. 74). Nach seiner Auffassung besteht das Problem darin, daß die alten „Götter“ gestürzt sind, die großen „Erzählungen“ verblaßt, und daß Schule nicht existieren kann ohne diese Erzählungen und Götter, die eine Begründung für das Lernen liefern.

#### *Schule für das Leben*

Auf der Suche nach einer solchen sinnstiftenden Erzählung gelangt der Autor bald zu den „falschen Göttern“, vor allem zum



„Gott der ökonomischen Nützlichkeit“, der bekanntlich auch bei uns in den Schulen Einzug gehalten hat: „Wenn ihr in der Schule aufpaßt, eure Hausaufgaben macht, bei den Klausuren gut abschneidet und euch gut benehmt, werdet ihr mit einem gutbezahlten Job belohnt, wenn ihr die Schule hinter euch gebracht habt. Die bestimmende Idee dieser Erzählung liegt darin, daß die Schule dazu da ist, Kinder auf den kompetenten Eintritt in das Wirtschaftsleben vorzubereiten. Daraus folgt, daß jede Schulaktivität, die nicht darauf angelegt ist, diesem Zweck zu dienen, als Luxus gesehen wird, mit anderen Worten, als Verschwendung wertvoller Zeit“ (S. 45/46).

In seinen mit einfachen Worten vorgetragenen Überlegungen tritt der Autor dafür ein, die Schule weniger als Berufsvorbereitungsanstalt und mehr als Schule des Lebens zu verstehen. Er prüft Vorstellungen vom „Raumschiff Erde“, von einem demokratischen Leben in Offenheit und Vielfalt auf ihre Brauchbarkeit für eine Sinnggebung der Schule und entwickelt, plaudernd, witzelnd, aber inhaltlich durchaus seriös, Vorstellungen von

einer neuen Schule. So schlägt er zum Beispiel vor, Archäologie, Anthropologie und Astronomie zu Hauptfächern zu machen, und er weiß diesen Vorschlag gut zu begründen. Auch die Ausführungen über den Sprach- und Literaturunterricht sind lesenswert. Am interessantesten ist vielleicht seine leidenschaftliche Verteidigung des Irrtums, den er als ein unverzichtbares Medium der Wahrheitsfindung begreift. Sicher wird einen der einfach Stil des Autors oft irritieren oder man wird seine Anekdoten als Anbiederung an die LeserInnen empfinden. Auch ist nicht jedes Detail der amerikanischen Debatte für uns interessant. Insgesamt liegt jedoch hier ein Buch vor, mit dem sich die Auseinandersetzung lohnt und das gerade aufgrund seiner Bestseller-Qualitäten ein breiteres Publikum für eine reformierte Schule sensibilisieren könnte. (Werner Wintersteiner)

*Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 1: Grundlagen; Bd. 2.: Schriftliches Arbeiten; Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett 1994 (= Deutsch im Gespräch), brosch. 117 S., 297 S., 281 S.*

Der erste Band behandelt grundsätzliche Fragen des Deutschunterrichts und der Fachdidaktik Deutsch. Die Bände zwei und drei sind auf diesen Band aufgebaut und beziehen sich auf ihn. Seine Gliederung ist an Lernbereichen orientiert.

Die Grundsatzfragen wollen Gewohnheiten in Frage stellen und von Selbstverständlichkeiten absehen. So problematisiert Fritzsche Unterricht und Erziehung (S. 24-27) und gewinnt daher Konsequenzen für Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts. Der pädagogische Rahmen wird in Überlegungen zur Ich-Entwicklung sowie menschlicher Grundkompetenzen, in Stufen der Entwicklungen entfaltet, in den Kompetenzen und Qualifikationen näher ausgeführt, indem sprachliche und Interaktionskompetenz erläutert werden.

Fritzsche plädiert mit guten Gründen für einen hohen Anteil des Deutschunterrichts am Zeitbudget des Gesamtunterrichts und er geht noch darüber hinaus, indem er größere Unterrichtseinheiten fordert, damit auch z. B. Schreibprozesse im Deutschunterricht abgeschlossen werden können. Sogar auf die schulische Architektur hat der Wechsel von individuellem und gemeinsamen Lernen Auswirkungen.

Der zweite Teil des ersten Bandes enthält Geschichte: Dabei greift Fritzsche im wesentlichen auf die Darstellung von Frank (1973) zurück und klärt die Funktion, die eine historische Betrachtung für den Deutschlehrer und seinen Unterricht haben kann. Das Konzept versteht sich als schülerorientiert, es vereinigt formale und kategoriale Bildung und versteht sich als Instanz zur Förderung aller Grundfähigkeiten bei allen Schülern. Schließlich geht es um die Erziehung zum kompetenten Weltbürger. Sechs Teile gliedern den zweiten Band: Der erste Teil erläutert didaktische Grundfragen des Schreibens: gesellschaftliche Relevanz, kognitive Kompetenz und sprachlich-symbolischer Selbstausdruck. Fritzsche fordert, Schreiben mehr zum Medium als zum Gegenstand zu machen, d. h. also Schreiben einzutüben. Gegenwärtig wird Schreiben vorrangig als Lernkontrolle, eben als „Aufsatz“ betrieben. Fritzsche zieht eine Einteilung nach Schreiben *als Mittel der Reflexion, als Mittel des Ausdrucks und als Mittel der Kommunikation* den anderen vor, weil sie flexibler ist und offener für mögliche neue Formen, z. B. poetische und Zweckformen des Schreibens.

Im zweiten Teil werden Schreibaufgaben erläutert, didaktisch kommentiert und praktisch veranschaulicht, gegebenenfalls werden sie auch auf Schreibeentwicklungen bezogen und historisch beleuchtet; ebenso werden sie von anderen Schreibaufgaben abgegrenzt. Die methodischen Anregungen sind sehr praktisch und so anregend, daß sie zur Umsetzung einladen.

Im dritten Teil erörtert Fritzsche Phasen des

Schreibprozesses und Chancen schulischer Förderung: Stoffsammlung, Planung, Überarbeitung und Alternativen.

Der vierte Teil behandelt Probleme der Bewertung, Benotung und Korrektur von Schreibaufgaben: Fritzsche macht deutlich, daß Kritik zur Bewertung so konkret wie möglich sein sollten, obschon sie nicht die Gewähr für konfliktfreie und widerspruchsfreie Bewertungen bieten. Vor allem schlägt die Beurteilung auf die Aufgabenstellung zurück: je gemeinsamer die unterrichtlichen Grundlagen für die Schüler, desto einfacher die Beurteilung.

Im fünften Teil plädiert Fritzsche für eine zeitgemäße Stilbildung, die vor der Nivellierung durch differenzierte Register warnt und auf Regeln der grammatischen, semantischen und pragmatischen Korrektur verweist. Der letzte sechste Teil enthält eine kurze Übersicht über die Geschichte des Aufsatzunterrichts.

Der dritte Band behandelt den Literaturunterricht. Das erste Kapitel führt in der Thematik ein, indem die Vorgänger Ulshöfer, Essen und Helters in ihren Grundpositionen beschrieben und kritisch diskutiert werden. Dann folgt ein umfassendes Beispiel, auf das immer wieder zurückgegriffen wird und an dem die Planung und Durchführung von Literaturunterricht veranschaulicht wird: „Der Bär auf dem Försterball“ (Peter Hacks) wird in fünf verschiedenen Unterrichtssequenzen behandelt, um die methodische und didaktische Entscheidungsvielfalt des Lehrers am Textbeispiel von Peter Hacks zu ver-

deutlichen. In einem dritten Kapitel werden die Ziele problematisiert, dabei sowohl die Wertfrage als auch die Kanonfrage diskutiert. Es folgt ein erstes von drei fiktiven Gesprächen, die das Buch durchziehen und die in lockerer Weise Probleme des Nutzens von Literaturunterricht, der Ästhetik und schließlich der Moral oder der Weltanschauung im Literaturunterricht erörtern. Das vierte Kapitel referiert die Auffassungen von phasenweiser Aufnahmebereitschaft für Literatur, insbesondere für unterschiedliche Gattungen. Dabei werden sehr prägnant die unterschiedlichen Voraussetzungen und Annahmen von Bühler, Beinlich und Dahrendorf vorgestellt, von denen ausgehend Fritzsche am Beispiel des Hacks-Textes die Entwicklung des Literaturverständnisses veranschaulicht. Seine Folgerung: Der Literaturunterricht bietet „domestizierte“ Literatur und die Schüler wären zu größeren Verstehensleistungen in der Lage. Fritzsche formuliert: *Wenn Literaturunterricht gelingen soll, darf er nicht als Unterricht erkennbar sein* (S. 186). Fritzsche zählt Methoden auf, die eine so veränderte Einstellung ermöglichen und leitet über zu produktiven Verfahren, die er auch an anderen Texten veranschaulicht. Das ganze Konzept lebt von seiner anregenden Lesbarkeit, von der einleuchtenden und zum Teil provokanten Argumentation. (Eberhard Ockel)

☞ *Eberhard Ockel ist Deutschdidaktiker an der Universität Osnabrück-Vechta, Philosophenweg 20, D-49377 Vechta.*

# THEMA

---

## Zur Einführung

Gabriele Fenkart

### Romeo lernt küssen

#### Grundlagen des Offenen Unterrichts

„Lehre mich küssen“,  
sprach Romeo willig und eifrig.  
Julia tat's,  
indem sie sehr ernsthaft  
den Zeigestock hob  
und, auf uralte Bildnisse deutend,  
die Geschichte des Küssens  
zu erklären begann.

(Richard Göbel)

Die Begriffe „Offenes Lernen“ und „Offener Unterricht“ stehen im Bereich der Sekundarstufe nicht für ein geschlossenes Modell, für eine neue didaktische Mode, sondern für eine pädagogische Haltung, die Selbsttätigkeit und Mitbestimmung, entdeckendes, forschendes und sinnliches Lernen in den Mittelpunkt stellt. Da diese Ansätze bereits in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle spielten, beginnt dieser Aufsatz mit einer Rückschau auf Wegbereiter und verwandte Modelle, insbesondere der ersten drei Jahrzehnte unseres Jahrhunderts und der 60er und 70er Jahre.

Im zweiten Kapitel vergleiche ich verschiedene Beschreibungen von Offenem Unterricht, um so wesentliche Punkte herauszuarbeiten. Im dritten Kapitel versuche ich in Thesenform Möglichkeiten des Offenen Unterrichts in der Sekundarstufe aufzuzeigen. Im Anschluß daran beschäftige ich mich mit Konsequenzen und Chancen, die aus einem solchen Unterricht entstehen, die zu einer Öffnung von Schule führen könnten.

## Reformpädagogische Ansätze im 20. Jahrhundert Der „historische Zeigstab“

Die Pädagogik – Schül- und Sozialpädagogik – unseres Jahrhunderts ist im wesentlichen von zwei Bewegungen geprägt: von der *Jugendbewegung* der ersten drei Jahrzehnte und der *Studentenbewegung* der späten 60er und 70er Jahre. Beide richteten sich gegen bloßes Tatsachenwissen und reine Wissensvermittlung, wollten nicht nur Schule, sondern die Erziehung insgesamt verändern.

Hermann Röhrs sieht die Gründe, warum reformpädagogische Ansätze zu Beginn unseres Jahrhunderts international verbreitet waren, zum Teil darin, daß „die traditionelle Schule abendländischer Prägung ihre Grenzen in ihrer primären Erscheinungsform als Lernschule überall allzu deutlich offenbarte. Wissensvermittlung und nicht Menschenbildung waren ihre dominante Zielsetzung.“ (Röhrs 1994, S.15) Um die Jahrhundertwende steht die Kritik an der alten Schule, die einseitig kognitive Entwicklung in den Vordergrund stellt, im Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion. Röhrs gliedert die Reformbewegung in vier Phasen, die er in Bezug zur Kulturkritik von Nietzsche, Lagarde und Langbehn setzt.

In der ersten Phase entstehen die Kunsterziehungsbewegung und in Skandinavien die Kunsthandwerksbewegung, wonach das »Das Kind als Künstler« (so ein Buchtitel dieser Zeit) Kunst im Tun und Genießen begreifen lernen soll. In der Arbeitsschulbewegung wird – in Rückbesinnung auf Pestalozzi – das Prinzip der Selbsttätigkeit zum methodischen Prinzip erhoben. Die fünf Schritte dieser Methode – nämlich Schaffung eines *Problembewußtseins*, *Arbeitsplan*, *Arbeitsausführung*, *Lösung der Arbeitsaufgabe* und *Selbstüberprüfung* – muten modern an und erinnern an die einzelnen Phasen im Projektunterricht der 80er Jahre. Lernen vor Ort in Projektwochen und in Schullandwochen bestimmte aber auch schon die Landerziehungsheimbewegung der Jahrhundertwende. So gab es beispielsweise in der Odenwaldschule Paul Geheeb's (Röhrs, S. 135) Schülermitbestimmung in der Schulgemeinde, die aus SchülerInnen, LehrerInnen, Angestellten und Eltern bestand. Koedukation, ein Kursystem mit Wahlfreiheit und gemeinschaftsfördernde „Andachten“ mit Schulfestcharakter gehörten zu diesem Modell. Die Jugendbewegung dieser ersten Phase („Wandervogelbewegung“, „Deutsche Akademische Freischar“ etc.) bleibt jedoch wegen ihrer späteren profaschistischen Einstellung umstritten. „Die rivalisierenden bzw. feindlichen Verhältnisse zwischen der Jugendbewegung und der Hitler-Jugend seit den 20er Jahren sind ebenso bekannt wie das schnelle politische Einschwenken von Gruppen der Jugendbewegung nach 1933. Unverkennbar ist aber auch der Zusammenhang vieler Widerstandskämpfer mit der Jugendbewegung.“ (Röhrs, S. 175 f.) Letztlich bleibt der Vorwurf, daß die Reformbewegung sich zuwenig vom faschistischen Gedankengut distanzierte bzw. sich von den NS-Ideologen benutzen ließ.

Standen in der ersten Phase der Reformversuche einzelne Ansätze für sich allein, so entsteht in der zweiten Phase ab ungefähr 1912 ein Diskurs, in dem das Gemein-

same herausgearbeitet wird und einzelne Methoden oder Modelle entwickelt werden. In einer dritten Phase schließlich wird der internationale Vergleich gesucht. Neben der Systematisierung der einzelnen Modelle gewinnen die wissenschaftliche Begründung und der internationale Erfahrungsaustausch an Bedeutung. Ab etwa 1930 sehen Pädagogen – vor allem in den USA (z. B. Dewey, Kilpatrick u. a.) – die Schule als ersten Schritt zu einer Gesellschaftsreform. Ein programmatischer Titel von George S. Counts lautet beispielsweise »Dare the School Build a New Social Order?« Diese vierte Phase kommt in Österreich und Deutschland durch die Machtübernahme des Naziregimes nicht mehr zum Tragen. Die Kritik an den reformpädagogischen Modellen, sie seien zu individualistisch, zu frei, zu idealistisch, zu wenig leistungsorientiert, findet sich daher hauptsächlich in den USA der 40er und 50er Jahre. Vorwürfe, die auch heute Offenen Lernformen entgegengehalten werden. Als Schultyp gehalten und weiterentwickelt haben sich z. B. Rudolf-Steiner-Schulen, Montessori-Klassen, Summerhill-School.

Reformpädagogik läßt sich – ebensowenig wie Offenes Lernen – auf eine einfache Formel bringen oder in einen eigenen Lehrplan pressen. Sie ist eine erzieherische Grundeinstellung, die sich im exemplarischen, projektorientierten, handlungsorientierten, sinnlichen, sozialen, forschenden Lernen widerspiegelt.

Nach der Un-Pädagogik der NS-Zeit knüpft das Bildungswesen am Schulsystem der Vorkriegszeit an, ohne das vertikale System der Schulorganisation in Frage zu stellen. Die Studentenbewegung der späten 60er Jahre möchte ebenso wie die Reformbewegungen gesellschaftliche Strukturen über eine Neugestaltung der schulischen Struktur verändern. Die Gesamtschulbewegung in der Bundesrepublik und die sehr offenen „Hessischen Rahmenrichtlinien“ (Christ 1974, Haller 1974) sind geprägt von Schlagwörtern wie Integration, Individualisierung, Differenzierung und Soziales Lernen. In Österreich beginnt man mit den Schulversuchen, die später zur Neuen Hauptschule geführt haben. Während in einer Phase der Konsolidierung in Deutschland jedoch als Reaktion auf die offenere Schule geschlossene Curricula mit durchoperationalisierten Lehrzielen geschaffen werden, behält Österreich den Rahmenlehrplan bei. An der vertikalen Struktur des österreichischen Schulsystems ändert sich allerdings nichts, die Neue Hauptschule mit den Leistungsstufen bleibt in sich geschlossen. Öffnung von Schule passiert in Österreich eher mittels Propagierung neuer Methoden – Gruppenpädagogik, Projektorientierter Unterricht, Soziales Lernen – als durch eine Reform der Schulorganisation.

In diesem Spannungsfeld sind auch alle Bemühungen Offenen Unterrichtens zu sehen. Lehrerinnen und Lehrer, die schülerzentriert arbeiten und ihre Klassen zu Selbsttätigkeit, Mitverantwortung und Demokrativerständnis erziehen wollen, versuchen handlungsorientiertes, exemplarisches, entdeckendes etc. Lernen in ihren Unterricht zu integrieren. Es gibt nur wenige Schulen, die im Rahmen der Autonomiebestimmungen „Offenes Lernen“ zum Unterrichts- und Organisationsprinzip in einzelnen Klassen machen.

„Der ‚Gesamtunterricht‘ Bertold Ottos, der ‚Epochenunterricht‘ Rudolf Steiners, der Umgang mit Arbeitsmaterialien der Montessori-Pädagogik, die Freinet-Pädagogik der ‚Freien Schulen‘, die Ansätze zum fächerübergreifenden und überfachlichen Unterricht in Lebenszusammenhängen und die Entwicklung zur Nachbarschafts- bzw. Stadtteilschule sind eine mittlere Dimension von Schulreform, die sehr viel mehr für den einzelnen Schüler und seine Lebendigkeit bewirkt haben als die großen Systemveränderungen der Schulentwicklung“, stellt Peter Struck in seiner Analyse der deutschen Schule fest (Struck 1995, S. 102).

### **Merkmale Offenen Unterrichts**

„*Offener Unterricht* – ein neues Schlagwort erobert den Jahrmarkt der pädagogischen Hoffnungen. Offener Unterricht: die Antwort auf Leistungsdruck und Konkurrenzlernen, auf Schulstreß und Schulversagen, auf Gleichgültigkeit, Langeweile und graue Unterrichtskasernen! *Offener Unterricht*: ‚Lösung für die Praxis‘! *Offener Unterricht*: ein Allwaschmittel für die Praxis?“ So beginnt Jörg Ramseger 1977 sein Buch »Offener Unterricht in der Erprobung« und fordert drei Dimensionen von Offenheit:

- Die *inhaltliche Offenheit*, die der Komplexität und Vielfalt der Wirklichkeit Rechnung trägt, wo Wissen nicht vorportioniert und nicht nur schulisch legitimiert ist. Das bedeutet jedoch nicht, daß jedes Thema in all seinen Aspekten behandelt werden muß, die notwendige Reduktion soll mit den SchülerInnen gemeinsam vorgenommen werden.
- *Methodische Offenheit* meint, „Wissensinhalte sollen nicht losgelöst von Erfahrungsinhalten gelehrt werden“ (Ramseger 1977, S. 25). Unterricht soll an den sozialen, emotionalen und handlungsorientierten Erfahrungen der SchülerInnen anknüpfen und sie sollen darüberhinaus die Möglichkeit bekommen, im Lernen neue methodische Kompetenzen zu erwerben.
- In seiner Forderung nach *institutioneller Offenheit* schließlich kritisiert Ramseger die fehlende Wechselwirkung von Schule und Öffentlichkeit. Schule sollte sich nach außen öffnen und zugleich sollten die außerschulische Wirklichkeit und ihre Institutionen Lernprozesse und Veränderungen, die aus der Schule kommen, aufnehmen.

Der Indikatorenkatalog (vgl. nebenstehende Tabelle) für inhaltliche, methodische und institutionelle Offenheit dient einerseits zur Überprüfung offener Modelle, andererseits kann er als Forderungskatalog an eine offene Schule verstanden werden.

*Indikatoren für inhaltliche Offenheit*

- Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn ...
- 1-1 ... Einfälle, Gedankenverbindungen, Auslegungen, Ergänzungen und Themenverschiebungen von Seiten der beteiligten Subjekte zugelassen sind und zum Tragen kommen können.
  - 1-2 ... Planungsvorgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
  - 1-3 ... er traditionelle Fächergrenzen überschreiten kann.
  - 1-4 ... die Schüler die Möglichkeit haben, unter mehreren Unterrichtsangeboten frei zu wählen.
  - 1-5 ... die Schüler die Möglichkeit haben, eigene Unterrichtsvorhaben anzuregen und durchzuführen.
  - 1-6 ... in ihm verschiedene Perspektiven und Deutungen des zu bearbeitenden Gegenstandes zum Tragen kommen können.
  - 1-7 ... er nicht nur das kognitive, sondern auch affektives und soziales Lernen fördert.
  - 1-8 ... der Lernerfolg nicht in der Beantwortung von Testfragen erschöpfend gemessen werden kann.
  - 1-9 ... er einer handlungsorientierten Leitidee folgt, Lernziele während des Unterrichtsverlaufs verworfen und neue gesetzt werden können.

*Indikatoren für methodische Offenheit*

- Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn ...
- 2-1 ... Planungsvorhaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
  - 2-2 ... die ihm zugrundeliegenden Intentionen und Entscheidungen begründet sind und die dabei angewandten Maßstäbe offengelegt werden.
  - 2-3 ... das im Unterricht eingesetzte Material wie auch die Unterrichtsplanung selbst Leerstellen enthalten, in denen sich eigene Initiativen der Schüler entfalten können und von denen aus die Unterrichtsplanung revidiert werden kann.
  - 2-4 ... die Zeitplanung (Stundenplangestaltung und -ausfüllung) in die Entscheidung der Lerngruppe gestellt ist.
  - 2-5 ... Alternativen hinsichtlich der Ziele, wie Wege mitgeplant wurden und weitere Alternativen in der Unterrichtssituation ausprobiert werden können.
  - 2-6 ... die vom Unterricht unmittelbare Betroffenen die Möglichkeit haben, an der Unterrichtsplanung aktiv mitzuwirken.
  - 2-7 ... auf Zwangsbelehrung verzichtet wird und die Schüler das Recht haben, Unterrichtsvorgaben oder -angebote abzulehnen.
  - 2-8 ... in ihm verschiedene didaktische Verfahren und Methoden zum Tragen kommen können.
  - 2-9 ... er den Schülern Gelegenheit bietet, ihre Interessen zu artikulieren und von diesen Interessen seinen Ausgang nimmt.
  - 2-10 ... er Gelegenheit für Probehandeln bietet und Mißerfolge dabei keine Sanktionen nach sich ziehen.
  - 2-11 ... Fragen, Einwände und Proteste der Schüler zugelassen und Konsequenzen daraus gezogen werden.
  - 2-12 ... die Schüler Wünsche, Vorstellungen und Phantasien sanktionsfrei äußern können.

- 2-13 ... auf ein für alle Schüler gleiches Curriculum verzichtet wird und der Unterricht an die situationstypischen Lebensverhältnisse der jeweiligen Bezugsgruppe anknüpft.
- 2-14 ... die Kinder einem individuellen Arbeitsplan folgen können und keiner Zwangsunterweisung im geschlossenen Klassenverband unterworfen sind.
- 2-15 ... sich die Schüler selbst gruppieren und zwischen verschiedenen Gruppen und Einzelarbeit frei wählen können.
- 2-16 ... zwischen verschiedenen Arbeitsraumtypen frei gewählt werden kann.
- 2-17 ... die Schüler eigene Hypothesen formulieren und diese selber überprüfen können, wenn sie Versuche und Experimente selber entwerfen und durchführen, Instrumente selber bedienen, Materialien selber bearbeiten oder manipulieren, Quellen selber suchen und studieren können.
- 2-18 ... die Schüler auf ein reichhaltiges Material- und Medienangebot zurückgreifen und dies bei Bedarf ohne große Umstände selber benutzen können.

#### *Indikatoren für institutionelle Offenheit*

- Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn ...
- 3-1 ... Planungsvorgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
  - 3-2 ... er auf außerschulisches Handeln ausgerichtet ist.
  - 3-3 ... er den Schülern Möglichkeiten bietet, außerschulische Realität zu beeinflussen, zu gestalten oder zu verändern.
  - 3-4 ... zwischen verschiedenen Lernorten (Klassenzimmer, Schulgelände, außerschulische Örtlichkeiten) frei gewählt werden kann.
  - 3-5 ... die Schule keinem allgemeinen, staatlich verordneten Curriculum oder Lehrplan unterworfen ist.

*(Quelle: Jörg Ramseger: Offener Unterricht in der Erprobung, 1977, S. 53-55)*

Die Indikatoren für inhaltliche Offenheit sind geprägt von der Forderung nach Schülermit- und Schüler selbstbestimmung bei Planung und Durchführung. Das verlangt große Flexibilität während des Unterrichts und die ständige Möglichkeit „verschiedene Perspektiven und Deutungen des zu bearbeitenden Gegenstandes zum Tragen kommen“ (Indikatoren 1-6) zu lassen. Es sollen sogar Lernziele während des Unterrichtsverlaufs verändert werden können (Indikatoren 1-9).

Auch bei den Indikatoren für methodische Offenheit spielt die Möglichkeit zur Eigeninitiative eine große Rolle. Darüberhinaus sollen die SchülerInnen ihre Arbeitsweise mitbestimmen oder sogar weitgehend selbst wählen können (Indikatoren 2-14, 2-15, 2-17). Dabei weist Ramseger daraufhin, daß „angewendete Maßstäbe offengelegt werden“ (Indikatoren 2-3) und der Unterricht „Gelegenheit für Probehandeln bietet und Mißerfolge dabei keine Sanktionen nach sich ziehen“ (Indikatoren 2-10). Das heißt, wenn SchülerInnen eigenverantwortlich in Planung und Durchführung ihres Unterrichts miteinbezogen werden, müssen sie auch Leerstellen vorfinden, die sie ihren Erfahrungen gemäß füllen können und muß ihnen auch zugestanden werden, Erfolg und Mißerfolg selbst einzuschätzen. Bei den Indikatoren für

institutionelle Offenheit geht Ramseger sogar so weit, nicht nur die Wahl zwischen verschiedenen Lernorten offen zu lassen (Indikatoren 3-4), sondern auch die Möglichkeit zu fordern „außerschulische Realität zu beeinflussen, zu gestalten oder zu verändern“ (Indikatoren 3-3). Daraus ergibt sich schließlich als letzter Punkt die Schlußfolgerung oder Forderung, daß „die Schule keinem allgemeinen, staatlich verordneten Curriculum oder Lehrplan unterworfen ist“ (Indikatoren 3-5).

Herbert Gudjons ordnet Offenen Unterricht als didaktisches Konzept neben Exemplarisch-genetisches Lernen, Entdeckendes Lernen, Erfahrungsbezogenen Unterricht, Lehrzielorientierten Unterricht, Soziales Lernen und Gruppenunterricht dem Handlungsorientierten Unterricht unter. Er definiert Offenen Unterricht jedoch ausdrücklich nicht als didaktisches Modell, sondern als „eine praktisch gewordene Erziehungsphilosophie“ (Gudjons 1994, S. 24). Auch in seiner Beschreibung bilden Erziehung zu Selbständigkeit und Mündigkeit das Eigentliche dieses Ansatzes.

Liest man die didaktische Literatur zu diesem Thema, findet man eine Reihe von erstrebenswerten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die diese Unterrichtsform anbietet. Die einzelnen Punkte sind je nach Annäherung verschieden gewichtet. Die angeführten Punkte sind beliebig zu reihen und lassen sich noch ergänzen:

- *Die SchülerInnen haben die Wahlmöglichkeit:* wann sie etwas tun – mit wem sie zusammenarbeiten – mit welcher Methode – mit welcher Zeiteinteilung – welchen Bereich sie sich aussuchen – welche „Pflichtbereiche“ sie übernehmen – welche Organisationsform sie wählen – welche Materialien sie verwenden – welche Präsentationsform sie wählen – wie Ergebnisse beurteilt werden ...
- *Die SchülerInnen erfahren ein Hinführen zu:* Mitbestimmung – Selbstbestimmung – Verantwortung – Kritikfähigkeit – Konfliktfähigkeit – Demokratiebewußtsein – Teamfähigkeit – Problembewußtsein – Bewertung von Prozeß und Produkt – Planen von Arbeit und Lernprozessen – fächerübergreifendem Denken – Flexibilität ...

In der Grundschulpädagogik spielt Offener Unterricht schon seit etwa zehn Jahren eine immer bedeutendere Rolle. Nach Einführung des neuen Volksschullehrplans 1986 begannen VolksschullehrerInnen ihren Unterricht umzustellen, in Plan- und Freiarbeitsphasen einzuteilen, andere Materialien einzusetzen, Sitzordnungen zu verändern, Morgenkreis und Klassenrat einzuführen, etc.

Wulf Wallrabenstein, der in seinem Buch »Offene Schule – Offener Unterricht« (1991) zunächst die Arbeit in Grundschulklassen beschreibt, geht daher in seiner Charakterisierung von der Lernumwelt aus. Woran erkennt man eine offene Volksschulklasse bei einem ersten Hineinschauen? Er beschreibt die Lernorganisation, die geprägt ist von Arbeitsplänen, die für einzelne Tage oder eine ganze Woche

gelten und auch Möglichkeiten zur Freiarbeit und zu spontanen Aktivitäten bieten. Zum festen Bestandteil gehören der regelmäßige Morgenkreis und der wöchentliche Klassenrat. Zu den beschriebenen Lernmethoden gehören entdeckendes, praktisches, kreatives Lernen mit flexiblen Lerngruppen und Selbstkontrolle. Die Lernmethode ist geprägt von der Idee, Kinder als Lernende zu akzeptieren, die individuelle Förderung und Anregung, Unterstützung und Anerkennung brauchen. Das Miteinander in der Klasse wird durch Abmachungen und Verträge (aus dem Klassenrat) geregelt. Das Vertrauen in demokratisches Verhalten wird so gefestigt. Bei den Lern­tätigkeiten steht Selbstorganisation und Selbsttätigkeit im Vordergrund. Die Lern­ergebnisse werden, soweit möglich, in der Klasse, im Schulhaus, bei Klassenabenden oder in der Öffentlichkeit sichtbar gemacht.

- *Lernumwelt:* Die Klasse mit Werkstattcharakter, offene Lernflächen und Lernzonen, Leseecke, Karteienregale, Umweltregale, Forschertisch, Pflanzen, Spielecke, Klassendruckerei, Sammel­­tisch, Sammlungen, Bastelecke, Pinnwand, Fördermaterialien, Aquarium ...
- *Lernorganisation:* Freie Arbeit und flexible Tages- bzw. Wochenpläne, Projekte, individuelle Zeiteinteilung, wenig Frontalphasen, Möglichkeiten zur Entwicklung spontaner Aktivitäten, Lernberatung, Morgenkreis, Abschlußkreis, Klassenrat, Berichte ...
- *Lernmethoden:* Vielfältige Formen entdeckenden, praktischen Lernens, Freiheit bei individueller Arbeit, freie Entscheidungen für Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe, Selbstkontrolle, Möglichkeiten für Experimente und sinnliche Erfahrungen mit Materialien, flexible Lerngruppen an unterschiedlichen Problemstellungen, Aufarbeitung von Erfahrungen im Kreis mit Lerndokumentationen und Berichten, gemeinsame Auswertungen, kreative Lernmethoden ...
- *Lernatmosphäre:* Deutliche Akzeptanz der Kinder als Lerner mit individuellen Lernvoraussetzungen, Förderungsorientierung, Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitiger Offenheit, klare Abmachungen (Regeln, Verträge), Beratung; Kinder verstehen sich als Gemeinschaft und finden Anerkennung und Unterstützung, keine Ausgrenzungen ...
- *Lerntätigkeiten:* Kinder arbeiten praktisch, stellen etwas her, untersuchen, entscheiden über Inhalte, stimmen über gemeinsame Vorhaben ab, experimentieren, beschaffen sich Informationen, schreiben freie Texte, setzen, drucken, stellen interessante Dinge in der Klasse vor, erzählen, dokumentieren, besprechen Konflikte, entwickeln eigene Fragestellungen, erarbeiten Regeln, tanzen, spielen, diskutieren, rechnen, machen Vorschläge, erfinden Spiele, sammeln und ordnen, pflegen Tiere, beobachten, malen, diktieren sich, stellen ein eigenes Buch zusammen ...
- *Lernergebnisse (sichtbar):* Geschichten, Gedichte, Wandzeitungen, Bilder, Spiele, Pläne, Tabellen und Übersichten, Ausstellungen, Sammlungen, Theaterstücke, Lieder, eigene Lernmittel, Karteien, Objekte, Gesprächsprotokolle, Berichte, eigene Sachbücher und Werkprodukte, Briefe ... (Wallrabenstein 1991, S. 61-62)

## Sieben Thesen zum Offenen Unterrichten in der Sekundarstufe

Der Offene Unterricht der Volksschule, wie ihn Wallrabenstein beschreibt und wie so manche österreichische Kinder ihn erleben, kann in der Hauptschule und Gymnasium natürlich nicht in der gleichen Form fortgeführt werden. Schulorganisation und Lernziele sind zu verschieden.

Der Morgenkreis läßt sich kaum in den üblichen Stundenplan übernehmen. Das Fachlehrerprinzip erschwert oder verunmöglicht das Erstellen von Tagesarbeitsplänen mit Freiarbeitsphasen. Fachübergreifendes Lernen bedeutet Absprache mit anderen KlassenlehrerInnen und daher organisatorischen und zeitlichen Mehraufwand. Die größeren Schülerzahlen in kleinen Klassenzimmern verhindern das Einrichten von Lese-, Spiel- und Forscherecken. So wie auch im herkömmlichen Unterricht Arbeitstechniken aus der Volksschule übernommen und weitergeführt werden, können aber auch der erzieherische Ansatz und einzelne Elemente aus dem offenen Lernen der Volksschule in der Sekundarstufe weiterentwickelt werden.

### These 1: Die Nahtstelle als Chance für Offenes Lehren und Lernen

Immer mehr Kinder in den ersten Klassen AHS oder Hauptschule haben bereits Erfahrung mit Arbeitsplänen und sind durchaus in der Lage, sich ihr Arbeitspensum selbst einzuteilen und sich zu überlegen, in welcher Arbeitsform – einzeln, in Paaren oder in Kleingruppen – sie arbeiten wollen. Fertigkeiten, die in der Oberstufe oft erst vermittelt werden müssen, sind hier schon grundgelegt, wenn Kinder z. B. selbstverständlich aufschreiben, in welchem Buch und auf welcher Seite sie eine bestimmte Information gefunden haben – weil sie das aus der Freiarbeit in der Volksschule so gewöhnt sind. Kinder, die gelernt haben, in Morgenkreis und Klassenrat ihre Anliegen vorzubringen und die Beiträge anderer Kinder anzuhören, laufen Gefahr, diese Fähigkeiten wieder zu verlernen, wenn sie nicht weitergepflogen werden.

Wenn sich LehrerInnen einer ersten Klasse dazu bereitfinden, gerade in dieser Übergangsphase bewußt zusammenzuarbeiten, Stoffbereiche miteinander abzusprechen, gemeinsames Vorgehen im sozialen und disziplinären Bereich zu überlegen und Stunden zusammenzulegen, so könnten die bereits „vorbelasteten“ Kinder dort anknüpfen und die anderen Kinder würden den Übertritt auch nicht als so krasse Zäsur erleben. Darüberhinaus ist es einfacher, soziales Lernen und Demokratiebewußtsein von Anfang an und in kleinen Schritten, in einer Phase der Gruppenneubildung zu beginnen, als später mühsam einzuführen.

### These 2: Einzelne Elementen des Offenen Lernens aus der Volksschule können in die Sekundarstufe übernommen werden.

Zum Beispiel: *Der Klassenrat*

Der Klassenrat ist wesentlich für organisatorische und inhaltliche Offenheit des Schullebens. Wenn man in einer Unterstufenklasse Deutsch unterrichtet und dort

gleichzeitig Klassenvorstand ist, läßt es sich leicht einrichten – und entspricht auch den Zielen des Lehrplans – alle vierzehn Tage eine bestimmte Stunde für den Klassenrat zu nützen und diese Termine für ein Semester zu fixieren. Am Anfang ist es wichtig, Gesprächsregeln einzuführen, Formen der Moderation zu besprechen und diese zunehmend den SchülerInnen zu überantworten. Wenn die Ergebnisse solcher Besprechungen ausgeführt werden sollen, empfiehlt es sich, die Aufgaben oder Zuständigkeiten zu fixieren und im nächsten Klassenrat als ersten Punkt nachzufragen. So entsteht eine größere Verbindlichkeit und die Kinder erleben, daß Abmachungen und Verantwortung auch Wertschätzung und Konsequenzen bedeuten. Auf einer Wandzeitung können SchülerInnen und LehrerInnen während eines bestimmten Zeitraums in drei Rubriken aufschreiben, was ihnen gefällt, was ihnen nicht gefällt und was sie gerne vorschlagen möchten oder was sie gerne besprochen haben wollen. Gewöhnen sich die SchülerInnen an die Regelmäßigkeit der Sitzungen, bekommen diese auch die Funktion eines Ventils: man weiß, daß an dem bestimmten Tag Zeit für die Erörterung bestimmter Themen sein wird und man kann sich darauf vorbereiten.

Manchmal lassen sich Probleme schon vorher lösen, weil alleine die Formulierung eines strittigen Punktes auf der Wandzeitung schon zu einem klärenden Gespräch führen kann. D. h. manche Fragen lösen sich – scheinbar – wie von selbst, wenn im Laufe der Zeit im Klassenrat auch Konfliktlösungsstrategien geübt werden.

#### Zum Beispiel: *Planarbeit*

Gerade auch im Fach Deutsch bietet es sich an, für einzelne Unterrichtsstunden oder auch für eine längere Unterrichtseinheit, Arbeitspläne zu erstellen. Die SchülerInnen bekommen so Gelegenheit selbst zu entscheiden, ob sie z. B. lieber mit Rechtschreib- oder Grammatik-Aufgaben beginnen möchten oder ob sie gleich eine Textarbeit oder doch zuerst ein Partnerinterview machen. Die Möglichkeiten der Kombination von Arbeitsaufgaben ist vielfältig.

Wesentlich dabei ist, daß die angegebenen Aufgaben in der dafür bestimmten Zeit auch gelöst werden können und es eventuell interessante oder aber selbstzubestimmende Aufgaben als Zusatz gibt. Auch die Arbeitsformen sollen die SchülerInnen je nach Stoffgebiet selbst wählen können, ob sie z. B. alleine oder in Paararbeit arbeiten wollen. Vor allem bei Gruppenarbeiten und projektorientierten längeren Arbeiten empfiehlt es sich, Zwischentermine einzubauen. Denn gerade die zeitliche Einteilung erfordert beim selbstbestimmten Arbeiten Erfahrung bzw. Kontrolle seitens der Lehrenden. SchülerInnen, die sich zu sehr verzetteln, die lieber nichts tun wollen oder die mit den Aufgaben Schwierigkeiten haben, brauchen diese Hilfestellung bzw. diesen Druck.

**These 3: Offene Lernformen sind kein Neuland**

Zum Beispiel: *Freiarbeit*

In vielen didaktischen Ansätzen, die in den letzten Jahren auch Verbreitung im Unterricht gefunden haben, erhalten die SchülerInnen Freiraum und Zeit, Inhalte, die sie erarbeiten sollen, innerhalb eines Rahmens selbst zu bestimmen. Im projektorientierten, entdeckenden, forschenden, exemplarischen, handlungsorientierten etc. Unterricht lernen sie Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und Selbstevaluation. Hier kann man leicht ansetzen und den eigenen Unterricht auf Offenheit überprüfen:

- Wie sehr bestimmen SchülerInnen Inhalt und Lernziel mit?
- Wer bestimmt die Arbeitsform und die Arbeitsmethoden?
- Wer bestimmt den Lernort, wer wählt die Materialien aus?
- Wieviel Mitsprache haben die SchülerInnen bei der Erstellung des Zeitplans?
- Wieviel Freiheit haben sie bei der Wahl der Präsentation ihrer Ergebnisse?
- Wer beurteilt die Arbeit, werden SchülerInnen miteinbezogen, werden Prozeß und Produkt bewertet?

**These 4: Offenheit ist nicht Beliebigkeit, Planung nicht Einengung**

Unterrichten heißt immer auch Planen. Offenes Unterrichten bedeutet aber auch offen sein für Überraschungen, denn das erwartete (= „geplante“) Schülerverhalten tritt vielleicht nicht ein, die Bedingungen sind anders als vorausgesetzt (= „geplant“) etc. Beim „geschlossenen“ Unterricht wird spontane Aktivität, das Einbringen aktueller Lernanlässe, eigene Erfahrungen (Wissen) der SchülerInnen häufig als Störung empfunden – die Unterrichtsplanung wird von der Unterrichtswirklichkeit gestört (Mühlhausen 1994). Beim offenen, mit den SchülerInnen gemeinsam geplanten Unterricht muß Raum für diese Wirklichkeit sein. Wenn SchülerInnen wissen, daß es prinzipiell Platz für sie und ihre Interessen gibt, gehen sie mit solchen „Störungen“ des Plans verantwortlich um, d. h. sie entscheiden mit, was wichtiger ist: der Arbeitsplan oder die neue Konstellation. Die jungen Menschen lernen somit im Hier und Jetzt ihren Lern- und Arbeitsprozeß zu steuern und verantwortlich zu gestalten.

Wenn allerdings in einem sogenannten „offenen“ Unterricht SchülerInnen nur mehr damit beschäftigt sind, ihre Arbeitspläne zu erfüllen und mit den dazugehörigen Ergebnisblättern zu überprüfen, sind wir wieder beim programmierten Unterricht der 60er Jahre.

**These 5: Offener Unterricht fördert Sprachkompetenz und Sprachhandeln**

„Ein Unterricht, so offen wie möglich für die Entwicklung eigener Situationsdefinitionen, setzt Sprache frei.“ (Wallrabenstein 1994)

Eine eher geschlossener Unterricht ist auch sprachlich geschlossen und bewegt sich innerhalb gewisser Sprachmuster. Die Schule gibt bestimmte Rollen vor, die auch unser Sprechen und Sprachhandeln beherrschen. Überspitzt formuliert: SchülerIn-

nen reden, wenn sie gefragt werden, LehrerInnen geben Erklärungen, Anweisungen, loben und tadeln. Verschiedene Sprachregister werden nur in Rollenspielen geübt. Der offene Unterricht ermöglicht eine Vernetzung verschiedener Sprachebenen und regt zu einem aktiven, konstruktiven und kreativen Sprachgebrauch an. Dabei bekommen die SchülerInnen die Möglichkeit, verschiedene Sprachregister im „wirklichen“ Sprachhandeln auszuprobieren und zu vertiefen und ihre individuelle Sprache in einem größeren Maße zu entwickeln.

Die Verteilung der Redezeit verändert sich zugunsten der SchülerInnen. Darüberhinaus erlangen sie ein anderes Verständnis von Schule und Unterricht, wenn sie lernen, über Prozesse zu reden, die mit Unterricht, mit Klassengemeinschaft, mit Schule zu tun haben. Sie lernen dabei auch, auf zwei Ebenen zu denken, auf der konkreten inhaltlichen und auf der Metaebene von Sprachverhalten, Gruppenprozessen etc. Sprachlernen hat im Offenen Unterricht drei Funktionen (Wallrabenstein 1994):

- Sprache als Inhalt und Lerngegenstand
- Sprache als Instrument des Problemlösens
- Sprache als Verständigungsmittel

Im Klassenrat, in Planungsgesprächen, in Konfliktsituationen können sich eigene Sprachregeln, Handlungsmuster und kommunikative Muster entwickeln. Die Möglichkeit zu sprechen und gehört zu werden, trägt nicht nur zu einer größeren Sicherheit im Sprechen bei, sondern wirkt sich auch positiv auf die Persönlichkeitsbildung aus.

#### **These 6: Leistung und Leistungsbeurteilung sind integrative Bereiche des Offenen Unterrichts**

Die Leistungsbeurteilung existiert nicht unabhängig als lästiger Appendix des Unterrichts. SchülerInnen, die von vornherein in Planungsentscheidungen miteingebunden sind, wissen auch um die Anforderungen, die zu erfüllen sind. Sie schätzen ihre Leistungen zumeist sehr realistisch ein und sind durchaus in der Lage, die Ergebnisse ihrer KollegInnen fair zu beurteilen, da sie die Schwierigkeiten des selbständigen Arbeitens, Materialsuche etc. aus eigener Erfahrung kennen.

Offener Unterricht bedeutet auch Individualisierung und erfordert somit Binnendifferenzierung im Unterricht. Bei der Leistungsfeststellung sollten die Lehrenden daher auch die optimale Förderung des einzelnen vorrangig mitbedenken und nicht die Selektion. Bei der Leistungsbeurteilung schließlich werden die Einschätzungen der SchülerInnen in die Feststellung der Leistungen durch die Lehrperson miteinbezogen.

#### **These 7: Offener Unterricht verändert die Schulorganisation**

SchülerInnen, die in offenen Unterrichtssituationen gelernt haben, für ihre Lernsituation, Lernanlässe und ihren Lernort Verantwortung zu übernehmen, werden auch

das Schulleben insgesamt mitbestimmen und mitgestalten wollen.

LehrerInnen, die im fachübergreifenden Unterricht Freiarbeitsphasen einführen wollen, werden den Klassenstundenplan für ihre Zwecke benutzen wollen und brauchen daher Zeit und Raum für Besprechungs- und/oder Planungsstunden. Betreffen die Stundendefinitionen nur KollegInnen aus einer bestimmten Klasse, genügt es, sich mit den KlassenlehrerInnen abzusprechen. Zum Beispiel könnten die an einem Projekt Beteiligten bestimmte Stunden in einer Woche zu Freiarbeitsstunden erklären, in denen die SchülerInnen in heterogenen Gruppen arbeiten. Sodaß in einer Freiarbeitsphase, die drei Stunden dauert, drei KollegInnen zwar nach Stundenplan in die Klasse kommen, aber keinen Fachunterricht halten, sondern lediglich Aufsicht und Unterstützung für die nach Fächern verschiedenen Gruppen sind.

Bei einem solchen Unterricht zeigt es sich zumeist, daß ein Arbeitsraum zuwenig ist, da der Arbeitslärm störend wirken kann. Hier ist die Schulbibliothek eine Möglichkeit, die SchülerInnen unter Aufsicht disloziert arbeiten zu lassen. Allerdings ist dies nicht bei jedem Unterrichtsvorhaben ausreichend.

Möchte man einen Fachintensivtag oder einen Freien Arbeitstag für eine Klasse organisieren, müssen die Lehrenden auch administrative Fähigkeiten entwickeln – Stundentausch und Supplierung sollen in Eigeninitiative organisiert werden. Neue Lösungen müssen gefunden werden, die Aufsichtspflicht muß in irgendeiner Form gewahrt werden oder die Eltern müssen über etwaige Ausgänge (Lern-, nicht Lehrausgänge) informiert werden.

### Vom Offenen Unterricht zur Offenen Schule

Wenn offener Unterricht nicht mehr nur hinter verschlossenen Türen stattfindet und Arbeitsprozesse wie auch Ergebnisse im Schulhaus sichtbar werden, ist die „Ansteckungsgefahr“ groß. Andere KollegInnen fühlen sich auch angeregt, andere Klassen werden auch neugierig – es wird über Unterricht geredet, die Schule beginnt sich zu verändern. Denn wenn solcherart Austausch über Erfahrungen stattfinden kann bzw. in Besprechungsstunden oder pädagogischen Konferenzen ein offener, weil neugieriger Diskurs über Unterricht und Unterrichtsziele entsteht, öffnet sich auch der Lehrkörper. Professionelles Reden über die eigene Arbeit könnte in die Konferenzzimmer Einzug halten.

Wenn ich die Außenwelt miteinbeziehe, „schulfremde“ Personen einlade, Ergebnisse der Öffentlichkeit präsentiere, öffnet sich eine Schule auch für den Dialog und die Kritik von außen, erhält so wesentliche Impulse und kann die außerschulische Wirklichkeit mitgestalten.

Offenes Lernen ist eine Möglichkeit, das Allgemeine Bildungsziel der Höheren Schulen zu erfüllen. Denn dort heißt es, die SchülerInnen haben „bereits in der Unterstufe ein Lernangebot zu erhalten, das im Hinblick auf den Abstraktions- und Komplexitätsgrad Anforderungen stellt, die eine *vertiefte, erweiterte sowie selb-*

ständigere Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten ermöglichen. Darüber hinaus werden Möglichkeiten zum *Erwerb lebenspraktischer Inhalte und Fertigkeiten* angeboten“. Und weiter: „Die Gewinnung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einsichten und Haltungen erfolgt durch die Erarbeitung eines *Überblickswissens in Verbindung mit schwerpunktartigem Eindringen in Problemstellungen*“ (Hervorhebungen von der Verfasserin). Diese Anforderungen setzen einen Unterricht voraus, der SchülerInnen befähigt, sich in inhaltlichen, methodischen und sozialen Bereichen Kompetenzen zu erwerben. Seitens der Wirtschaft und der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung gibt es bereits seit den 70er Jahren die Forderung an das Schulwesen nach Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ wie Teamfähigkeit, soziale Kompetenz und Lernfähigkeit (Beck 1993).

Immer mehr LehrerInnen versuchen, angeregt durch die Erfahrungen mit Volksschulkindern, oder in Reaktion auf veränderte Verhältnisse in Familie, Jugendkultur und Gesellschaft, Offene Unterrichtsformen für sich fruchtbar zu machen. Mühlhausen (1994) ortet eine langsame „Annäherung zwischen den unterschiedlichen Positionen in der Weise [...], daß für eine Integration zwischen einem eher traditionellen, lehrgangsorientierten Unterricht und schülerorientierten Arbeitsformen plädiert wird.“ Selbstverständlich nützt es der Sache nicht, wenn ein gelegentlicher Arbeitsplan, ein Projekt vor den Ferien oder zur Auflockerung eingestreut werden und auf diese Weise zur Feiertagspädagogik verkommen. Denn in der Schule zählt letztlich noch immer das am meisten, was beurteilt wird.

Pragmatisch gesehen ist die schrittweise Annäherung an offene Unterrichtsformen im Schulalltag wohl der gangbarste Weg, sich selbst, den eigenen Unterricht und schließlich die Schule zu öffnen.

#### Verwendete Literatur

- Beck, Herwig: Schlanke Produktion, Schlüsselqualifikationen und schulische Bildung. In: Pädagogik 6/1993, 45. Jg., S. 14-16
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982
- Christ, Hannelore u. a.: Hessische Rahmenrichtlinien. Düsseldorf: Schwann 1974
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994
- Haller, Ingrid/Wolf, Hartmut: Reform ohne Ende oder Ende einer Reform? In: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Frankfurt/M.: Juventa 1974, S. 37-107
- Lehrplan der AHS. Allgemeiner Teil. 3. erg. Aufl. 1988
- Mühlhausen, Ulf: Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim-Basel: Beltz 1994 (Beltz Praxis)
- Ramseger, Jörg: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München: Juventa 1977 (Juventa-Materialien, M33)
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 4. Aufl., Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994

- Struck, Peter: Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir eine andere Schule?  
Reinbek: Rowohlt 1995 (rororo aktuell)
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. 4. aktual.  
Aufl., Reinbek: Rowohlt 1994

### Weiterführende Literatur

- Boettcher, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Lehrer und Schüler machen Unterricht. Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation. e. durchges. Aufl. München-Berlin-Wien: Urban & Schwarzenberg 1976
- Bönsch, Manfred/Schittko, Klaus (Hrsg.): Offener Unterricht. Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte. Schroedel 1979 (= Auswahl: Reihe B; 100)
- Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim: Beltz 1994
- Franzer, Peter u. a. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. 2. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz 1991
- Garlichs, Ariane u. a. (Hrsg.): Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge von Lehrern. Weinheim: Beltz 1974
- Kaspar, H. u. a.: Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen. Braunschweig: Westermann 1989
- Kunert, Kristian: Theorie und Praxis offenen Unterrichts. München: Kösel 1978
- Rolf, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim-München: Juventa 1993
- Schmack, Ernst: Offener Curriculum – offener Unterricht. Möglichkeit und Grenzen. Kastellaun: Henn 1978
- Ulshöfer, Robert: Der offene Deutschunterricht. Kooperative kontra neopositivistische und pseudoemanzipatorische Didaktik. In: Ulshöfer, Robert/Götz, Theo (Hrsg.): Praxis des offenen Unterrichts. Das Konzept einer neuen kooperativen Didaktik. Freiburg: Herder 1976, S. 91-127

☞ *Gabriele Fenkart arbeitet in der Lehrerfort- und -ausbildung und unterrichtet am BRG Viktring, 9073 Klagenfurt.*

Veronika Monka

# Grenzen „Offener Lernformen“

## Reflexion aus pragmatischer Sicht

### die Grenze

1. Linie, die zwei Grundstücke, Staaten, Länder oder Bereiche von einander trennt.  
<fig.> Schranke, Beschränkung, Rahmen
2. die Grenzen des Erlaubten überschreiten  
die Grenzen des Möglichen erkennen
3. eine Grenze ziehen, festsetzen, anerkennen
4. die grüne Grenze – wegloser Grenzstreifen außerhalb der bewachten Grenzwege über  
die grüne Grenze gehen <umg.> heimlich die Grenze überschreiten
5. bis zur äußersten Grenze gehen <fig.> bis zum Äußersten.

(gekürzt; Wahrig Deutsches Wörterbuch, S. 1621)

## 1. Grundsätzliches

Der Begriff „Offene Lernformen“ ist als Sammelbegriff für die unterschiedlichsten Reformansätze und deren Umsetzungsversuche zu verstehen. Spricht man von „Offenen Lernformen“, so gilt es vorerst abzuklären, was mit diesem Begriff eigentlich gemeint ist. Trotz vieler unterschiedlicher Ausprägungen hinsichtlich der Organisation und der Methode lassen sich bei einem Vergleich der sich teilweise überschneidenden pädagogischen Konzepte Gemeinsamkeiten wie Individualisierung des Unterrichts, folglich eine Demokratisierung des Schulalltags, Förderung der sozialen Kompetenz, des sozialen Lernens und Handelns feststellen.

Weiters rückt das Lernen an sich in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, ihm wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Der Lernende soll Lernstrategien entwickeln, sich seiner vorhandenen Lernressourcen bewußt werden, sie sinnvoll nutzen und erweitern. Ein wesentliches Ziel all dieser Reformansätze zeichnet sich dadurch aus, daß dem Lernenden Raum und Möglichkeiten für autonomes, selbstbestimmtes Lernen und Üben gewährt wird.

## 2. Grenzen des „Offenen Lernens“

### 2.1 Die Grenze zwischen Sollansprüchen und pädagogischem Handeln

Die Grenze zwischen Sollansprüchen und pädagogischem Handeln ist für mich die Grenze zwischen Möglichem und Erlaubtem. Das pädagogische Handeln ist durch

Augenblicke des Betrachtens, Reflektierens, Auswägens und durch eine stetige Vor- und Rückwärtsbewegung zum bzw. vom Ausgangspunkt gekennzeichnet. Während dieses Prozesses kann es sein, daß man in alte sicherheitsgebende Lern-/Lehrformen zurückverfällt. Die Chance für einen neuerlichen Versuch wäre gegeben.

Es kann aber auch sein, daß man sich abwendet bzw. den Lernprozeß abbricht und die Sollansprüche als im negativen Sinn gedachte Utopien klassifiziert, die keine Berechtigung auf Umsetzung haben.

Zu welchem Schluß man auch immer gelangt, ist in dieser Erörterung nicht maßgebend. Viel wichtiger ist der Prozeß, der hierzu geführt hat. Genauer zu betrachten ist jenes Spannungsgefüge, in dem sich sowohl der Lehrende als auch der Lernende befindet. Damit ist das Spannungsfeld zwischen Sollzustand und Istzustand gemeint, zwischen den gesellschaftlichen, institutionellen Ansprüchen und den Ansprüchen einer Pädagogik der „Offenen Lernformen“, zwischen den Ansprüchen, die die Gruppenmitglieder stellen, mit denen man zusammenarbeitet, und den eigenen, autonomen Ansprüchen. Wie man dies bewältigt, ohne den Anspruch auf Offenheit, Selbstbestimmtheit aufzugeben, wird in Zukunft zu klären sein. Ich möchte darauf nicht näher eingehen, sondern nur eine wesentliche Variable in diesem verwobenen Prozeß hervorheben. Ich meine damit die Verpflichtung der Lehrperson zur Selbsterkenntnis. Wie sonst sollte es ihr möglich sein, Lernende auf deren Weg zu begleiten? Erst wenn der eigene Anteil am Lern-/Lehrprozeß wahrgenommen wird, kann eine Abgrenzung gegenüber den anderen Personen, die auch am Handlungsgeschehen beteiligt sind, stattfinden und das eigene Tun und das der anderen reflektiert werden.

Ich gehe davon aus, daß die Lehrperson wissen muß, wie sie sich selbst Wissen angeeignet hat (als SchülerIn, Studierende/r) und sich derzeit aneignet. Sie muß wissen, in welchen Situationen sie „offen“, selbstbestimmt handeln kann und wann nicht. Sie muß Kenntnisse über die eigenen Barrieren haben, die es ihr verwehren, selbstbestimmt, offen zu handeln und sie muß sich im klaren darüber sein, ob sie „Offene Lernformen“ wirklich ermöglichen will, oder ob diese Zielsetzung in Wirklichkeit eine fremdbestimmte und nicht ihre eigentliche ist. Ich vermute, daß der Mangel an Selbsteinschätzung und Selbstkenntnis eines der wesentlichsten Hindernisse ist, die Ansprüche an das pädagogische Handeln zu verwirklichen.

## 2.2 Institutionelle Grenzen

In diesem Bereich gilt es, die Grenzen des Möglichen zu erkennen. Wo und wie lassen sich organisatorische Hemmnisse, wie 50-Minuten-Takt, Fächerkanon, sechs Schularbeiten pro Jahr, Einsatz vieler Lehrpersonen innerhalb einer Schulklasse, unangemessene Schulausstattung etc. beseitigen bzw. überwinden?

Die zentrale Frage aber dürfte sein: Wie reagiere ich auf die rigiden Selektionsmechanismen des österreichischen Schulsystems? Meiner Meinung nach stehen sie

in großem Widerspruch zu einer Pädagogik, die vom Kind ausgeht, die das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt.

### 2.3 Die inhaltliche Dimension und ihre Grenzen

Der wohl derzeit sensibelste Bereich dürfte die inhaltliche Dimension sein. Sie ist eng mit den gesellschaftspolitischen und institutionellen Gegebenheiten verknüpft. Und ich frage mich, ob man nicht die sogenannte „grüne Grenze“ überschreitet, wenn die inhaltliche Offenheit nicht zu einem Lippenbekenntnis herabgewürdigt werden soll? Wieviel Mitbeteiligung, wieviel autonomes Verhalten wird SchülerInnen und LehrerInnen wirklich zugestanden und ermöglicht? Welche Grenzüberschreitungen sind für die Realisierung der vorhin genannten Ansprüche notwendig? Die der unter Umständen „undemokratischen“ Familiensituation? Oder gilt es vorerst, die institutionellen Barrieren zu beseitigen? Oder etwa die psychologischen Blockaden? Denn die institutionellen Bedingungen, die gesellschaftlichen Umstände und die eigenen Befindlichkeiten der Lernenden wie auch Lehrenden, sie alle ermöglichen oder verhindern selbstbestimmtes



Handeln bzw. Lernen. Die Lehrperson, die Begleiterin der Lernenden, befindet sich im Zentrum dieser Widersprüche, denn sie ist der Institution Schule, den Kindern und sich selbst verpflichtet, oder sollte es etwa lauten: den Kindern, sich selbst und der Institution Schule? Ruhephasen sind gegeben, wenn die Interessen der SchülerInnen den Inhalten des Lehrplans und den Prioritäten der Lehrperson entsprechen.

### 2.4 Die methodische Dimension und ihre Grenzen

Die methodische Offenheit besteht unter anderem darin, daß SchülerInnen Entscheidungsfreiräume hinsichtlich des Arbeitstempos, der Lernmethoden und Lernzugänge, des Arbeitsmaterials, der Sozialformen und der Lerninhalte zugestanden wird. Eigens dafür entwickelte Arbeitsmaterialien sollen motivierend sein, klar strukturiert sein und Kontrollmöglichkeiten enthalten. Sie sollen auch „eigenaktives Ler-

nen“ (Sehrbrock 1993, S. 79) fördern bzw. ermöglichen. Der „pädagogische Markt“ ist überschwemmt mit Lernmaterialien. Zu prüfen gilt, ob sie halten, was sie versprechen.

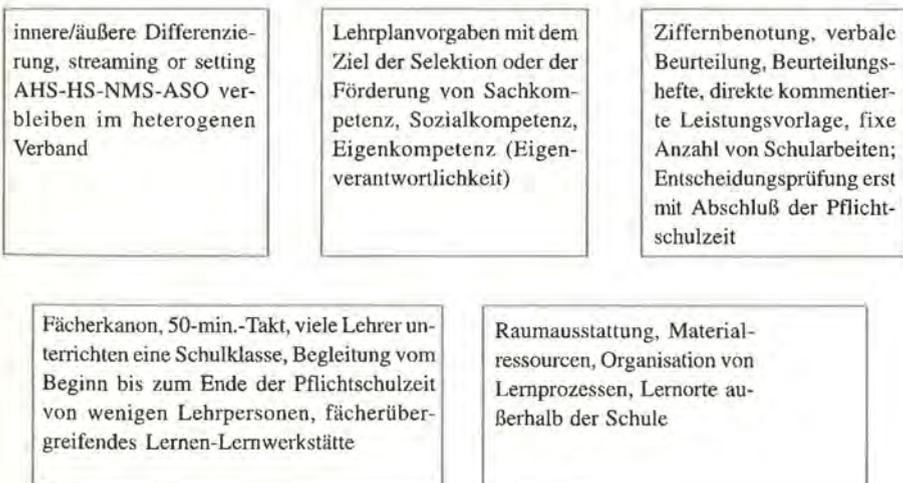
LehrerInnen erstellen mit großer Intensität Lernmaterialien (was man bei Seminaren beobachten kann) und man meint, die Grenzen der methodischen Offenheit läge in der Quantität, in der Anhäufung von Lernspielen.

Abb. 1



demokratische/undemokratische  
Gesellschaftsstrukturen

Abb. 2



### 3. Kein Unterricht findet im luftleeren Raum statt

#### 3.1 Versuch einer Umsetzung

An jeder Schule herrschen unterschiedliche Bedingtheiten, die es zu berücksichtigen gilt. Jene Bedingtheiten ermöglichen oder verhindern eine Öffnung des Unterrichts, auch die des Deutschunterrichts (siehe Abb. 1 und 2).

#### 3.2 Versuch einer Umstrukturierung von Unterricht anhand eines praktischen Beispiels

Wir (damit ist das LehrerInnensystem einer Wiener Hauptschule gemeint, der die Verfasserin dieses Artikels angehört) verstehen „Freiarbeit“ als das den ganzen Unterricht einer Schule durchziehende didaktische Prinzip, obwohl uns die Realisierung dieses Anspruchs noch nicht gelungen ist.

Unser Ziel ist die Entwicklung von einer sich öffnenden Schule zu einer „Offenen Schule“, die für alle Beteiligten, SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern ein angenehmes Klima schafft und „Raum“ gibt „für Veränderungen, für Spannungen, für Widersprüchliches, für Neues, für Zukünftiges“ (Wallrabenstein, S. 16). Es soll eine Schule sein, in der es erlaubt ist, Fehler zu machen, weil die Lernenden (LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen) im „Fehlermachen“ eine Chance zum Lernen sehen.

*Derzeitiger Ist-Zustand:* Auf zwei Jahrgangsstufen findet „Offenes Lernen“ statt. Die SchülerInnen verbleiben im heterogenen Klassenverband und werden von einem LehrerInnenteam unterrichtet. Trotz gleicher Zielsetzung sind beide Schulstufen unterschiedlich organisiert.

| <i>Einführung des Unterrichtsfaches „Soziales Lernen“</i> |                               |                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                           | 1. Klassen/Stundenausmaß/Fach | 2. Klassen/Stundenausmaß/Fach                                                        |
| <i>fachgebundene Freiarbeit</i>                           | D 3<br>M 2<br>E 2             | D 3<br>M 2<br>E 1                                                                    |
| <i>Freiarbeitsphase (Stundenpool)</i>                     | ---                           | D 1<br>M 1<br>E 1<br>GW 1<br>GS 1<br>BU 1                                            |
| <i>U-Fach: Soziales Lernen</i>                            | 1                             | 1                                                                                    |
| <i>Projekte</i>                                           | mind. 2<br>pro Jahr           | Am Beginn oder am Ende<br>eines Lehrabschnittes bzw.<br>auf Anfrage der SchülerInnen |

Dieser sechsstündige Stundenpool (in den 2. Klassen) und die fachgebundenen Freiarbeitsstunden sind doppelt besetzt (Teamteaching).

In zwei der drei vierten Klassen wechseln in Deutsch und Englisch Phasen von lehrerzentriertem Unterricht mit von LehrerInnen gelenkten Freiarbeitsphasen bzw. fachgebundener Freiarbeit. In den dritten und vierten Klassen wird Hauswirtschaft „offen“ unterrichtet. SchülerInnen, die in „Familien“ eingeteilt sind, erstellen sich ihren eigenen Menüplan, sind für die Beschaffung der Naturalien selbstverantwortlich und müssen sich auch ihr zur Verfügung gestelltes Budget eigenverantwortlich einteilen. In den hier nicht eigens erwähnten Schulklassen bzw. Arbeitsgruppen findet überwiegend lehrerkonzentrierter Unterricht statt.

### Resümee

Das Aufbrechen institutioneller Strukturen hängt einerseits vom Willen und den Kenntnissen der Betroffenen (LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern) ab, aber zu einem wesentlichen Teil vom Willen der Behörden. Denn sie sind dafür zuständig, den gesetzlichen Rahmen für schulautonome Entscheidungen und die erforderlichen Ressourcen (Raum, Budget, Stundenkontingente ...) zu schaffen. Das o. a. Modell ist ohne Schulautonomie und ohne ein geringes Maß an LehrerInnenstunden nicht durchführbar.

Beim Aufbrechen herkömmlicher Schulstrukturen kommt der/dem SchulleiterIn eine zentrale Stelle zu. Sie fördert oder verhindert die organisatorische Öffnung wesentlich, da sie/er über alle organisatorischen Maßnahmen, die im Bereich des Möglichen liegen, von der übergeordneten Schulbehörde informiert wird, und er/sie Neuerungen mit diesen Instanzen abzuklären hat.

Außerdem hat das Selbstverständnis von SchulleiterInnen wesentlichen Einfluß auf das pädagogische Geschehen im Schulhaus. Ein wesentliches Faktum in bezug auf schulinnovative Veränderungen aber ist das *Tun!* Sobald jemand zu handeln beginnt, muß die Umwelt in irgendeiner Form darauf reagieren. (Auch das Negieren ist eine Form des Reagierens.) Vor allem in einer so „engen“ Institution wie die österreichische Schule.

Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, daß sich immer mehr am Schulgesehen beteiligte Personen auf das neue Lern- und Lehrverständnis einlassen. Es tritt ein sogenannter Schneeballeffekt ein. Damit dieser Prozeß des (Sich-Einlassens) ein sehr konstruktiver wird, sollten folgende Bedingungen gegeben sein oder geschaffen werden:

- fixe Teambesprechungsstunden
- reger Austausch mit allen am Schulstandort arbeitenden Teams
- Erfahrungsaustausch mit LehrerInnen aus anderen Schulen
- Modellvergleiche, Schulen im In- und Ausland sollten besucht werden

- schulinterne Fortbildung:
  - Kommunikation – Aktionsforschung – fachliche Weiterbildung
- Supervision
- das Hinzuziehen eines außerschulischen Beobachters/Begleiters mit dem Ziel einer Evaluation.

Die o. g. Aufzählung versteht sich nicht chronologisch, die Reihung muß jeder Schulstandort nach eigenem Ermessen vornehmen. Sie stellt auch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sie ist das Ergebnis subjektiver Erfahrungen.

### 3.3 Methodische Öffnung

Wie schon im Absatz 2.4 angedeutet wird, ist die Schulung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, des Auffindens von eigenen Lernzugängen und Lernstrategien die am meisten vernachlässigten Komponente.

Am Unterricht mit Hauptschulkindern zeigt sich, daß sie sich anfangs mit aller Kraft wehren, Selbstverantwortung zu übernehmen und es ablehnen, über sich selbst zu reflektieren. Am Beginn des Öffnungsprozesses und teilweise auch noch im fortgeschrittenen Stadium wird die Aufnahme der o. a. Fertigkeiten abgelehnt. Folgende Instrumente und Fertigkeiten dürften sehr hohe Ansprüche an die 10- bis 14jährigen stellen:

- das Führen eines Tagebuchs
- das Einschätzen ihrer Fertigkeiten und Kenntnisse
- eine sinnvolle Zeitplanung
- das Auffinden und vor allem die Beibehaltung und Auseinandersetzung mit selbstgewählten Inhalten
- das Mitbringen eigener Materialien.

Folgende Instrumente und Fertigkeiten konnten innerhalb eines Jahres von SchülerInnen angenommen/aufgenommen werden:

- die Lernpartnerschaft (dient dem Austausch von Lernerfahrungen und der gegenseitigen Unterstützung)
- die Wahl der Sozialform
- das „Durchlaufen“ eines Stationenbetriebs
- Auswählen aus einem Materialienpool
- intensive Beschäftigung mit dem vorgegebenen Material
- sorgfältiger Umgang mit dem Lernmaterial
- Einordnen, Ablegen, Auffinden von Informationen
- das Führen einer D-Mappe/Collegemappe (Einordnen, überarbeiten, weiterführen)
- Arbeiten mit Wochenplänen, Pensenblättern.

Die Liste ließe sich noch erweitern, aber ich glaube, daß den o. g. Tätigkeiten eine wesentliche Rolle bei der Freiarbeit zukommt. Im Rahmen dieser Arbeit ist es un-

möglich, alle oben angeführten Instrumente zu erläutern. Ich beschränke mich deshalb auf drei Punkte: Tagebuchführung, Wochenplanarbeit und das Schulen der Selbsteinschätzung.

### Das Führen eines Tagebuches

Am Beginn und am Ende der Freiarbeit, die im Ausmaß von zwei Stunden pro Tag (3 x 2 Stunden pro Woche) stattfindet, sollen die SchülerInnen folgende Eintragungen tätigen:

1. Datum
2. Was möchte ich heute arbeiten?
3. Mit wem möchte ich heute arbeiten?
4. Wie habe ich heute gearbeitet?
5. Habe ich mein Ziel erreicht?
6. Ja – nein. Warum habe ich mein Ziel nicht erreicht?
7. Was kann ich in Zukunft tun, um mein Ziel zu erreichen?

Wie gehen die SchülerInnen damit um? Viele führen das Tagebuch nur nach mehrmaliger Aufforderung und stetiger Überprüfung. Etliche Kinder weigern sich, das Tagebuch zu führen. Auffallend ist, daß „MittelschulrückfluterInnen“ und sehr introvertierte Kinder ihr Tagebuch kontinuierlich führen (Zufall?).

Frage eins und drei werden häufig beantwortet. Daran schließt sich die Frage zwei (Häufigkeit betreffend). An dritter Stelle befindet sich Frage fünf, wobei oft nur mit „ja“/„nein“ geantwortet wird. Auf die Frage vier erhält man Antworten wie „gut“/„schlecht“, „war fleißig“/„war faul“, „habe zu wenig gemacht“. Die Verneinung der sechsten Frage wird häufig beantwortet mit: „habe zuviel getratscht“. Die Frage sieben wird folgendermaßen beantwortet: „fleißiger sein“, „weniger tratschen“. Was könnten die Hintergründe dafür sein? Ich persönlich leite daraus folgendes ab:

- Die Kinder sehen keinen Sinn in dieser Tätigkeit.
- Der psychosoziale Hintergrund hemmt die Weiterentwicklung. Vier Jahre Volksschule und ein Elternhaus, in dem man sich in geringem Maße artikuliert, haben die Welt in gut und böse, fleißig und faul, brav und schlimm geteilt. Auf diese Kriterien haben sich die Kinder die letzten zehn Jahre eingependelt.
- Der Mangel an Sprachkenntnissen: Sich schriftlich zu artikulieren, ist für viele Hauptschulkinder „Strafarbeit“ und nicht ein Akt der Bereicherung und Befreiung. Vor allem dann, wenn es sich nicht um das Schreiben von freien Texten handelt und sie sich die Zielsetzung nicht selbst gewählt haben.
- Die Angst vor dem Eingeständnis: nicht zu arbeiten, nicht zu tun, was der/die LehrerIn vorgibt, diese Art des Agierens war und ist noch immer negativ besetzt. Das Fatale an dieser Situation aber ist, daß sich das Kind eine Aufgabe selbst (im wahrsten Sinne des Wortes oder fremdbestimmt, gewählt hat und diese trotzdem nicht ausführt. Das schmerzt, denn kein „Blitzableiter“, keiner, dem man die

Schuld zuweisen könnte, ist zugegen. Die sonst gewohnten Projektion kann nicht erfolgen.

– Manchmal ist es schlicht und einfach Lustlosigkeit.

Obwohl die Lernenden diese „Tagebucharbeit“ ablehnen, bestehe ich weiterhin darauf. Ich glaube, daß ich gemeinsam mit den Lernenden durch solche Phasen des Widerstandes hindurchtauchen muß, bis eine gewisse Kenntnis herangereift ist. Erst wenn sich die SchülerInnen mit dieser Form der Reflexion ernsthaft auseinandergesetzt haben, werden sie meiner Meinung nach imstande sein, die „Tagebuchführung“ begründet abzulehnen und eigene, effizientere Instrumentarien finden.

Ich setze keine Strafsanktionen, wenn diese von mir geforderte Leistung nicht erbracht wird, aber ich nehme für mich das demokratische Recht in Anspruch, mich zu artikulieren und den Sachverhalt zu thematisieren und meine Verantwortung den Kindern gegenüber einzubringen. Die Vorgabe eines Fragekataloges (was ich als Alternative in Erwägung zog) habe ich verworfen, da ich befürchte, die Kinder würden mir zuliebe wahllos Antworten ankreuzen bzw. am Eigentlichen vorbeigehen.

So nehme ich zur Kenntnis, daß diese Aufgabenstellung auf geringe Akzeptanz trifft. Als Unterstützung und um den Lernprozeß zu ermöglichen, werden in den Wochenplänen Beobachtungsaufgaben gestellt. Die Kinder erhalten einen Kriterienkatalog (z. B. zum „Referieren“) und müssen eigene Reden, Referate und die der MitschülerInnen beurteilen. Auf diese Weise soll sich der Lernende Kriterien und ein spezielles Vokabular aneignen. Und ich vertraue darauf, daß eine Lösung gefunden wird, so wie auch andere Schwierigkeiten (Zeiteinteilung, Mappengestaltung etc.) überwunden worden sind.

### **Die Arbeit mit den Wochenplänen**

Für jedes Unterrichtsfach gibt es eigene Wochenpläne im Ausmaß von einer bis zwei Wochen bzw. Pensenblätter (in den Realien), die über diesen Zeitrahmen hinausgehen. Die gelösten Aufgaben werden in einer gemeinsamen Mappe gesammelt. Sofern fächerübergreifend gearbeitet wird, werden die Arbeitsprodukte nach den Themen geordnet. Die Trennung der Wochenpläne erleichtern das Arbeiten in abwechselnd „fachbezogenen Freiarbeitsphasen“ und „Freien Phasen“.

#### *Zielsetzung:*

- Freie Entscheidung für ein Arbeitsmittel (individueller Lernzugang)
- Freie Wahl der Sozialform
- Lernen, mit Arbeitsmaterial sorgfältig umzugehen
- Das „Trainieren“ der Fertigkeiten wie Ablegen, Einordnen, Systematisieren, Auffinden von Informationen
- Möglichkeit der Selbstkontrolle

Wenn diese Fähigkeiten gut beherrscht werden, erfolgt die nächste Stufe:

### Einschätzung der Fähigkeiten und Kenntnisse

- a) *Probleme während der Einstiegsphase:* Unsicherheit, Skepsis – Die PartnerInnenwahl nahm viel Zeit in Anspruch – Lärm entstand beim Suchen des/der PartnerIn – MitschülerInnen wurden beim Arbeiten gestört – Ratlosigkeit in bezug auf die Arbeitsentscheidung – Fehlinterpretation des Systems: Hier muß man nicht arbeiten, hier wird nur gespielt – Anstrengungsvermeidung – Austesten von Grenzen.
- b) *Probleme während des fortgeschrittenen Prozesses:* Arbeitsmaterialien an den Ausgangsort zurückbringen – Materialentfremdung – Arbeitsmaterial verschwand – das Ordnen der D-Mappe/Collegemappe – Verlust von Arbeitsblättern – kurze Aufmerksamkeitsspanne – Arbeitsanleitungen wurden nicht gewissenhaft durchgelesen – stetige Suche und Einforderung nach Zuwendung, Anerkennung, Bestätigung durch die Lehrperson – bei Partner- und Gruppenarbeit kam die „sachbezogene“ Konversation zu kurz – Anstrengungsvermeidung – keine Angaben des Wochenplans mit all den erforderlichen Arbeiten.

Das erste Jahr der Erprobung war gekennzeichnet durch Diskussionen mit den Eltern, Kindern und im eigenen Team. Immer wieder wurde die Frage aufgeworfen, wer außer uns LehrerInnen diese neue Art des Unterrichts willkommen heißt. Sämtliche Lernverweigerungen wurden auf das Wochenplansystem zurückgeführt. Die SchülerInnen forderten einen Frontalunterricht ein und wollten von der Tafel abschreiben und täglich in kleinen Portionen die Hausübungen von uns erhalten, Hefte sollten geführt werden, Eltern sorgten sich um den Lernfortschritt. Laufend wurde uns von manchen Eltern vorgeworfen, sie könnten ihren Kindern nicht bei der Arbeit helfen, da sie sich bei diesem System selbst nicht auskennen. Etliche Eltern waren desinteressiert, sie fragten einmal pro Halbjahr nach. Die besonders fürsorglichen Eltern kamen in die Schule und holten die Arbeitsblätter aus den Ablagefächern der Kinder.

Von 76 Schulkindern wurden vier Kinder im Zeitraum von eineinhalb Jahren abgemeldet. Das waren jene Kinder, die kontinuierlich gearbeitet und mit sehr guten Noten abgeschlossen hatten.

Was hat uns trotzdem bewegen weiterzumachen? Die Freude, die wir bei den Kindern trotz ewiger Nörgelei und all den vorhin genannten Schwierigkeiten bemerkten. Die Aussagen von Eltern: „Mein Kind ist jetzt endlich wieder das Kind, das es ‚früher‘ einmal war.“ – „Die Nervosität ist verschwunden, die Bauchschmerzen sind vergangen.“ – „Mein Kind hat schon lange nicht mehr so viel Freude an der Schule gehabt.“ – „Es ist toll, was sie leisten.“ Die Kinder lobten die Projekte, die Lernbeispiele, daß man Blätter aus der D-Mappe neu schreiben konnte (die fehlerhafte Arbeit war dann nicht mehr „zu sehen“). Daß man Spaß hat ...

Abschließen möchte ich mit einer wortgetreuen Niederschrift, anläßlich einer

SchülerInnenbefragung in den zweiten Klassen, die für ein LehrerInnenseminar durchgeführt wurde:

„Es gibt Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben, von den Pflichtaufgaben müssen wir alles machen, von den Wahlaufgaben nur einen Teil. Meine Freundin im Gymnasium muß immer vom Buch abschreiben und es dann der Lehrerin zeigen. Wir haben es besser, wir können etwas machen und dann gleich das Nächste.“ (Olivera)

Mit den Arbeitsplänen können die SchülerInnen inzwischen schon recht gut umgehen. Auch der Wechsel von fachgebundener Freiarbeit zur Freiarbeit (Kinder wählen sich die Inhalte selbst, für jegliches Unterrichtsfach oder nach eigenen Inhalten kann gearbeitet werden) bereitet keine Schwierigkeiten. Die Kinder lassen sich von der Lehrperson abprüfen, sobald sie meinen, über ausreichende Kenntnisse zu verfügen. (Das verblüfft oft Besucher, die zu uns kommen.)

Auch werden die erbrachten Leistungen von uns noch während des Unterrichtsgeschehens abgezeichnet. Seit wir die Arbeit mit den Wochenplänen so handhaben, werden auch bessere und mehr Leistung erbracht. (Der Ruf nach Kontrolle ist noch sehr stark! Er wird nur vom Kind in dieser Art nicht wahrgenommen.)

Unsere nächste Hürde, die es zu überwinden gilt, betrifft die Selbsteinschätzung. Sobald die Pflichtaufgaben erfüllt sind, sollten sich die Lernenden überlegen, ob sie nun über ausreichende Kenntnisse über das Geübte verfügen, oder ob sie ihr Wissen noch vergrößern bzw. festigen sollten und welche Arbeitsmitteln sie dafür am geeignetsten halten.

Da dieser Arbeitsauftrag ignoriert wird, führen wir jetzt vermehrt informelle Tests durch, um den Lernenden ein Feedback über ihre Kenntnisse zu ermöglichen. Diese Tests liegen für einen gewissen Zeitraum auf, damit das Kind ständig Zugriff hat. Sie werden nicht benotet, sondern die Lernziele, die überprüft werden, sind darauf vermerkt und jene, die der Lernende erfüllt hat, werden mit einem Zeichen versehen. Das Übungsmaterial ist auch nach der Überprüfung zugänglich, damit der Lernende sich weiterhin mit der Sachproblematik auseinandersetzen kann. Wir hoffen, daß auf diesem Weg die Lernenden erkennen, wie wichtig eine richtige Selbsteinschätzung ist. Hinter dieser Maßnahme steckt das Ziel, erfolgreiche Lernstrategien und Lernwege zu erkennen.

### 3.4 Die inhaltliche Öffnung

Die inhaltliche Öffnung berücksichtigt einerseits die Interessen der Lernenden und andererseits die im Lehrplan vorgebenen festgelegten Inhalte. Das Unterrichtsprinzip „Autonomes, Selbstbestimmtes Lernen“ ist im österreichischen Lehrplan noch nicht explizit verankert (was dringend erforderlich wäre), was aber nicht bedeutet, daß es keinerlei Handlungsspielraum für eine inhaltliche Öffnung gibt. (Es würde zu weit

führen, Textstellen aus dem Lehrplan mit Zielsetzungen für „Offenes Lernen“ zu vergleichen.)

*Stichwortkatalog*

*Wege der Verwirklichung*

Den österreichischen Lehrplan als Rahmenlehrplan verstehen

Prioritäten setzen, nach den Interessen der Kinder und nach fachdidaktischen Gesichtspunkten auswählen

Soziales Lernen in das Schulkonzept aufnehmen

Durch Sprechen gemeinsames Handeln ermöglichen (z. B. Sesselkreis)

Der Interessenlage der Kinder mit Hilfe von Projekten, Projekttagen gerecht werden

Gemeinsames Planen, gemeinsame Themenfindung

Außerschulische Institutionen einbeziehen

Einladung freischaffender Künstler und Umweltorganisationen, Aktivitäten im Bezirk nutzen

Außerschulische Kontakte herstellen

Schulpartnerschaften, Briefkontakte mit anderen Klassen herstellen, gemeinsames Feiern mit Korrespondenzklassen, Patenschaften übernehmen für Kinder der Dritten Welt

„Offenen Lernformen“ entsprechende Beurteilungsformen entwickeln

Verbale Beurteilung, Pensenbücher, „Direkte Leistungsvorlage“ (Vierlinger 1993, S. 57)

## 7. Konsequenzen für den Deutschunterricht

- Der Klassenraum muß umgestaltet werden (Lesecke, Bibliothek, Schreibecke)
- Geeignete Arbeitsmittel sind zu erstellen: Lernkarteien (Rechtschreib-, Aufsatz-, Grammatikkartei); Impulskartei (Freies Schreiben); Buchempfehlungskartei, Satzstern (gibt Einsicht in Satzbaumuster); Lernspiele (Wortschatzerweiterung, Wortartbestimmung ...), Quiz, Quartett ...; Lesemappen (Texte, Aufgabenstellungen zum Text, Lesetraining); Schreibmaschine, PC; Kassettenrecorder mit Kopfhörer.
- Schaffung von Freiarbeitsphasen (fachgebunden, frei)
- Querverbindungen zu anderen Fächern müssen hergestellt werden: Schreibanlässe von den Realien ableiten, Literatur zu den Sachthemen anbieten, Übungen zur Sprachbetrachtung anhand von Sachtexten aus den Realien vornehmen, Fehlerblätter/Fehlerkarteien aus den Arbeiten zu den Sachthemen erstellen ...
- Inhaltliche Freiräume müssen gewonnen werden. Offene Aufgabenstellungen: Schularbeitsmappen werden zu selbstgestalteten Themen gefertigt, Wahlmöglichkeit

bei Referaten und der Auswahl von Büchern, die gelesen werden müssen, die Reihenfolge und der Zeitumfang für das Erlernen lehrplanbestimmter Inhalte muß vom Lernenden beeinflussbar sein, z. B. im Bereich von Lernfeldern arbeiten.

Schwierigkeiten, die sich bei der Umsetzung ergeben:

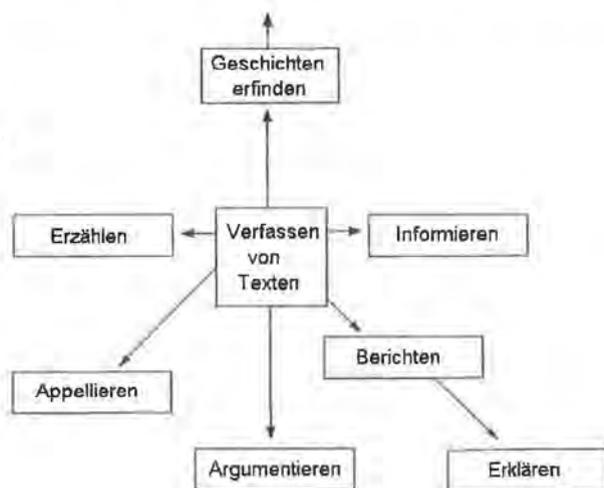
- Kein wirkliches Interesse der Gesellschaft, Kinder am außerschulischen Leben teilnehmen zu lassen.
- Der Mangel an Zeit für die Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien und Teambesprechungsstunden (stundenplantechnische Vorgaben)
- Der Mangel an Zielstrebigkeit
- Die Entstehung zu hoher Kosten, die von unserer Schülerpopulation nicht geleistet werden konnten (Exkursion, Eintrittsgelder, Materialienankauf ...)
- Zuwenig Raum, um Lern- und Arbeitszonen zum Experimentieren einzurichten.

Dazu einige kurze Bemerkungen: Sinnerfülltes Lernen muß meiner Meinung nach eng mit dem gesellschaftlichen Leben verknüpft sein. Besonders HauptschülerInnen wollen im Sinne ihrer eigenen Wertigkeiten anerkannt und ernst genommen werden. Das heißt, sie wollen am Arbeitsprozeß der Erwachsenen teilhaben, im gesellschaftlichen Leben integriert sein. Damit verbunden ist gesellschaftliche Anerkennung in Form von Lob, Auszeichnung oder Bezahlung.

HauptschülerInnen erhalten kaum die Möglichkeit, sich am gesellschaftlichen Leben zu erproben. Sogar die Umsetzung der geforderten berufspraktischen Wochen ist aus Mangel an Interesse von seiten der UnternehmerInnen nicht immer gewährleistet. Die Umsetzung scheitert aber unter anderem auch an der Gesetzeslage (Schulaufsichtsgesetz, Versicherungsschutz ...).

Dieser Umstand ist sehr bedauerlich, da er den Jugendlichen die Chance nimmt,

Abb. 3



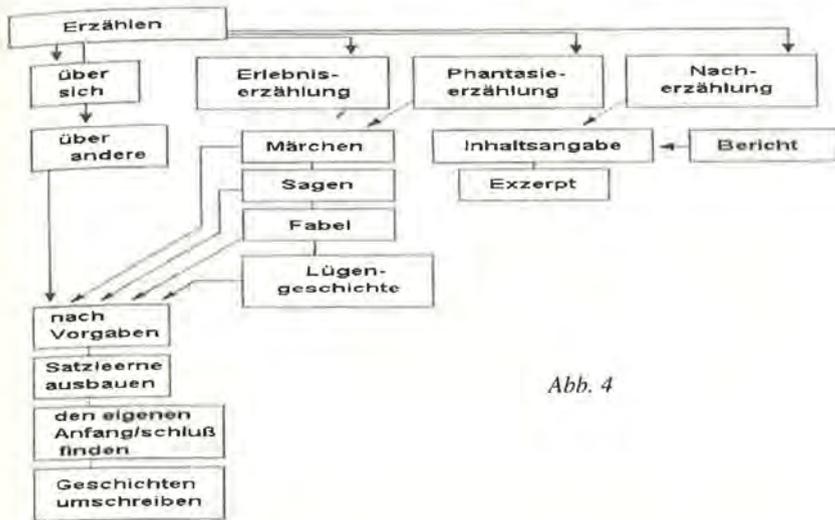


Abb. 4

sich auf diesem Umweg mit Sachzwängen auseinanderzusetzen, zu denen sie sonst keinen oder nur erschwert Zugang haben. Eine Veränderung der oben genannten Sachlage könnte einen wesentliche Beitrag zur Öffnung der inhaltlichen Dimension von Schule leisten. Wir (das LehrerInnenteam) beobachten, daß es für die SchülerInnen mühsam und teilweise unmöglich war, sich mit einem Thema über einen längeren Zeitraum ernsthaft auseinanderzusetzen. Manfred Bönsch begründet dies folgendermaßen: „Kooperatives Arbeits- und Sozialverhalten wie Zielstrebigkeit können dort nicht erwartet werden, wo in erster Linie Anpassung an Lehrersteuerung verlangt wurde“ (Bönsch 1979, S. 164). Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für uns LehrerInnen waren: „Gib dem Kind Hilfestellung – Eröffne Möglichkeiten.“ – „Stell nicht zu hohe Ansprüche an das Kind! – Weniger ist mehr!“ Eine Möglichkeit für selbstbestimmtes Arbeiten: Im Lehrplan für Deutsch sind für das Verfassen von Texten folgende Bereiche angegeben (siehe Abb. 3).

Betrachten wir nun einen Bereich näher (Erzählen, Geschichten erfinden) und versuchen wir, die Lerninhalte in einem Raster aufzuschlüsseln. Dies könnte folgendermaßen gestaltet sein (Beispiel für die erste und zweite Klasse, siehe Abb. 4).

Das Kind könnte sich nun aus diesem Raster eine Aufgabenstellung frei wählen. Übungen zu den Teilbereichen gibt es in den Deutschbüchern und in Aufsatzkarteien. Innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens müßten alle Felder oder Teilbereiche bearbeitet werden. Eine weniger strukturierte Form bildet dieser Raster (siehe Abb. 5). Auch hier wählt sich der Lernende eine Darstellungsform aus. Der Lernende kann auch in den freien Feldern eigene Vorschläge einbringen. Als Hilfe könnte ein Bild oder ein Text beigelegt werden. Einstiegsaufgaben helfen bei der Auswahl. Einstiegs-hilfen könnten sein: Zuordnungsaufgaben, vorgegebene Textstellen zur Um-



Abb. 5

gestaltung/Überarbeitung, Kartenspiele, die zu Diskussionen anregen u. v. a. Auf alle Grenzbereiche des „Offenen Lernens“ konnte nicht eingegangen werden. Das Problem der Leistungsbeurteilung und die Problematik des zweigeteilten Schulsystems müßten gesondert erörtert werden. Viele Schwierigkeiten ließen sich vermeiden, wenn alle Kinder eine gemeinsame Schule der 10- bis 15jährigen besuchten und das Instrumentarium der Leistungsbeurteilung durch ein Instrumentarium der Leistungsbeschreibung ersetzt werden würde.

### Literatur

- Ramseger, Jörg: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München: Juventa 1977
- Reiß, Günther/Eberle, Gerhard (Hrsg.): Offener Unterricht – Frei Arbeit. Deutscher Studienverlag 1994
- Schittko, Klaus/Bönsch, Manfred (Hrsg.): Offener Unterricht. Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte. Hannover: Schrödel 1979
- Sehbrock, Peter: Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 1993
- Vierlinger, Rupert: Die Offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung. Wien: Jugend & Volk 1993
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek: Rowohlt 1994

✍ Veronika Monka ist Hauptschullehrerin in Wien. Adresse: Hernstorferstraße 22-32, 1140 Wien.

# THEMA

---

## Experiment & Diskussion

Elfriede Jarmai

### OL – OLé!

Seien wir ehrlich: wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrrad fahren beizubringen, es gäbe nicht viele Radfahrer.

(Célestin Freinet)

#### Definition

Der Begriff „Offene Lernformen“ (OL) bezeichnet heute in Österreich und in Deutschland einen Satz von Methoden und Unterrichtspraktiken, die (für die Primarstufe entwickelt und seit Ende der achtziger Jahre auch in die Sekundarstufe übernommen) schülerzentrierten und individualisierenden Unterricht ermöglichen. Unterrichtsmaterialien zum OLe sind grundsätzlich so gestaltet, daß

- Lerninhalte lernzielorientiert formuliert werden, damit SchülerInnen so frei wie möglich ihren individuellen Weg zur Erreichung dieser Ziele finden können;
- die Aufgabenstellung und die Hilfsmittel gewährleisten, daß SchülerInnen (möglichst) ohne Anleitung der Lehrenden eine Aufgabe verstehen und in Angriff nehmen können;
- SchülerInnen ihren Fortschritt selbst kontrollieren können.

Das „Offene Lernen“ wird allgemein auf die sogenannte Reformpädagogik, also pädagogische Konzepte von Maria Montessori, Célestin Freinet, Rudolf Steiner u. a. zurückgeführt, deren zentraler Gedanke mir in Maria Montessoris berühmtem Slogan auf den entscheidenden Punkt gebracht scheint: *Hilf mir, es selbst zu tun*. Auch die Aussagen der Entwicklungspsychologie von Jean Piaget und Methoden der Dewey'schen Aktivitätspädagogik haben das „Offene Lernen“ an der AHS geprägt.

## Mein langer Weg zum Offenen Unterricht Ein biographischer Spaziergang

Ich entwickelte in meiner eigenen Schul- und Studienzeit – eigentlich noch weitgehend unreflektiert – den Anspruch, daß *mein Lernen* in *meiner Verantwortung* – das heißt, in der Verantwortung der Lernenden – liegt, daß *meine* Kompetenz und Handlungsfähigkeit das Ziel *meines* Lernprozesses ist. Später, als ich als Lehrerin in der Klasse stand, bereitete dieses Verständnis von Lernen mir eine Zeitlang Probleme. Es stand im Gegensatz zu vielem von dem, was ich während meiner Ausbildung an der Universität über die Verantwortung des Lehrers gelernt hatte: die Notwendigkeit, seine SchülerInnen zu *erziehen*, zu lenken, zu leiten und zu drillen, wo ich davon träumte, meinen SchülerInnen bei der Erreichung *ihrer* Ziele behilflich zu sein. In meiner Vorstellung war die Lehrerrolle immer etwas *Offenes* – im Unterschied zur beschränkenden und beengenden Rolle, die die Universität diesem Beruf in meinen Augen zuzuschreiben schien, auch wenn ich die ersten Jahre meiner Unterrichtspraxis keine Theorie und auch kein methodisches Konzept kannte, das meine Vorstellungen in die Wirklichkeit setzen helfen konnte.

### Autonomes Lernen

Erst Paolo Freires »Pädagogik der Unterdrückten« gab mir die Möglichkeit, die Bedeutung von Lernen in der Institution Schule von einem ganz anderen Gesichtspunkt aus zu betrachten. Dieses Buch zeigte mir zum ersten Mal den Unterschied auf, den es für (abhängige) Schüler ausmacht, ob sie im Unterricht hauptsächlich ihr Nichtwissen und ihre Unselbständigkeit „lernen“ müssen oder ob Lehrende ihnen dabei helfen, etwas zu lernen, das sie in ihrem eigenen Leben kompetent und so selbständig wie möglich macht. Professor Rupert Riedl gab mir dann vor vielen Jahren in einem Vortrag über Erkenntnistheorie einen weiteren Denkanstoß, als er, Sir Karl Popper zitierend, zwei *Modelle von Lernen* einander gegenüberstellte:

- *das Kübelmodell*: Das Gehirn des Lernenden wird als ursprünglich leerer Kübel gedacht, in den der Lehrer Wissen füllt und füllt und füllt ...
- *das Leuchtturmodell*: Man vergleicht das Gehirn des Lernenden mit einem Leuchtturm, der mit einem Suchscheinwerfer unentwegt die finstere Nacht durchsucht, bis etwas in der Finsternis seine Aufmerksamkeit erweckt. Darauf richtet sich der Lichtkegel nun, so daß dieses Phänomen aus der Dunkelheit ins Licht tritt.

Mir war damals augenblicklich klar, daß ich persönlich das Kübelmodell widerlich und demütigend fand und daß erfolgreiches Lernen bei mir selbst ausschließlich dann funktionierte, wenn ich – wie im Leuchtturmodell – aktiv etwas wissen, können oder tun wollte. Von meinen SchülerInnen nahm ich von diesem Moment an hartnäckig dasselbe an.

## Individuelles Lernen

Die Erkenntnis, daß der Stand der physischen und psychischen Entwicklung der Lernenden wie auch ihre (Ab-)Neigungen, Begabungen und Interessen den Lernprozeß entscheidend bestimmen, ist eher eine pädagogische Binsenweisheit. Betrachtete ich allerdings den Schulalltag, so schien es häufig, als wäre diese Einsicht doch nicht so verbreitet, wie man meinen sollte. Ich habe auch heute häufig den Eindruck, daß viel zu wenig darüber nachgedacht wird, ob Kinder das – und gerade zu dem Zeitpunkt – überhaupt lernen können, was man ihnen vorsetzt. Und lange Zeit dachte ich mir selbst nichts dabei, von Klassen tagaus tagein zu erwarten, daß sie Minute für Minute – alle im Gleichschritt, marsch! – *meine* Impulse aufnahmen, *meine* Belehrungen anhörten und *meine* Anweisungen ausführten. Es war mir, ehrlich gesagt, auch als ich schon deutlich sah, daß diese Lehrmethode starke Schwächen hat, lange Zeit unklar, wie eine andere, die individuelles Lernen in der Klasse ermöglicht, überhaupt funktionieren könnte.

## Lebendiges Lernen

Erst auf einem TZI-Seminar, auf dem ich das Konzept »*Themenzentrierte Interaktion*« von Ruth Cohn kennenlernte, fand sich ein neuer Weg. Dort erlebte ich am eigenen Leib, wie entlastend es sich auswirkt, wenn von der Lerngruppe nicht erwartet wird, daß die Lernenden während der gesamten Arbeitszeit ausschließlich Gehirne sind, das heißt nur die zu bewältigende Sache verfolgen. In dem Augenblick, wo ganze Menschen beim Lernen vorkommen durften, wo *individuelle Bedürfnisse, Gruppenprozeß und das Thema* in einer Lerngruppe gleichberechtigt in dynamischer Harmonie stehen und phasenweise der eine oder andere Aspekt in den Vordergrund treten konnte, so wie es für die Lerngruppe eben notwendig ist, tat sich eine neue Welt des Lernens vor mir auf. Es ergab sich schlagartig ein humanes, angenehmes Arbeitsklima, das Spontaneität, Lust und Freude am Arbeiten zuläßt und gerade dadurch effektives Lernen möglich macht.

## Aus der Vereinzelung ins Team (Erfahrungen 1992-1995)

Diese ziemlich abstrakten Vorstellungen von der Lehrerrolle und sinnvollem Unterricht formten sich in den siebziger und achtziger Jahren. Sie prägten meine Einstellung zu SchülerInnen und verhalfen mir zu einer gewissen Distanz dem Lehrstoff gegenüber. Damit erreichte ich zwar ein im großen und ganzen recht gutes Arbeitsklima in meinen Klassen, ich wurde aber trotzdem von Jahr zu Jahr unzufriedener mit meiner Tätigkeit, weil ich immer klarer erkannte, daß ich als einzelne den Schulalltag zwar marginal angenehmer machen, aber für die Lernenden nicht wirklich verändern konnte.

## Das Projekt „Einführung Offener Lernformen an der AHS“

Zum Glück bekam ich selbst Kinder und erlebte ab 1986, wie anders Unterricht in einer fortschrittlichen Wiener Volksschule aussah: Buchstabentage, Stationenbetrieb, Lernwerkstatt, Lesecke usw. Offener Unterricht wurde nicht nur ein Begriff für mich, sondern ich erlebte an meinem Sohn und meiner Tochter, wie freudvoll Schule sein kann, wenn man *nicht* den ganzen Tag möglichst ruhig auf einem unbequemen Sessel sitsitzen muß. Ich lernte von ihnen, wie wichtig und lehrreich es ist, wenn man – im gesicherten Freiraum Klasse – selbst entscheidet, was man wann mit wem unternimmt, wenn man die Möglichkeit hat, in einem gewissen Rahmen selbst festzulegen, wieviel Zeit man einer bestimmten Tätigkeit widmen will, wenn man im selben Rahmen an „guten“ Tagen mehr machen kann, um sich an weniger guten ein bißchen zurückzunehmen, kurz: Wenn man als SchülerIn die Freiheiten hat, deren Wert zwar vermutlich von den meisten Erwachsenen erkannt wird, die ich aber damals meinen SchülerInnen kaum gewährte.

Ermutigt durch das Beispiel der Volksschule, wo Unterricht trotz dieser Freiheiten sichtlich funktionierte, beschloß ich, als ich im Herbst 1992 eine neue erste Klasse als Klassenvorstand übernehmen sollte, am Projekt „Einführung Offener Lernformen an der AHS“ teilzunehmen. Überraschenderweise gelang es mir, fast alle zukünftigen LehrerInnen dieser Klasse dafür zu gewinnen, gemeinsam, als Klassenteam, eine OL-Klasse am RG XIX zu starten. Dieses Projekt war kurz zuvor am Pädagogischen Institut (PI) aus einem Übertrittsprojekt hervorgegangen, als auch andere AHS-KollegInnen beim Besuch von Volksschulklassen gesehen hatten, daß dort inzwischen ein Knowhow eingesetzt wurde, das den Unterricht positiv veränderte und das außerdem den SchülerInnen und den LehrerInnen viel Spaß machte.

Das PI vermittelte nun den Kontakt zwischen geübten OLe-Lehrerinnen und interessierten AHS-LehrerInnen. „Unsere“ Lehrerin, Frau Elisabeth Schweighofer, machte uns mit ihrem Materialschatz bekannt und führte uns in die Künste der *Domino-, Quartett-, Trimino-, Nagelbrett-, Kreuzworträtsel-, Lückentext-, Fehlertext-* und sonstiger Arbeitsblatterstellungen ein. Mit diesem Knowhow waren wir auf einen Schlag wirklich in der Lage, abstrakte Ziele in sehr konkrete Häppchen zu verpacken, die wir den Kindern unbesorgt zum eigenständigen Gebrauch in die Hand geben konnten. Beim Entwickeln solcher Materialien begannen wir, klar zu unterscheiden, was genau wir mit einer bestimmten Aufgabe erreichen wollten: Sollte das Kind etwas Bekanntes üben? Oder sollte es mit Hilfe von bekannten Techniken die Lösung für eine neue Situation finden? Sollte es vorbereitete Materialien so verwenden, wie es seine eigene Phantasie vorschlug? Oder sollte es sich Material zureichten, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen?

Die verschiedenen KollegInnen reagierten, nach Fächern und auch nach individuellen Anlagen, unterschiedlich auf diese Impulse. Während vor allem die Kolleginnen, die Bildnerische Erziehung und Werkerziehung unterrichten, feststellten,

all diese Überlegungen seien nichts Neues für sie, eröffneten sich für mich als Sprachlehrerin und für die KollegInnen der realistischen Fächer Mathematik, Biologie und Geographie eine Vielzahl neuer Möglichkeiten, den Unterricht abwechslungsreicher, differenzierter und genauer zu planen. Von Anfang an waren wir sehr froh über alle vorbereiteten Systeme, die uns halfen, über Themen nicht nur zu dozieren, sondern sie in eine Form zu bringen, in der sie für unsere SchülerInnen attraktiv und leicht zu bewältigen wurden: Vor allem für die Entwicklung der LÜK-Kästen möchte ich mich in diesem Zusammenhang beim – für mich unbekanntem – Erfinder bedanken.

Neben dem Schatz an Techniken, die wir lernten, hatten unsere regelmäßigen Teamtreffen auch den Effekt, daß wir – erstmals in meiner damals fünfzehnjährigen Geschichte als Lehrerin nicht bloß informell und privat! – über das Verhalten der Klasse kommunizierten, gemeinsam unsere Gefühle reflektierten und unsere Reaktionen besprachen und koordinierten und über all die Themen unsere Gedanken austauschten, die wir an die SchülerInnen herantrugen oder von ihnen aufgriffen. Zum ersten Mal hatte ich eine Ahnung davon, was meine KlassenkollegInnen wichtig fanden, welche Werte sie verfolgten, welche – unterschiedlichen – Wertskalen sie in „meiner“ (ihrer?) Klasse aufstellten.

### Phase 1: Das erste Jahr

Trotz der engagierten Unterstützung unserer Tutorin stürzten wir uns letztlich ziemlich Hals über Kopf in unser Abenteuer OL; wir taten es, wie dies in solchen Fällen wahrscheinlich notwendig ist mit hohen Erwartungen und einiger Euphorie. Das Konzept, das wir für unser Projekt festlegten, sah so aus:

1. Alle Fachlehrer würden sich *einmal im Monat* zu einer *Besprechung* treffen, in der wir einander über die geplanten Inhalte und Ziele im folgenden Monat informieren würden, um herauszufinden, wo Berührungspunkte zwischen einzelnen Fächern auftreten, die eine Schwerpunktsetzung ermöglichen oder die Hilfsfunktion eines Faches für ein anderes wünschenswert machen.
2. Die *Fachlehrer* würden bewußt den Aspekt im Auge behalten, zu *kommunizieren*, wo sie Unterstützung von anderen Kollegen benötigten, *damit unnötige Doppelgleisigkeit vermieden würde* bzw. Probleme dergestalt, daß jemand in einem Fach etwas voraussetzt, was im anderen Fach jedoch noch gar nicht durchgenommen wurde, erst gar nicht aufträten.
3. *Offene Methoden*, also Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, forschendes Lernen, projektorientiertes Lernen, der Einsatz von Materialien, die die Eigenkontrolle des Schülers über seinen Lernfortschritt leichter machten, sollten *in den einzelnen Fächern möglichst oft* angewendet werden.
4. *Etwa alle drei bis vier Wochen* würde ein Vormittag oder ein Teil eines Unterrichtstages zur *Lernwerkstatt* erklärt.

- a. Die Lernwerkstatt würde unter einem Motto stehen.
- b. Fachlehrer, denen es möglich erschien, würden aus ihrem Fachgebiet heraus Aufgaben stellen, die die Schüler in dieser Lernwerkstatt selbständig dann bearbeiten würden, wann es ihnen angenehm wäre.
- c. Alle Aufgaben würden vom Koordinator auf einem „Tagesplan“ zusammengestellt werden, damit die Schüler vom Beginn des Tages an wählen könnten, welchen Teil ihres Tagespensums sie wann erledigen wollten.
- d. Die Lernwerkstatt würde immer an einem anderen Wochentag stattfinden, damit auf lange Sicht alle Fächer daran teilnehmen könnten und kein Fach zu sehr damit belastet würde.
- f. Fachkollegen, deren Stunden in Fachsälen stattfinden (BE, WE, LE) würden sich inhaltlich an den Themen der Lernwerkstatt orientieren; man würde aber die besonderen Möglichkeiten der Säle nutzen: Das heißt, in den Turnstunden würde z. B. ausschließlich geturnt.
- g. Abgesehen von den unter dem vorigen Punkt erwähnten Lehrern würden die KollegInnen an diesem Tag wohl stundenplanmäßig in die Klasse gehen, sie würden aber nicht voraussetzen, daß die Schüler sich in ihrer Zeit ausschließlich mit ihrem Fach beschäftigten. Vielmehr würden sie Hilfe und Unterstützung denen anbieten, die – einzeln oder in Gruppen – sie gezielt darum bätten.
- h. Die erledigten Arbeiten würden der betreuenden Lehrperson gezeigt oder abgegeben, damit sie eine gewisse Kontrolle über den Fortschritt der Arbeit hat.
- i. Später würden die einzelnen Arbeiten den entsprechenden Fachlehrern zur Kontrolle gegeben.
- j. Am Ende der Periode würde der jeweils anwesende Lehrer die Schlußbesprechung leiten, die das, was die einzelnen Schüler während der Lernwerkstatt taten, erlebten und fühlten, wieder ins Plenum zurücktragen sollten.
- k. Eine uns unterstützende Volksschullehrerin würde bei der Planung, bei der Nachbesprechung und möglichst auch bei der Durchführung der Lernwerkstatt anwesend sein.

Somit ergab es sich, daß im ersten Jahr unseres Projektes, das ich als „Phase 1“ bezeichnen möchte, die Lernwerkstatt ein tragendes Element unserer Arbeit wurde. KollegInnen schlugen in unseren Teamsitzungen Themen vor, die sich entweder aus dem sozialen Geschehen der Klasse (*Kennenlernen*), aus dem Ablauf des Schuljahres (*Weihnachten*) oder aus dem Fachbereich eines oder mehrerer Fächer ergaben (*Schafe*); diese Rahmenthemen wurden von anderen FachkollegInnen aufgegriffen und mit Aufgaben aus ihren Fachbereichen gefüllt.

Es wurde ein Tag festgesetzt, an dem dieser Themenschwerpunkt gesetzt werden sollte, die SchülerInnen wußten also, daß an einem bestimmten Tag der Unterricht

anders als sonst aussah, daß sie sich an diesem Tag ihre Arbeit freier einteilen konnten und daß manchmal Aufgaben an sie herangebracht wurden, die nicht in den Schulbüchern zu finden, die *besonders* waren, weil sie entweder auf ihre Interessen abgestimmt waren oder die Vorlieben der LehrerInnen widerspiegeln.

Die SchülerInnen genossen diese Besonderheit, sie waren sich ihrer Ausnahmestellung durchaus bewußt und freuten sich darüber, daß unser Direktor, HR Poledna, sie besuchte und daß – das PI Wien ermöglichte uns regen Kontakt mit anderen interessierten KollegInnen – fremde Personen in die Klasse kamen, um ihnen bei ihrer Arbeit zuzuschauen. Es gab bei diesen Lernwerkstätten also durchaus weniger Probleme mit den Kindern, als manche KollegInnen zuvor befürchtet hatten. Uns Lehrenden gelang es zwar, unsere Fachlernziele unter verschiedene Rahmenthemen zu stellen, die SchülerInnen nahmen die Pflicht-, Wahlpflicht- und freiwilligen Aufgaben, die wir für sie ausdachten, auch eher bereitwillig auf, trotzdem blieben wir unsicher, weil sich bei jedem Schritt neue Fragen auftaten: Was taten wir, wenn zwar eifrig, aber schlampig gearbeitet wird? Konnten wir uns damit abfinden, daß freiwillige Arbeiten wirklich von niemandem erledigt wurden? Wie sollten wir reagieren, wenn wir zum Arbeitsblatt eines Kollegen um Rat gefragt wurden etc.? Von der Seite der SchülerInnen regte sich Kritik, als wir LehrerInnen auch Fächer in unsere Lernwerkstatt einplanten, die an dem Tag, an dem sie stattfand, nicht auf dem Stundenplan der Klasse standen. Die SchülerInnen stellten sich auf den Standpunkt, sie müßten diese Aufgaben nicht erledigen. Nach einigen Gesprächen beugten wir uns weitgehend dieser (gewerkschaftlichen?) Forderung.

Wir spürten also von Anfang an, daß der offener Tag den meisten SchülerInnen Spaß machte. Die Lernwerkstätten funktionierten. Sie strengten uns zwar an, weil wir wenig Erfahrung darin hatten, zu kooperieren, unsere Aufgaben professionell zu präsentieren und in der Klasse die SchülerInnen individuell und differenziert zu betreuen. Wir hatten auch in dieser Zeit so gut wie keinen Maßstab, an dem wir unseren Erfolg, die Güte unserer Arbeit messen konnten. Doch wir verbuchten es so gegen Weihnachten in einer ersten Bilanz gemeinsam als Erfolg, daß die Klasse sich in den ersten Monaten zu einer freundlichen, toleranten Gruppe entwickelt hatte. Am Ende des ersten Jahres hatten wir mehr als 60 % Ergebnisse mit sehr gutem und gutem Erfolg.

## Phase 2: Verbesserung des Konzeptes

Im zweiten und dritten Jahr – die ich als „Phase 2“ bezeichnen möchte – führten wir das erste Konzept weiter, adaptierten es jedoch an unsere Bedürfnisse. SchülerInnen und LehrerInnen wurden routinierter im Umgang mit dem Alltag des OLe. Stationenbetrieb in der einzelnen Fachstunde wurde etwas Vertrautes. „Große“ Lernwerkstätten über einen ganzen Vormittag wurden seltener, die Zusammenarbeit von etwa drei Fächern über drei bis vier Stunden erschien zweckmäßiger und ergab sich leichter.

Am Beginn der zweiten Klasse stellten wir eine Bildungsreise nach Hallein zum Thema „Urgeschichte“ zusammen, die von den Kindern gut dokumentiert wurde und ganz sicher zum guten „Ruf“ des Faches Geschichte von Anfang an viel beitrug. Es waren in diesem Jahr öfter geschichtliche Themen, die den Rahmen für fächerübergreifendes Arbeiten boten.

**\*ARBEITSBLATT DEUTSCH:**

Der Text »Das Grab des Tut-ench-Amun« im Buch »Texte 2« (S. 120-123) ist ein sogenannter Sachtext. Man könnte ihn auch einen Erlebnisbericht nennen. Was Du aus ihm erfährst, hat sich wirklich zugetragen, wenn auch nicht wortwörtlich so, wie der Autor Karl Bruckner (1906–1982) es uns erzählt.

 Nachdem Du ihn gelesen hast, wirst Du folgende Informationen leicht ergänzen können:

 Der erste Teil des Textes führt uns ins Schlafzimmer des Forschers H.... C..... (Dieser Abschnitt ist ... Absätze lang.) Der Autor erzählt vom Morgen des ... November 19... Dann wird der Leser ins ..... geführt. Es ist noch immer am Morgen. (Dieser Teil umfaßt ... Absätze.) Der 3. Teil erzählt, was sich am späten ..... des ... November 19 ... ereignete. *Übrigens:* Wie nennt man einen Wissenschaftler wie Howard Carter? ( a - ä - c - e - g - h - l - o - o - r )

 Du findest in diesem Sachtext einige *Fremdwörter*. Viele davon sind Namen. Schreibe alle diese fremdklingenden Namen untereinander *in Dein Heft*. Notiere neben jedem Namen, was Du über diese Person aus dem Text erfährst.

**GRUPPENARBEIT !! ACHTUNG !! GEHEIMHALTEN !! WER WEISS MEHR !!**

**BEREITE FÜR DAS QUIZ UM 12 UHR FOLGENDES VOR:**

1. SUCHE DIR DREI KLUGE FREUNDE
2. JEDE VIERERGRUPPE SUCHT 5 FRAGEN AUS:

*Bedingung:* Irgendwo in der Klasse muß die Antwort zu finden sein (zum Beweis).

3. JEDE GRUPPE SCHREIBT LESERLICH  
Frage 1 (die leichteste) auf den weißen Zettel  
Frage 2 (schwieriger) auf den gelben Zettel  
Frage 3 (schwieriger) auf den grünen Zettel  
Frage 4 (schwieriger) auf den blauen Zettel  
Frage 5 (am schwierigsten) auf den rosa Zettel  
UND DIE ANTWORT AUF DIE RÜCKSEITE!!

4. JEDE GRUPPE HÄLT IHRE FRAGEN BIS 12 UHR GEHEIM UND HOFFT, DASS DIE FRAGEN DER ANDEREN LEICHTER SIND ...

Viel Spaß!

## REISEFÜHRER durch ÄGYPTEN

8.15 Uhr: Versammlung und Begrüßung

Freitag, 12. November 1993

1. STATION: DEUTSCH\* (siehe Arbeitsblatt)

1. QUIZ zum Aufwärmen (Blatt)
2. Rätsel entschlüsseln (Blatt)
3. Sachtext lesen (TEXTE 2, S. 120ff.)
- \* Geheimbotschaft verfassen (Info: Jarmai)
4. Quiz zusammenstellen: „Wer weiß mehr“

2. STATION: GESCHICHTE

1. Sachtext kurzfassen (Buch, S. 30–32)
2. Arbeitsaufgaben zum Thema Schrift lösen:  
„Wissen ist Macht“ (Buch, S. 32), Graphik (Buch, S. 38)
- \* Hieroglyphen schreiben und lesen
- \* Silbenrätsel (Info und Buch)
- \* Wer ist wer? unter den ägyptischen Göttern (Buch, S. 33)

3. STATION: RELIGION

Arbeitsblatt: Hebräische Schrift, Religion im Alltag

4. STATION: BIOLOGIE UND UMWELTKUNDE

Finde mit Hilfe aller möglichen Bücher heraus, warum bei den Ägyptern bestimmte Tiere verehrt wurden – und notiere es auf dem Arbeitsblatt.

5. STATION: GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

Und wie sieht es dort wirklich aus? (Arbeitsblatt)

6. STATION: MATHEMATIK

Lies über das Rechenwesen im alten Ägypten und rechne zwei Beispiele (Blatt). Falls Du extrem schnell unterwegs bist, hat Frau Professor Seibold nach 11 Uhr noch einen Geheimtip!

7. STATION: ENGLISCH

- \* Do you understand English?
- \* Egyptian money
- \* Cardgame „Happy Verbs“

12 Uhr: Unser Quiz „Wer weiß mehr“

Mag. Claudia Kreulitsch moderiert unser beliebtes Quiz, in dem sechs Teams in fünf Runden gegeneinander antreten.

12.30: Finale

Es hatte prinzipiell aber jedes Fach die Chance, ein Thema aus seiner Sphäre vorzuschlagen. Manchmal ergab das für andere Fachlehrer überraschende, aber durchaus reizvolle Aspekte.

### Anleitung

zum reibungslosen Ablauf der Lernwerkstatt „Maschinen“ am 24. Februar 1994

*Zeit:* 8.15 Uhr bis 10 Uhr, 11 Uhr bis 12.30, dann Schlußbesprechung

*Raum:* Klasse 8.15 bis 13 Uhr; Physiksaal 8.15 bis 12 Uhr

*erforderlich:* Schreibzeug, Papier, Arbeitsblätter Ph, WE, E, D, D-Schulübungsheft, E-Vokabelheft, Landkartennadeln

#### Aufgaben:

- Mach die Schülerübungen im Physiksaal und fülle die Arbeitsblätter Physik aus.
- Buben erklären Mädchen, wie das Mehrganggetriebe funktioniert.  
Mädchen erklären Buben, wie die Nähmaschine funktioniert.  
Experten erklären Laien, wie die Schreibmaschine funktioniert.
- Schreibe, nachdem du genug beobachtet und ausprobiert hast, ins D-Schulübungsheft:  
*entweder:* Wie eine Schreibmaschine funktioniert und was sie dem Benutzer erspart  
*und/oder:* Wie ein (Mehrgang-)Fahrrad funktioniert und was es dem Benutzer an Vorteilen bringt.
- Schreibe an der Schreibmaschine einen Text und häng ihn an die Pinwand:  
*entweder:* ein Gedicht nach dem Muster „Was die Waschmaschine sagt“  
*und/oder:* Wissenswertes über einen (österreichischen) Erfinder oder eine Erfindung.
- Übe mit einem Partner das englische Gedicht »Poem«.
- Verfasse ein englisches Kreuzworträtsel zum Thema „Maschinen“.
- Hör Dir mit dem Walkman ein englisches Lied an: „If I had a hammer ...“.

\*\*\*\*\*

Bitte, fülle diesen Abschnitt um 12.30 aus! Name: .....

Das hat mir heute am besten gefallen:.....

Recht interessant/lustig war auch:.....

Am längsten habe ich mich mit ..... beschäftigt.

Weiterbeschäftigen werde ich mich mit: .....

Man kann aus obigem Arbeitsplan ersehen, daß wir in dieser Zeit sehr viel experimentierten. Wir erprobten die unterschiedlichsten – möglichst aktivitätsfördernden – Aufgabenstellungen, ließen ihnen die Freiheit, zwischen Physiksaal und Klasse zu pendeln oder stellten eine kleine Handbibliothek in die Klasse und gaben Zeit zum freien Lesen:

**BÜCHER zum SCHMÖKERN:**

- \* Baumaschinen (= Technik verstehen)
- \* Computer
  1. Wie – Wann – Wo
  2. Ziffern – Zahlen – Zeichen
  3. Menüs – Muster – Mäuse
- \* Der Sprung in die Computerwelt. Grundlagen des Programmierens in Basic
- \* Kraft & Bewegung (= Faszinierende Forschung)
- \* Das Große Ravensburger Lexikon ⇔ Maschine, ⇔ Technik, ⇔ Telefon ...
- \* Pioniere des Automobils
- \* Werwiewas. Das Lexikon für Kinder ⇔ Maschine, ⇔ Hebel, ⇔ Rad, ⇔ Turbine ...
- \* What can you see in the town?
- \* Mein erstes Technikbuch. Von Autos, Schiffen, Flugzeugen und von vielen Maschinen, die uns umgeben.
- \* Zeitreisen. Transport & Verkehr. Vom Ochsenkarren zum Solarmobil.

**English**

your names:

Find a partner and make a **machines-crossword**.

I'm sure you know ten or more machines in English.

Start for example:

1. ⇔ You go to school by . . .
2. ↓ N. Armstrong, B. Aldrin and M. Collins went to the moon  
in a . . .
3. ...
4. ..

|     |   |   |     |  |  |  |  |
|-----|---|---|-----|--|--|--|--|
|     |   |   | 2 ↓ |  |  |  |  |
| 1 ⇔ | B | U | S   |  |  |  |  |
|     |   |   | P   |  |  |  |  |
|     |   |   | A   |  |  |  |  |
|     |   |   | C   |  |  |  |  |
|     |   |   | E   |  |  |  |  |
|     |   |   | S   |  |  |  |  |
|     |   |   | H   |  |  |  |  |
|     |   |   | I   |  |  |  |  |
|     |   |   | P   |  |  |  |  |

**IF I HAD A HAMMER**

1. If I had a . . . . ., I'd hammer in the . . . . .  
I'd hammer in the . . . . ., all over this land.  
I'd hammer out danger, I'd hammer out a warning  
I'd hammer 'bout love between my brothers and my sisters  
all over this land.
2. If a had a . . . . ., I'd ring it . . . . . morning  
I'd ring . . . in the evening, all over this . . . . .  
I'd ring out . . . . ., I'd ring out a warning  
I'd ring about love between my brothers and my . . . . .  
all over this land.
3. If I had a . . . . ., I'd sing it in the . . . . .  
I'd sing it in the . . . . ., all over this world  
I'd sing out danger, I'd sing out a warning  
I'd . . . . .  
all over this land.
4. I've got a hammer, and I've got a bell  
And I've got a song to sing, all over this land.  
It's the hammer of justice (= Gerechtigkeit),  
It's the bell of freedom (= Freiheit)  
It's the song of my love between my brothers and my sisters  
all over . . . . .

**Phase 3: Schuljahr 1995/96**

Lernwerkstätten unterbrechen den Rhythmus des Schulalltags, sie erlauben den SchülerInnen für eine bestimmte Periode, sich selbständig im Raum, in der Zeit und in ihren Aufgaben zu bewegen, aber sie sind schwer zu organisieren und durchzuführen, weil es nicht wirklich systemimmanente Grundlagen gibt, aus denen sie sich organisch ergeben. Daher blieben sie auch während der drei Jahre unseres Versuches letztlich etwas Fremdes. Obgleich dies zum Teil ihren besonderen Reiz ausmachte und wiewohl alle nachfolgenden OL-Klassen das Modell der Lernwerkstätten als tragendes Element übernommen haben, haben wir für die vierte Klasse etwas Neues ins Zentrum unseres Projektes gestellt. Wir konstituierten einen *Pool von sechs Stunden*, aus dem *täglich eine der Klasse zur freien Verfügung* gegeben wird. Angeregt durch Beobachtungen an der Montessori-Hauptschule in Salzburg-Liefering wurde mir nämlich deutlich, daß die Lernsituation für SchülerInnen noch einmal eine ganz andere ist, wenn ihnen im Alltag regelmäßig eine bestimmte Zeitspanne eingeräumt wird, in der sie innerhalb eines klaren Rahmens wirklich frei ihre Zeit und ihre Arbeitsweise einteilen können. Erst in dieser Situation, in der LehrerInnen regelmäßig und daher für die SchülerInnen kalkulierbar im Unterricht in den Hintergrund treten und für eine aktive und selbständige Gestaltung der Unterrichtszeit durch die Jugendlichen Platz machen, beginnt meiner Meinung nach Offener Unterricht.

## Stundenplan der 4a 1995/96 (vormittags)

| Zeit    | MO | DI   | MI | DO   | FR | SA |
|---------|----|------|----|------|----|----|
| 1. Std. | M  | Ch   | GZ | Rlg. | M  | Me |
| 2. Std. | Ph | Bi   | GZ | Gg   | D  | Gg |
| 3. Std. | We | D    | BE | M    | E  | H  |
| 4. Std. | We | Rlg. | BE | Ph   | E  | Bi |
| 5. Std. | H  |      | M  | D    | Ch |    |
| 6. Std. | Lü |      | E  | D    |    |    |

Die dunkel gefärbten Kästchen zeigen an, daß diese Einheit vom betreffenden Fachlehrer für *freie Planarbeit* zur Verfügung gestellt wurde. Das heißt, die Fachlehrkraft ist in der Klasse und kann um Rat und Hilfe gebeten werden, jeder einzelne Schüler arbeitet in dieser Zeit jedoch eigenständig an einem der sechs Arbeitspläne (also Biologie, Deutsch, Englisch, H, Mathematik, Religion) weiter.

Die gültigen Arbeitspläne hängen an der Pinwand in der Klasse aus, damit für jeden Lehrer – auch in Supplierstunden – ersichtlich ist, auf welche Ziele die Klasse in den einzelnen Fachgebieten gerade hinarbeitet. In den freien Planarbeitsstunden muß der Umgangston im Klassenraum das Flüstern sein, damit sich alle auf ihre individuelle Arbeit konzentrieren können.

Lehrer haben das Recht, SchülerInnen, die die nötigen Unterlagen, um an ihren Arbeitsplänen weiterzuarbeiten, nicht zur Verfügung haben, mit Extraaufgaben zu versorgen. Für uns LehrerInnen heißt das, daß wir ein Drittel bis die Hälfte der Lehrinhalte eines bestimmten Faches in die Freiarbeit übergeben. Welche Kapitel, welche Phasen – Übung, Erarbeiten von Neuem, Verknüpfen mehrerer Sachverhalte etc. – und welche Art der Anleitung wir dafür wählen, das sind Fragen, die uns im Moment beschäftigen. Noch ist das System sehr neu, und ich wage es wirklich nicht, einzuschätzen, wie unser Experiment sich entwickelt und wohin wir im nächsten Schritt gehen werden. Ich bemerke an mir selbst, wie ich mich eigentlich von Woche zu Woche weitertaste, wie ich mich oft nur auf mein Gefühl verlasse und einfach ausprobere.

Im Deutschunterricht habe ich mich für dieses Jahr dazu entschieden, die Erarbeitung und Wiederholung der *Grammatik-* und der *Rechtschreibregeln* und die gezielte *Übung der Rechtschreibung* vollständig in die Freiarbeit zu übergeben. Als Arbeitsmaterial haben die SchülerInnen einerseits das Lehrbuch »Deutsch 4«, aus dem sie Merksätze ins Übungsheft übertragen und lernen, einzelne Übungen als Pflichtaufgabe, andere nach eigenem Ermessen als freiwillige Übung schreiben.

5. Arbeitsplan Deutsch, 14. bis 21. November 1995

**Lernziele:**

**Arbeitswelt:** Erfahren, wie Arbeitgeber *Lebenslauf* erwarten und eigenen Lebenslauf verfassen  
 – Erfahren, wie Arbeitgeber *Bewerbungsschreiben* erwarten und für sich selbst Bewerbungsschreiben verfassen – Stellenannoncen in Zeitungen aufmerksam lesen, um zu beobachten, welche Qualifikationen zur Zeit gefordert werden

**Literatur:** Kurzgeschichten über die Arbeitswelt lesen und nach deren Vorbild selbst eine Kurzgeschichte schreiben – Im *Spiel* in die *Rolle* eines Bewerbers um einen Arbeitsplatz (u. a. Rollen) schlüpfen ....

| Aufgabe                                                                                                                                                                    | Unterlagen, Material                                                    | Zeitraumen                             | Art der Kontrolle                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| ☺ Tippe <i>deine Annonce</i> in den LapTop, den ich in die Klasse mitbringe (... aber wieder mitnehme!)<br>☺☺ in der <i>Klassenbibliothek</i> Texte aus der Arbeitswelt    | LapTop<br>Klassenbibliothek                                             | wenn möglich, während der ganzen Woche | LK                                                                        |
| ☺☺ Schaut die <i>Stellenannoncen</i> durch. Notiert ☺, welche Posten Frauen, welche Männern geboten werden und welche Qualifikationen von BewerberInnen erwartet werden.   | Tageszeitungen                                                          | Di, 14. 11.<br>☺☺ 25 Min.              | Liste (von Monina oder Adjektiva) im Übungsheft<br>✓ Rechtschreibung – SK |
| • Vergleichen wir unsere Forschungsergebnisse.                                                                                                                             |                                                                         | • 15 Min.                              |                                                                           |
| ☺ Entwurf ☺ eine Person, ein wichtiges Ereignis, ein Datum für deine <i>Kurzgeschichte</i> .<br>Schreib dann bis Di, 21.11., deine Kurzgeschichte und gib ihr einen Titel. | ☺ Killinger: S. 26-28<br>☺ Merkmale einer Kurzgeschichte<br>☺ Man nehme | Do, 16. 11.                            | PK<br>LK – Gib am 21.11. deinen Text (300-600 Wörter) ab.                 |
| ☺ Verfasse ein <i>Bewerbungsschreiben</i> für eine Firma deiner Wahl für 6.-8. Februar 1996.                                                                               | ☺ Bewerbungsschreiben                                                   | Fr, 17. 11.                            | PK                                                                        |
| ☺ Verfasse deinen <i>Lebenslauf</i> .                                                                                                                                      | ☺ Lebenslauf                                                            | Di, 21. 11.                            | PK                                                                        |
| ☺☺☺☺ Entwurf nach euren Forschungen der Annoncen ein <i>Rollen spiel</i> : Sie/Er auf Arbeitssuche                                                                         |                                                                         | Do, 23. 11.<br>☺☺☺☺ Entwurf            | Präsentation in der 6. Stunde                                             |

Parallel dazu schreibe ich selbst richtig ausgearbeitete Übungen und stelle sie in einem Deutsch-Ordner in der Klasse zur Selbstkontrolle auf.

## 2. Freiarbeitsplan Deutsch

26. September 1995 – 6. Oktober 1995

### Wiederholung der Satzgrammatik I

*Ziel:* Am Freitag, 6. Oktober 1995 kann ich über folgende Kapitel der Satzgrammatik sicher Auskunft geben. Ich kenne die deutschen und lateinischen Bezeichnungen und kann Beispiele nennen.

- ✓ das Prädikat
- ✓ die Satzglieder
- ✓ Attribute
- ✓ die Satzarten
- ✓ die Satzformen
- ✓ Einteilung der Gliedsätze ( mit und ohne Einleitewort)

*Unterlagen:* die Übungshefte der vergangenen Schuljahre »Deutsch 4«, S. 132–135 (Übungen 1–6)

Eigenständiges Lesen ist natürlich ebenfalls ein Ziel, das sich für offenen Unterricht anbietet. Meine SchülerInnen lieben es, geleitet von Arbeitsblättern Bücher praktisch um die Wette zu lesen, die ich nach dem Vorbild der „*Inselkartei*“ (zur Erzählung »Insel der blauen Delphine« von O'Dell) zusammenstelle oder auch von SchülerInnen für andere ausarbeiten lasse.

Zur Zeit schreiben sie Kurzgeschichten zu einem Rahmenthema in OLe-Stunden. Dafür habe ich zwei Unterlagen in die Klasse gestellt.

### Die Merkmale einer Kurzgeschichte

*Inhalt:* Geschichte aus dem Alltag – knapper Ausschnitt aus dem Leben eines Menschen

*Aufbau:* unvermittelter Anfang (... als wäre man als LeserIn etwas zu spät in die Geschichte eingestiegen – nur wenige handelnde Personen – Eingrenzung von Ort, Raum und Zeit – Höhepunkt, eventuell Wendepunkt im Leben der Hauptperson (kann auch am Schluß sein) – eventuell personale/r ErzählerIn (LeserIn weiß nur, was die Hauptperson wissen kann) – offenes Ende

*Stil:* knappe Sätze – Wortschatz aus der Umgangssprache

### Man nehme ...

1. Fasse *eine bestimmte Person* ins Auge. Dies kann jemand sein, den man in der Realität kennt, dies könnte aber auch ein frei erfundener Charakter sein. In jedem Fall brauchst du als AutorIn ein klares Bild von deiner Person. Notiere dir Alter – Familienstände (Vater, Mutter, Geschwister, Großeltern) – wohnhaft in (große oder kleine Wohnung? eigenes Zimmer?) – derzeitige Beschäftigung (SchülerIn? Beruf?), wo? – Aussehen: Größe, Haarfarbe, Gewicht, Augenfarbe – Vorlieben: Lieblingsfarbe, Lieblingspeise, Hobby, Lieblingsmusikgruppe – Abneigung gegen: ... – Träume, Wünsche für die Zukunft – derzeitige Probleme (mit ...).

2. Konzentriere dich auf ein bestimmtes Ereignis im Leben deiner Person, das für andere vielleicht ganz unbedeutend erscheint, das aber für deine Person von entscheidender Bedeutung ist.
  - a) Was? (z. B. der erste Arbeitstag, das Vorstellungsgespräch, ein Streit im Büro, eine – zu – schwierige Aufgabe, eine Prüfung ...)
  - b) Wann findet das Ereignis statt?
  - c) Wo findet es statt?
  - d) Welche andere/n Person/en müssen daran beteiligt sein? Wie steht deine Person zu diesen?

Bis jetzt kann ich beruhigt feststellen, daß die vielen Texte, die ich – von 31 SchülerInnen! – bekomme, kein bißchen schlechter sind als die früherer Klassen. Im Gegenteil, ich glaube, sie lassen die streßfrei-ere und ungezwungenere Arbeitsatmosphäre, in der sie zum Teil in der Klasse entstanden sind, spüren. Auf jeden Fall kann ich als Lehrerin die freien Phasen des Unterrichtes viel besser nützen, um mit einzelnen SchülerInnen über meine Reaktionen auf ihre Texte zu sprechen.

Somit kann ich viele Bereiche des Deutschunterrichts in die Einzelverantwortung übergeben und merke mit Freude, daß wir als Klasse mehr Geduld für die Aufgaben aufbringen können, die von der Sache her wirklich gemeinsames Agieren und Kooperieren notwendig machen.

Eine Diskussion, das Vorführen von vorbereiteten Szenen, eine Lesung etc., solche Situationen werden bei uns bewußt inszeniert und gestaltet.

Darüber hinaus erlebe ich, daß die SchülerInnen schon recht kritisch ihre neuen Rechte verteidigen und unlängst sehr unwillig fragten, ob es im Sinne der Erfindung sei, daß in ihrer Freiplanarbeitszeit – wenn auch einzeln, so doch vom Lehrer ausgehend – geprüft werde.

### Literatur

- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 12. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta 1994
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt 1973 (rororo Sachbuch 6830)

✉ *Elfriede Jarmai unterrichtet Deutsch an einem Wiener Gymnasium. Adresse: Händelgasse 1/4/23, 1170 Wien.*

*Lioba Bauer*

## *Der „runde Plan“*

### *Bericht aus einer Lernwerkstatt Deutsch*

#### **Rahmenbedingungen für OL-Klassen in Wien**

Wenn eine Wiener Hauptschule oder AHS am Projekt „Offenes Lernen“ (OL) teilnimmt, wird sowohl für den Sachaufwand als auch die Mehrarbeit der teilnehmenden LehrerInnen finanzielle Hilfe geboten. Bedingungen für diese Zuschüsse sind die Teilnahme der LehrerInnen an den monatlichen Teamsitzungen an der Schule, die Durchführung OL-Einheiten und der Besuch einer der vom Pädagogischen Institut Wien angebotenen Veranstaltungen zum Bereich OL. Diese Hilfestellung reicht von einem OL-Tag bis zu mehreren Aufbau-seminaren – und egal, wozu man sich entschließt, man kommt hochmotiviert und mit viel brauchbarem Material an seine Arbeitsstätte zurück. Darüber hinaus wurde am Pädagogischen Institut Wien neben der bereits bestehenden Projektwerkstatt eine „Lernwerkstatt“ eingerichtet, wo man jeden Mittwoch nachmittag Rat und Hilfe bei Aufbau und Gestaltung von OL-Sequenzen, aber auch für die meisten Gegenstände Materialien in großer Fülle vorfindet. Besonders hervorzuheben ist, daß dort eine offene, kreative Atmosphäre herrscht, und wenn man als Suchende/r kommt, wird man bald als Gebende/r eingebunden. Der Erfahrungsaustausch findet ungezwungen statt, den gemeinsamen Kreativschüben sind keine Grenzen gesetzt. Diese Einrichtung und ihre kompetenten und geschickten Betreuerinnen sind sicher mit ein Grund dafür, daß sich in Wien immer mehr Schulen am OL-Projekt beteiligen.

Eine weitere Erleichterung beim Start eines OL-Projektes an einer Schule ist die Betreuung eines neuen Teams von einem/einer in dieser Lernmethode erfahrenen Volksschul- oder AHS-LehrerIn, die von der Lernwerkstatt am Pädagogischen Institut vermittelt wird und je nach Wunsch mindestens ein Semester lang das Team an der Schule berät.

#### **Situation am BRG und BORG 22**

Diese Schule ist mit derzeit 1.200 SchülerInnen und 45 Klassen die zweitgrößte AHS in Wien. 1981 eröffnet, weist der große Gebäudekomplex relativ kleine Klassenzimmer und umso weitläufigere Gänge auf. Gutasgestattete Sonderlehrsäle und eine räumlich sehr große Bibliothek ermöglichen moderne Unterrichtsformen.

Da unser Gymnasium vom Beginn an bis 1990 teilweise als Schulversuchsschule

geführt (Integrierte Gesamtschule, Schulversuch Mittelschule) wurde, ist bei vielen LehrerInnen die Neugierde auf neue Lernformen erhalten geblieben. Daher fanden wir uns vor dem Schuljahr 1994/95 zu dritt für die Einrichtung einer OL-Klasse zusammen. Ich selbst kannte diese Form des Lernens von meinem Sohn, der damit sehr positive Erfahrungen machte.

### **Situation der OL-Klasse**

Von den 29 Kindern jener ersten Klasse, die ich im vergangenen Schuljahr als Klassenvorstand und Deutsch-Lehrerin betreute, kannten 80 % OL-Formen aus der Volksschule. Die Eltern wurden am ersten Schultag davon in Kenntnis gesetzt, daß das Kind phasenweise nach dieser Lehrmethode unterrichtet wird, was auf durchwegs positives Echo stieß.

Die räumlichen Gegebenheiten in der Klasse sind für OL-Formen nicht unbedingt geeignet; trotzdem konnte mit Teppichen und Matten eine wohnliche Ecke in der Klasse eingerichtet werden, die als Lese- und Spielecke genützt wird. Auch der Gang vor der Tür wird für „lautlose“ Gruppenarbeiten miteinbezogen.

### **Situation des LehrerInnenteams**

Das gesamte KlassenlehrerInnenteam beteiligte sich – bis auf einen Kollegen – am Projekt OL. Die Mehrheit der KollegInnen hatte bereits Erfahrung mit Teamarbeit aus dem Schulversuch Mittelschule.

Als Betreuerin wünschten wir uns eine Volksschul-Direktorin, die bereits lange mit OL-Formen gearbeitet hatte. An den monatlichen Teamsitzungen beteiligten sich im Durchschnitt 70 bis 80 % der KollegInnen – außer es wurden fächerübergreifende Unterrichtssequenzen in bestimmten Gegenständen vorbereitet.

### **Beginn der OL-Einheiten**

Wir beschlossen, zuerst in den einzelnen Gegenständen mit OL zu beginnen. Je nach Mut und Selbsteinschätzung bewegten sich diese ersten Versuche von einem Arbeitsauftrag für eine bestimmte Sozialform innerhalb der herkömmlichen Unterrichtssituation bis zum Stationenbetrieb. In Deutsch, Englisch und Mathematik konnten wir Doppelstunden im Stundenplan verankern und getrauten uns, in diesen Fächern sofort mit Arbeitsplan und Stationenbetrieb zu beginnen.

### **Deutschunterricht mit Arbeitsplan und Stationenbetrieb**

Vom Beginn an wurde die OL-Phasen in Deutsch auf die Doppelstunde beschränkt. Die Geschlossenheit dieser Phasen hat sich als günstig herausgestellt, die OL-Einheiten wurden von den SchülerInnen als abgerundet empfunden. Die seltenen Male,



## **Der Arbeitsplan für den Stationenbetrieb in Deutsch**

Von Beginn an entschied ich mich für einen runden Plan (siehe Skizze), der in Segmente eingeteilt wird, weil keine aufbauenden Übungen vorgesehen sind. Die SchülerInnen können mit jeder beliebigen Station beginnen. Vor der Besprechung des Arbeitsplanes bekommen die SchülerInnen rote (Pflicht-) und grüne (Wahl-) Punkte, die sie während des gemeinsamen, genauen Durchgehens des Planes verteilen. Dieser Arbeitsauftrag verstärkt das Mitdenken, sodaß nur selten nachträglich Fragen zum Arbeitsplan gestellt werden. Man kann diese Markierung natürlich auch mit Farbstiften ausführen lassen. Allerdings ergibt sich hier wieder die Schwierigkeit der unterschiedlichen Malgeschwindigkeit.

Bezüglich der Sozialformen und der Kontrollen versuchten wir uns im Team auf eine Anzahl von wenigen, aber gleichen Symbolen in allen Gegenständen zu einigen.

## **Themenzentrierter Unterricht mit Arbeitsplan im Stationenbetrieb**

An diese Form trauten wir uns nach eingehender Planung mit unserer Betreuerin heran. Wir setzten diese für uns neue und erweiterte OL-Phase an einem Samstag vormittag an; so hofften wir, die Kinder nicht zu überfordern, weil die Arbeitszeit – abzüglich einer Vor- und Nachbesprechung – etwa drei Unterrichtsstunden umfaßte. Als Thema wählten wir „Shopping“. Die beteiligten Fächer waren Deutsch, Englisch und Mathematik. Mit eingestreuten Spielen, Dialogen und Plakatgestaltungen und dem Mathematikblatt als Hilfe wurde dieser Vormittag ein Erfolg. Was sich als günstig und empfehlenswert herausstellte, war, daß ich als Deutsch-Lehrerin drei der vier Unterrichtsstunden präsent war und die Koordination über hatte. Der/die jeweilige KollegIn verbrachte seine/ihre stundenplanmäßige Unterrichtsstunde ebenfalls bei der Klasse.

Diese Strategie der Anwesenheit eines/einer LehrerIn während der gesamten OL-Phase werden wir beibehalten, weil sie den Kindern ein Gefühl der Geschlossenheit vermittelt und die Einheit durch den stundenplanmäßigen Wechsel der Aufsichtspersonen nicht zerrissen wird. Durch Stundentausch oder Freistellungen läßt sich das sicher auch in anderen Schulen regeln.

## **Dieser OL-Vormittag fand in der Schulbibliothek statt**

Die zentrale Schulbibliothek als Lernort erweist sich für die Form des OL natürlich als optimal:

- Durch die Einrichtung mit Kleingruppentischen und Sitzstufenlandschaft; mit Medieneinrichtungen wie Abhörplätzen für Kassetten sowie Diaprojektor, Videorecorder und CD-ROM-Abspielmöglichkeit. All dies begünstigt die individuelle Arbeitsgestaltung.

- Die Einbeziehung von Lexika, Wörterbüchern, Sachbüchern ergibt sich von selbst, spontan, ohne zusätzlichem Weg- und Zeitaufwand.
- Die individuelle Pausengestaltung ist auch über einen ganzen Vormittag hinweg kein Problem.

Für den/die BibliothekarIn ergibt sich allerdings das Problem der Koordination und der Blockierung der Räume z. B. während der stundenplanmäßigen Pausen für die freie Entlehnung.

Diese Schwierigkeiten sollen nicht verschwiegen werden, weil sich in unserer Schule im heurigen Schuljahr zeigt, daß sich zwei OL-Klassen schon etwas störend auf den Bibliotheksbetrieb auswirken. Man wird sich also in der Vorbereitungsphase genau überlegen müssen, ob die Angebote und Vorteile der Schulbibliothek für die jeweils geplante themenzentrierte oder fächerübergreifende OL-Sequenz genützt werden oder ob nur das weniger verschulte Ambiente der Schulbibliothek lockt.

### Positive Auswirkungen auf Übertrittsschwierigkeiten

Rückblickend und im Vergleich mit anderen ersten AHS-Klassen kann hier postuliert werden, daß den Kindern der Übertritt von der Volksschule in die AHS wesentlich erleichtert wird. Denn vielen SchülerInnen sind OL-Formen aus der Volksschule bestens bekannt.

- Sie treffen daher in diesem für sie neuen und verwirrenden FachlehrerInnensystem der Hauptschule und AHS auf eine bekannte Unterrichtsform.
- Häufig erleben Kinder gleich am Beginn der ersten AHS-Klasse im Unterricht die einseitige Konzentration auf die fachspezifische Wissensvermittlung, was sie unter Umständen sehr überfordert. Durch den Einsatz von bereits bekannten und geübten Lernformen können diese Startschwierigkeiten vermieden werden.
- Durch die Integration von spielerischen Elementen in die OL-Einheiten wird der Unterricht altersgerecht gestaltet.

Wir LehrerInnen an der AHS wiederum sollten diese bereits ausgebildeten Fähigkeiten des selbstbestimmten und selbsttätigen Lernens fördern, indem wir versuchen, diese Lernformen einzusetzen und weiter zu pflegen – zur Erleichterung des schulischen Miteinander in der AHS.

#### Anmerkung

- 1) Schularbeitsform, bei der die SchülerInnen die Chance einer zeitlich versetzten Revision ihrer Entwürfe erhalten. Vgl. dazu „ide“ 2/1994 (Leistungsbeurteilung), vor allem S. 73-79.

✍️ Lioba Bauer unterrichtet am BRG 22, Polgarstraße 24, 1220 Wien.

Peter Fischer

## „Das Klingelzeichen ignorieren ...“

### Freiarbeit im Gymnasium

Seit Herbst 1993 wird am Gymnasium Dornbirn, Realschulstraße 3, das Projekt „Offenes Lernen“ praktiziert. In den Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 wird jeweils die c-Klasse als Projektklasse mit 30 SchülerInnen geführt. Kernpunkt dieses Projekts ist die Freiarbeit, die den Kindern eine bestimmte Anzahl von Wochenstunden zur Verfügung stellt.

Die folgenden Ausführungen sollen einen kleinen Einblick in die Inhalte, organisatorischen Rahmenbedingungen und Erfahrungen geben, die wir in mehr als zwei Jahren Unterrichtstätigkeit mit der Projektklasse 3e gemacht haben.

#### Vorbemerkungen

Dem Projekt gingen u. a. folgende Überlegungen voraus: Wie soll und kann Schule im allgemeinen und das Gymnasium im besonderen den sich stark verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen Rechnung tragen, wie kann man als Folge der traditionellen und überwiegend frontalen Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten der „Konsumhaltung“ der SchülerInnen gegensteuern, wie können Kinder neben den kognitiven Fähigkeiten die sogenannten Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, selbstbestimmtes Lernen, Kreativität, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Sozialverhalten, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und nicht zuletzt Kritikfähigkeit lernen, wenn ihnen dazu durch erstarrte Strukturen und Rahmenbedingungen kaum Möglichkeiten eröffnet werden? Welche Möglichkeiten gibt es für LehrInnen, aus diesem System auszubrechen und neue Wege zu gehen?

Das Projekt wurde unter dem Aspekt der Methodenfreiheit und Schulautonomie im Schuljahr 1993/94 begonnen. Für das Zustandekommen des Projekts waren für uns die Lektüre reformpädagogischer Modelle, der Gedankenaustausch mit VolksschullehrerInnen und Unterrichtsbeobachtungen in Freinet- und Montessori-Klassen, die es bei uns in Vorarlberg seit ein paar Jahren an einigen Volksschulen gibt, äußerst wertvoll und animierend. Sehr wichtige Anregungen und Hilfen haben wir auch von Lehrerinnen der Hauptschule Salzburg-Liefering bekommen, die seit fünf Jahren einen Schulversuch mit offenen Lernphasen führen. Weitere Impulse bekamen wir von Modellen im Ausland, die zum Teil schon auf jahrelange Erfahrungen mit offenem Unterricht zurückblicken können.

Das Projekt wird auch von der Schulbehörde und vom Pädagogischen Institut in Feldkirch unterstützt. Das Modell verläuft sehr prozeßhaft, weil wir fortwährend über unsere Arbeit und Erfahrungen reflektieren, Rückmeldungen der Kinder, Eltern und des uns begleitenden Kollegen, der eine Diplomarbeit über das Projekt verfassen will, aufnehmen und laufend Veränderungen vornehmen. Deshalb gibt diese Beschreibung nur die momentane Situation wieder.

### **Inhaltliche Projektbeschreibung**

Das zentrale Element sind die offenen bzw. freien Unterrichtsphasen, die den SchülerInnen neben dem gebundenen, lehrerzentrierten Unterricht zur Verfügung gestellt werden. In diesen Freiarbeitsphasen können die Kinder eigenständig, eigenverantwortlich, ihrem individuellen Lerntempo und ihrer Motivation entsprechend, alleine, partnerweise oder in Gruppen arbeiten. Die gerade anwesende Lehrperson kann jederzeit zur Hilfestellung herangezogen werden.

Für diese Freiarbeitsphasen bekommen die SchülerInnen in allen Fächern bis auf Leibesübungen und Werken Arbeitspläne, in denen angeführt ist, in welchem Zeitraum welche Arbeiten zu erfüllen sind. Die Erfüllung des Plansolls wird von den KollegInnen laufend überprüft. Defizite, seien sie inhaltlicher oder organisatorischer Art, können durch die kontinuierliche begleitende Kontrolle festgestellt und entsprechend aufgefangen werden.

Neben der Kontrolle ist für die Freiarbeitsphasen unabdingbar, daß in der Klasse Unterrichtsmaterialien, dazu gehören auch die approbierten Schulbücher, Selbstkontrollmöglichkeiten, Lernspiele und Lernbehelfe zur Verfügung gestellt werden, damit die Kinder eine entsprechend vorbereitete Umgebung vorfinden.

### **Stundenplan**

Die Kinder haben einen Stundenplan, der das im Lehrplan vorgesehene Ausmaß an Stunden umfaßt. Der Unterschied zu den üblichen Stundenplänen besteht darin, daß wir in möglichst vielen Fächern, soweit das stundenplantechnisch machbar ist, Doppelstunden haben. Die SchülerInnen haben in der Regel jeden Tag eine Doppelstunde zur Freiarbeit zur Verfügung, wo sie unabhängig vom Fach und von der gerade anwesenden Lehrperson ihre Arbeitspläne aus den verschiedenen Fächern erfüllen können.

Diese zehn bis zwölf Stunden umfassende Freiarbeit pro Woche wird im Stundenplan am Anfang des Schuljahrs, wenn der Stundenplan fix ist, vom LehrerInnen-team festgelegt, indem vor allem die Mehrstundenfächer einzelne Stunden zur Verfügung stellen. Unten sehen Sie den Stundenplan der ersten Klasse:

| Stunden | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag  |
|---------|--------|----------|----------|------------|---------|----------|
| 1       | Bc     | M        | FA-M     | FA-E       | Bio     | FA-M     |
| 2       | Be     | Me       | FA-E     | FA-D       | Bio     | FA-M     |
| 3       | E      | GG       | E        | D          | FA-Gg   | D-Klasse |
| 4       | Lü     | FA-Bio   | We       | Rel        | FA-D    | E        |
| 5       | Lü     | (FA-D)   | We       | M          |         | Teambe.  |
|         |        |          |          |            |         |          |
| I.      | FA-Me  |          |          |            | Lü      |          |
| II.     | FA-Rel |          |          |            | Lü      |          |

Legende: FA – Freiarbeitsstunden; (FA) – Freiarbeitstunde nach Bedarf;  
Teambe. – Teambesprechungsstunde

## Klassengestaltung

Ein weiteres wesentliches Element dieser offenen Unterrichtsform ist die Klassengestaltung. Der Klassenraum ist 8,5 m x 8 m groß, also nicht größer als eine normale Klasse.

Als erstes lösten wir die traditionelle, tafelzentrierte Sitzordnung vom ersten Schultag an auf. Die Tische sind so angeordnet, daß jeweils drei Tische eine Tischgruppe bilden. Wir haben also fünf Tischgruppen mit jeweils sechs SchülerInnen in der Klasse. Diese Anordnung bietet Platz für einen Sitzkreis, der jederzeit ohne große Umstellung am Boden gemacht werden kann, weil alle Kinder einen eigenen Sitzpolster haben. Der Sitzkreis hat sich bisher bestens für die verschiedensten Anlässe, sei es Geburtstage, Spiele, Ansagen, Referate, Klassenrat usw. bewährt, außerdem sind dort auch Körpererfahrungs- und bewegungsorientierte Übungen, Entspannungsübungen und Phantasiereisen möglich.

An den Klassenwänden haben wir Weichfaserpinwände angebracht, wo Wochenpläne, Verlautbarungen, Schülerarbeiten, Unterrichtsmaterialien, Wandzeitungen etc. aufgehängt werden. Weiters befinden sich in der Klasse eine Leseecke, bestehend aus drei bequemen Polsterstühlen und einem Bücherregal, in dem sich die Klassenbibliothek befindet, und weitere Regale, wo Arbeitskarten und Lernmaterialien untergebracht sind. In einem abschließbaren Schrank sind ein Diaprojektor, Lernspiele, Lehrbücher, weitere Lernbehelfe, Kassettenrekorder, Walkmen und andere wertvolle Utensilien deponiert.

Auf zwei Tischen befindet sich jeweils ein Computer, mit dem die Kinder Texte verfassen, Lernaufgaben für Mathematik und Deutsch erfüllen oder vertiefende Übungen machen können. Walkmen, die für Hördiktate und Hörspiele in Deutsch

und Hörbeispiele in den anderen Fächern verwendet werden können, gehören ebenfalls zur Einrichtung. Sie wurden neben anderen Materialien von den Eltern der Klasse finanziert. Im Gang vor der Klasse sind zusätzliche Arbeitsplätze, damit sich einzelne SchülerInnen für diverse Arbeiten zurückziehen können. Dadurch wird die Klasse aufgelockert, außerdem können dort lärmintensivere Aktivitäten durchgeführt werden.



*Tischgruppe*

## **Klassenrat**

Eine weitere Einrichtung, die wir jedem Klassenvorstand weiterempfehlen möchten, ist der Klassenrat, der von Freinet stammt. An einem bestimmten Tag in der Woche trifft sich der Klassenvorstand mit seiner Klasse im Sitzkreis zum Klassenrat.

Hier bringen die Kinder ihre Anliegen, Wünsche, Beschwerden, Anregungen, Vergabe von Klassenämtern bzw. Ämterablösen vor. Es wird über Diverses abgestimmt. Mitunter kommt es zu heftigen Diskussionen. Aber so lernen sie miteinander zu reden, den anderen zuzuhören, Gesprächskultur zu pflegen, kurz: demokratisches Verhalten. Die Gesprächsleitung obliegt einem/r SchülerIn, ebenso das Protokoll, wo die wichtigsten Themen und Abstimmungsergebnisse aufscheinen. Der Klassenvorstand ist gleichrangiger Diskussionsteilnehmer, der allerdings seine Anliegen als erster vorbringen darf. Es können auch andere LehrerInnen daran teilneh-

men. Durch den Klassenrat wurden nach den bisherigen Erfahrungen viele Konfliktsituationen und Aggressionen aufgefangen (vgl. den Beitrag von Anneliese Graß).



Klassenrat

### Lehrerinnenteam

Unser Team umfaßt im Moment zwölf KollegInnen, das wechselt von Jahr zu Jahr. Unbedingte Voraussetzung für ein solches Projekt ist die Bereitschaft, freiwillig in einer solchen Klasse zu unterrichten, weiters ist es notwendig, im Team zusammenarbeiten zu können, sich regelmäßig – wir haben vierzehntägig außerhalb der Schulzeit eine unbezahlte Besprechungsstunde – zu treffen, um über die Situation der Klasse zu reden, fächerübergreifende Vorhaben zu organisieren oder gemeinsame Projekte zu planen und immer wieder Neues auszuprobieren. Von Vorteil ist auch, daß die Teammitglieder gut miteinander harmonieren, untereinander offen sind, bereit sind, Konflikte, die eventuell auftauchen, auszutragen, Entscheidungen gemeinsam tragen und auch gemeinsam dafür verantwortlich sind.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Bereitschaft, sich laufend fortzubilden, gerade in Richtung reformpädagogischer Ansätze.

Daß dies alles sehr viel Freizeit und Engagement in Anspruch nimmt, muß nicht extra erwähnt werden. Aber der Pioniergeist, von dem das Team beseelt ist, die neue Qualität des Unterrichtens und die sehr positiven Rückmeldungen der Kinder und der Eltern lassen uns die Mehrarbeit, die zweifellos erforderlich ist, vergessen.

## Eltern

Sehr wichtig beim gesamten Projekt ist die Elternmitarbeit, sowohl in ideeller als auch in materieller Hinsicht. Das Interesse der Eltern ist über Erwarten groß. Bei den ca. alle zwei Monate stattfindenden Elternstammtischen in einem Gasthaus sind meistens zwischen 30 und 40 Eltern anwesend. Er wird in Absprache mit dem Klassenvorstand von den beiden Elternvertretern organisiert und moderiert. Vereinzelt nehmen daran auch LehrerInnen der Klasse oder der Direktor teil.

Beim ersten Elternstammtisch wurde ein Klassenfonds gegründet, wo die Eltern anonym per Erlagschein einzahlen können, die Verwaltung obliegt den Elternvertretern. Der Fonds soll unsere Ausgaben für Arbeitsmaterialien, Lernhilfen und Lernspiele decken. Die Eltern werden über das Projekt, über diverse Aktivitäten, Vorhaben und besondere Ereignisse auf dem laufenden gehalten. Es kommen aber auch Probleme, kritische Bemerkungen und Anregungen zur Sprache, die für die Kontinuität und den Erfolg des Projekts wichtig und wertvoll sind. Die Reaktionen der Eltern waren bisher äußerst positiv, auch ihr Interesse an unserem Projekt ist nach wie vor ungebrochen.

Für einige Eltern war es am Anfang ungewohnt, daß ihre Kinder kaum Hausübungen haben. Diese ergeben sich bis auf wenige Ausnahmen nur dann, wenn die Kinder ihre Arbeitspläne nicht ausschließlich in der Schule, sondern Teile davon zuhause machen wollen oder müssen, wenn sie sich in der Zeiteinteilung verschätzt haben. Diese Tatsache ist für viele Eltern eine neue Erfahrung, und es gab daher bei den ersten Elternstammtischen immer wieder Anfragen in der Richtung, was sie zuhause mit den Kindern zusätzlich tun sollen, ob überhaupt ihre Mitarbeit gewünscht bzw. gefordert sei. Unsere Empfehlung ging in die Richtung, daß wir grundsätzlich nicht davon ausgehen, daß die Eltern den Kindern zuhause helfen. Wenn sie aber das Bedürfnis haben zu helfen oder Defizite feststellen, dann können sie ihre Kinder durchaus unterstützen. Bei einer Umfrage anlässlich eines Elternstammtisches kam heraus, daß die Kinder zuhause vor allem vor Schularbeiten vermehrt lernen, aber ansonsten ein Großteil der Eltern das Gefühl hat, daß ihre Kinder zuhause nicht viel lernen müssen und keinen Schulstreß haben. Vielen ist auch die Zufriedenheit und die Lust ihrer Kinder an der Schule aufgefallen.

Das ungebrochene Interesse der Eltern mag wohl auch daran liegen, daß wir als LehrerInnen ihre Vorschläge, Bedenken und Kritik ernst nehmen und aufgrund dieser Anregungen Veränderungen vornehmen. Das hat gleichzeitig auch zur Folge, daß Eltern Gemeinschaftsveranstaltungen, Exkursionen, Zusatzangebote von sich aus organisieren und so einen wesentlichen Beitrag zur Öffnung und zur Ergänzung des „normalen“ Unterrichts leisten.

Dieser partnerschaftliche Austausch zwischen Eltern und uns LehrerInnen kommt nicht nur den Kindern zugute, sondern eröffnet auch neue Dimensionen im Schulalltag und ist damit zweifellos auch eine Qualitätssteigerung in jeder Beziehung.

## Beurteilung und Lernzielkontrolle

Die Beurteilung ist uns im Lehrerteam ebenfalls ein wesentliches Anliegen, weil uns natürlich bewußt ist, daß „neuer Wein in alten Schläuchen“ Qualitätseinbußen mit sich bringt. Aber wir mußten von Anfang an die bisher übliche Sicherung des Lernertrags und seine Überprüfung in Form von Schularbeiten und Tests und der traditionellen Notenskala gewährleisten, auch um einen späteren Übertritt in eine andere Klasse oder Schule möglichst friktionsfrei zu ermöglichen.

Worauf wir aber besonderen Wert legen, ist eine Situation zu schaffen, in der die SchülerInnen möglichst keine Ängste und keinen Streß aufbauen, wo sie das Gefühl haben, nicht auf sich allein gestellt zu sein und daß Schularbeiten keinen höheren Stellenwert haben als die Erfüllung ihrer Wochenpläne. Die bisherigen Schularbeiten- und Prüfungserfahrungen bestätigen uns in unserem Bemühen um eine angst- und streßfreie Prüfungssituation.

Die beste und umfangreichste Rückmeldung bekommen wir durch die Erfüllung der Arbeitspläne, die regelmäßig von uns LehrerInnen kontrolliert werden und die uns zeigen, inwieweit ein Stoffgebiet von den Kindern beherrscht wird. Dazu bieten wir auch Zusatzaufgaben, wie die Erstellung eigener Arbeitskarten, Lernspiele entwickeln, Szenen schreiben und spielen usw., wo sich die Kinder vertiefend und freiwillig mit einem Stoffgebiet auseinandersetzen und sich selber auch besser einbringen können. Bei Abgabe der Arbeiten oder bei Fragen kann individuell auf jedes Kind eingegangen werden, können Defizite, Probleme aller Art persönlich mit dem Kind besprochen werden.

Die „klassische“ Prüfungssituation, in der ein/e SchülerIn vor der ganzen Klasse Prüfungsfragen zu beantworten hat, gibt es nicht mehr. Sehr wohl gibt es aber bei Referaten und Vorstellungen von Arbeitsgruppenergebnissen die Gelegenheit und auch die Verpflichtung, vor allen zu sprechen und sich zu präsentieren.

Gute Erfahrungen haben wir auch mit den Notengesprächen gemacht, wo die Kinder sozusagen unter vier Augen mit dem/r LehrerIn über ihre Leistungen sprechen können, Schwächen bzw. nicht gemachte Arbeiten analysieren oder begründen und wo selbstverständlich auch gute Arbeiten zur Sprache kommen. Solche Notengespräche finden während der Freiarbeit statt. Sehr wichtig ist für uns die Transparenz der Notengebung. Sie soll für die SchülerInnen möglichst einsichtig und nachvollziehbar sein.

## Bisherige Erfahrungen

Es muß nochmals betont werden, daß wir unser Projekt seit Beginn des Schuljahres 1993/94 führen und deshalb erst auf einen relativ kurzen Zeitraum an Erfahrungen zurückgreifen können. Dieser Aspekt sollte bei einer eventuellen Beurteilung über Erfolg oder Mißerfolg des Projekts auf keinen Fall außer acht gelassen werden.

Die bisherigen Erfahrungen und die Resonanz bei den Kindern und den Eltern sind sehr positiv. Wenn wir die SchülerInnen erleben, wie sie mit meist großer Intensität, Motivation und Freude ihre Arbeiten selbständig oder in Gruppen machen, dabei zum Teil die Klingelzeichen ignorieren und die Pausen durcharbeiten, oder sich zur Erholung in die Leseecke zurückziehen, oder auf neue Ideen kommen, Spiele erfinden oder ohne Aufforderung der LehrerInnen Stücke schreiben oder Theater spielen, selber Arbeitskarten und Lernspiele entwickeln und gestalten, in den bisherigen Vorhaben und Projekten selbständig Kontakte mit Behörden und Institutionen aufnehmen und Daten sammeln, dann ist unser Arbeitsaufwand und unser Engagement mehr als gerechtfertigt, dann macht Unterrichten wieder mehr Spaß. Selbstverständlich können sich die Kinder während der Freiarbeit frei bewegen, nicht nur in der Klasse, sondern nach Rücksprache auch in- und außerhalb des Schulgeländes.

Natürlich gibt es immer wieder Phasen, in denen einzelne Kinder keine Lust zum Arbeiten haben. Auch diese Freiheit sollen sie haben, deshalb werden sie nicht gerügt. Häufen sich allerdings solche Phasen und wirken sie störend auf andere Kinder, dann werden sie ermahnt und zum Tun oder zum Helfen animiert.

Besonderes Augenmerk muß auf den Lärmpegel während der Freiarbeitszeit gelegt werden. Gerade im ersten Schuljahr war der Arbeitslärm immer wieder ein Thema im Klassenrat, bei Teamsitzungen oder Elternstammtischen. In der Zwischenzeit hat sich der Arbeitslärm auf ein erträgliches Maß reduziert, weil für die Kinder offensichtlich einsichtig und auch nachvollziehbar wurde, daß in einer ruhigen Atmosphäre das Arbeiten angenehmer und effizienter ist.

Ebenfalls vermehrt Augenmerk geschenkt wird den Kindern, die bei den Wochenplänen in Verzug sind. Sie werden angehalten, ihre Arbeiten zu vervollständigen. Bei Verständnisproblemen oder Lernschwierigkeiten werden sie entweder von der anwesenden Lehrperson oder von einem/r MitschülerIn unterstützt.

Offener Unterricht heißt auch, sich das Lerntempo, die verschiedenen Arbeiten, die Sozialform – alleine, partnerweise oder in der Gruppe – alles in der Schule oder Teilarbeiten zuhause selber einzuteilen und für sich selber zu entscheiden und dafür auch die Verantwortung zu tragen. Natürlich muß man sich als LehrerIn von der jahrelangen Praxis und dem damit verbundenen Gefühl trennen, im Mittelpunkt der Klasse zu stehen, alles zentralistisch zu steuern und sozusagen der/die AlleinunterhalterIn zu sein. Jetzt ist man „nur noch“ Anlaufstelle, BeraterIn, KoordinatorIn und Verantwortliche/r für die Bereitstellung der Lern- und Spielmaterialien.

Aber letzten Endes ist entscheidend, pädagogische Maßnahmen zu setzen, die es verstärkt ermöglichen, auf die Verschiedenheit der Kinder und die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit einzugehen und sie zu mehr eigenverantwortlichem Arbeiten und zu mehr mitverantwortlichem Tun anzuregen.

Elfriede Novak/Hannelore Ucik

## Vom herkömmlichen Unterricht zum Arbeitsplan

Ein Werdegang zweier „teamteachender“ Deutschlehrerinnen

„Die Kinder werden immer fauler.“ – „Die Kinder können immer weniger gut lesen.“ – „Die Rechtschreibung ist eine Katastrophe.“ – „Immer länger brauche ich, um Ruhe in die Klasse zu bekommen.“ – „Denken ist Luxus, ...“

Sprüche aus dem Lehrerzimmer, teilweise sogar unsere eigenen Aussagen, regten uns zum Überdenken unseres herkömmlichen Unterrichtes an. Aus der Volksschule hörten wir Schlagwörter wie: offener Unterricht, eigene Zeiteinteilung ... So begannen wir einmal zu erkunden, was hinter diesen Schlagwörtern steht.

Elemente von Montessori, Freinet und Petersen wurden uns nicht nur vertraut, sondern erschienen uns auch nachahmenswert. Wir wußten nur noch nicht wie. Durch das Pädagogische Institut der Stadt Wien wurden wir auf das Pilotprojekt „Offene Lernformen in der Mittelstufe“ aufmerksam. Als weitere Projektschulen für diesen Versuch gesucht wurden, waren wir dabei. Wir suchten im Schulhaus „Verbündete“, großteils DeutschlehrerInnen zeigten Interesse. Gemeinsam entwickelten wir die ersten Schritte.

Damals setzten wir überwiegend Spiele zum Üben und Wiederholen von Rechtschreibkapiteln ein (siehe Abb. 1) und dies in Form eines Stationenbetriebs, d. h. nach Erledigung des jeweiligen Arbeitsauftrages hatten die Kinder die Stationen (Tische) zu wechseln, um die nächste Aufgabe zu bewältigen.

Um unsere eigene Unsicherheit mit diesen neuen Lernformen zu überbrücken, gaben wir den SchülerInnen die Sozialformen äußerst genau vor. Damals erschien es uns auch wichtig, die verschiedenen Materialien auf mehrere Räume zu verteilen und die einzelnen Stationen genau zu beschildern, wobei wir die Arbeitsanleitungen, ebenfalls bei jeder Station (Tisch), aufgelegt hatten.

Die SchülerInnen, den herkömmlichen Unterricht (das heißt für uns: jeder macht die gleiche Übung zur gleichen Zeit, eventuell Gruppen- oder Projektarbeit) gewohnt, zeigten großen Arbeitseifer, weniger Verhaltensauffälligkeiten und eine „irre“ Motivation bei dieser Lernform, was wieder uns anregte, diese Arbeitsweise in breiterem Rahmen anzubieten. Ausgehend von diesen Stationenplänen, die für einen Tag entwickelt worden waren, gingen wir über zu Wochenplänen für Deutsch. Damit noch immer nicht ganz zufrieden, entwarfen wir themenbezogene Arbeitspläne

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                     |            |    |                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------|
| NAME:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                     | Seite:     | 1  |  |
| <b>STATIONENBETRIEB zur S - SCHEIBUNG</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                     |            |    |                                                                                   |
| <p>Verhalte Dich so, daß Du Deine Nachbarn nicht störst!</p> <p>Notiere die mit ● gekennzeichneten Stationen auf einem Blatt für Deine DT-Mappe!</p> <p>(Bei den mit ●● gekennzeichneten Stationen notiere nur die von Dir <u>falsch</u> geschriebenen Wörter!)</p> <p>gemachte Stationen auf diesem Blatt abhaken!</p> <p><u>Achtung:</u> manche Stationen mußt Du alleine, manche zu zweit und manche zu viert bearbeiten!</p> |                                                                                                                     |            |    |                                                                                   |
| <p>Arbeite sorgfältig und gewissenhaft !!!</p> <p>"Schummeln bringt's nicht !!!"</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                     |            |    |                                                                                   |
| 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Quartett</p> <p>(Regeln bei der Station)</p>                                                                     | BIBLIOTHEK | MS | 2-4                                                                               |
| 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Wer findet mehr ?</p> <p>(Wörter mit der Endsilbe -nis)</p>                                                      | BIBLIOTHEK | MS | 2                                                                                 |
| 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Sortiermaschine</p> <p>(- Anleitung lesen</p> <p>● Kärtchen nehmen - sortieren</p> <p>Kontrolle - Rückseite)</p> | LW         | MS | 2                                                                                 |
| 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Steckspiel</p> <p>(Wörter aufspießen - hinterher Kontrolle - richtige Lösung ist bunt gekennzeichnet)</p>        | BIBLIOTHEK | MS | 1-2                                                                               |
|                                                                                          |                                                                                                                     |            |    |                                                                                   |

Abb. 1

(z. B. Märchen, Computer, Partnerschaft, Arbeitswelt, Schriftverkehr ... siehe Abb. 2). Jetzt wurde es notwendig, ein für unsere Schule passendes Organisationssystem zum Austausch der Erfahrungen und Materialien, aber auch ein schulinternes „class-room-management“ zu entwickeln, da im Laufe der Zeit auch andere LehrerInnen ihr Interesse an offenen Lernformen bekundeten. Um Verwirrung bei den SchülerInnen zu vermeiden, mußten sich die KlassenlehrerInnen einig sein über Verteilung und

Name: PT • AP  
WT

# Arbeitsplan

# MÄRCHEN

vom.... bis.....

|         |                                                                                                                                                                              | Ich | Lehr. |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------|
| 1+<br>! | ☹️<br><u>Alte Märchen kennenlernen</u><br>Märchen aus der Mappe:<br>"Märchen aus aller Welt" (Stern) lesen.<br>Ich habe: _____ gelesen.                                      |     |       |
| ?       | ☹️<br>Weitere Märchen lesen.                                                                                                                                                 |     |       |
| 1+<br>! | 😊😊<br><u>Spiel</u> zu den Märchen aus aller Welt (Stern + roter Pkt.)<br>Ich habe: _____ gespielt.                                                                           |     |       |
| 5+<br>! | ☹️<br>Suche Dir aus der <u>Bücherecke</u> ein Buch und <u>lies</u> einige Märchen!<br>Fülle für jedes gelesene Märchen einen Werbezettel aus!<br>Hänge diesen auf die Leine! |     |       |
| ?       | ☹️<br>Weitere Märchen lesen                                                                                                                                                  |     |       |
| !       | ☹️<br><u>"Der Löwe und die Maus"</u> (blauer Punkt)<br>-) Märchen lesen                                                                                                      |     |       |
| 1+!     | ☹️<br>-) Abbl. ausfüllen                                                                                                                                                     |     |       |
| !       | 😊😊<br>-) Dominotext                                                                                                                                                          |     | SK    |
| ?       | 😊😊<br>Weitere Abbl. ausfüllen                                                                                                                                                |     |       |
| 2+<br>! | ☹️<br><u>Neue Märchen kennenlernen</u><br>Lies Märchen, die von anderen Kindern neu geschrieben wurden (— rote Blätter)<br>Ich habe: _____ gelesen.                          |     |       |
| ?       | ☹️<br>Weitere neue Märchen lesen.                                                                                                                                            |     |       |
| 3+!     | 😊😊<br>Rätsel aus der Rätselmappe (grüner Punkt)                                                                                                                              |     | SK    |

Abb.2

Aufbewahrung der Materialien, sowie über das Ordnungssystem innerhalb des Klassenraumes, denn ab nun lagen die Materialien für die Kinder jederzeit griffbereit in der Klasse, dafür benötigten wir Boxen und Ladensysteme. Einfache Symbole (siehe Abb. 3) sowie gemeinsam erstellte Regeln (siehe Abb. 4) zur Arbeit mit dem Arbeitsplan wurden mit den Kindern erarbeitet und formuliert.

Unsere Arbeitspläne bestehen aus Pflicht- und Wahlaufgaben, wobei wir aber

## Der ARBEITSPLAN

### Symbole



|                    |   |                                                                                                                                    |
|--------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| !                  | → | Pflichtteil (PT) -- Dieser <u>muß</u> gemacht werden !!!                                                                           |
| ?                  | → | Wahlteil (WT) -- Diesen <u>kann</u> ich machen<br>- als Übung<br>- um Pluspunkte zu bekommen<br>- wenn ich schon früher fertig bin |
| ↻                  | → | Dieser Teil wird <u>gemeinsam</u> mit dem Lehrer erarbeitet                                                                        |
| 😊                  | → | ich arbeite <u>alleine</u>                                                                                                         |
| 😊 <sup>2</sup> 😊   | → | Partnerarbeit                                                                                                                      |
| 😊 <sup>2-4</sup> 😊 | → | mehrere (höchstens 4 Kinder) arbeiten <u>gemeinsam</u>                                                                             |
| LK                 | → | wird vom Lehrer kontrollieren lassen                                                                                               |
| ABBL.              | → | das heißt -- Arbeitsblatt                                                                                                          |
| B. S. ...          | → | das heißt -- Deutschbuch Seite ...                                                                                                 |
| V:                 | → | hier <u>muß</u> eine Verbesserung gemacht werden                                                                                   |
| S.K.               | → | Selbstkontrolle (hier ist meist die Lösung vorhanden)                                                                              |



Abb. 3

immer wieder auch Wahlmöglichkeiten innerhalb der Pflichtaufgaben anbieten. Die Arbeitsaufträge müssen klar und präzise formuliert werden, um den Kindern das Erkennen der Lernziele zu erleichtern. Außerdem achten wir stets darauf, daß die Kreativität der Kinder nicht verloren geht: Rollenspiel, Hörbeispiele, die auf Band aufzunehmen sind, Gestalten von Plakaten und Lernkarteien bis zum Erstellen eigener Lernspiele. Eine sogenannte „Ich“- bzw. Kinderspalte dient den SchülerInnen für ihre persönlichen Anmerkungen, Notizen, Zeichen, welche Arbeiten sie bereits begonnen bzw. erledigt haben. Hier kreieren die SchülerInnen nach wie vor ihre eigenen Versionen. Einige schreiben von selbst ihre Bemerkungen zu den jeweiligen Aufgaben hinein (z. B. ächz, stöhn, juhu), was wieder uns als Reflexion dient.

Bei Beginn eines Arbeitsplanes geben wir den Kindern einen Zeitrahmen vor, bis wann dieser erfüllt sein soll. Wir versuchen diesen so zu erstellen, daß gute und schnelle SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihr Wissen zu vertiefen, aber auch schwächere das Arbeitspensum komplett erfüllen können. Weiters versuchen wir den Plan so zu erstellen, daß jedes Kind die Wahlmöglichkeit hat, womit es beginnen möchte. Zahl und Farbpunkte dienen als Ordnungssystem, helfen beim Auffin-

den und Wegräumen der diversen Materialien. Damit wir selbst einen Überblick gewinnen, wie weit die Kinder ihre Aufträge erfüllen, aber auch die Eltern kontrollieren können, woran ihre Kinder gerade arbeiten, haben wir die LehrerInnenspalte vorgesehen. Befindet sich in dieser ein Zeichen oder Stempel eines Lehrers, so ist gekennzeichnet, daß diese Aufgabe ordentlich erledigt ist. Steht z. B. ein „V:“ in

dieser Spalte, so heißt dies: „Hier muß noch eine Verbesserung gemacht werden.“ Bei Beendigung des Arbeitsplanes zum angekündigten Termin, wird die sogenannte „Abschlußecke“ abgeschnitten und auf den SchülerInnenbeurteilungsbogen für Deutsch geklebt. Wir führen Buch über Erledigung der Pflicht- und Wahlteile, über Schwierigkeiten und Mängel, aber auch über besondere Leistungen, weiters über Erkenntnisse aus den Reflexionsrunden.

Reflexionsrunden werden anfangs, zwischendurch und am Ende eines jeden Arbeitsplanes durchgeführt, damit wir und die Kinder wissen, wie es ihnen bei der Arbeit geht, wo es Schwierigkeiten gibt, wo vielleicht Erklärungen oder Materialien fehlen, oder um einfach klarzumachen: „Was habe ich heute gelernt?“ Haben wir anfangs erwähnt, daß einer unser ersten Versuche ein Stationenbetrieb zur Rechtschreibung war, so setzen wir diese Spiele heute so ein, daß sie in einem



Abb. 4

Regal in der Klasse liegen, und für die Kinder während eines bestimmten Zeitraumes zum Üben bereitstehen. Am Arbeitsplan ist nur mehr vermerkt, welche Spiele es zu s-Schreibung gibt (siehe Abb. 5).

### Was haben wir daraus gelernt?

### Was gab uns und was gibt uns offenes Lernen?

Die herkömmliche Lehrerrolle – „Ich gehe in die Klasse, bin dort alleine, gebe den Ton an, sage, was läuft und bin die einzige, die alles weiß, alle hören zu und lernen dadurch sehr“ – hat sich völlig geändert.

|      |                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Ich | Lehrerin |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------|
| ! L  |  | <b>RECHTSCHREIBEN</b><br>-----<br>Erarbeitung der Rechtschreibregeln (mit Beisp.)<br>auf ein Blatt für Deine DT-Mappe.                                                                                                                                                                                                                                              |     |          |
| 2+ ! |  | Abbl. ① Lade 1 SK                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |          |
|      |                                                                                   | Abbl. ② Lade 2 SK                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |          |
|      |                                                                                   | Abbl. ③ Lade 3 SK                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |          |
| 7+ ! |  | <b>S P I E L E</b><br>-----<br>o Quartett o Wer findet geht an ! LK<br>o Sortiermaschine o Steckspiele<br>o Memory o Würfelspiel<br>o Trimino o Fuzzle - WS-Regeln<br>o TV-Kästchen o Lesepuzzle<br>o Lotto o Lernscheibe<br>o Donald-Duck o Folienarbeit:<br>o LUK o _____<br>o <u>s oder ?</u> o _____<br>o <u>Aufgepaßt</u> o _____<br>o <u>Weißt du den...?</u> |     |          |
| ! L  |  | Laufdiagramm SK                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |     |          |
| 5+ ! |  | B. S. 162/ 163 LK                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |          |



Abb. 5

Außer uns gibt es noch andere Wissensquellen im Raum, wir fungieren jetzt als HelferInnen in Notsituationen, unterstützen Schwache, fördern Begabte, schaffen ihnen Material zu Selbstarbeit, sind mehr oder weniger die VermittlerInnen zwischen Lernendem und Lehrmaterial, manchmal stehen wir sogar im totalen „Out“ und sind nur mehr Beobachter.

Eine schwere Lernphase für uns, waren wir doch der Meinung, im Stundenablauf unersetzlich zu sein. Unsere Hauptarbeit liegt jetzt im Sammeln, Vorbereiten, Planen und Organisieren der Materialien. Diese setzen wir sehr gezielt zur Inneren Differenzierung und Selbsttätigkeit ein. Dabei ist uns es wichtig zu beachten, daß die Materialien

- Spaß am Lernen erzeugen,
- Möglichkeiten zur Selbstkontrolle bieten,
- Anregungen zur intensiveren Beschäftigung mit einem Thema beinhalten,
- verschiedene Lernzugänge ermöglichen,
- so gestaltet sind, daß Kinder gerne damit arbeiten.

Ein Praxisbeispiel: Schülerwitze als Diktate – ein „Walky-Diktat“

|   |        | ICH                                                                                                                                                                                                                                                | LEHRER |
|---|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| ! | ☺<br>L | 1. Suche Dir ein Diktat aus!<br>Ich habe die Nummer _____ gewählt!<br>2. Nimm Dir zu diesem Diktat die Übungskartei und mache die Übungen auf ein Blatt für Deine DT-Mappe.<br>3. Lasse die durchgeführten Übungen von einem Lehrer kontrollieren! | LK     |
| ! | ☺<br>🎧 | 4. Nimm Dir die entsprechende Kassette und laß Dir diktieren.<br><b>Achtung:</b> am Schluß noch einmal mithören, <b>gut</b> durchlesen!<br>Mehrmaliges Zurückspulen und nochmaliges Anhören ist erlaubt!                                           |        |
| ? | ☺<br>🎧 | 5. Laß das Diktat eventuell auch einen Freund lesen.<br>Schau bei Wörtern, bei denen Du nicht sicher bist, im OVB nach.                                                                                                                            | SK     |
| ! | L      | 6. Walky-Diktat abgeben und von einem Lehrer kontrollieren lassen!                                                                                                                                                                                 | LK     |
| ? | 🔍      | 7. Solltest Du Fehler haben, verbessere!                                                                                                                                                                                                           |        |

- Arbeitsplan
- Bibliothek
- Chips (im Computer)
- Disketten
- Eigenes Arbeiten
- Freiarbeit
- Geschichtszarchäologie
- Hofpause
- Interesse
- Jugendarbeit
- Kultur
- LehrerInnen helfen
- Mitarbeit
- Nachforschen
- OFFENES LERNEN
- Paletti, Pflichtteil
- Quiz
- Ratespiel
- Spiel, Schreib drauflos
- Turnen
- Umwelt
- Versuch
- Xylophon
- Yon
- Zeiteinteilung

Sehr schön war das Miterleben, daß die SchülerInnen sich im Laufe der Zeit, wenn sie das Arbeiten mit Arbeitsplänen als Selbstverständlichkeit empfinden, auch ihre Sozialformen selber wählen. Es zeigte sich, daß sich ein Auflisten derselben auf dem Plan erübrigt.

Auch wird den Kindern sehr schnell bewußt, daß sie nicht für den Lehrer lernen, sondern für sich selbst. Sie verstehen auch, daß Selbstkontrolle ihnen beim Lernen hilft und daß sie sich beim „Schummeln“ eigentlich nur selbst täuschen, weniger lernen und eigentlich nicht die Lehrer austricksen.

„Offene Lernformen“ wurden innerhalb kürzester Zeit für uns zur ständigen Unterrichtsmethode, wobei wir aber immer wieder versuchen, neue Wege zu entwickeln. Wir sehen im offenen Lernen einen großen Schritt hin zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der SchülerInnen und glauben, daß wir sie durch diese Form mehr auf die Realität außerhalb des Schulhauses vorbereiten.

Elfriede Novak und Hannelore Ucik unterrichten an der Sporthauptschule Hadersdorf, 1140 Wien, Hadersdorfer Hauptstraße 80.

*Brigitte Wimmer*

## *Von der Einsamkeit der Einzelkämpfer*

Wann ich das erste Mal den Begriff vom „offenen Lernen“ hörte, weiß ich heute nicht mehr. Aber schon lange vorher habe ich mich, wie so viele LehrerInnen über Überlebenswillen, für die Möglichkeiten eines „anderen“ Unterrichts interessiert. Besonders im Fach Deutsch gab es da auch Anregungen in Seminaren oder im Hochschullehrgang „Pädagogik und Fachdidaktik Deutsch“. Im nachhinein habe ich festgestellt, daß einiges (wie projektorientiertes Arbeiten oder kreatives Schreiben) durchaus mit den Zielvorstellungen der „neuen“ Pädagogik übereinstimmte, wenn ich es auch nicht unter diesem Oberbegriff einordnete.

Direkt in Kontakt mit diesem neuen Weg des Unterrichts kam ich vor einigen Jahren, als die kleine Tochter einer Freundin in eine Montessori-Volksschule kam und ich durch sie die für mich doch weitgehend neuen Arbeitsformen kennenlernte. Zunehmend begeistert ließ ich mir alles zeigen und versuchte einiges für meinen Unterricht zu verwenden.

Doch diese Unterrichtsform für die AHS – das schien noch Utopie. Sehr schnell aber setzten die betroffenen Eltern die Fortführung in Hauptschulen und einen Schulversuch in zwei Gymnasien durch, Lehrer-Arbeitsgruppen bildeten sich, in Büchern und allen einschlägigen Zeitschriften wurde über das „offene Lernen“ geschrieben ... Ein letzter Anstoß war dann die Schilderung von Peter Fischer über offenen Unterricht in seiner Schule in Vorarlberg (siehe seinen Artikel in diesem Heft). Er konnte mir ganz konkret und aus eigener Erfahrung von der Einführung, den Bedingungen, den Schwierigkeiten berichten. Und ich beschloß, „es“ zu versuchen.

Als erstes merkte ich, daß sich in meiner Schule eigentlich niemand für neue Lehr- und Lernformen interessierte. Dazu muß ich sagen, daß auch bisher nur selten fächerübergreifendes Lernen und Zusammenarbeit mit KollegInnen gelungen war, Projektunterricht beschränkte sich im wesentlichen auf die jährlichen drei „Projekt-tage“; dabei machen viele Lehrer in ihrem Unterricht ganz tolle Sachen, nur eben in ihren Stunden und als „Einzelkämpfer“ und mit einer Präsentation nur für einen kleinen Kreis. Daher wollte ich einmal selber Erfahrungen sammeln, um dann vielleicht überzeugender wirken zu können.

In der ersten Klasse, die ich in Deutsch bekam, hatten bereits 28 der 30 Kinder in der Volksschule „offenes“ oder „freies“ Lernen in irgendeiner Form kennengelernt. Ich versuchte nun folgendes: von den fünf Deutschstunden wurden zwei für die

Arbeit am Wochenplan vorgesehen, eine häufig für die Gesprächsrunde über Probleme aller Art. Was kann ich nach einem Jahr festhalten?

### Eine zwiespältige Bilanz

- Die Kinder waren großteils von dieser Unterrichtsform angetan, wie ich in mehreren Befragungen feststellte. Die meisten lernten die freie Einteilung der Zeit, die Möglichkeit, mit anderen oder mit mir Aufgaben zu lösen, die Reduzierung oder Vermeidung von Hausaufgaben durch die Arbeit in der Schule, aber auch die Möglichkeit, in der Schule etwas anderes zu arbeiten oder zu lesen, als Arbeitserleichterung, und nicht als Arbeitsverhinderungs-Strategie, zu benützen. Oft herrschte in diesen Stunden eine richtig schöne Arbeitsatmosphäre, obschon jede/r bzw. jede Gruppe etwas anderes tat, und ich fühlte mich ziemlich überflüssig (wäre ja ideal).
- Auch die Eltern, soweit ich sie an Elternabenden kennenlernte, waren der Meinung, die Kinder würden von dieser Art des Lernens profitieren. Im zweiten Semester, als wir an der Klassenzeitung arbeiteten, bekamen wir von ihnen eine Schreibmaschine geschenkt. Unterrichtende Mütter und Tanten haben meine Wochenpläne und viele Arbeitsblätter mitbenützt.
- Das Wissen und Können am Ende des Jahres war nicht geringer als in meinen vielen früheren ersten Klassen. Andere Fähigkeiten, wie Selbständigkeit oder Fähigkeit zu Teamarbeit, lassen sich nur schwer nachweisen. Sie wären aber sicher größer, wenn diese Arbeitsformen in mehreren Fächern Anwendung fänden.
- Für mich war es trotz aller Freude und allen Engagements eher ernüchternd zu sehen, daß kein/e KollegIn interessiert war, was ich da machte, wie

#### Offenes Lernen – aus der Sicht einer Schülerin

Beim Offenen Lernen bekommt jeder Schüler und jede Schülerin einen Arbeitsplan mit verschiedenen Arbeiten, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erledigt werden müssen. Ein Arbeitsplan besteht aus Pflicht- und Wahlteilen, aber auch bei den Pflichtteilen gibt es viele Wahlmöglichkeiten.

Die Pflichtteile müssen von den SchülerInnen alleine gemacht werden. Die Lehrer helfen nur, wo es notwendig ist. Bei den Wahlaufgaben kann man Zusätzliches lernen. Meist bzw. fast immer dürfen wir mit dem- oder derjenigen zusammenarbeiten, mit dem oder der wir wollen. Sehr oft sind auch Spiele mit eingebunden, die das Lernen besonders abwechslungsreich machen. Der Vorteil des Offenen Lernens gegenüber dem Frontalunterricht besteht darin, daß man sich den Stoff aus verschiedenen Büchern und Vorbereitungen des Lehrers selbst erarbeiten muß, und deshalb merkt man es sich leichter, weil nicht einfach von der Tafel abgeschrieben wird. Besonders gut ist es, daß sich die SchülerInnen die Arbeit selbst einteilen können und sich die Arbeiten, die sie machen wollen, am Arbeitsplan aussuchen können. Nach Fertigstellung des Planes wird dieser von den Lehrerinnen kontrolliert. Durch die Arbeitspläne hat man auch die Möglichkeit, sich eine schlechte Schularbeitsnote auszubessern.  
Nina Kronberger, 12, 3b, SHS-Hawe  
(Quelle: Ki-Kurier vom 27.11.1995)

ich es mache und ob diese Sache vielleicht gar nicht so schlecht sei. Obwohl sie öfters Ungewöhnliches – arbeitende Kinder auf dem Gang, Laufdiktate an den Fensterscheiben – bemerkt haben und ich sie eingeladen habe, uns in den beiden „freien“ Arbeitsstunden zu besuchen, ist nie jemand gekommen.

- Diese Arbeitsform erfordert sehr viel Vorbereitung, neues Material, eine neue Einstellung zum Unterricht und zu Leistung. Wenn man niemanden hat, mit dem man planen, auswerten, über Probleme und Mißerfolge reden kann, ist zum ersten wohl der Erfolg geringer (einer allein hat nun einmal nicht so viele gute Ideen), zum zweiten ist es schwer, sich dauernd zu motivieren und sich allein und auf eigene Kosten Material zu besorgen. Am Pädagogischen Institut wurden für die Lehrerteams aus jenen AHS, die bereits offenes Lernen als Lehr- und Lernform eingeführt haben, eine Arbeitsgruppe eingerichtet. Da für sie die Voraussetzungen ganz andere sind (Stundenplan, Zusammenarbeit etc.), kann ich nur als interessierter Gast zuhören.

### Nüchterne Perspektiven

Wie soll es weitergehen? – Ich werde in der zweiten Klasse einmal so weiterarbeiten, mit einigen Veränderungen, aber der gleichen Zeiteinteilung. Die neue Geschichtelehrerin hat grundsätzlich ihre Bereitschaft kundgetan, mitzuarbeiten. Allerdings erwarte ich mir von ihr keine besondere Bereitschaft, sich zu informieren oder Eigeninitiative zu entwickeln. Und ob ich jetzt für zwei Fächer arbeite (auch wenn Geschichte mein zweites Fach ist), weiß ich noch nicht. Vielleicht aber läßt sich doch einiges fächerübergreifend machen – man soll ja optimistisch denken.

Und außerdem: Meine Schule arbeitet an einem neuen Schulprofil. In den bereits beschlossenen Grundsätzen ist auch von „neuen Lehr- und Lernformen“ die Rede, das „offene Lernen“ ist als Beispiel genannt. Viel mehr als die Übernahme gängiger Begriffe steckt da aber noch nicht dahinter. Sollte aus diesem Plan Realität werden, müßten sich LehrerInnen damit beschäftigen, müßte Lehrerfortbildung stattfinden. Ob das aber durch eine Verordnung „von oben“ gelingt?

*Brigitte Wimmer ist Gymnasiallehrerin in Salzburg. Adresse: Tauxgasse 10, 5020 Salzburg.*

# THEMA

---

## Gedanken & Gefühle

Michael Schratz/Ulrike Steiner-Löffler

### *Mit offenen Augen durch die Schule SchülerInnen ent-decken ihren Lebensraum*



*SchülerInnen beim Fotografieren*

„Wieso interessiert Sie das, wo wir uns hier wohlfühlen?“ fragt mich Schüler E. erstaunt, nachdem ich meiner zweiten Klasse gerade vorgeschlagen habe, in den verbleibenden vier Deutschstunden dieses Schuljahres anhand von selbstgemachten Fotos ihre Befindlichkeit im Lebensraum Schule zu erkunden.

Die Verblüffung des Schülers macht mich im ersten Moment betroffen: Warum

findet er den Vorschlag so unpassend? Bin ich für ihn etwa das, was ich selbst auf keinen Fall sein will, lediglich Stoffvermittlungs- und Abprüf-Maschine, die sich nicht auch um das Wohlbefinden innerhalb und außerhalb der Klasse kümmert? Nach der ersten Schrecksekunde finde ich die Reaktion von E. aber durchaus verständlich: Ist die Hinwendung zum Subjekt nicht tatsächlich die Ausnahme im Schulalltag?! Wann werden schon Bereiche wie subjektive Befindlichkeit oder Kategorien wie Sich-Wohlfühlen/Sich-Nicht-Wohlfühlen im Unterricht thematisiert?

Genau mit dieser Sinnen- und Wirklichkeitsfeindlichkeit des Schulalltags setzt sich unser Projekt auseinander, also mit dem Phänomen, daß die subjektive Befindlichkeit einen hohen Einfluß auf ihre Arbeitsleistung ausübt, andererseits aber selten thematisiert wird. So etwa spielt ein schlechter Zustand der Ausstattung keine so große Rolle, wenn sich die SchülerInnen in ihrer Schule wohlfühlen, was aber nicht heißt, daß sie sich immer wohlfühlen, wenn die Ausstattung nicht gut ist. Um diesem Phänomen nachzugehen, haben wir die SchülerInnen angeleitet, ihren Arbeitsplatz diesbezüglich zu erkunden, nämlich nach Orten Ausschau zu halten, wo sie sich *wohlfühlen*, und jene aufzuspüren, die ihnen *nicht zusagen*. Dazu verwendeten wir das Medium Fotografie, damit die Ergebnisse für alle sichtbar gemacht werden konnten. Darüber hinaus trägt die Kamera dazu bei, die Wirklichkeit durch die Linse „mit fremdem Blick“ zu erfassen. Durch den Perspektivenwechsel läßt sich das Bekannte neu erleben, durch das Ver-rücken von Wirklichkeiten erfolgt eine Dekonstruktion der so vertrauten „künstlichen Welt“ Schule (vgl. Rumpf 1986), durch das Fotografieren wird sie festgehalten und damit (an)greifbar.

Warum ist es für uns denn selbstverständlich, daß Schule gerade jene drei Dimensionen beschränkt, die unser Bewußtsein und unsere Wahrnehmung vielleicht am allerstärksten prägen, nämlich *Schul-Raum*, *Schul-Zeit* und *Schul-Kausalität* (im Sinne einer schulspezifischen „inneren Logik“ von Abläufen)? Diese Beschränkung spürbar zu machen, gelingt mit Hilfe der Fotografie. Öffnung kann nur gelingen, wenn sie alle drei Dimensionen erfaßt!

Nach der fotografischen Dekonstruktion ist eine Rekonstruktion des Lebensraums Schule nötig, in dem die SchülerInnen einen Großteil ihrer schulpflichtigen Zeit verbringen (müssen).

### **Blende auf!**

Ein turbulentes, für die Kinder und für mich sehr arbeitsintensives Schuljahr neigt sich dem Ende zu, der Wunsch, in dem Trubel einmal innezuhalten und über ihre Befindlichkeit am eigenen Arbeitsplatz nachzudenken, „liegt in der Luft“; und Fotos als Medium einzusetzen, erscheint mir als Idee ebenso naheliegend wie deren Ausführung lustvoll, die Kinder sind bald Feuer und Flamme, und so stürzen wir uns in die Detailplanung.

Wovon hängt es ab, überlege ich, ob man sich an einem Ort wohlfühlt oder

nicht? Von den baulichen Voraussetzungen, der Wohnqualität sozusagen? Gewiß nicht *nur* davon, aber die äußeren Rahmenbedingungen stellen eine nicht zu vernachlässigende Größe dar: Es prägt die Situation ganz bestimmt,

- wenn in den *alten* Wiener Gymnasien die Schülerinnen und Schüler mancherorts froh sein müssen, wenn ihnen, überspitzt formuliert, kein Mauerwerk auf den Kopf rieselt,
- wenn in den *neuerbauten* Wiener Bundesschulen gut ausgestattete, im Sinne fortschrittlicher Psychohygiene am Arbeitsplatz errichtete Refugien wie etwa Räume für die SchülerInnenvertretung schleunigst in Mini-Klassenzimmer umfunktioniert werden, weil man des Schüleransturms und damit des Raummanagements anders nicht Herr wird,
- wenn sich die *Nachmittagsgestaltung*, die sogenannte „Freizeit“ im Tagesschulheim, an vielen Standorten in denselben, zumindest in den gleichen zu engen kahlen Schulklassen abspielt, in denen die Kinder schon fünf bis sechs Stunden Vormittagsunterricht abgessen haben.

Das Problem ist zudem ein wahrhaft „schulpartnerschaftliches“, denn unter der Raumnot bzw. unter der Inadäquatheit der Räumlichkeiten leiden LehrerInnen mindestens ebenso wie die SchülerInnen, wobei innerhalb des Lehrkörpers zusätzlich eine gewisse Abstufung des Arbeits(-platz-)leides nach Dienstalder-Hierarchie festzustellen ist: Newcomer teilen Sessel und Schreibtischflächenausschnitt im Konferenzzimmer mit bis zu drei anderen KollegInnen! *Fazit: Mühsam ruhigestellte Kinder, eingezwängte, frustrierte LehrerInnen, alles grau in grau?*

Ist es *unter diesen Umständen* nicht aufdringlich, frage ich mich, eruieren zu wollen, wer sich wo am Arbeitsplatz Schule wohlfühlt? Oder hängt das Wohlbefinden an einem Ort eben *doch nicht in erster Linie* von der baulichen Qualität und den pro Person zur Verfügung stehenden Quadratmetern ab? Ich will es auf den Versuch ankommen lassen.

### **Achtung, Aufnahme! Planung und Durchführung des Projekts**

Ich erkläre der Klasse, wie ich mir die Durchführung vorstelle, skizziere den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen und die Ressourcen, die SchülerInnen sind interessiert, bringen eigene Ideen ein, machen Vorschläge. Dann geht es los:

Die Vorbereitungsarbeiten sind in *einer* Unterrichtseinheit erledigt, in der nächsten Deutschstunde, einer Doppelstunde, wird fotografiert. Nacheinander erhalten die Gruppen jeweils die Kamera und verlassen die Klasse, sodaß immer nur eine Gruppe gleichzeitig die Schule erkundet. Die Übergabe der Kamera funktioniert nach Plan, sodaß gegen Ende der Stunde die letzte Gruppe in die Klasse zurückkehrt. Trotz gelegentlicher Kicheranfänge und Schimpfereien wird deutlich, wie ernst die SchülerInnen die Aufgabenstellung und die ihnen zugeschriebene Rolle nehmen. Daß Raum auch eng mit Personen und sozialen Bezügen verbunden ist, mer-

ken die SchülerInnen daran, daß sie die Erlaubnis zum Fotografieren mit den Betroffenen aushandeln müssen (zum Beispiel beim Betreten des Musiksaals, in dem gerade eine Musikstunde abläuft). Sie erleben dabei, daß es – bezogen auf die Aneignung von Räumen – eine Art Intimität gibt, die nicht einfach durchbrochen werden kann („Who owns the room?“).



Plakat

Vier Tage später, die Fotos sind entwickelt, endlich der sehnlich erwartete Augenblick: Ich verteile die Bilder unter großem Hallo unter die Produzenten, sie stürzen sich darauf und sind sofort in heiße Diskussionen verwickelt – denn die nächste Arbeitsaufgabe lautet: Jede Gruppe gestaltet ein Plakat mit den gegenübergestellten Fotos (wo fühlen wir uns wohl, wo nicht?) und entsprechenden Kommentaren dazu.

Während der folgenden sehr intensiven Arbeitsphase bedauere ich es, kein Tonbandgerät mitgenommen zu haben. Die Gespräche, die sich in den Gruppen entwickeln, sind es wert, festgehalten zu werden!

Da geht es um ästhetische Probleme („Wie schaffen wir es, daß der Gegensatz zwischen unseren positiven und unseren negativen Bildern möglichst deutlich herauskommt?“), aber auch um Prinzipielles („Nur weil *du* mit dem M. einen Streit gehabt hast, soll jetzt die *ganze* Gruppe den Werksaal negativ beurteilen?“), ja, in der Gruppe von S. wird um geradezu existenzielle Fragen gerungen („Geh, seid’s ehrlich, eigentlich dürften wir überhaupt nur das Schultor mit einem Plus bewerten,

weil's der Weg hinaus ist, alles andere ist doch ... Speichelleckerei!“ – „Nein, du Doofy, ich bin gern im Turnsaal, verstehst du, ausgesprochen gern, *obwohl* er zur Schule gehört!“ – „Genau das mein' ich ja, alles schaut dann so ... irgendwie so ausgewogen aus, ein bisserl Schlechtes, ein bisserl Gutes, wo das doch gar nicht stimmt, das Ganze ist Scheiße!“)

Obwohl es mich natürlich reizen würde, spätestens an diesem Punkt in das Gespräch einzusteigen, verkneife ich mir vorläufig jeden Kommentar. Plakate entstehen in Windeseile, und deren mit Spannung erwartete *Präsentation* entwickelt sich recht turbulent.

Es fällt den Zuhörenden schwer, mit ihrer Meinung zu dem Gesagten und Gezeigten so lange an sich zu halten, bis die Produzenten ihr Werk vorgestellt haben, besonders, wenn sie selbst über die emotionale „Färbung“ bestimmter Plätze ganz anderer Meinung sind als die Gruppe, die gerade am Wort ist. Immerhin bemühen sie sich um Verständnis für andere Standpunkte.

Auch *ich als Lehrerin* werde jetzt aufgefordert, Farbe zu bekennen: Welche Plätze im Schulhaus *ich* denn gern hätte und welche nicht? Ich überlege. Dann ringe ich mich zur Nennung von zwei „Plus“-Orten (*Konferenzzimmer* und *Klassenraum der 2A*, deren Klassenvorstand ich bin) und von zwei „Minus“-Orten (*Gang*, aufs engste assoziiert mit dem unerquicklichen Halten von Gangaufsichten, und *Lehrer-Café*, das zugleich das Raucherzimmer ist) durch. Warum habe ich selbst eigentlich keine Fotos gemacht, fällt mir dabei ein, das Medium Fotografie ist für mich doch auch sehr attraktiv!?

Meine Antworten rufen bei den Kindern teils ungläubiges Staunen („*Was, bei uns in der Klasse fühlen Sie sich wohl, obwohl wir so schlimm sind?*“) hervor, teils verständnisvolles Nicken.

## Die Ergebnisse der Diskussion

In manchen Punkten herrscht große Einigkeit, etwa wird dringend ein Buffet gefordert, dann gibt es Bereiche emotionaler Ambivalenz, „verbotene Zonen“ wie das Konferenzzimmer: Sie üben Faszination aus, sind zugleich aber auch angstbesetzt („*Was hecken die da drin aus?*“). Schließlich gibt es auch Plätze, die von den einen ganz positiv, von den anderen dagegen negativ gesehen werden, u. a.

- die Direktion („Man wird als SchülerIn vom Direktor ernstgenommen, wenn man ein Anliegen hat, und kann gut mit ihm reden.“ ⇔ „In der Direktion muß man sich verantworten, wenn man etwas ausgefressen hat.“);
- die Toiletten („unbeobachtete Zone“, „Freiraum“ ó „unhygienisch“, „außerdem setzen sich dort bei Konflikten die Stärkeren quasi ungebremst durch“).

Wir beschließen, alle übereinstimmend *negativ* gesehenen Bereiche aufzulisten und im Herbst daranzugehen, uns für diese Bereiche *Änderungsstrategien* zu überlegen – Arbeitsplatzmitgestaltung ist angesagt!



Hinternparade

Um von meiner Klasse ein *Feedback* zu erhalten, ersuche ich die Kinder, in Einzelarbeit schriftlich zu jenem Plakat ihre Meinung zu formulieren, das sie – positiv oder negativ – besonders anspricht; die so entstehenden Kurzkomentare spiegeln wider, was sich schon in der Diskussion gezeigt hat, das Bemühen um kritische, differenzierte Auseinandersetzung mit den Standpunkten anderer: „*Es kommt in dem Plakat von T. toll raus, was ich auch immer dort fühle!*“ – „*Die Küche stinkt nicht, und nur manchmal schmeckt das Essen zum Kotzen.*“ – „*Was gefällt denen wohl am Stiegenaufgang zum Dachboden so? Wer ist auf die Idee gekommen?*“ – „*In dieser Schule fühle ich mich wohl. Nur müßte man manches renovieren.*“...

Über das Projekt selbst äußern sich alle sehr positiv, ja viele geradezu euphorisch, und was sie am meisten daran schätzen, ist offenbar die Tatsache, daß ihre Befindlichkeit, ihre Gefühle ernstgenommen worden sind. Das freut mich zwar, gibt mir aber auch zu denken. Ist das wirklich eine solche Ausnahme von dem gewesen, was sonst in der Schule passiert?

### Schnappschüsse ver-rückter Wirklichkeiten

Die Systemtheorie geht davon aus, daß menschliches Verhalten nicht über einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erklärbar ist. Vielmehr ist es in einer Ganzheit zu sehen, deren „Elemente in einem Netzwerk von Wechselbeziehungen miteinander verbunden sind, in dem jedes die Bedingungen aller anderen bestimmt. Untersuchungsgegenstand sind dementsprechend Strukturen und Funktionen, die Beziehungen von Elementen innerhalb eines Gesamtgefüges, die Regeln der Interaktion, die Umwandlungen und Veränderungen von Systemzuständen und -strukturen.“ (Simon 1993, S. 26).

Gerade das Fotografieren bietet eine reizvolle Möglichkeit, die unterschiedlichen (Wirklichkeits-)Ebenen des Schülerlebens in der Organisation Schule herauszufiltern. Die Linse des Fotoapparates kann auf die einzelnen Elemente des Schullebens fokussiert werden, indem sie Teile des Ganzen heraushebt, mit Vordergrund und Hintergrund arbeitet und mitunter sogar Nebensächlichkeiten (Nebensächlichkeiten?) zum Brennpunkt werden läßt.

Teile des Gesamtsystems Schule werden über das Festhalten bestimmter Elemente ver-rückt, das heißt in einem anderen Licht gesehen. Die Direktion ist auf dem von Schüleraugen festgehaltenen Bild nicht mehr das administrative Zentrum der Schule, sondern „kein beliebter Ort, weil hinter dieser Tür meistens Gefahren lauern“. Das Konferenzzimmer ist für sie nicht wie für LehrerInnen der einzige Rückzugsort in die „professional community“, sondern „hier kommt der Stoff für eine langweilige Stunde her“. Wie im Alltagsleben gibt es keine „wirkliche“ Wirk-



Direktion



Konferenzzimmer

lichkeit (vgl. Watzlawick u. a. 1969) und keinen „allumfassenden, menschlichen Konsens, sondern lediglich Inseln der Übereinstimmung in einem Meer von Meinungsverschiedenheiten“ (Simon 1993, S. 61). Was sind nun die jeweils „relevanten“ Wirklichkeitsebenen, die wir mittels fotografischer Linse im beschriebenen Projekt kennenlernen konnten?

#### Die erste Ebene: Die „weiche“ Wirklichkeit der SchülerInnen- und LehrerInnenwelt

Das Foto-Projekt stellt zunächst eine direkte Verbindung zum täglichen Leben, insbesondere zum „täglichen Gefühlsleben“ der Kinder, her; für gewöhnlich machen sie die Erfahrung, daß sich eine tiefe Kluft zwischen ihren Prioritäten und denen der Erwachsenen aufspannt, sie erfahren sehr intensiv die *Diskrepanz in der Bewertung von Lebensbereichen* durch sie selbst und durch die „offiziellen“ Haltungen: Einer-

seits beschäftigt und bewegt sie eine Welt, in der es ganz zentral um Themen geht wie:

- Kann ich beim Sticker-Sammeln und -Tauschen mithalten und hab ich Poster von den „richtigen“ Musikgruppen?
- Werde ich gefragt, ob ich mitkomme, wenn sich MitschülerInnen am Nachmittag treffen, und bin ich Teil des Spiels „Wer geht mit wem?“ – oder läßt man mich „dumm sterben“?
- Werde ich von X. als Pausengesprächspartner oder auch als Völkerballkönnerin akzeptiert und deshalb rasch in eine Pausenclique integriert bzw. in eine Mannschaft gewählt, oder muß ich mich als minderwertige Restmenge fühlen?
- Kann ich es mir leisten, dem Urteil der Opinionleader in der Klasse über eine Sportart oder in einer Modefrage oder gar über einen bestimmten Lehrer meine Meinung entgegenzusetzen, oder muß ich „mit den Wölfen heulen“?

Andererseits erleben sie unentwegt, wie eben diese Welt im offiziellen Schulbetrieb abgewertet, vergessen, bestenfalls „nebenbei“ geduldet wird, wenn sie die andere, die *Erwachsenen-Werte-Welt*, nicht stört! Fragen im „offiziellen Lehrplan“ der Schule sehen anders aus als jene, die Kinder und Jugendliche im (Schul-)Alltag stellen. Sie laufen üblicherweise nach dem Muster „LehrerIn fragt – SchülerIn antwortet – LehrerIn bewertet ‘richtig’ oder ‘falsch’“ ab (vgl. Schratz & Mehan 1993). Es sind die typischen Schulfragen, bei denen die richtige Antwort bereits bekannt ist, welche die Basis für ein solches Strickmuster von Unterricht darstellen. Sie dienen dazu, Verfügungswissen einzustudieren, um die (späteren?) Lebensfragen in den Griff zu kriegen. Nach Horst Rumpf (1987) führt die Monopolstellung dieser Art von Unterricht zu einer „Verödung der Lernkultur“.

Wenn sich die SchülerInnen aber fotografierend, diskutierend und reflektierend „im Dschungel der Gefühle“ durchs Schulhaus pirschen, ist diese feinsäuberliche Trennung zwischen (Über-)Lebensfragen und Lernfragen ansatzweise aufgehoben. Sie versuchen das Unbekannte im Bekannten zu wittern und nachzuspüren, wo Zusammenhänge zwischen ihrer Schul- und Gefühlswelt liegen: auf *ihre eigene* Bewertung kommt es an, wie *sie* sich fühlen, zählt. Daß auch noch von ihnen verlangt wird, *diese Gefühle zu artikulieren und sie so für andere nachvollziehbar zu machen*, bringt ein weiteres Element ins Spiel, ändert aber nichts im Grundsätzlichen. „Dieses alles bringt die solide Welt etablierter Deutungen, unbezweifelbarer Sineseeindrücke und Gewohnheiten in die Schwebel – und zwar ohne daß jemand da ist, der drohend fragt: was ist unklar, was ist auffällig? Diese beiläufig sich ergebenden Bodenschwankungen, diese leichten Schwindelgefühle, oft wonnevoll ergriffen – sie sind der Sauerstoff des Geistes. Gefährdet in einer Umwelt der fixfertigen Informationen, der Bilderflut, die keinen Atem läßt für die grübelnde Nachfrage – ist es wirklich wahr, das kann doch nicht wahr sein ...“ (Rumpf 1986b, S. 64-65)

SchülerInnen (und LehrerInnen) erhalten über das Fotografieren und die Auseinandersetzung mit den Aufnahmen eine Möglichkeit, die Unterrichtsroutine

nach dem oben beschriebenen Muster zu unterbrechen. Die SchülerInnen beginnen Fragen zu stellen, zu denen auch die LehrerInnen die Antworten nicht kennen. Es gibt hierzu kein „richtig“ oder „falsch“, keinen vorgefertigten Lehrplan, sondern die



Schulhof

(Schüler-)Meinungen werden respektiert. Und das kann bereits der erste Baustein jener Vertrauensbasis sein, die eine der Grundvoraussetzungen für nachhaltige Erfahrungen ist. Diese Nachhaltigkeit ergibt sich laut Senge (1990) erst, wenn Vertrauen, Akzeptanz und Synergie dazu beitragen, daß Ergebnisse gemeinsam erreicht werden. Damit ist ein erster Schritt in Richtung „Lernende Schule“ getan, nämlich eine „ihren Entwicklungsprozeß selbst organisierende Schule, an deren Gestaltung die LehrerInnen und SchülerInnen, die Schulleitung, die Eltern, Hausmeister und weiteres Personal mitwirken“ (Ekholm u. a. 1995, S. 80).

#### **Die zweite Ebene: Die „harte“ Wirklichkeit der baulichen Gegebenheiten**

Auf einer zweiten Ebene bringt die Fotografie als Medium der (Selbst-)Reflexion eine Auseinandersetzung mit der *tatsächlichen Ausstattung und den Mängeln des Schulhauses*: Wie dringend das Bedürfnis der Kinder nach Grünanlagen, nach Auslauf etc. ist, zeigt etwa deutlich die einhellige begeisterte Zustimmung zu dem bescheidenen kleinen asphaltierten Schulhof, den die Kinder *einmal pro Schultag eine Viertelstunde lang* benützen dürfen, vorausgesetzt es ist ein Schönwettertag in der warmen Jahreszeit ...

Schulen sind Anstalten, die nach dem Prinzip „geschlossener Anstalten“ gebaut wurden, für die „Überwachen“ und „Strafen“ als typische Sanktionierungsmechanismen gelten (vgl. Foucault 1976). Daher wird sie auch den „Mißtrauensorganisationen“ zugerechnet, in denen eine permanente Beaufsichtigung der SchülerInnen stattfindet. Das Fotografieren stellte für sie eine temporäre Befreiung aus der Lehrerkontrolle dar, die sie im Rahmen des Schulraums nach eigenen Vorstellungen nutzen konnten. Es überrascht daher nicht, daß zahlreiche Fotos die „Auswege“ aus der Überwachung festzuhalten versuchten (Fenster ins Freie, Türe auf die Straße, Toilette).

Das Festhalten der Objekte auf den Fotos sollte allerdings nicht nur Anlaß zur Gesprächsreflexion und zum Austausch von unterschiedlichen Befindlichkeiten sein, um als gefrorene Bilder im Fotoalbum der Schulchronik zu entschlafen. Vielmehr sollen die Ergebnisse des Projekts, insbesondere die Kommentare zu den Fotos Anstoß sein für Überlegungen, ob nicht doch einige Veränderungen in der Organisation des Schulalltags bzw. in der Ausstattung des Hauses möglich sind (eine zweite Hofpause beispielsweise etc.). Die fotografischen Dokumente sind härtere „Fakten“ als einzelne Äußerungen von SchülerInnen, die zumeist nicht bis an die Ohren der Verantwortlichen heranreichen. Sie werden damit zu wichtigen Beweisstücken für die Belebung einer vergessenen (oder unterdrückten?) Vernunft.

Es geht also auch um einen *emanzipatorischen* Anspruch: Wie können wir unsere eigenen Angelegenheiten selbst mitgestalten? Das ist keine Lernfrage mehr, sondern eine Überlebensfrage in einer Zeit, in der die Identität des/der einzelnen immer mehr vom Zivilisationsprozeß vereinnahmt wird (vgl. Elias 1969). Es sind zwar nur zaghafte Schritte, die von den SchülerInnen gemacht wurden. Als Spurenelemente können sie aber über die festgehaltenen Bilder wirksam werden und weitere Schritte bewirken.

Aktionsforschende SchülerInnen konfrontieren ihre LehrerInnen mit den „harten Wirklichkeiten“ ihres Kontexts schulischer Lernerfahrungen. Dabei geht es nicht, wie wir manchmal gehört haben, um bloße unabänderliche „Nebensächlichkeiten“. Ein „Da-kann-man-eh'-nichts-machen“ angesichts belastender Schul-Umweltbedingungen ist vielmehr ein nach außen dringendes Signal, das innere Hilflosigkeit und Resignation widerspiegelt. Werden die Anliegen der SchülerInnen im Bereich der „harten“ Architektur nicht ernst genommen, werden auch jene Versuche scheitern, die sich auf die soziale Architektur von Schule beziehen. Je mehr SchülerInnen sich mit dem Schulstandort identifizieren, umso eher tragen sie auch die Verantwortung dafür. Ein eindrucksvolles Beispiel dafür ist uns von einer „School for Truants“ in England in Erinnerung: Schüler, die vorher als notorische Schulschwänzer galten, waren aus „ihrer“ Schule nicht mehr wegzubekommen, sobald sie sie selbst – gemeinsam mit einem engagierten Lehrer – hergerichtet hatten.

Auf dem Boden des staatlichen Schulwesens ist die Einflußnahme in bauliche Veränderungen natürlich beschränkt. Dennoch gibt es aus unserer Erfahrung unterschiedliche Reaktionen auf Schülerwünsche, die vom Verbot der farblichen Ausge-

staltung kahler Betonwände, ausgesprochen von der Schulbehörde, bis zur Bereitstellung eines von SchülerInnen selbst zu verwaltenden Gemeinschaftsraums reichen, der – analog zum „Kein Eintritt für Schüler“ an der Konferenzzetteltüre – zum „off limit“ für LehrerInnen erklärt wurde. Zwischen diesen beiden Positionen gibt es an jeder Schule noch genügend Spielraum, um die SchülerInnen *spüren* zu lassen, daß es im Zeitalter schulautonomer Maßnahmen auch für sie ein Stück *Gestaltungsautonomie* gibt. Daß letztere im Hinblick auf das Wohlfühlen an der Schule natürlich auch für die LehrerInnen (und für das nicht lehrende Personal) gelten soll, versteht sich von selbst ...

### Die dritte Ebene: Wirklichkeiten zum Angreifen

Die Kultur des Wortes beherrscht das gesellschaftliche Leben in hohem Maß. Sie nimmt auch in schulischen Curricula einen hohen (wenn nicht den höchsten) Stellenwert ein, der sich nicht zuletzt in der Dominanz der Fächer widerspiegelt (vgl. die Rolle der Rechtschreibung im Deutschunterricht!). Die non-verbale Kultur ist der des Wortes mit zunehmender Bildungsrelevanz unterlegen, denn „in der Schulerziehung, in den für die soziale Zukunft entscheidenden Abschlußprüfungen von Schulen und Hochschulen dominiert die Durchsetzung der verbalen Kultur und der an schriftliche Manifestationen gebundenen Intelligenz nachhaltig“ (Rumpf 1987, S. 32).

Das unterrichtliche Wissen wird dadurch auch nicht angreifbar, sondern bleibt ein Herrschaftsinstrument, das es im Rahmen der Sozialisation und Selektion anzueignen (und weiter zu reproduzieren) gilt. Mr. Keating, der Lehrer im Kultfilm »Der Club der toten Dichter«, hat in eindrucksvoller Weise versucht, diesen zur Anpassung führenden Sozialisationsprozeß durch das Herausreißen von Seiten aus Klassikern zu durchbrechen. Bloße *Dekonstruktion* kann aber noch nicht zu einem förderlichen Bildungsprozeß führen. Dazu ist es notwendig, das gesellschaftliche Wissen in einer Form zu *rekonstruieren*, daß es in doppeltem Sinne angreifbar und handhabbar wird. Insofern stellt die Fotografie ein Medium dar, das die Realität in ihrer *ganzen Komplexität* als Momentaufnahme festhält. Fotografien sind nach Susan Sontag (1979, S. 88) nicht nur die Evidenz dessen, was ein Individuum sieht, nicht nur Dokumente, sondern eine Evaluation der Welt(sicht). Damit stellen sie eine „Vision“ der Beziehung zwischen Subjekten und Objekten dar, die sich in der Momentaufnahme manifestiert. Die Zusammenhänge zwischen *Orten, Räumen, Plätzen* und *Befindlichkeiten, Gefühlen, Assoziationen* werden in der Pädagogik meist viel zu wenig beachtet und reflektiert, schon gar nicht, wenn es um die ohnehin kognitiv überbestimmte, kopflastige Umwelt Schule geht (vgl. Hierdeis/Schratz 1992).

Indem wir uns über diese Zusammenhänge klar werden, geschieht auch ein Stück Aufklärung auf erkenntnistheoretischer Ebene, die Entfremdetheit von Schul-Raum,

Schul-Zeit und Schul-Kausalität, auf die wir eingangs hingewiesen haben, wird fühlbar und kann so erst thematisiert und aufgelöst werden.

Das Medium Fotografie lebt – auch im Vergleich mit Film oder Video – vom bewußten Aussparen bestimmter Zugänge (etwa der Sprache und der Bewegungswahrnehmung) und fordert die Intensivierung der verbleibenden Möglichkeiten, also z. B. die Schärfung der Gestalt-Wahrnehmung, die Anregung zur Auseinandersetzung mit „vertrauten“ Bildern aus einer „fremden“, durch die Kameralinse vorgegebenen Perspektive. Das (gedanklich) Ferne wird durch die Fokussierung plötzlich nahe und thematisierbar.

„Sich dieses Fernliegende – die Irritation durch eine Ungereimtheit beispielsweise – wirklich nahekommen zu lassen, wo soll man das eigentlich noch lernen, wenn nicht in der Schule und in der Universität? Man hat den Eindruck, beide Einrichtungen tun alles, um diese Irritationen abzuwehren oder aber zum Griff nach rettenden Planken auszumünzen – denn so erreicht man die Mitgliedschaft in der community der Spezialisten.“ (Rumpf 1986b, S. 135)

Neben dem praktischen Wert für die Betroffenen (SchülerInnen und LehrerIn) hat der Einsatz der Fotografie im geschilderten Projekt daher auch eine Bedeutung für die Theorie-Bildung. Einerseits bringen die Erfahrungen neue Anregungen für die Unterrichtsforschung, zumal hier unterschiedliche Bereiche in der Fotografie interdisziplinär zusammenlaufen (etwa die Verknüpfung der Bereiche Medienpädagogik, pädagogische Soziologie, Fachdidaktik Deutsch und Bildnerische Erziehung und Evaluation als Teil der Unterrichtslehre). Fotos lassen sich nicht von einem einzelnen Fach vereinnahmen, da sie schulische Erfahrungen in ihrer ganzen Komplexität als Momentaufnahme festhalten.

Ähnliches gilt auch für den Stellenwert der Fotografie als wissenschaftliches Forschungsinstrument. In der sozialwissenschaftlichen Forschungsdiskussion ist die visuelle Komponente interessanterweise großteils ausgespart worden, obwohl die Sozialwissenschaften geradezu prädestiniert dafür wären. Durch ihre starke empirische Ausrichtung haben sie mehr nach der Erfüllung der testtheoretischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität geschielt, als sich um das (Er-)Finden eigenständiger Methoden zur Auseinandersetzung mit der sozialen Welt zu kümmern. SozialwissenschaftlerInnen sehen Fotos daher mit einer gewissen Skepsis, da sie vielfältige Bedeutungen tragen und daher BetrachterInnen leicht manipulieren können. Aus unserer Sicht eignen sie sich aber gerade aus diesem Grund dazu, die Komplexität sozialer Beziehungen verstehen zu lernen. Wir glauben beispielsweise, daß die abgedruckten Fotos der SchülerInnen soviel über den menschlichen Aspekt im Schulleben aussagen, wie andere Forschungsmethoden kaum festhalten könnten. Die Aufnahmen tragen in gewisser Weise dazu bei, das Unsichtbare sichtbar zu machen (vgl. Schratz/Walker 1995).

Das Sichtbarmachen des Unsichtbaren hat starken Aufforderungscharakter: Fotos *bringen Menschen zum Sprechen*, verleiten sie dazu, in das Kontinuum der anderen einzutauchen, sich mit deren Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Denn alle fotografischen Ereignisse sind mehrdeutig, außer für jene, deren persönliche Beziehung zum Ereignis die nicht vorhandene Kontinuität herstellt (Berger/Mohr 1984, S. 128). Daher tragen sie auf der ersten Ebene dazu bei, daß die SchülerInnen gegenseitig über ihre persönliche Beziehung zu den abgebildeten Örtlichkeiten ins Gespräch kommen. Auf einer zweiten Ebene ist es die Lehrerin, die mit den festgehaltenen Motiven und deren gefühlsmäßiger Besetzung konfrontiert wird. Sie erhält damit einen neuen Zugang zur Wahrnehmung „schulischer Wirklichkeiten“ ihrer SchülerInnen.

Die über das Projekt in Gang gesetzten Reflexionen, die in der Routine des Schulalltags üblicherweise ohnehin viel zu kurz kommen, lösen eine Art Kettenreaktion aus: Auch andere Klassen werden angeregt herauszufinden und darzustellen, wo sie sich (nicht) wohlfühlen. LehrerInnen fällt auf/ein, daß sie sich selbst noch kaum darüber Gedanken gemacht haben, *wie* sie sich *wo* an ihrem Arbeitsplatz fühlen. In dieser Hinsicht haben sich die von den SchülerInnen produzierten Fotos als ein wertvolles Instrument der (schulinternen) *Selbstevaluation* herausgestellt. Es wurde nicht von einem externen Forscher eingesetzt, sondern hat die Betroffenen zur Erforschung ihrer eigenen Situation angeregt – mit dem Ziel, ihr eigenes soziales Umfeld

zu verbessern. Dies bedeutet immer auch einen Akt der Öffnung nach innen und außen; je nach den klimatischen Verhältnissen an einer Schule kann ein solches Fotoprojekt aber durchaus auch ein Stück Stück Subversivität bedeuten, legt es doch vielleicht (wenn uns dieses eigenwillige Bild erlaubt ist!) mit der Kamera den Finger auf offene Wunden.



*Nichts wie raus!*

#### Literatur

- Berger, J./Mohr, J.: Eine andere Art zu erzählen. München: Hanser 1984  
Ekholm, M./Meyer, H./Meyer-Dohm, P./Schratz, M./Strittmatter, A.: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Evaluationskommission. Düsseldorf: Kultusministerium 1995

- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Band I. Bern: Francke 1969
- Elliott, J.: Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press 1991
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976
- Hierdeis H./Schratz M. (Hrsg.): Mit den Sinnen begreifen. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1992
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München: Juventa 1981
- Rumpf, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. München: Ehrenwirth 1986a
- Rumpf, H.: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim: Beltz 1986b
- Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. München: Juventa 1987
- Schratz, M./Mehan, H.: Gulliver travels into a math class. In search of alternative discourse in teaching and learning. In: International Journal of Educational Research 19 (1993) 3, S. 247-264
- Schratz, M./Walker, R.: Research as Social Change: New possibilities for qualitative research. London: Routledge 1995
- Senge, P. M.: The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Currency Doubleday 1990
- Simon, F. B.: Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation von Verrücktheit. Heidelberg: Carl Auer 1993
- Sontag, S.: On Photography. Harmondsworth: Penguin 1979
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber 1969

✉ *Michael Schratz, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck. Adresse: Liebeneggstraße 8, A-6020 Innsbruck.*

*Ulrike Steiner-Löffler unterrichtet in einem Gymnasium in Wien Deutsch, Psychologie und Philosophie.*

Anneliese Graß

## Unser Sesselkreis

Viertel vor neun gehe ich hinunter in die 3e. Ich empfinde ein erwartungsvolles, angenehmes Gefühl und halte kurz vor der Klassentür inne. Aus dem Nebenraum kommt Oliver und begrüßt mich beiläufig. Er öffnet die Klassentür, um eine neue Karte aus der Mathematik-Kartei zu holen.

Drinne ist es hell und freundlich. Ich höre leises Reden und Arbeitsgeräusche. Als ich hineingehe, lächeln mir einige Kinder kurz zu oder nicken. Hinten am Boden erkenne ich Rosmarie, eine Lehrerin aus unserem Team, die mit einer Gruppe von Kindern einen physikalischen Versuch durchführt. Der dabei entstehende Schwefelgeruch veranlaßt Brigitte, das Fenster zu öffnen. Wortlos kehrt sie daraufhin zu ihrem „Dosendiktat“ zurück. Neben ihr fragen Daniela und Martina einander die Englisch-Phrasen. David und Heinz arbeiten mit der Gleichungswaage und achten nicht auf Evi, die die Deutsch-Hefte austellt. Sebastian steht suchend vor dem Mathematikkasten. Julia und Christine sitzen bereits hinten in der Lesecke und tratschen leise.

Stefans Name steht an der Tafel. Ich gehe zu ihm, und er bittet mich, ihm bei einer „English-summary“ zu helfen. Unsere Arbeit mit Vokabeln und Redewendungen wird durch leise klassische Musik unterbrochen. Die Kinder um uns beginnen daraufhin, die Materialien in die Kästen zurückzuräumen, nehmen ihre Sessel und tragen sie in den hinteren Teil des Klassenraumes, wo sie sich flink zu einem Kreis gruppieren. Stefan und ich verschieben die Fertigstellung des Englisch-Textes auf morgen und gehen ebenfalls zurück. Als bereits alle sitzen, kommt Vladimir herein, etwas verwirrt, weil er mit seinem Sessel keinen freien Platz mehr findet. Heinz steht auf, murrig kurz, „du bist schon wieder der letzte“, sucht dann aber eine Stelle, an der der Kreis noch zu erweitern ist und hilft Vladimir, sich einzugliedern.

Schnell wird es ruhig und eine Lehrerin fragt, wer heute die Gesprächsleitung übernehmen will. Sie sucht Gabriela aus den fünf oder sechs Freiwilligen aus. Franjo erklärt sich bereit, das Protokoll zu führen und Gabriela eröffnet den Sesselkreis.

### Wie oft macht ihr einen Sesselkreis?

Fix einmal in der Woche am Ende der Freiarbeit, eine halbe Stunde, welche oft bei Bedarf auf Kosten von gebundenen Stunden erweitert wird. Wir machen ihn bewußt regelmäßig, auch bei Durchhängephasen oder ohne konkreten Anlaß. Manchmal wäre allerdings eine vorher festgelegte Tagesordnung hilfreich. Sporadisch wird er

zusätzlich für wichtige organisatorische Themen, Präsentationen oder Konfliktsituationen einberufen.

### **Welche räumlichen Bedingungen habt ihr für den Sesselkreis?**

In der ersten Klasse haben wir vor Schulbeginn Platz für den Sesselkreis im Klassenraum fest eingeplant und Tische und Kästen danach gruppiert.

Die Wertschätzung des Sesselkreises als wichtiges Element des Klassenlebens zeigt sich auch in der räumlichen Priorität eines genügend großen, freien Platzes im Klassenzimmer. Dieser steht auch während des gebundenen Unterrichts zur Verfügung, um spontan einen Gesprächskreis oder Spiele zu initiieren. Manchmal dient dieser Platz auch lediglich als Sitzkreis mit Polstern auf dem Boden.

### **Welche Regeln gelten für die Durchführung eines Sesselkreises?**

Der Beginn wird akustisch durch Musik signalisiert. In der ersten Klasse üben die Kinder gruppenweise, wortlos ihre Sessel aufzuheben und möglichst geräuschfrei zu transportieren, um sich dann schnell im Kreis einzugliedern. Dabei haben wir darauf geachtet, daß Streitereien, Platzreservierungen und dergleichen vermieden werden.

Die erste und wichtigste Regel bezieht sich auf das Gesprächsverhalten. Wer sich äußern will, hebt die Hand und wartet, bis er/sie vom Gesprächsleiter aufgefordert wird. Die Gesprächsleitung wird hauptsächlich von Kindern übernommen, die sich freiwillig melden und von den Lehrerinnen ausgewählt werden. Wer das Wort erteilt bekommt, darf sprechen, ohne unterbrochen zu werden. Ad hoc-Meldungen läßt der Gesprächsleiter in der Regel zu. Gegebenenfalls greift er/sie auch im Sinne der Gesprächsregeln ein bzw. erinnert daran. Von besonderer Bedeutung hat sich erwiesen, daß sich auch die Lehrerinnen an diese Regeln halten und warten lernen, bis sie mit ihrer Wortmeldung an der Reihe sind.

### **Welche Bedeutung hat der Sesselkreis für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Kinder?**

Hier lernen alle, sowohl ihre soziale als auch sprachliche Kompetenz zu erweitern, indem sie die gemeinsam erarbeiteten Gesprächsregeln beachten, einander zuhören, aufeinander eingehen, andere Meinungen gelten lassen, eigene Meinungen mit Argumenten plausibel machen. Die GesprächsleiterInnen haben die Aufgabe, die Beiträge der einzelnen zusammenzufassen, Aspekte aufzugreifen oder neue in die Runde als Diskussionsgrundlage weiterzugeben. Referate über Sachthemen aus den Realienfächern, Buchvorstellungen und so manches Rollenspiel finden ebenfalls im Sesselkreis statt. Die SchülerInnen erlangen auf diese Art schon früh Sicherheit im Vortrag ihrer Arbeitsergebnisse vor einem größeren Publikum. Ab der zweiten Klas-

se hat die Deutschlehrerin angeregt, daß über jeden Sesselkreis von einem Kind ein Protokoll geschrieben wird. Diese werden in einem Ordner gesammelt und dienen u. a. als Nachschlagsmöglichkeit für Diskussionsergebnisse und Abmachungen früherer Sesselkreise. Ein von uns noch nicht realisiertes Vorhaben wäre, aus diesen Protokollen eine Dokumentation zu erstellen.

### **Ist es notwendig und sinnvoll, rituelle Formen einzuüben bzw. zu praktizieren?**

Die rituelle Strenge eines Sesselkreises gibt Sicherheit und psychischen Halt besonders bei der Behandlung intimer persönlicher Themen wie Buben-Mädchen-Rollenverhalten oder familiärer Konflikte usw. Sie bietet verlässliche Orientierung und ist auch Ausdruck von Achtung gegenüber jedem/r einzelnen. Sie ermöglicht teilweise eine Gleichstellung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bzw. den SchülerInnen untereinander. Dabei fordert sie von allen TeilnehmerInnen eine besonders hohe kommunikative Kompetenz.

Der Sesselkreis hat für unsere Kinder derart an Bedeutung gewonnen, daß sie nur ihn als Forum für die Behandlung besonders wichtiger Anliegen und Probleme akzeptieren. Beispielsweise luden die Mädchen aus eigener Initiative eine Lehrerin in den Sesselkreis ein, mit der sie in der vorhergehenden Turnstunde grobe disziplinäre Differenzen hatten. Dies schien ihnen die beste Möglichkeit, die verfahrenere Situation zu klären.

### **Kommt es häufig vor, daß klassenfremde Personen zum Sesselkreis eingeladen werden?**

Gelegentlich werden Fachleute zu bestimmten Themen (Feuerwehrhauptmann, Altenheim-Bewohnerin, englische Native-speakers ...) von LehrerInnen oder Schülern beigezogen. Innerschulische Konfliktparteien (LehrerInnen, SchülerInnen anderer Klassen) werden zu konkreten Anlässen eingeladen. Auch bitten manchmal BesucherInnen und Hospitanten, dem Sesselkreis beiwohnen zu dürfen, was das Einverständnis aller Kinder voraussetzt. Bei einer solchen Gelegenheit spendete eine Hospitantin spontan hundert Schilling für einen kaputtgegangenen Schirm, weil sie vom Umgang der Kinder mit diesem Problem sehr angetan war.

### **Welche Methoden können innerhalb des Sesselkreises angewendet werden?**

Natürlich können Diskussionsspiele bzw. provokante Impulse das Gespräch beleben oder strukturieren. Spielerische Methoden erleichtern außerdem Konfliktbewältigung und -lösung. Dieser Rahmen bietet zusätzlich Platz für Phantasieereisen, Konzentrationsübungen oder Meditationen. Der Einsatz von Methoden sollte allerdings sparsam erfolgen und thematisch gezielt abgestimmt werden.

### Welche Themen werden hauptsächlich im Sesselkreis behandelt?

Die Themen ergeben sich aus persönlichen Erlebnissen der Kinder und aktuellen Situationen des Klassenlebens. Am Beginn des Sesselkreises erhebt die Gesprächsleitung die Themen und legt die Reihenfolge fest. Aus der Fülle von möglichen Themen kristallisieren sich vier Gruppen heraus:

Die ersten Sesselkreise erschöpfen sich hauptsächlich in *Persönlichem*. Da geht es um das Erzählen von Geschichten und Erlebnissen aus dem schulischen und familiären Umfeld. Gabriela erzählt uns kontinuierlich vom Entwicklungsstand ihres noch ungeborenen Bruders. Witze werden erzählt, Lerntips gegeben, aber auch über Schulstreß gejamert. Später entwickelten sich Diskussionen über Freundschaft, familiäre Probleme, Beziehungen zwischen Mädchen und Buben. Beispielsweise erklärt G. ihre Traurigkeit über die spöttischen Reaktionen vieler MitschülerInnen auf ihre Freundschaft mit V., einem Jungen in der Klasse. Nach intensiver Auseinandersetzung vieler Sesselkreis-TeilnehmerInnen erreicht sie damit höhere Akzeptanz von Mädchen-Buben-Beziehungen allgemein. Konflikte, die im Laufe der vorhergegangenen Schulwoche auftraten und einen Großteil der SchülerInnen betreffen, werden im Sesselkreis behandelt. Einzelkonflikte halten wir bewußt aus diesem Rahmen heraus und besprechen sie gesondert mit den betroffenen Konfliktparteien.

Ein wesentlicher Teil der Sesselkreis-Stunden wird für *Organisatorisches* verwendet. Dabei planen wir Schul- und Klassenfeiern, Wandertage, Lehrausgänge, Sportwochen, Projekte, die Schülerzeitung, politische und humanitäre Aktionen, u. ä. Durch die Einbeziehung der Kinder in die organisatorische Planung ist es möglich, eine hohe Motivation für unsere gemeinsamen Vorhaben zu gewährleisten. Aus Gründen der Effizienz und der Straffung werden organisatorische Gespräche häufig von einer Lehrerin geleitet.

Immer wieder verwenden wir den Sesselkreis auch für die *Präsentation* von unterschiedlichsten Projekten und Gruppenarbeiten, für Referate und Buchvorstellungen. Mit Hilfe von selbst mitgebrachtem Material wecken die jungen ReferentInnen hohe Aufmerksamkeit und Interesse. Nadine nimmt ihre Maus, Evi ihren Hasen mit in die Schule. Eine Reiterausrüstung, Tauchutensilien, bäuerliche Produkte und Gewänder, „Caruso“ (ein Sittich), Flechten auf Rindenstücken, Gesteinsarten, die vom Steinmetz bearbeitet werden, natürlich auch Bilder, Fotos, Plakate, Zeichnungen und vieles mehr erhöhen die Anschaulichkeit und Aufnahmefähigkeit.

In der dritten Klasse hat sich nun ein neues Gesprächsverhalten, das ich als *Palaver* bezeichnen würde, entwickelt. Dieses unstrukturierte, leichte und dahinfließende Gespräch fängt teilweise Hemmungen auf, die mit dem Einsetzen der Pubertät notwendigerweise auftreten. Manchmal entsteht daraus ein freies Assoziieren und Phantasieren allein zum Zwecke der Unterhaltung. Diese Form der Kommunikation setzt meines Erachtens ein stark entwickeltes Gemeinschaftsbewußtsein voraus.

### **Die Themen im Sesselkreis haben sich im Laufe der Zeit geändert?**

Ja, zunehmend. Während in der ersten Klasse das spontane Erzählen im Vordergrund stand, lernten die Kinder erst später, sich argumentativ auseinanderzusetzen. Zur Zeit beraten wir über die Notwendigkeit, daß einzelne Kinder interessante Themen besser vorbereiten und strukturieren, bevor sie dem Forum zur Diskussion gestellt werden. Diesen Weg wollen wir in der vierten Klasse einschlagen.

### **Welche Prinzipien sind unerlässlich für einen Sesselkreis? Auf was legt ihr dabei besonderen Wert?**

Mir scheint es äußerst bedeutsam, daß LehrerInnen Zurückhaltung lernen, Zeit lassen, Geduld üben und Nichteinmischung praktizieren. Oft ist es ein mühsamer Prozeß, bis Kinder eigene Lösungen finden. Das sind dann aber auch ihre, die sie wirklich akzeptieren. Allzuoft hätte man eine „erwachsene“ Lösung auf der Zunge und ist bestrebt, den Meinungsbildungsprozeß zu straffen bzw. zu unterbrechen. Doch ganzheitliche Problemerkfassung braucht Zeit und Entwicklung. Oft sind wir dann erstaunt über Vorschläge der Kinder, die uns nicht in den Sinn gekommen wären.

Die gegenseitige Bereitschaft, jeden einzelnen ernstzunehmen und die zunehmende Einbindung der Kinder in die schulische Planungsarbeit fördert das gemeinschaftliche Lernen. Die Organisation von Projekten und Veranstaltungen, die Diskussionsleitung, sowie die Vorbereitung der Lernumgebung und vieles mehr kann natürlich auch von Kindern übernommen werden. Konfliktorientierung meint die grundsätzliche Tendenz, auftretende Konflikte, die eine größere Gruppe betreffen, im Sesselkreis anzusprechen und nach Möglichkeit zu lösen. Wir versuchen, bei persönlichen Konflikten einen allgemeinen Konsens zu finden, der weder Sieger noch Verlierer hinterläßt. Lediglich bei organisatorischen Fragen wenden wir das Prinzip der Mehrheitsentscheidung an. Dies erfordert eine argumentative Auseinandersetzung und bewirkt häufig einen breiten Meinungsbildungsprozeß, der nicht nur durch eigene Wortmeldung, sondern auch durch aktives Zuhören entsteht.

### **Der Sesselkreis erscheint als emotional besonders sensibler Bereich. Wo gilt es besonders aufzupassen?**

Der häufigste Fehler ist wohl der, daß LehrerInnen sich nicht an die Regeln halten und die Gesprächsführung an sich reißen. Der Sesselkreis kann auch als Forum mißbraucht werden, um disziplinierend zu wirken oder Moralpredigten anzubringen. Unregelmäßige Einberufung, geringe Wertschätzung als Medium des gemeinschaftlichen Lebens oder eine komplizierte Organisation auf Grund räumlicher Enge nehmen dem Sesselkreis seine Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit. Das Klassenleben verliert dadurch an Lebendigkeit. Die Chancen sozialen Lernens werden bedeutend geringer.

### Welche Chancen sozialen Lernens sind damit gemeint?

Diese manifestieren sich am deutlichsten am Beispiel kindlicher Verhaltensweisen, die wir im Sesselkreis immer wieder beobachten können. Mir fällt dabei M. ein.

Anfangs in der Volksschule hat sie mit niemandem gesprochen. Eine Untersuchung ergibt, daß M. in die Sonderschule eingewiesen werden müßte. Die Kraft der Mutter und die Bereitschaft des Lehrers und der Kinder, sie in ihrem Montessori-Klassenverband zu behalten, bewahrt M. vor dieser gesellschaftlichen Abstempelung. In der vierten Klasse Volksschule macht sie so große Fortschritte, daß sie nach Absprache mit unserem Lehrerinnenteam die Reformklasse in der Hauptschule Lieferring besuchen kann. Und so lernen wir sie kennen – ruhig, scheu, leicht motorisch gestört, den vielen unterschiedlichen Leistungsanforderungen der Hauptschule kaum gewachsen. Die Kinder helfen ihr, obwohl daraus keine Intimfreundschaften entstehen. Wir, die Lehrerinnen, gehen sehr behutsam mit ihr um und merken bald, daß sie viel mehr lernen kann und will, als wir ihr zutrauen. M. hat zusammen mit N. und ihrer Mutter ein Referat über die Jagd vorbereitet. Im Sesselkreis spricht sie einiges davon frei und schaut dabei in die Runde; vieles liest sie vor. Wenn sie beim Lesen Fehler macht, wiederholt sie den Satz oft zwei-, dreimal. Zu bestimmten Stellen sucht sie in einem vorbereiteten Buch Bilder und zeigt sie langsam herum, indem sie im Kreis von Kind zu Kind geht. Manchmal wird sie gefragt, dann zeigt sie mit dem Finger genau auf die Stelle. Wieder ist es absolut still im Sesselkreis. Wenn M. leiser wird, beugen sich viele Kinder vor und steigern so ihre Aufmerksamkeit. Am Ende erklärt sie ein Plakat und bleibt dann still sitzen. Heftiger Applaus von allen – M. errötet und lächelt kurz. Nun stellen einzelne Kinder Fragen, sie spüren, die Fragen sollen nicht zu schwer sein. M. antwortet selbstbewußt. Wenn sie etwas nicht weiß, sagt sie: „Des woäß i net.“ In der dritten Klasse Hauptschule stellt sie im Sesselkreis ein englisches Märchenbuch vor und spricht dazu frei – englisch natürlich.

### Eignet sich der Sesselkreis auch für die Regelschule?

Natürlich, sofern LehrerInnen ihm räumlich und „lehrstofflich“ Platz geben. Die Rahmenbedingungen hierfür sind auch in der normalen Schulsituation relativ leicht herzustellen. Dazu einige hilfreiche Maßnahmen:

- Mit den Schülern einen fixen (eventuell wöchentlichen) Termin ausmachen; sie können dann bereits vor Beginn der Stunde mit ihren Sesseln einen Kreis bilden.
- Das Aufstellen üben; die Kinder nehmen gruppenweise nacheinander ihre Sessel auf, versuchen, sie möglichst geräuschfrei zu transportieren und fügen sich dann schnell in den Kreis.
- Auch in der Regelklasse kann man bei der Gruppierung der Schulmöbel darauf achten, von vornherein genügend Platz für den Sesselkreis einzuräumen (falls notwendig, müssen eben Bänke verschoben werden).

- Die Verhaltensregeln mit den SchülerInnen gemeinsam erarbeiten und schriftlich fixieren (z. B. Plakat).

*Ein Tip:* Im Rahmen der Schulautonomie nutzen immer mehr LehrerInnen die Möglichkeit, eine Klassenvorstandsstunde oder eine „Soziales Erleben“-Stunde zu halten. Die Form des Sesselkreises bietet sich dafür besonders an.

Dieser Text ist eine aktualisierte Fassung des Beitrags der Autorin in Wilhelm Weinhäupl (Hrsg.): *Lust auf Schule. Offener Unterricht in der Mittelstufe*. Linz: Veritas 1995

✉ *Anneliese Graß unterrichtet an der Hauptschule Liefering/Salzburg. Adresse: Schwimmschulgasse 29, 5020 Salzburg.*

»Die Schule ist eine Einrichtung zur Kollektivierung des Lernens; sie macht aus Lernen Unterricht. „Lernen“ aber und vollends „Sich-bilden“ und „Sichentwickeln“ sind hochindividuelle Vorgänge. Man muß also zunächst dieses Gesetz der Pädagogik wiederherstellen und davon die Ausnahmen für die notwendigen Regeln, Ordnungen und Schemata machen. Dies gilt vor allem für den Durchgang der Kinder durch die Schule: Am Anfang muß die Schule für den einzelnen da sein; die Gruppen müssen klein gehalten werden; die Zeiten bleiben disponibel, die Gegenstände werden nicht festgelegt, schon gar nicht in Fächer aufgeteilt. Am Ende der Schulzeit können die Einteilungen – von Personen, Zeiten, Gegenständen, Verfahren – rationalisiert werden in dem Maß, in dem die Schüler das Prinzip verstehen und bejahen. Das ist dann selber eine Leistung der Bildung und nicht mehr ihre Voraussetzung.«

*(Hartmut von Hentig)*

# THEMA

---

## Lesen & Schreiben

Helga Gunegger

### Verfassen von Texten kann auch Spaß machen!

Ich bin seit 25 Jahren Volksschullehrerin in Wien. Vor ungefähr zwölf Jahren begann ich ganz bescheiden, offene Lernformen in meinen Unterricht einzubauen. Von den sehr guten Erfahrungen getragen, war ich restlos davon überzeugt, daß ich damit auf dem richtigen Weg eines kindgerechten Unterrichts war. Immer wieder nahm ich lehrplanmäßige Schwerpunkte zum Anlaß, um *stark differenziertes* Material zu erstellen. Bald war es für mich unumgänglich, nach Möglichkeiten zu suchen, auch den Aufsatzunterricht anders zu organisieren:

- motivierendes Angebot,
- lehrplangerechte Aufsatzgattungen (Beobachtungen, Erlebnisse, Sachtexte, Beschreibungen, Phantasiegeschichten ...),
- differenzierte Hilfestellungen *ohne Einschränkung der kindlichen Kreativität*.

So entwickelte ich meine eigene – stets erweiterbare – mehrteilige Aufsatzkartei, die nicht nur für eine bestimmte Schulstufe gedacht ist.





### Karteikasten: „Alltagsgeschichten“

In diesem Karteikasten befinden sich an die 25 Themenkreise. Jeder Themenkreis besteht aus etwa 4 bis 6 Karteikarten, die jeweils einzeln in einer Klarsichthülle stecken und mit einem Schnellhefterstreifen zu einer Einheit verbunden sind (und bleiben). Der Aufbau jedes Themenkreises ist wie folgt:

#### Beispiel: Thema Katze

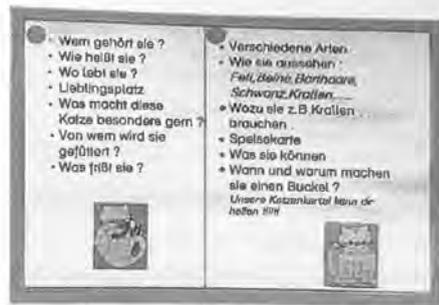
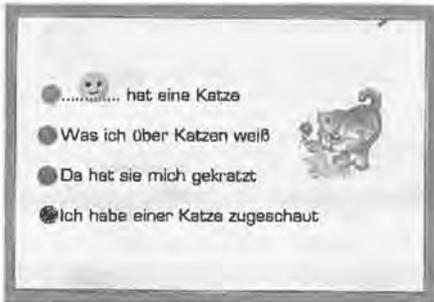
- *Deckblatt: Impulsbild*  
Sollte dieser Impuls einem Kind genügen, dann braucht es keine weiteren „Hilfen und Anregungen“ und es kann ans Schreiben gehen. Wenn es das Kind wünscht, kann es weiterblättern.
- *Seite 1: Themenvorschläge* (beinhalten verschiedene Aufsatzgattungen: Erlebnis-, Sach- und Beobachtungsaufsatz)



Impulsbild

Wichtig ist die Farbcodierung der einzelnen Themen als weitere Orientierungshilfe für das Kind. Bei inhaltlicher Unsicherheit des Kindes findet es auf den folgenden Blättern Unterstützung.

- ab Seite 2: Leitfragen zu den einzelnen Themen (Anzahl der Karten richtet sich nach den Themenvorschlägen)



- letzte Seite: Rechtschreibhilfen bzw. Wortschatzerweiterung  
Wichtig für Kinder in der Grundschule, besonders für ausländische Kinder.



Diese Struktur durchzieht die gesamte „Alltagskartei“.

### Karteikasten: Phantasiegeschichten

Bücher und eigene Geschichten (Wichtig: Die Kinder brauchen keines dieser Bücher zu kennen!!)

#### Aufbau am Beispiel „Der Zauberkiesel“

- Deckblatt: Abbildung eines Kinderbuches (einem Bücherkatalog entnommen) mit einer Kurzbeschreibung, die in guten Bücherkatalogen zu finden sind.
- ab Blatt 2: Themenvorschläge zum Buch, wo Kinder ihre Geschichten dazu erfinden können. „Andere“ Themen, die sich daraus ergeben.



**Erfinde deine Sylvestergeschichte:**

- Wo lebt er ?
- Was macht er den ganzen Tag ?
- Wie kommt er zu dem Zauberkeselstein ?
- Was wünscht er sich alles ?
- Berichte über das „Löwenabenteuer“ !
- Wie geht die Geschichte aus ?

**Ich und der Zauberkesel**

Stell dir vor, du findest den Zauberkesel ! 

- Wo findest du ihn ?
- Wie sieht er aus (Größe, Farbe, Form: spitz, .....)?
- Woran merkest du, daß er Zauberkräfte hat ?
- Was wünschst du dir ?
- Erfüllst du auch anderen Wünsche ?  
(Welche und wem ?) .....

Angenehmer Nebeneffekt dieser Kartei: Die Kinder wollen meistens wissen, welchen Inhalt die „Originalgeschichte“ hat. Die Motivation, dieses Buch zu lesen, ist groß. Man kann anregen, Städtische Büchereien aufzusuchen oder sich dieses Buch zu wünschen.

Außerdem habe ich noch Bildgeschichten verschiedenst aufbereitet, Anregungen zum Verfassen von Bastelanleitungen, Kochrezepten, Beschreibungen, Spielanleitungen, ...

Manchmal haben die Kinder am „Aufsatztag“ alle Karteikästen zur Verfügung oder aber nur einen, wenn ich einen ganz bestimmten Schwerpunkt setze, z. B. Phantasiegeschichten. Kinder, die besonders gerne und oft „Geschichten schreiben“ wollen, haben stets Anregungen zur Verfügung. Meine anfänglichen „Aufsatzmuffel“ wurden durch die Vielfalt des Angebotes wesentlich „aufsatzfreudiger“.

Als zusätzliche Motivation für meine Kinder legte ich eine Bestsellermappe (Ordner) an. Wenn ein Kind eine Geschichte mit besonders ansprechendem Inhalt, originellen Ideen, gutem Aufbau und Ausdruck ... geschrieben hat (Rechtschreibfehler und Grammatikfehler werden hier nicht berücksichtigt!), schreibe ich sie auf meinem Computer (ohne den Ausdruck, den Aufbau oder den Inhalt zu verändern). Diese Geschichte kommt in diese Bestsellermappe und kann von jedem Mitschüler nachgelesen werden. Es gelingt oft auch schwächeren Kindern in meiner Klasse, BestsellerautorIn zu sein.

✉ Gunegger Helga ist Volksschullehrerin in Wien. Adresse: Muhrhoferweg 7/11/27, 1110 Wien.

Astrid Wagner

## *Leseanimation als Soziales Lernen*

»Sadako will leben«

Das Gedenkjahr „1995 – 50 Jahre nach Kriegsende“ bot an unserer Schule den Anlaß zur Gestaltung einer Ausstellung mit dem Titel „Lesen im Wandel der Zeit“. Ursprünglich nur von zwei Deutschlehrerinnen geplant, erweiterte sich die Zahl der interessierten KollegInnen im Laufe des Schuljahres ganz beträchtlich, sodaß es möglich wurde, die historischen, kulturellen und sozialen Veränderungen der vergangenen fünf Jahrzehnte beispielhaft „aufzublättern“.

Neben der Befragung von Zeitzeugen, einer Untersuchung der Lesegewohnheiten dreier Generationen, der Sammlung von Ausstellungsmaterial und der Bearbeitung von Texten bildete die Klassenlektüre »Sadako will leben« den Kern und Schwerpunkt meiner Arbeit an diesem Projekt.

### **Überlegungen zur Wahl des Buches**

Trotz einiger Bedenken, ob dieses Buch einer zweiten Klasse bereits zuzumuten sei, entschied ich mich nach nochmaliger Lektüre dafür. Wichtig erschien mir nicht so sehr, die historischen Zusammenhänge verständlich zu machen (dazu fehlt in einer zweiten Klasse noch das entsprechende Hintergrundwissen), sondern es ging mir vor allem darum, den SchülerInnen eine Ahnung davon zu vermitteln, was der Krieg für den Einzelnen bedeutet.

Daß alle damit verbundenen Erfahrungen aus der Sicht der Betroffenen und ganz besonders aus der Sicht der beiden Kinder Sadako und Shigeo geschildert werden, gab für mich den entscheidenden Ausschlag.

### **Arbeitsübereinkommen und didaktische Überlegungen**

In einem Zeitraum von insgesamt acht Wochen sollte im Deutschunterricht ausschließlich für das Projekt gearbeitet werden. Wie die Arbeit an der Klassenlektüre und die zu erwartenden Hausübungen im einzelnen zu erledigen sein sollten, mußte vorher jedoch noch geklärt werden.

- Wieviel sollte jeweils gelesen werden?
- Wo sollte gelesen werden?
- Wodurch konnte ich feststellen, ob auch tatsächlich gelesen wurde?
- Wie konnte das Gelesene weiter bearbeitet werden?

Lauter Fragen, die jedoch nicht von mir alleine, sondern nach gemeinsamer Absprache miteinander gelöst werden konnten.

Ergebnis der Beratungen war schließlich ein mündlicher Vertrag, in dem sich die SchülerInnen bereit erklärten, die vereinbarte Seitenanzahl zuhause zu lesen und begleitend dazu ein „Lesetagebuch“ zu führen. In dieses Lesetagebuch, das wie die bisherigen Hausübungen aus losen Blättern bestand, sollten unverständliche Wörter, Fragen zu bestimmten Textstellen, aber auch eigene Gedanken zum Inhalt eingetragen werden. Diese Eintragungen sollten die Grundlage für die weitere Arbeit sein. Wie unterschiedlich diese Eintragungen jedoch ausfielen, zeigen die folgenden Beispiele:

- „Mir dauert es zu lange, bis etwas geschieht! Und der ewige Schauplatzwechsel!“
- „Kapiere nicht Zeile 300-305!“
- „Daß die Mutter von Shigeo und Sadako sehr hungrig ist, das kann ich mir vorstellen.“
- „Wieso müssen sich eigentlich die Leute so lange anstellen? Wieso gibt es nicht eine zweite Lebensmittelstelle?“
- „Wenn ich Sadakos große Schwester wäre, hätte ich auch Angst um sie!“
- „Darf sich dieser Ausbildner nicht wie ein normaler Mensch benehmen und zum Himmel schauen, wenn er etwas hört? Nein! Er muß eine Maschine sein. Daß sich die Obersten beim Militär nicht schämen! Na ja, irgendwie verständlich! Sie stecken ja nicht in der Haut der Soldaten!“
- „Wenn ich der Pilot eines Feindflugzeuges wäre und eine Bombe abwerfen müßte, ich würde auch so phantasieren wie der Pilot der ‚Enola Gay‘!“

Insgesamt fielen die Lesetagebuchnotizen bei vielen SchülerInnen viel zu lapidar und oberflächlich aus, was mich ziemlich ärgerte.

„Mir ist nichts eingefallen“ wurde häufig als Entschuldigungsgrund für nicht gemachte Hausübungen angegeben. Die zu erklärenden Wörter wurden außerdem massenhaft falsch geschrieben, und so hatte ich den Eindruck, daß viele Hausübungen reine Alibi-Produkte waren. Ich fühlte mich ausgenutzt und pochte bei der folgenden Besprechung auf die Einhaltung unserer Vereinbarungen. Durch die Rückmeldungen der SchülerInnen wurde mir aber auch klar, daß es vielen offenbar wirklich sehr schwer fiel, sich zum Gelesenen zu äußern. Ich ließ daher immer wieder Eintragungen vorlesen, um deutlich zu machen, wie solche Notizen aussehen konnten und führte außerdem ins Treffen, daß sich die Lese-Hausübung schließlich immer über mehrere Tage erstreckte und diese Arbeit daher auch zu meistern sein mußte.

In der Folge fielen die Tagebuchnotizen auch wirklich sorgfältiger aus, bei der abschließenden Besprechung des Projekts wurde die Führung des Lesetagebuches aber von der Mehrheit der SchülerInnen als äußerst anstrengend und daher auch als unangenehm bewertet. – Für mich eine nachvollziehbare Einstellung, doch gleichzeitig war und bin ich davon überzeugt, daß gerade durch diese intensive Auseinan-

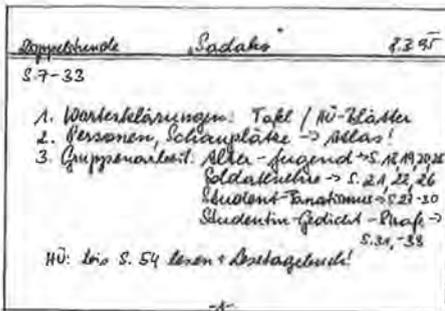
dersetzung ein besonders nachhaltiger Zugang zu diesem Buch möglich wurde.

Davon abgesehen bildeten diese Notizen für mich aber auch die unverzichtbare Grundlage zur Klärung der auftretenden Fragen.

## Arbeitsmethoden

Für die Aufarbeitung des Textes hatte ich mir im voraus zwar einige Methoden überlegt, bei der täglichen Planung der Stunden ergaben sich beim Lesen des Textes die Möglichkeiten, bei bestimmten Stellen einzuhaken, jedoch wie von selbst.

Zur besseren Übersicht, aber auch aus Gründen der Wiederverwendbarkeit notierte ich meine Aufzeichnungen mit den genauen Seitenangaben auf Karteikarten, wobei ich auf der Vorderseite für jeden Abschnitt Punkt für Punkt zusammenfaßte, auf welche Textstellen bzw. Themen ich genauer einzugehen beabsichtigte. Auf der Rückseite vermerkte ich dann den geplanten Stundenablauf (siehe Abb.), was zwar eine ziemlich minutiöse Vorbereitung bedeutete, sich andererseits aber wie von selbst ergab.



Die folgende Auflistung soll einen Überblick über die verschiedenen Methoden der Bearbeitung des Lesestoffes ermöglichen:

- Führung eines Lesetagebuches
- Schriftliche und mündliche Worterklärungen
- Einüben der Fachausdrücke und Fremdwörter, Übungs-Diktat
- Einholen zusätzlicher Informationen aus der Bibliothek
- Phantasie Reisen zu den Schauplätzen
- Szenische Darstellung verschiedener Textstellen
- Herausarbeiten des inneren Monologes einzelner Figuren (z. B. des Piloten vor dem Abwurf der Atombombe)
- Mündliche Zusammenfassung des Inhaltes einzelner Textpassagen
- Inhaltliche Fragen in Gruppenarbeit klären und diskutieren (z. B. japanische Tradition, Verhältnis zwischen den Generationen oder zwischen Männern und Frauen ...)

- Briefe schreiben (in der Rolle des Bruders, der Mutter)
- Kommentar zum Inhalt des Buches

Wie aus der Liste zu erkennen ist, konnten mit Hilfe dieser Lektüre alle Bereiche des Deutschunterrichts abgedeckt und eine Vielzahl an Querverbindungen geschaffen werden. So hatte ich mir einen spannenden und befriedigenden Deutschunterricht schon immer vorgestellt!

Wie sehr die SS sich in die verzweifelte Lage der beiden Kinder oder der Mutter einfühlen konnten, sollen die folgenden Briefe zeigen.

Lieber Vater!

Hiroshima, 5. August 1945

Ich muß dir schreiben, denn ich hatte heute ein einschneidendes Erlebnis. Ich ging mit Sadako auf den Hiroshima Bahnhof. Dort standen sehr viele Kinder, die alle ein Fähnchen in der Hand hatten. Da Sadako quengelte, wollte ich fragen, ob ich ein Fähnchen bekommen könnte. Als Antwort bekam ich aber nur Verachtung und Spott!

Die Kinder durften mit der Eisenbahn wegfahren. Sie kommen auf schöne, große Bauernhöfe mit viel Essen. Ich wurde mautig, Sadako und ich durften nicht mitfahren. Zuerst wollte ich einfach einsteigen, aber dann dachte ich an unsere Mutter. Sie wäre sicher besorgt gewesen.

Schließlich verließen wir den Bahnhof sehr schnell, denn ich wäre sonst als Schwindler dagestanden. Am Eingang saß eine alte Bäuerin. Sie war sehr nett zu uns. Sie gab mir und Sadako Kuchenstücke. Wir freuten uns sehr, denn wir haben immer Hunger! Vor allem Sadako geht es sehr schlecht. Sie sagt immer zu mir, daß sie Hunger hat, aber ich kann ihr nichts geben. Sie tut mir sehr leid. Auch unsere Mutter hat es sehr schwer. Beinahe alles hat sie schon verkauft. Nur ihren Hochzeitskimono noch nicht. Sie gibt alles Essen uns und magert selber dabei immer mehr ab.

Ich glaube, auch gesundheitlich geht es ihr nicht besonders. Allen geht es nicht gut.

Hier in Hiroshima leiden alle unter dem Krieg. Unsere alte Nachbarin hat vor ein paar Tagen etwas sehr Erstaunliches getan. Sie grub in der vertrockneten, rissigen Erde mit einem Holzscheit nach einem Topf voll Reis. Sie hatte den Topf im Traum gesehen. Ich half ihr beim Graben, doch es war zwecklos. Die Erde war zu hart.

In Hiroshima werden viele Häuser abgerissen. Als ich vor einiger Zeit mit Sadako spazieren ging, kamen wir in ein Viertel, in dem eine Gruppe von Studenten mit dem Abriss von Holzhäusern beschäftigt war. Ich fragte einen von ihnen, ob ich ein Stück Papier haben dürfte. Aber er sagte nein.

Lieber Vater! Wie geht es eigentlich Dir? Hast Du Angst? Wir haben Angst. In Hiroshima haben sich alle Menschen verändert. Sie sind böse geworden. Der Krieg verändert alle. Ich muß jetzt aufhören.

Bis bald, Dein Sohn

Shigeo

P.S. Wann kommst Du endlich zurück?

Wir vermissen Dich sehr! Bitte komm bald! Ich werde beten, daß der Krieg bald zu Ende gehen soll!

Lieber Hiro!

Hiroshima, 5. August 1945

Wie geht es Dir? Ich bete jeden Abend, daß Du bald heimkommst. Uns geht es gut, wir müssen nur schrecklichen Hunger leiden! Sadako und Shigeo sind schon ganz dünn!

Ich gebe ihnen all mein Essen. Ich selber bekomme oft nichts. Den ganzen Tag arbeite ich in den Werft. Shigeo muß dann auf Sadako aufpassen, aber ich glaube, er schafft es bald nicht mehr, denn die Verantwortung wird zu groß.

Die Leute haben sich im Krieg sehr verändert! Sie sind aggressiv, nicht so wie sie früher mal waren. Unsere Nachbarin dreht auch schon durch. Sie grub den ganzen Garten auf! Sie träumte in der Nacht vorher, daß ihr Mann von ihr stand und eine Schale voll mit Reis vergab. Sie hat Shigeo gebeten, den Garten für sie aufzugraben. Sie hat ihm großen Unsinn in den Kopf gesetzt.

Ich bin froh, daß uns der Krieg noch nicht erreicht hat! Sadako und Shigeo finden oft Sachen wie Nägel oder Papierfetzen, die wir gegen Essen eintauschen können.

Es tut mir sehr leid, aber ich mußte mit schwerem Herzen den Hochzeitskimono gegen Essen eintauschen. Bitte verzeih mir!

Die Kinder hätten aufs Land fahren dürfen, aber ich verbot es ihnen. Wenn Sadako oder Shigeo etwas passiert, trage ich die Verantwortung. Ich wollte deshalb nicht, daß sie aufs Land fahren, weil ich nicht auch noch meine Kinder verlieren möchte!!

Letztes ist eine Frau in der Werft zusammengebrochen. Ich erledigte für sie die Arbeit, bis sie wieder zu sich kam. Ich hoffe, der Betriebsleiter hat nichts gemerkt, sonst wird sie in einigen Tagen entlassen. Seit Kriegsbeginn herrschen sehr strenge Regeln.

Sadako schreit und weint die ganze Zeit von Hunger. Aber ich kann ihr nichts geben.

Ich hoffe, Dir geht es gut, Du bist kerngesund und kommst bald nachhause! Ich liebe Dich und denke jeden Tag an Dich!

Deine Dich liebende Ehefrau

Yasuko

P.S. Liebe Grüße von Sadako und Shigeo! Sie vermissen Dich auch sehr!

Diese Briefe und zusammenfassende Stellungnahmen zum Buch ermöglichten schließlich auch die optische Darstellung des Arbeitsprozesses bei der Ausstellung. Wie auf den Bildern ersichtlich ist, wurden die Bücher mit den Briefen unter einen kahlen Baum gelegt, dessen Blätter mit Texten zum Thema Krieg und Frieden von einer vierten Klasse gestaltet wurden. Die resümierenden und durchwegs bedrückenden Gedanken zum Buch wurden in Tropfenform zwischen Sadakos Symbol der Hoffnung und Zuversicht – die gefalteten Kraniche – gehängt.

Da im Anschluß an das Projekt auch die vierte Schularbeit eingeplant war, konnten die SchülerInnen aus folgenden



Themen wählen:

1. „Schreibe in der Rolle Shigeos einen Brief an einen Freund, der außerhalb Hiroshimas am Land lebt!“
2. „Schreibe in der Rolle Frau Sasaki einen Brief an den Ehemann, Herrn Sasaki!“
3. „Versetze dich in die Rolle der Mutter und schreibe die Gedanken auf, die dir während deiner Arbeit am Fließband durch den Kopf gehen!“

Daß diese Schularbeit im Vergleich zu allen anderen bei weitem am besten ausfiel, auch was die Rechtschreibleistung anbelangte, überraschte mich und die SchülerInnen zwar nicht mehr, war aber natürlich eine angenehme Belohnung für die geleistete Arbeit.



### **Abschließende Bewertung des Projekts**

Im Anschluß an die Eröffnung der Ausstellung, die einen viel größeren Umfang erreichte, als irgendjemand es sich vorgestellt hatte, galt es nun, einen bewußten Schlußpunkt unter die Projektphase zu setzen und wieder in den „normalen“ Schulalltag zurückzukehren.

Vorher wollte ich von den SchülerInnen jedoch noch im Detail erfahren, was ihnen an der Projektarbeit gut bzw. nicht so gut gefallen hatte. Eine Auswahl von Meinungen zur Klassenlektüre soll einen Einblick in die Sichtweise der SchülerInnen geben:

*Gut gefallen hatte z. B., daß*

- es fast nur Lesehausübungen gab
- wenig ins Schulübungsheft geschrieben wurde
- viele Szenen gespielt wurden
- der Zwang zum Lesen bestand (sonst hätten viele das Buch nicht zu Ende gelesen)
- das Buch schnell ausgelesen war
- viel Neues zu erfahren war
- wir dieses Buch gelesen hatten, obwohl es anfangs durch den ständigen Wechsel der Schauplätze etwas verwirrend war

*Nicht so gut gefallen hatte hingegen, daß*

- manchmal zu viel zu lesen war
- das Führen des Lesetagebuches beim Lesen zu ständigen Unterbrechungen führte und
- überhaupt sehr anstrengend war
- nicht immer Gedanken zum Gelesenen einfielen
- zu wenig Zeit zum Spielen war

Wenn ich für mich selbst Bilanz zog, so konnte ich trotz der besonders genauen und wohlüberlegten Vorbereitung und der dafür investierten Zeit mit dem Verlauf dieser Arbeit äußerst zufrieden sein.

Für zukünftige ähnliche Projekte würde ich zwar noch mehr Zeit einplanen, mir ist aber auch bewußt, daß die Realität im Schulalltag derartigen guten Absichten immer wieder gehörig in die Quere kommt.

Nicht zuletzt war das Unterrichten in dieser Projektphase für mich auch deshalb so befriedigend, da ich mir und damit auch den SchülerInnen während dieser Zeit viel leichter ein „natürliches“ Arbeitstempo zugestehen konnte. Das mag in Anbetracht der Bindung an einen fixen Eröffnungstermin paradox erscheinen, tatsächlich ergaben sich die einzelnen Schritte während der Stunden jedoch ganz organisch, und das Wissen, niemals „alles“ zu einem Thema sagen zu können, ließ mich mit der Zeit immer gelassener werden.



Zufrieden stimmte mich schließlich auch die Tatsache, daß viele SchülerInnen das Buch an Freunde und Familienmitglieder weitergaben oder ihren Eltern den Inhalt des Buches erzählten. So ist es auch nicht verwunderlich, daß das Verlassen dieses „Frei-Raumes“ mit einer gewissen Wehmut einherging und die ersten Schritte zurück in den „normalen“ Schulalltag etwas zögerlich ausfielen.

#### Literatur

Karl Bruckner: Sadako will leben. Wien: Jugend & Volk 1975

✉ Astrid Wagner unterrichtet an der *Musisch-kreativen Hauptschule Villach-Landskron*, Hauptschulstraße 4. 9523 Villach.

Christa Wernisch

## *Klassik auf unklassische Weise*

### **Lernpsychologische Aspekte**

Wieder einmal hatte ich im Schuljahr 1994/95 eine dritte Klasse Handelsakademie in Deutsch zu unterrichten – es stand einmal mehr die Klassik auf dem Programm.

Alle meine Erfahrungen mit der Klassik waren bisher kaum zufriedenstellend. Ich hatte nie das Gefühl, daß die Klassik mit ihren Ideen und Gedanken von den Schülern wirklich verstanden wurde. Anhäufung von Wissen wollte ich nicht, ein Unterricht, der sich auf abprüfbare Daten beschränkt, steht mir fern – außerdem gibt es ja genügend Literaturgeschichten und Lexika – also entschied ich mich, mit der Klasse (sieben Schülerinnen und zehn Schüler) einen Jahresplan zu entwerfen, Schwerpunkte zu setzen und Arbeitsmethoden zu bestimmen bzw. zu entwickeln.

Ich hörte auf einer Tagung vom „Offenen und selbstbestimmten Lernen“, hatte jedoch keine wirkliche Vorstellung, was das zu bedeuten hätte. Ich dachte, daß Schüler, die selbst einzelne Werke und Ideen der Klassik erarbeitet haben, ihren Mitschülern ihr Wissen besser weitergeben könnten als ich, da der Wissensvorsprung bzw. das Hintergrundwissen zwischen dem Vortragenden und Lernenden geringer ist.

Also diskutierten wir die Möglichkeit, daß die Schüler selbst den Unterricht gestalten, ihn selbst vorbereiten, wobei ich die Rolle einer Datenbank und Materialbeschaffungsstelle habe, Hilfestellung bei Fragen gebe. Die Schüler erarbeiten selbst die Themen, die ich vorgegeben habe – gestalten selbständig ein Hand-out für ihre Kollegen und tragen das Erarbeitete auf ihre Weise vor. Wir einigten uns auf sechs Gruppen:

1. Friedrich Schiller: »Die Räuber«; als Überleitung vom Sturm und Drang; das bürgerliche Trauerspiel: »Kabale und Liebe«
2. Die Klassik: ihre Ideen und Kennzeichen (Arbeit mit programmatischen Texten)
3. Johann W. Goethe: sein Leben und sein Werk
4. Goethes »Faust I«
5. Die Zeitgenossen Goethes: Friedrich Hölderlin, Heinrich v. Kleist, Jean Paul
6. Naturlyrik von der Klassik bis ins 20. Jahrhundert

### **Arbeitsmethode der Schüler**

Die Schüler lernten aus Büchern, die ich ihnen zur Verfügung gestellt hatte. Großteils handelte es sich um Primärtexte, zum Teil auch um Sekundärliteratur in Form

von Aufsätzen. Sie konnten ihr Arbeitspensum in einzelne Lernschritte einteilen, über deren Ergebnisse ich dann – wenn der Wunsch ihrerseits vorhanden war – mit ihnen diskutierte. Die Möglichkeit einer sogenannten „Zwischenbilanz“ ihres bisher erworbenen Wissens wurde nur von wenigen Gruppen in Anspruch genommen. Zwei Gruppen arbeiteten völlig autonom und präsentierten ihre Ergebnisse auch mir erst am Ende. Schade daran war vor allem, daß es dadurch praktisch unmöglich war, die „Fremdheit“ klassischer Primärtexte mit den einzelnen Gruppen während ihrer Arbeit zu thematisieren.

### **Vereinbarungen, Bedingungen**

Jede Schülergruppe (die Gruppen waren unterschiedlich groß – von zwei bis vier SchülerInnen) hatte ca. einen Monat Zeit, das bedeutete, daß die SchülerInnen zwei der drei wöchentlichen Deutschstunden für die eigene Arbeit verwenden konnten. Wir einigten uns, daß in dieser Zeit nicht geprüft wird, sodaß sie sich ganz ihrer Arbeit widmen konnten.

Sie durften die Klasse verlassen, Kaffee trinken, in die Bibliothek gehen oder sonstiges machen. Einige Schüler nützten diese Deutschstunden, um Vorbereitungen für ihre nächste Unterrichtsstunde zu erledigen oder ganz einfach um zu plaudern. Sie konnten ihr Arbeitstempo selbst bestimmen – die Bedingung war nur, daß ihre Arbeit, die sie präsentieren mußten, bis zu einem gewissen Datum fertiggestellt sein mußte. Wer während der Deutschstunden nicht arbeitete, hatte zu Hause umso mehr Arbeit. Eine weitere, mir wesentlich erscheinende Spielregel war, daß alles, was im Klassenzimmer während dieser Zeit (mit Präsentation ca. 6-7 Wochen) passierte (Erfolg, Versagen, Probleme ...), nicht aus der Klasse getragen werden durfte, sodaß eine gewisse Intimität entstand und sich keiner vor dem Spott anderer zu fürchten brauchte. Alle hatten ähnliche, zu bewältigende Probleme.

### **Meine Rolle als Lehrerin**

Das war eine der größten Umstellungen für mich, denn ich hatte außer der Materialbeschaffung, gelegentlichen Hilfestellung, auch in Hinblick auf Spannungen in den einzelnen Gruppen, wenig zu tun. Das Hauptaugenmerk meiner Tätigkeit lag in der Beobachtung und Schlichtung gruppenspezifischer Prozesse bzw. Probleme.

Die Schüler durften – wie schon erwähnt – den Klassenraum verlassen und auch andere Dinge tun. Dies veränderte sowohl die Schüler- als auch die Lehrerrolle.

Nach nicht allzulanger Zeit kamen von seiten der Kollegen und des Herrn Direktors die ersten Fragen, was denn die Schüler während des Unterrichts am Gang verloren hätten, man sähe sie sogar mit Kaffeebechern im Hause umherirren, teils in der Bibliothek – falls man das als solche in unserer Schule überhaupt bezeichnen kann –, teils am Gang.

Am Anfang fiel es mir nicht leicht, nichts dazuzusagen, tatenlos zuzusehen, wie auch der Lärmpegel zeitweise in der Klasse stieg, doch wir hatten ja diesen Modus des Arbeitens gemeinsam beschlossen, und solange ihre Arbeit – sei es auch am Nachmittag zu Hause – voranging, mischte ich mich nicht ein.

## Benotung

Eine Schulstunde lang diskutierten wir verschiedene Varianten der Beurteilung durch. Jede Seite – Schüler und Lehrerin – brachte Vorschläge. Zuerst einigten wir uns auf Kriterien, nach denen die Schüler die Präsentation beurteilen wollten:

- *Sprache*: Lautstärke, dialektfreies Sprechen, Artikulation, freies Sprechen, wenig Füllwörter
- *Präsentation*: Blickkontakt, Gestik/Mimik, Einbezug von Material (Overhead, Video, Kasette, Handout ...)
- *Inhalt*: Aufbau, Logik, Verständlichkeit.

Ich wollte keinen zu großen Einfluß auf die Beurteilungskriterien nehmen, die die Schüler setzten. Mir war jedoch klar, wie oberflächlich diese Kriterien waren, hatten die Schüler doch den Qualitätsanspruch völlig vernachlässigt. Es wurden die „Computerspielereien“ der einzelnen Handouts beurteilt, die Vortragsweise, ob sie langweilig oder mitreißend war, wurde erst in den persönlichen Rückmeldungen, die ich von jedem einzelnen bekommen habe, berücksichtigt.

Wir entschieden uns, daß sowohl jede Schülergruppe (insgesamt waren es sechs) als auch der Lehrer zu gleichem Prozentsatz eine Note vorschlagen und daß zur endgültigen Benotung das Mittel genommen würde. Dies sollte dann die endgültige Note der Aufbereitung und Präsentation des jeweiligen Themas ergeben. Der Modus, daß die Schülernoten gleichwertig der Lehrernote sind, befremdete anfangs einige. Weiters einigten wir uns, an einem gewissen Datum, ca. eine Woche nach der letzten Präsentation, einen Gesamttest über die Klassik durchzuführen. Die Fragen für den Test stellte nicht ich, sondern die jeweilige Gruppe – das hieß, daß ich pro Gruppe ca. fünf bis sechs Fragen – zu dem jeweiligen Thema passend – bekam und daraus einen Gesamttest über die Klassik erstellte.

Mir war dabei schon bei der Zusammenstellung des Tests klar, daß diese Überprüfung sehr oberflächlich verlaufen, einiges Unwesentliche abgefragt werden würde und das Prüfen von Faktenwissen, dem ich entgehen wollte, im Vordergrund stand. – Genauso kam es auch: Der Test umfaßte dann schlußendlich 25 Fragen, wie zum Beispiel: „Nenne drei Zeitgenossen Goethes und Schillers.“ – „Beschreibe kurz »Der zerbrochene Krug«, »Die Marquise von O.«, und nenne neue Elemente, die ihr Autor in die Literatur einfließen ließ! Wie heißt ihr Autor?“ – „Warum spricht man vom naturmagischen Gedicht?“ – „Gib kurz den Inhaltsverlauf von »Faust I« wieder!“ – „Welches waren die wichtigsten Werke von Immanuel Kant?“ – „Wer hat »Kabale und Liebe« geschrieben, und worum handelt es sich?“

## Tagebuchführung/Rückmeldungen

Ich wollte eine Rückmeldung über dieses „Projekt Klassik“ von seiten der Schüler haben und bat sie, von Anfang an eine Art Tagebuch zu führen, alle Gefühle, die sie mit dieser Arbeit verbanden, niederzuschreiben und mir am Ende dieser Arbeit die Aufzeichnungen zu überlassen. Meist wurde aus dem Tagebuch ein Resümee.

Der Ehrgeiz, den die Schüler an den Tag legten, und auch die Schwierigkeiten, die sie anfangs mit dieser Art der Arbeit hatten, sprach auch aus ihren Aufzeichnungen. Einige Tagebuchauszüge von verschiedenen SchülerInnen:

- *Anfang:* begeistert, etwas Neues, Herausforderung; Angst, weil viel Material, Bewältigung?
- *Mitte:* zäh, bis man im Arbeitsablauf war; dann wurde es interessanter; wir hatten eine „Mordsgaude“; schwer wegen der vielen Fremdwörter; viel Zeitaufwand (Sonntag von 9 Uhr ...), aber es hat viel gebracht, auch für die Freundschaft.
- *Schluß:* stolz, es geschafft zu haben; froh, daß es fertig war; ein Fach fällt für einige Zeit weg, es wird nicht geprüft, so kann man sich auf andere Fächer konzentrieren; lernt, vor Leuten zu reden; wir finden es gut, daß Sie uns einen Zettel über unsere rhetorischen Schwächen und unsere Körperhaltung geben. Wir würden diese Art von Unterricht wieder wählen (aber nicht das ganze Jahr über – zu viel Arbeit!)

### *Eine andere Aufzeichnung:*

„Ich finde, daß es prinzipiell eine sehr gute Idee ist. Der Schüler kann sich nicht nur passiv, sondern sogar sehr aktiv am Unterricht beteiligen. Mit dem Stoffgebiet, das man selbst bearbeitet, ist man sehr intensiv beschäftigt. Wegen des Interesses analysiert man z. B. ein Gedicht sehr genau. Der Stoff bleibt einem daher auch sehr lange in Erinnerung. Aber auch das Stoffgebiet, das die anderen bearbeiten und dann vortragen, bleibt einem besser in Erinnerung als beim ‚normalen‘ Unterricht.

Voraussetzung für den guten Lernerfolg ist aber, daß die Vortragenden die Klasse aktiv beteiligen, z. B. indem Fragen gestellt werden, die Klasse selbst Gedichte analysiert, nach Ideen der Klasse gefragt wird. Das hat mir beim Vortrag von Karin und Claudia gefehlt. Sie haben das Stoffgebiet einfach vorgetragen wie ein normales Referat. Dadurch war der Lerneffekt nicht besonders groß.“

Interessant dabei ist, daß die einzelnen Schüler sehr wohl auch im Feedback, also im nachhinein, Kritik an ihren Mitschülern bzw. an der Vortragsweise ihrer Mitschüler

üben. Dadurch entsteht während des gesamten Projektes eine Art Konkurrenzkampf unter einigen Schülern – sie fordern sich gegenseitig. Die Rolle des Lehrers rückt völlig in den Hintergrund.

### **Interessanter Nebeneffekt**

Die Klasse hatte sich im Laufe des Schuljahres bei vielen Kollegen als „negativ“ herauskristallisiert. Oft hörte ich, sie lernten nichts, es sei nichts mit ihnen anzufangen, sie seien passiv, nicht bereit, eigenständig zu arbeiten ...

Das wunderte mich, denn ich hatte ein vollkommen anderes Bild bekommen. Sogar die „ruhigen Wässerchen“ wurden plötzlich aktiv, stellten Fragen, arbeiteten nach einigen Anlaufschwierigkeiten intensiv an der ihnen gestellten Aufgabe. Es entstand ein richtiger Ehrgeiz, ein „Wettrennen“ um das „beste“ Layout, die „beste“, interessanteste Präsentation.

### **Resümee**

Die Art des selbstbestimmten Lernens möchte ich auf jeden Fall wieder in Klassen anwenden – auch auf längere Zeit. Es kam ein durchwegs positives Feedback – sowohl von seiten der Schüler als auch der Eltern. Einige Eltern waren erstaunt, wie positiv sich dieses Projekt auf die Arbeitseinteilung ihrer Sprößlinge auch in anderen Fächern auswirkte, und wie aktiv und intensiv sich ihre Kinder in der Freizeit mit Schule befaßt haben.

Unbedingt notwendig für eine Wiederholung bzw. Neuaufnahme eines solchen Projektes ist für mich eine längere Vorbereitungsphase meinerseits. Das Projekt „Klassik“ entstand recht spontan, unter dem Einfluß eines gewissen Frustes, der jedesmal bei der Vorbereitung auf das Thema Klassik und deren Umsetzung in mir aufkam.

Ich machte mir auch zu wenig Gedanken über den Qualitätsanspruch, womit ich meine, daß die Qualität meiner Aufgabenstellung zu oberflächlich war. Ich dachte, daß zu detaillierte Fragen die Kapazität der Schüler übersteigern würde – diese Meinung mußte ich revidieren. Je präziser die Fragen gestellt werden, desto effizienter ist die „Ausbeute“.

So wurde im Test nur Faktenwissen überprüft, worauf die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit getrimmt werden – deshalb wahrscheinlich auch die Art ihrer Fragestellung.

Eine Möglichkeit wäre vielleicht, ein Gedicht als Aufgabenstellung zu geben und jeden seine Gedanken dazu – mit Hilfe seines inzwischen erworbenen Wissen – aufschreiben zu lassen.

Ich möchte dieses Projekt als Ausgangspunkt für weitere sehen, in denen ich mein Hauptaugenmerk darauf legen werde, daß höhere Qualität verbunden mit der

Vermittlung von Selbständigkeit in der Arbeitsweise, also dem Erwerb ganz spezieller Fähigkeiten, erzielt wird.

Als eine Form der Weiterentwicklung könnte ich mir z. B. „work in progress-Sitzungen“ vorstellen, wobei die Präsentation der einzelnen Gruppen nicht den Schlußpunkt darstellen, sondern eine Debatte zu den einzelnen Thesen auslösen sollte.

☞ *Christa Wernisch unterrichtet an der Handelsakademie Imst, Peter Mayrstraße 19, 6020 Innsbruck.*

Friedrich Janshoff

### Offener (Deutsch-)Unterricht

Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen

Offener Unterricht ist an folgenden charakteristischen Merkmalen erkennbar (vgl. Wallrabenstein 1994, 61/62): „einer anregenden Lernumwelt in der Klasse mit Werkstattcharakter, einer freien und flexiblen Lernorganisation mit wenig Frontalphasen, kreativen und selbsttätigen Lernmethoden, einer akzeptierenden Lernatmosphäre, zahlreichen praktischen Lern-tätigkeiten, sichtbar dokumentierten Lern- und Arbeitsergebnissen im Klassenzimmer“ (Gudjons 1992, 25). Auch wenn in der mehr als zwanzigjährigen wissenschaftlichen Diskussion keine Einigung darüber erzielt werden konnte, ob es sich dabei „nun um eine Unterrichtsmethode, eine -form, ein -konzept, ein -prinzip oder gar eine Bewegung“ handelt (Jürgens 1994, 19), kann doch festgehalten werden, daß damit die vielfältigen Bestrebungen gemeint sind, „Unterricht gegenüber einer starken Programmierung (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Leistungskontrollen werden von einer Lehrerin/einem Lehrer oder einem tatsächlichen Programm vollständig vorgegeben) immer wieder zu öffnen – und zwar in zwei Richtungen: einmal in Richtung der Schüler und Schülerinnen und ihrer Interessen, Bedürfnisse, Lernmöglichkeiten (*schülerorientierter Unterricht*), zum anderen in Richtung variabler Lernangebote in und außerhalb der Schule (*lebensnahes Lernen*)“ (Bönsch 1995, 138/139).

In Grund- bzw. Volksschulen und Reformschulen in Deutschland und in Österreich, aber auch in Schulen anderer Länder wurden und werden alternative und/oder komplementäre Konzepte, Prinzipien und Formen des Unterrichtens und Lernens nicht nur erprobt und diskutiert, sondern auch erfolgreich praktiziert. Die in den 70er und 80er Jahren derart gewonnenen Erfahrungen mit Offenem Unterricht und Erkenntnisse über Offenes Lernen sind durch zahlreiche Veröffentlichungen zugänglich (vgl. die „Literaturempfehlungen“ bei Wallrabenstein 1994, die „ausgewählte

Literatur“ bei Groß, Hg. 1992 und die „weiteren Literaturhinweise“ bei Bönsch, Hg. 1993). Auch in weiterführenden Schulen gibt es seit dem Ende der 80er Jahre zahlreiche Bestrebungen und Versuche, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, „das pflichtmäßig aufgegebenes Lernen in anderen Modi und mit anderen Zeitrressourcen als im lehrerorientierten Unterricht zu bewältigen und gleichzeitig eigene Lerninteressen zu entwickeln und zu verfolgen“ (Bönsch 1993, 4).

Einen Überblick über Veröffentlichungen, die sich mit den Möglichkeiten und Problemen der Öffnung des Unterrichts an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und an Gymnasien bzw. Allgemeinbildenden Höheren Schulen beschäftigen, bietet die folgende Auswahlbibliographie. Für die Jahre 1988 bis 1995/96 verzeichnet sie 80 Bücher und Aufsätze aus Sammelbänden, Spiele und Unterrichtsmaterialien, unter Verzicht auf Zeitschriftenaufsätze und -themenhefte (vgl. jedoch im Berichtszeitraum: Die Deutsche Schule, 5-10 Schulmagazin, Pädagogik und Praxis Schule 5-10). Ausgewählt und aufgenommen wurden Veröffentlichungen,

- die verschiedene Wege und Zugänge zum Offenen Unterricht und Möglichkeiten des Übergangs zwischen den verschiedenen Schulformen zeigen,
- die Konzepte und Materialien zur selbständigen individuellen und gemeinschaftlichen Weiterbildung bieten,
- die Verbindungen zur reformpädagogischen Tradition herstellen und durch Auswertung von Erfahrungen aus der Grundschule zur Vermeidung von Fehlern beitragen,
- die erprobte Vorschläge und Modelle aus der Praxis weiterführender Schulen wiedergeben und sich mit strukturbedingten Behinderungen auseinandersetzen,
- die wichtige materielle, räumliche, kommunikative und interaktionale, lern- und arbeitsmethodische Voraussetzungen und Komponenten des Offenen Unterrichts behandeln und im Deutschunterricht der Orientierungs- und Sekundarstufe einsetzbare Materialien vorstellen.

Im Sinne einer Suche nach methodisch-didaktischen Ansätzen, „die Eigentätigkeit und Unmittelbarkeit fördern, weniger aber auf Sekundärerfahrung und Konsumieren von Resultaten gerichtet sind, die einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen ermöglichen und deutlichen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen aufweisen“ (Gudjons 1992, 21), sollen die Querweise zwischen den einzelnen Themenschwerpunkten der besseren inhaltlichen Erschließung dienen und die knappen Bemerkungen zu einigen Büchern und Materialien auf Besonderheiten aufmerksam machen und dadurch zur Lektüre und Verwendung anregen.

### **Pädagogische Traditionen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen**

Vielfältige Verbindungen von reformpädagogischer Tradition und gegenwartsbezogener Praxis schafft DIETRICH, Hg. (1995) am Beispiel der Freinet-Pädagogik in 15 teils theoretisch ausgerichteten, teils als Erfahrungsberichte angelegten Beiträ-

gen, ergänzt durch einen dokumentarischen Anhang (Veröffentlichungen, Filme, Kontaktadressen). Vorgestellt werden die Möglichkeiten einer pädagogischen Bewegung auch als „Ideen-Steinbruch“, den Unterricht in allen Schulformen „offener, lebensbezogener, schülerfreundlicher“ zu gestalten (z. B. Wege zur freien Arbeit in der Schule für Lernbehinderte, zum Projektlernen und zur Freiarbeit in der Gesamtschule oder Freinet-Pädagogik in der Sekundarstufe I).

Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim: Beltz 1995. (Beltz Grüne Reihe). ISBN 3-407-25160-2

Hellmich, Achim; Teigeler, Peter (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Weinheim: Beltz 1992. (Beltz Grüne Reihe). ISBN 3-407-25140-8

Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Weinheim: Juventa 1992. (Die Deutsche Schule, Beih. 2). ISBN 3-7799-0931-6

Weitere Ausführungen zu reformpädagogischen Ansätzen sind zu finden bei: Frey (1995), Kap. 7, Göhlich (1993), Kap. II.2, Hecker/Krüsmann/Schutte (1991), M 5, M 6, Jürgens, Hg. (1994), Keller/Post-Lange (1995), Kap. 2, Krieger (1994), Kap. 10.

Ausgehend von einer Beschreibung des „offenen“ (Grundschul-)Klassenzimmers der Gegenwart, seiner dezentralen Gliederung durch „Ecken“ (zum Lesen, Spielen, Experimentieren usw.), seiner Ausstattung mit Materialien zum selbsttätigen Arbeiten (Bilder, Karteien, Werkzeuge usw.) und seiner Nutzung durch Gesprächskreis, Gruppen- und Einzelaktivitäten u. a. erarbeitet GÖHLICH (1993) anhand von zeitgenössischen Bildern und Texten eine Geschichte des Schulraums und seiner Veränderungen seit dem Mittelalter. Bestimmt wird das Verhältnis des innerschulischen Raums zur außerschulischen Welt. Demnach ermöglicht das offene Klassenzimmer Motivation, Organisation und Kontrolle des Lernens, indem es eine natürliche Umgebung voller Abenteuer simuliert, die zugleich Geborgenheit und Heimat bietet, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle als lebenslang Lernende einüben können. Thema eines lesenswerten Exkurses ist die Verlagsgeschichte selbstorganisierbarer und selbstkontrollierbarer Lernmaterialien.

Statt Differenzierung als Selektionsstrategie zu verstehen, mit der auf verschiedenen Ebenen von Schule und Unterricht Heterogenität beseitigt wird (Schularten, Fächerkanon, Zeiteinteilung, Leistungsgruppen usw.), schlägt BÖNSCH (1995), vor differenzierende Maßnahmen zur sozialen Integration zu nutzen. Dadurch könnten gleichzeitig sowohl individuelle Interessen und Bedürfnisse von Schülerinnen und

Schülern gestärkt sowie spezifische Lernanlagen unterstützt und gesteigert, als auch gemeinsames und gemeinschaftliches Lernen ermöglicht werden. Beschrieben werden nicht nur die Probleme eines Schulsystems, das durch organisatorische Differenzierung entstanden ist, sondern auch die Möglichkeiten, die didaktische Differenzierung durch Konzepte und Formen, wie Wahldifferenzierten Unterricht, Wochenplan- und Freiarbeit, für eine veränderte Unterrichtspraxis bieten.

Böhnisch, Lothar; Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa 1990. ISBN 3-7799-0297-4

Bönsch, Manfred: Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München: Ehrenwirth 1995. (EGS-Texte). ISBN 3-431-03428-4

Göhlich, Michael: Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: Dt. Studien Verlag 1993. ISBN 3-89271-439-8

Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino: Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Weinheim: Juventa 1990. (Pädagogisches Training). ISBN 3-7799-0362

### **Offener Unterricht in weiterführenden Schulen**

Mit ihren insgesamt rund 80 Aufsätzen bieten die Sammelbände: Claussen, Hg. (1995), Weinhäupl, Hg. (1995), Jürgens, Hg. (1994), Bönsch, Hg. (1993), Stieren, Hg. (1993), Groß, Hg. (1992) ein breites Spektrum an theoretisch ausgerichteten Beiträgen und Erfahrungsberichten aus verschiedenen Schulformen in Deutschland und Österreich. Mit der Differenzierung des Schulsystems in Deutschland beschäftigt sich: Bönsch (1995), Kap. 3; Erfahrungen aus dem Grundschulbereich berücksichtigen: Bönsch, Hg. (1993), Claussen, Hg. (1995), Claussen u.a. (1993), Wallraabenstein (1994). Die Hauptschule behandeln: Gresser (1994), Kaufmann (1994), Keller/Post-Lange (1995), Landesinstitut (1991), Offene Lernformen (1992), Weinhäupl (1995); die Realschule: Erlberg (1994), Kasper (1994), Landesinstitut (1991); das Gymnasium: Krieger (1994); Landesinstitut (1991); Offene Lernformen (1992); die Gesamtschule: Landesinstitut (1991) und den Sonderschulbereich: Reiß/Eberle, Hg. (1992). Erfahrungen und Erkenntnisse aus Österreich werden behandelt in: Offene Lernformen (1992), Petri (1991), Petri (1993), Weinhäupl, Hg. (1995).

Trotz des Titels kann CLAUSSEN, Hg. (1995) nicht als Handbuch angesehen werden, das sowohl hinreichende grundlegende Orientierungen als auch Informationen über gegenwärtige Probleme bietet. Entstanden ist allerdings dennoch ein aufschlußreicher Sammelband zu einem traditionsreichen zentralen Konzept des

Offenen Lernens, der in seinen 24 Beiträgen wichtige Fragen (z. B. Veränderung der Lehrerrolle, Kontinuität und Querverbindungen zwischen Unterrichtsgegenständen) behandelt, dem aber ein der Komplexität des Themas angemessener dokumentarischer Anhang mit einer zusammenfassenden Bibliographie fehlt. Im Vergleich mit den anderen Sammelbänden zeigt sich, daß zwischen der vom Herausgeber angestrebten „facettenreiche(n) Mischung (...) von praxisnahen fachbezogenen wie fächerübergreifenden Überlegungen, konzeptionellen Vorschlägen und reflektierten Unterrichtserfahrungen“ und dem von ihm nicht angezielten „abgerundete(n), in sich stimmige(n) und widerspruchsfreie(n) Handbuch, griffbereit als Fundgrube und Ratgeber für die Alltagspraxis“, viele Möglichkeiten liegen, Verbindungen von praxisleitender Theorie und theoriebildender Praxis zur Diskussion zu stellen.

Bönsch, Manfred (Hrsg.): Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I. Praxisleitende Theorie und theoriebildende Praxis. Hannover: Hahn 1993. ISBN 3-7752-5360-2

Claussen, Claus (Hrsg.): Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim: Beltz 1995. (Beltz Praxis). ISBN 3-407-62191-4

Claussen, Claus u.a.: Wochenplan und Freiarbeit. Braunschweig: Westermann 1993. (Praxis Pädagogik). ISBN 3-14-162015-6

Groß, Engelbert (Hrsg.): Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Hinführung, Begründung, Beispiele. Donauwörth: Auer 1992. (Schule und Unterricht. 3). ISBN 3-403-02257-9

Jürgens, Eiko (Hrsg.): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Praxisberichte über effektives Lernen im Offenen Unterricht. Heinsberg: Dieck 1994. ISBN 3-88852-325-7

Hänsel, Dagmar; Müller, Hans (Hrsg.): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim: Beltz 1988. (Beltz Grüne Reihe). ISBN 3-407-25112-2

Keller, Barbara; Post-Lange, Eva: Lebensraum Schule. Erfahrungen mit dem Offenen Unterricht in der Hauptschule. München: Ehrenwirth 1995. (EGS-Texte). ISBN 3-431-03383-0

Anhand von zehn wiederkehrenden Merkmalen erörtern Keller/Post-Lange (1995) die Grundstrukturen Offenen Unterrichts und geben zahlreiche Beispiele für die Unterrichtspraxis. Die Strukturmerkmale sind: Anregungen geben (Motivation), Absprachen treffen und einhalten (Planmäßigkeit), Maßstäbe setzen und verfolgen

(Leistungsbereitschaft und Zielorientierung), Mitverantwortung für die Zukunft (Umwelt), eigene Wege finden und gehen (Selbsttätigkeit), miteinander und füreinander eintreten (Verantwortungsbereitschaft), Konflikte bewältigen (Friedenszerziehung), Meinungen bilden und äußern (Kritikfähigkeit), Wege zur Selbstfindung (Persönlichkeit), Freiräume schaffen und beleben (Kreativität und Phantasie). Mit dem Verhältnis von lehrerzentriertem und selbstbestimmtem Lernen, von Fach- und Projektunterricht, mit der Bestimmung der Lerninhalte, der Zeiteinteilung und geeigneten Bewertungsprinzipien befaßt sich SEHRBROCK (1993). Ein „Materialpool“ bietet Beispiele für Materialien für verschiedene Unterrichtsfächer aus den wichtigsten Verlagen.

Krieger, Claus Georg: Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe. Ein allgemeingültiges Konzept von Freiarbeit, naturwissenschaftlicher Unterricht und Freiarbeit, die historische Wurzel der Freiarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994. (Grundlagen der Schulpädagogik. 9). ISBN 3-87116-941-2

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Soest: Soester Verlagskontor 1991. ISBN 3-8165-2158-4

Offene Lernformen in der AHS/HS. Endbericht. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst; Pädagogisches Institut der Stadt Wien; Stadtschulrat für Wien 1992. (Forschungsprojekt Zl. 20230/117-34a/1990).

Petri, Gottfried: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst; Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung 1991. (Arbeitsberichte, R. II. 22). ISBN 3-900922-18-7

Petri, Gottfried: Analysen und neue Entwicklungsansätze zum schülerorientierten Unterricht. Erste Erfahrungen mit Unterrichtsmodulen. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst; Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung 1991. (Arbeitsberichte, R. II. 23). ISBN 3-900922-40-3

Reiß, Günter; Eberle, Gerhard (Hrsg.): Offener Unterricht. Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992. (Schriftenreihe der Pädagog. Hochschule Heidelberg. 11). ISBN 3-89271-355-3

Schrbrock, Peter: Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1993. ISBN 3-589-21045-1

Stieren, Bruno (Hrsg.): *Offener Unterricht im 5./6. Schuljahr. Freies Arbeiten. Handelnder, individualisierender Unterricht, Projektunterricht*. München: Oldenbourg 1993. (Prögel Praxis. 172). ISBN 3-486-98632-5

Wallrabenstein, Wulf: *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. 4., aktual. Aufl. Reinbek: Rowohlt 1994. (rororo, Sachbuch. 8752). ISBN 3-499-18752-3

Weinhäupl, Wilhelm (Hrsg.): *Lust auf Schule. Offener Unterricht in der Mittelstufe*. Linz: Veritas 1995. ISBN 3-7058-0732-3

### **Wege und Übergänge zum Offenen Unterricht**

Mit Einstiegsmöglichkeiten in verschiedenen Schulformen beschäftigen sich unter theoretischen und praktischen Gesichtspunkten, außer: Krieger (1994), Kap. 6; Schulze (1993), Kap. 7; Sehrbrock (1993), Kap. 4, die folgenden Aufsätze:

Ahrling, Ingrid: *Freie Arbeit in der Sekundarstufe I*. In: Claussen, Hg. (1995), 238-253.

Claussen, Claus: *Freie Arbeit vor und nach dem Übergang in die Sekundarstufe?* In: Claussen, Hg. (1995), 232-237.

Gresser, Klaus: *Instrumente und Regeln der Freien Arbeit und Arbeitsmittelherstellung*. In: Jürgens, Hg. (1994), 142-167.

Jürgens, Eiko: *Offener Unterricht. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion und zur Praxis*. In: Jürgens, Hg. (1994), 19-38.

Mayer, Werner G.: *Hinführung zur Praxis des Freien Arbeitens in weiterführenden Schulen: von der Grundschule lernen*. In: Groß, Hg. (1992), 14-32.

Weinhäupl, Wilhelm: *Schule gewünscht*. In: Weinhäupl, Hg. (1995), 7-21.

In seiner sehr ausführlichen Darstellung von Einstiegsmöglichkeiten stellt Schulze (1993, Kap. 7) gleichzeitig die wichtigsten Bausteine des Offenen Unterrichts und ihre Voraussetzungen vor. Er unterscheidet den Einstieg über Übungsmöglichkeiten, über Themen, über Arbeitspläne, über ein „Lernbuffet“ und über Projekte.

## Konzepte und Materialien für die Weiterbildung

Die beiden Verlage, die mit Materialien für Offenen Unterricht wohl am häufigsten in Verbindung gebracht werden, der AOL-/Freiarbeit-Verlag und der Verlag an der Ruhr (früher: Die Schulpraxis), geben in den folgenden Veröffentlichungen durch zahlreiche Beispiele aus ihren Programmen nicht nur einen Einblick in die Vielfalt ihres Angebots, sie bieten auch Bausteine für die Weiterbildung. Das Werkbuch von RADEMACHER/FLICK (1995) behandelt Regeln, Organisations- und Sozialformen (Raumgestaltung, Pläne, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit), Leistungsbewertung, Lern- und Arbeitstechniken (Mind Map, Gruppenpuzzle u. a.), Materialauswahl und -herstellung und geht ausführlich auf den Lernzirkel als wichtige Unterrichtsform in der Sekundarstufe I ein.

Hecker, Ulrich; Krüsmann, Gabi; Schutte, Trudi: *LehrerInnen lernen Freie Arbeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1991. ISBN 3-927279-69-2 (dazu Werkstattband für Grund- oder Sekundarstufe).

Hecker, Ulrich (Hrsg.): *Praxismappe Freiarbeit*. 2 Bde. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1989/90. ISBN 3-927279-29-3 u. 3-927279-48-X

Rademacher, Bärbel; Flick, Katharina: *Freiarbeit-Werkbuch Sekundarstufe*. Lichtenau: Freiarbeit-Verlag 1995. ISBN 3-89312-556-6

Schulze, Hermann: „... und morgen fangen wir an!“ Bausteine für Freiarbeit und offenen Unterricht in der Sekundarstufe; Konzepte, Materialien, Anregungen für die Praxis. Lichtenau: AOL; Soltau: Schulze-Soltau 1993. ISBN 3-89111-220-3

Die Kürzel FA, WDU, WPA und POA stehen für gebräuchliche methodisch-didaktische Möglichkeiten, die im Offenen Unterricht „in unterschiedlichen Gewichtungen und Anteilen miteinander vermischt werden“. Während der Begriff „Offener Unterricht“ den Gesamtprozeß der Veränderung bezeichnet, sind Freiarbeit (FA), wahlendifferenzierter Unterricht (WDU), Wochenplanarbeit (WPA) und projektorientiertes Arbeiten (POA) wichtige Bausteine, „die im Unterricht mehr oder weniger konsequent, nebeneinander oder auch als isolierte Konzepte umgesetzt werden“. Den langwierigen und in der Regel zeitraubenden, aber für Schüler und Lehrer lohnenden Prozeß der Veränderung von Unterricht und Lernen beschreibt und erläutert SCHULZE (1993) in einer Einführung, die neben der Darstellung der notwendigen theoretischen Grundlagen viele praktische Anregungen vermittelt. Der umfangreiche Materialteil bietet u. a. einen Katalog zur Beurteilung der didaktischen Qualität käuflicher Arbeitsmittel sowie Vorschläge für eine Schreib- und eine Naturwerkstatt.

## Prinzipien und Bausteine des Offenen Unterrichts

Das Grundkonzept und relevante Teilkonzepte des Offenen Unterrichts, einschließlich begrifflicher Differenzierungen, und die wichtigsten methodisch-didaktischen Möglichkeiten des Offenen Lernen sind die Themen der folgenden Veröffentlichungen.

Theoretische Überlegungen und begriffliche Differenzierungen behandeln: Bönsch (1995), Jürgens (1995), Krieger (1994). Wichtige Bausteine sind: „Wahldifferenzierter Unterricht“: Bönsch (1995), Kap. 7, Schulze (1993), Kap. 3.1.2; „Themenplanarbeit“: Schulze (1993), Kap. 3.1.1; „Arbeitsplan/Wochenplan“: Erdberg (1994), Hecker/Krüsmann/Schutte (1991), M 18 u. M 19, Herzog (1993); Jürgens (1995); Keller/Post-Lange (1995), Kap. 3.2; Krüger (1991); Schmitz (1992), Vaupel (1995); „Lernzirkel“: Faust-Siehl (1995), Kaufmann (1994), Rademacher/Flick (1995); „Projekt“: Bönsch (1991), Kap. 6.1, Gudjons (1992), Kap. 3, Hänsel/Müller (1988), Jürgens (1995), Keller/Post-Lange (1995), Kap. 3.10, Krüger (1991), Petri (1991). Mit Sozialformen des Unterrichts beschäftigen sich: Gudjons (1993), Nuhn (1995); mit der Raumgestaltung: Göhlich (1993), Kap. I.1, Schulze (1993), Kap. 4.3; und die Leistungsbewertung ist Thema bei: Keller/Post-Lange (1995), Kap. 3.3 Schulze (1993), Kap. 4.6.

Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh 1991. (Uni-Taschenbücher. 1617). ISBN 3-506-99414-X

Erlberg, Günter: Organisation von Wochenplanarbeit. In: Jürgens (1994), 77-85.

Faust-Siehl, Gabriele: Lernzirkel -Themenbezogene Freiarbeit im wahldifferenzierten Unterricht. In: Claussen (1995), 24-31.

Frey, Karl: Die Projektmethode. 6. durchges. u. erg. Aufl. Weinheim: Beltz 1995. (Beltz Grüne Reihe). ISBN 3-407-25123-8

Gudjons, Herbert: Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons, Hg. (1993), 12-53.

Gudjons, Herbert (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht, Weinheim: Beltz 1993. (Beltz Grüne Reihe). ISBN 3-407-25146-7

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 3., neubearb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992. ISBN 3-7851-0694-0

Jürgens, Eiko: Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. 2., durchges. Aufl. Sankt Augustin: Academia 1995. ISBN 3-88345-872-4

Kaufmann, Theo: Selbständige Informationsbeschaffung im Offenen Unterricht. In: Jürgens, Hg. (1994), 210-222.

Kopfermann, Thomas; Siegle, Rainer: Durchführung von Projekten. In: Fritzsche u.a. (1992), 68-117.

Krüger, Rudolf: Projekt offener Unterricht. Wochenplan, Freiarbeit, Projekte, informeller Unterricht. Braunschweig: SL-Verlag 1991. (Schulleiter-Handbuch. 60).

Nuhn, Hans-Eberhard: Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts. Weinheim: Beltz 1995. (Beltz Grüne Reihe). ISBN 3-407-25161-0

Vaupel, Dieter: Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Schritte zum selbständigen Lernen. Weinheim: Beltz 1995. (Beltz Praxis). ISBN 3-407-62195-7

Das Angebot von Arbeitsplänen mit Pflicht- und Wahlaufgaben ist weit mehr als ein organisatorischer Rahmen für Offenen Unterricht. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Praxis und Wissenschaft verbindend, stellt VAUPEL (1995) die Arbeit mit Tages- und Wochenplänen aus dem Blickwinkel von Lehrern, Schülern und Eltern vor. Er bietet Beispiele für Wochenplanarbeit als wichtige Möglichkeit zur Strukturierung des Unterrichts in mehreren Fächern und in einem Fach, geht auf die Weiterentwicklung zur freien Arbeit und zum Projektunterricht ein und beschreibt die Funktion und die Ausstattung einer Lernwerkstatt.

Beschreibung, Beurteilung und Auswahl von Materialien werden behandelt bei: Bönsch (1991), Kap. 4.5; Gresser (1994); Göhlich (1993), Kap.I.3.2, Exkurs; Hecker/Krüsmann/Schutte (1991), M 51; Keller/Post-Lange (1995), Kap. 3.3.1; Krieger (1994), Kap. 5.2; Petri (1993); Schulze (1993), Kap. 5; Schrbrock (1993), Kap. 6.1.

### **Lern- und Arbeitstechniken im Offenen Unterricht**

Die notwendige Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken kann bei den Schülerinnen und Schülern nicht vorausgesetzt werden. Für die schrittweise Entwicklung selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernens ist daher die systematische Förderung und Festigung der Lernmethodik unbedingt erforderlich. Außer in den folgenden Veröffentlichungen werden Lern- und Arbeitstechniken behandelt bei: Jürgens (1994), Kaufmann (1994), Keller/Post-Lange (1995), Kap. 3.5.2 u. 3.9.1. Landesinstitut (1991).

Kasper, Horst: Kreative Schulpraxis. Eine Schule verändert sich. Lichtenau: AOL 1994. (KulturSozialManagement). ISBN 3-89111-703-5

Kasper, Horst: Unterwegs zur Kreativen Schulpraxis. Schüler und Lehrer verändern das Lernen. Lichtenau: AOL 1993. (AOL-HosenTaschenbuch. 417). ISBN 3-89111-417-6

Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz 1994. (Beltz Praxis). ISBN 3-407-62180-9

Kret, Ernst: Anders lernen. Tips für den offenen Unterricht. Lernideen für Schüler, Eltern und Lehrer. Linz: Veritas 1993. ISBN 3-7058-0017-5

### **Spiel als Element des Offenen Lernens**

Aus unterschiedlicher Perspektive setzen sich die drei folgenden Veröffentlichungen mit dem Verhältnis von Spiel und Pädagogik auseinander. Ein struktureller Vergleich von Spielen, Entwicklung, Lernen und Arbeiten und ein ausführlicher Blick auf den Stellenwert des Spiels und seine Rahmenbedingungen in einer sich öffnenden Grundschule führen bei WALTER (1993) zur Darstellung und Untersuchung der Spielpraxis im Sachunterricht der Grundschule im Zusammenhang mit einer handlungsorientierten, Differenzierung, Freiarbeit und Wochenplan einbeziehenden Unterrichtsplanung. Entscheidungshilfen für die „Gestaltung von Spielsituationen als offene Situationen“ stellt HEIMLICH (1993) auf dem Hintergrund einer ökologischen Orientierung zur Verfügung. Im Spannungsfeld von Spiel und Lebenswelt werden die wichtigsten Elemente von Spielsituationen (Spielmittel, Spielpartner, Spielräume, Spielzeit) und ihr Verhältnis zueinander behandelt. Mit den pädagogischen, psychologischen, heilpädagogischen, gesellschaftspolitischen und kulturellen Aspekten des Spiels befaßt sich RENNER (1995), um der Beschäftigung mit theoretischen Grundfragen des Spiels und der Spielpraxis im Rahmen erzieherischen Handelns eine tragfähige Grundlage zu geben.

Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993. ISBN 3-7815-0735-1

Renner, Michael: Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg: Lambertus 1995. ISBN 3-7841-0787-7

Walter, Günter: Spiele und Spielpraxis in der Grundschule. Donauwörth: Auer 1993. (Innovation und Konzeption. 1). ISBN 3-403-02259-5

Janshoff, Friedrich: Spiele(n) im Deutschunterricht. Biblio- und ludographische Notizen. Informationen zur Deutschdidaktik 16.1992, H. 2, 105-121.

Janshoff, Friedrich: Szenisches Spiel(en) im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik 19.1995, H. 1, 114-127.

Die im folgenden aufgeführten Spiele und Materialien sollen lediglich einen Eindruck vom Angebot einiger wichtiger Verlage vermitteln. Zahlreiche weitere Materialbeispiele für verschiedene Unterrichtsfächer sind zu finden bei: Hecker/Krüsmann/Schutte (1991), Hecker, Hg. (1989/90), Rademacher/Flick (1995), Schulze (1993), Sehrbrock (1993).

Badegruber, Bernd: Spiele zum Problemlösen. Band 1: Für Einsteiger im Alter von 6 bis 12 Jahren. Band 2: Für Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren. Linz: Veritas 1994. ISBN 3-7058-0540-1 und 3-7058-0548-7

Göser, Bernhard; Stöckler, Dieter: Spiele für die Freiarbeit in der Sekundarstufe. Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer 1994. ISBN 3-403-02367-2

Mala, Matthias: Block- und Bleistiftspiele. 140 Ideen für Stift und Papier. München: Hugendubel 1995. ISBN 3-88034-780-8

Paletti zwo. Lernpalette. (Spectra) Übungsgerät für das 5. und 6. Schuljahr, dazu Arbeitsvorlagen: Deutsch Rechtschreibung und Grammatik.

Söhl, Karl: Spiele für den Overheadprojektor. Spielanregungen für die freie Arbeit. Regensburg: Wolf 1992. ISBN 3-523-26747-1

Tausendsassa. Kooperatives Würfelspiel von Hartmut Weber. 2., überarb. Aufl. Bremen: Pädagogik Kooperative 1992.

Zimmermann, Gertraud: Das ist Freiarbeit. Spiele und Materialien für die Sekundarstufe. Mit Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer 1992. ISBN 3-403-02219-6

### **Materialien für den Offenen Deutschunterricht**

Als Lernbereiche des Deutschunterrichts, für die Materialien ausgewählt oder entwickelt werden sollten, werden nahezu übereinstimmend genannt: „Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung, Medienerziehung“ (Schernhammer 1995), „Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch, Schreiben, Lesen, Recht-

schreibung“ (Keller/Post-Lange 1995) und „Lesen, Schreiben, Rechtschreibung, Projekte/Kulturelle Praxis“ (Brömer 1995).

Brömer, Bärbel: Deutschunterricht und Freie Arbeit – Versuche zwischen Addition und Integration. In: Claussen, Hg. (1995), 261-270.

Dahrendorf, Malte; Knobloch, Jörg (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Offenen Unterricht. Freiarbeit, Wochenplan, Projekte. Weinheim: Juventa 1992. (Informationen Jugendliteratur und Medien, Beih. 3). ISBN 3-7799-0922-7

Fritzsche, Joachim u.a.: Projekte im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 1992. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311230-6

Knobloch, Jörg: Texte, Bücher und Karteien. Materialien und Modelle zur Freiarbeit. In: Dahrendorf/Knobloch, Hg. (1992), 36-43.

Lanfer, Marita: Attraktive Materialien für die Freiarbeit. In: Jürgens, Hg. (1994), 181-191.

Post-Lange, Eva: Praktische Beispiele für den Fachbereich Deutsch. In: Stieren, Hg. (1993), 28-59.

Schernhammer, Anneliese: Deutsch in der Freiarbeit. In: Weinhäupl, Hg. (1995), 49-64.

Wedel-Wolff, Annegret von: Freiarbeit im Deutschunterricht. In: Claussen, Hg. (1995), 105-121.

Wilke, Friedhelm: Freiarbeit mit Strukturbrettern. Ein Erfahrungsbericht aus der Erprobungsstufe (Orientierungsstufe). In: Jürgens, Hg. (1994), 192-209.

Die im folgenden kurz vorgestellten Materialien zeigen beispielhaft Möglichkeiten, die Öffnung des Unterrichts und des Lernens in ein Fach zu beginnen, und eignen sich sowohl für den fachbezogenen als auch für den fächerübergreifenden Deutschunterricht.

Eine ungewöhnliche Kombination von Lesebuch, Rechenbuch, Sachlexikon und „Drehbuch“ ist ERICHSON (1992). Um die Geschichten über Riesenräder, Gorillas und Sterne lesen und die Aufgaben aus Technik, Tierwelt und Sport bearbeiten zu können, muß man das Buch ab und zu drehen. Ein Beispiel für einen Lernzirkel, der die Beschäftigung mit einem Thema in kleinen abwechslungsreichen Schritten (Lern-

stationen) ermöglicht, ist GIETH (1995). Er bietet sowohl Materialien und Aufgaben als auch Hintergrundinformationen zu verschiedenen Teilaspekten eines für den Deutsch-, Geschichts- und Politikunterricht wichtigen Themas. Die Mappe von MACKNESS/PALMER (1993) bietet Überlegungen zur Magie im Klassenzimmer, um bei den Lernenden Interesse zu wecken, Darstellungen von Unterrichtsthemen spannender zu machen und die Gemeinschaft in der Klasse zu fördern. Vorgestellt werden Tricks und Experimente zur Wissenschafts-, Mathe-, Sozio-, Sprach-, Bio- und Umwelt-Magie, versehen mit praktisch-didaktischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung.

Eine breites und reichhaltiges Materialangebot für projektorientiertes Arbeiten hat SCHARDT (1995) zusammengestellt. Der Zusammenhang von Gruppen- und Projektarbeit wird durch drei Konzepte bestimmt: thematisch orientierte Projekte mit verschiedenen, an Teilthemen arbeitenden Arbeitsgruppen, Vorgabe eines thematischen Rahmens für eigenständiger arbeitende Gruppen und Teamarbeit mit inhaltlicher, organisatorischer und formaler Planungsverantwortung. Der Materialteil bietet u. a. Vorlagen, Pläne und Aufgaben für ein Märchenspiel, die Vorstellung und Besprechung von Büchern, das Verfassen, Spielen und Beurteilen von Theaterszenen und das Rahmenthema „Wir machen ein Buch mit Geschichten“. Im Spannungsfeld zwischen traditionellem Unterricht und Reformbestrebungen sind die aus der Unterrichtspraxis in einer österreichischen Hauptschule hervorgegangenen Vorschläge und Materialien von VUCSINA (1996) angesiedelt. Angestrebt und verwirklicht ist der Wechsel zwischen lehrerorientierten Unterrichtsabschnitten und selbständigen Lernphasen in Kleingruppen. Texte aus der neueren Kinder- und Jugendliteratur dienen als Grundlage. Beim Lesen und beim Umgang mit Texten und Büchern ergeben sich Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren der deutschen Sprache. Schreiben als bewußtes Gestalten von Sprache beginnt mit Schauen, Fühlen, Riechen und Wahrnehmen. Die zahlreichen als Kopiervorlagen verwendbaren Arbeitsblätter zu Themenbereichen wie „Mit Gedichten Unterricht machen“ oder „Wortsalat und Wörterschatz“ sind ausführlich kommentiert.

Erichson, Christa: Text + Aufgaben. Von Lichtjahren, Pyramiden und einem regen Wurm. Erstaunliche Geschichten, mit denen man rechnen muß. Hamburg: vmp 1992. ISBN 3-923566-63-8

Gieth, Hans-Jürgen van der: Lernzirkel Schindlers Liste. 14 Lernstationen für Klasse 5 bis 13. Lichtenau: AOL 1995. ISBN 3-89111-908-9

Kneip, Winfried: Otto mopst. Spiele mit Sprache. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1992. ISBN 3-86072-032-5

Mackness, Brian; Palmer, Colin: Bezaubernder Unterricht. Trickreich lernen in Sek. 1. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1993. ISBN 3-86072-051-1

Schardt, Friedel: ... und es geht doch! Arbeitsblätter und Materialien zur Freiarbeit im Fach Deutsch; 5. u. 6. Jahrgangsstufe für Real-, Gesamt-, Mittelschule, Orientierungsstufen und Gymnasium; mit Kopiervorlagen. Stuttgart: Klett 1995. ISBN 3-12-327060-2

Vucsina, Sonja: Deutsch anders unterrichten. Themen, Texte, Arbeitsblätter. Linz: Veritas 1996. (Motivierende Unterrichtsmaterialien mit Methode). ISBN 3-7058-0673-4

Vucsina, Sonja: Vom Wort zum Text. Kreatives Schreiben im Unterricht. Linz: Veritas 1996. (Motivierende Unterrichtsmaterialien mit Methode). ISBN 3-7058-0679-8

*„Es ist besser, ein Licht anzuzünden,  
als auf die Dunkelheit zu schimpfen.“*

(Motto für bibliographische Recherchen,  
ursprünglich: Chinesisches Sprichwort)

☞ Friedrich Janshoff ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der „ide“.  
Adresse: Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf