

A. Offenes Lernen als Unterrichtsform

I. Lernen in einer postmodernen Gesellschaft

Vorstellungen über homogene Gesellschaften entbehren meist einer realen Grundlage, denn auch vorindustrielle Gesellschaften waren durch Heterogenität aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, zu einem Geschlecht, zu einem Milieu u.v.m. gekennzeichnet. Allerdings bestanden zwischen unterschiedlichen Gruppen wahrnehmbare Grenzziehungen (vgl. Preuss-Lausitz 2004, 14). Auch die postmodernen Gesellschaften hochindustrialisierter Länder sind durch das (auch politisch) thematisierte Nebeneinander unterschiedlicher Lebensstile und Wertorientierungen geprägt. Traditionelle Bindungen, Normen, Rituale und Konzepte, die etwa aus der Religion oder einem Vaterlandsglauben entsprangen, haben viel von ihrer ursprünglich einigenden Bedeutung – selbst als symbolischer Wert – verloren. Offene Grenzen innerhalb der EU, Arbeitsmigration, aber auch internationale Fluchtbewegungen verstärken die Entwicklung hin zu multikulturellen Gesellschaften. Im Zuge der so genannten „Globalisierung“ werden zukünftige Generationen zudem internationaler und globaler handeln und leben. In Verbindung mit einem vorher noch nie dagewesenen Angebot an Informationen und Freizeitmöglichkeiten steht jungen Menschen ein großes Repertoire an Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens zur Verfügung, das

Selbstbewusstsein, Vertrauen in die eigene Entscheidungsfähigkeit und Selbstmanagement erfordert (vgl. Salner-Gridling 2009, 13). Als wesentliche gesellschaftliche Institution muss Schule daher auf die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen reagieren, um der in den Schulklassen real zu begegnenden Heterogenität gerecht zu werden und die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler/innen besser wahrzunehmen. „Die Heterogenität von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen bedeutet, die Unterschiedlichkeit in den Lernbegabungen, den Interessen, den Lerntypen, den ethnischen und kulturellen Hintergründen zu erkennen und sie im Unterricht zu berücksichtigen. Ein modernes Bildungssystem fördert das Potential jedes Kindes und unterstützt das Lernen des Einzelnen, denn jedes Kind, jeder Jugendliche lernt anders und hat andere Voraussetzungen.“ (Dräger 2009, 4)

Die Traditionen homogenisierender Maßnahmen wie z.B. die Schaffung von Jahrgangsklassen, von Schulformen und -typen, die sich nach Leistung (Gymnasium oder Hauptschule) oder Interesse (z.B. Wirtschafts-, Sprachen-, Sportzweige) unterscheiden, die Selektion mittels Leistungsbeurteilung (z.B. Wiederholung einer Schulstufe, Abstufen in eine niedrigere Leistungsgruppe, Zuweisung zu einer Allgemeinen Sonderschule) reichen Jahrzehnte, teilweise sogar Jahrhunderte in die Vergangenheit zurück und haben sich dementsprechend in den Vorstellungen über

Schule eingegraben. Und obwohl Homogenisierung nur sehr unvollständig gelingt, wie z.B. große Überschneidungen bei Intelligenztests zwischen Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule und der gymnasialen Unterstufe in Österreich gezeigt haben (Altrichter 2009, 342), stehen viele Lehrer/innen, aber auch Eltern und Vertreter/innen der Politik einer Heterogenisierung skeptisch gegenüber. Diese Vorbehalte bleiben bestehen, obwohl wissenschaftliche Befunde belegen, dass eine dauerhafte Homogenisierung (eine zeitweise Homogenisierung in Förderkursen scheint durchaus sinnvoll) als gesellschaftlich kontraproduktive Maßnahme zu bewerten ist, da sich die Konzentration von leistungsschwachen und aus sozial benachteiligtem Milieu stammenden Schüler/innen als erheblicher Risikofaktor für schulische Leistungen herausstellt (Altrichter 2009, 350).

1. Heterogenität braucht Individualisierung und Differenzierung

Schulklassen sind in vielerlei Hinsicht heterogen: Schüler/innen unterscheiden sich z.B. hinsichtlich ihrer Herkunft (kulturell und sozial), ihres Geschlechts, ihres Lern- und Lebensalters, ihrer Lernfähigkeit, Intelligenz, Vorkenntnisse, Lernstile, Arbeitshaltung, Interessen und ihres Lerntempos (vgl. Salner-Grindling 2009, 15 f.). Auf abstrakterem Niveau spricht man im schulischen Zusammenhang dann von Heterogenität, „wenn eine zu unterrichtende Gruppe (Teilgruppe, Klasse, Schulform, gesamte Schüler/innen/population) im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale als ‚sehr unterschiedlich‘ empfunden wird. Was als ‚sehr unterschiedlich‘ gilt, hängt jedoch von historisch wandelbaren Maßstäben ab“ (Altrichter 2009, 342). Grundlage jeder Individualisierung und Differenzierung¹ im Unterricht ist ein Bewusstsein über die hochgradige Individualität aller Prozesse der Wissenskonstruktion und Kompetenzbildung. Ihre lerntheoretische Fundierung finden

1 Gemeint ist hier eine so genannte Binnen- oder innere Differenzierung im Unterschied zur so genannten äußeren Differenzierung, die z.B. durch die Trennung in Gymnasium und Hauptschule stattfindet.

diese Anforderungen im pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus, der Lernen als stark individuell geprägte aktive Tätigkeit der Lernenden wahrnimmt, die von außen nur ange-regt und durch Impulse und Rückmeldungen beeinflusst, nicht aber linear-kausal gesteuert werden kann (vgl. zur konstruktivistischen Didaktik Reich 2005, 187 ff.; Voß 2005, 8 ff.; Siebert 2005, 133 ff.; Wustinger o.J.). Da ein kompetenzorientierter Unterricht in diesem Sinn verstärkt den individuellen Kompetenzerwerb der Lernenden in den Mittelpunkt stellt, bedeutet dies, „dass es neben Phasen der direkten Instruktion verstärkt Phasen einer individuellen Bearbeitung von (speziell ausgewählten) Lernangeboten geben muss. Für Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass sie in den individualisierten Phasen des Lernens selbstgesteuert arbeiten müssen. In vielen Fällen mehr als im bisherigen Unterricht“ (Feindt 2010, 86).

Im vorliegenden Band wird daher unter Individualisierung ein Unterricht verstanden, der zum Ziel hat, den „Schüler/inne/n durch Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden solche Lernwege und Lernziele zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen im Hinblick auf Leistungsvermögen, Interesse usw. gut entsprechen, sie durch die ‚Passung‘ zu optimaler Ausschöpfung ihrer Lernpotenziale motivieren und sie dabei auf ihrem Lernweg zu unterstützen“ (Altrichter 2009, 344). Unterrichtselemente, die individualisiert werden können, sind dabei Lerntempo, Arbeitsmenge, Lernmaterialien, Leistungsniveau und -ziele, Lernhilfen, Arbeitsweisen und Interessen.

In den letzten Jahren wurde zunehmend auch der Begriff der „Personalisierung“ in die Debatte eingebracht. Da personalisierter Unterricht die Herstellung größerer Chancengleichheit durch Verbesserung der Lernkompetenzen der Schüler/innen zum Ziel hat, ist eine Analyse der Lernstile der Schüler/innen notwendig, die Lehrer/innen und Schüler/innen Hinweise auf förderliche und störende Faktoren in den Bereichen Denkstil, Sinneswahrnehmung, psychische Bedürfnisse, Lernumgebung, soziale Ebene und Einstellungen zum Lernen liefert (vgl. Prashnig 2008, 10 ff.).

Der Hauptgrund, warum in Teilen der pädagogischen Auseinandersetzung versucht wird, den Terminus „Personalisierung“ anstatt

„Individualisierung und Differenzierung“ zu verwenden, liegt wohl darin begründet, dass man ältere Diskussionen aus den 1970er Jahren hinter sich lassen möchte.

„One flaw in the '70s approach was that we tried doing something different for each of the 30-plus students in a single classroom. When each student had a different reading assignment, for example, it didn't take long for teachers to become exhausted. A second flaw was that in order to ‚match‘ each student's precise entry level, we chopped up instruction into skill fragments, thereby making learning fragmented and largely irrelevant. While it is true that differentiated instruction offers several avenues to learning, it does not assume a separate level for each learner.“ (Tomlinson 2005, 2)

Auch wenn man in der Rezeption von älterer Literatur auf diese Problemlage achten sollte, überschneiden sich die pädagogisch-didaktischen Konzeptionen im Lichte der aktuellen Diskussion stark.

2. Offener Unterricht – begriffliche Annäherung

Die Forderung, durch offenere Lernformen besser auf die individuellen Bedürfnisse und Stärken der Kinder einzugehen, entstand bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und ist mit den Namen großer Reformpädagogen/innen wie Maria Montessori, Peter Petersen oder Céléstin Freinet verbunden. In den 1970er und 1980er Jahren bemühten sich engagierte Pädagogen/innen und Didaktiker/innen, diese Ideen in der Schulrealität wieder verstärkt aufleben zu lassen, Handreichungen für offene Unterrichtsformen wurden entwickelt, Kurse abgehalten, Material-Tauschbörsen eingerichtet. Besonders im Grundschulbereich waren diese Maßnahmen auch von Erfolg gekrönt und Freiarbeitsphasen, Wochenpläne u.Ä. werden an vielen Schulen erfolgreich eingesetzt.² Anders ist die Lage in

der Sekundarstufe I, für welche nach wie vor in vielen Bereichen Umsetzungen fehlen (vgl. Paradies/Linser 2001, 10).

Eine genauere inhaltliche Bestimmung der Begriffe „Offene Lernformen“, „Offener Unterricht“ und „Offenes Lernen“ stößt aber auch auf Schwierigkeiten, weil Offenes Lernen als Gegenbegriff zum herkömmlichen Unterricht (der im Folgenden als „gebundener“ oder „gelenkter Unterricht“ bezeichnet wird) entstanden ist und weil es divergierende Vorstellungen gibt über den Grad an Freiheit, der Schüler/innen im Lernprozess zugestanden werden soll, und über das Verhältnis von Differenzierung durch Lehrer/innen und Individualisierung durch Schüler/innen. Gemeinsame Elemente in den unterschiedlichen Definitionen beziehen sich darauf, dass Schüler/innen durch Offenen Unterricht zu selbstständigem, handlungsorientiertem Lernen befähigt werden sollen, dass Schüleraktivitäten und die Mitsprache der Schüler/innen bei Unterrichtsplanung und Themenwahl gefördert und die Vorgaben durch Lehrer/innen zurückgenommen werden sollen (vgl. Reketat 2001, 19). Dies führt im Offenen Unterricht zu einer Änderung der Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden, zu einem Bedeutungszuwachs für den Lernweg im Verhältnis zum Lernprodukt und durch die stärkere Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen zu einer Änderung der Unterrichtsorganisation, die verschiedene Arbeitsvorhaben gleichzeitig ermöglicht (vgl. Hofmann/Moser 2006, 32 f.).

Im Allgemeinen werden mit dem Konzept des Offenen Lernens verschiedene Unterrichtsformen bezeichnet wie z.B. Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenbetrieb, Lernzirkel und Projektunterricht. Ziele all dieser Offenen Lernformen sind verstärkte Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Schüler/innen, größere Entscheidungsfreiheit und Wahlmöglichkeit im Lernprozess (vgl. Windischbauer 2006, 628).

² Angesichts der Fülle der angebotenen Materialien sei an dieser Stelle auf einige Veröffentlichungen verwiesen: Joost, Annemarie/Keuter, Birgitta: Freiarbeit leicht gemacht: Abwechslungsreiche Materialien für die Vor- und Grundstufe – vielseitig einsetzbar – leicht

herzustellen. Dortmund 2006; Morgenthau, Lena: Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. Mülheim/Ruhr 2003; Haas-Hausmann, Sylvia/Schütz, Claudia: Wochenplan von Anfang an. Ein Leitfaden für das 1. und 2. Schuljahr. München 2000.

In den hier vorgestellten fachdidaktischen Zugängen wird von der Definition Wulf Wallrabenstein's eines Offenen Unterrichts ausgegangen, der darin die individualisierenden Elemente betont: „Kinder wählen aus einem Angebot von Lernmöglichkeiten in einer Lernlandschaft freie Aktivitäten für sich aus, folgen ihren Lernbedürfnissen und beginnen im Rahmen ihrer Lernbiographie eigene Lernwege.“ (Wallrabenstein 1997, 95) In der Sekundarstufe I wird insbesondere in Zusammenhang mit den zu erwerbenden fachspezifischen Methoden und Denkmodi die Ausgestaltung mancher Lernwege nicht der völligen individuellen Ausgestaltung der Schüler/innen überlassen werden können. Um die dadurch bedingte Einengung der Freiheit möglichst gering zu halten, muss jede Domäne für sich klären, welche fachlichen Methoden und Konzepte verstanden und angewandt werden müssen, um damit eigene Lernwege beschreiten zu können (vgl. dazu Kapitel A.I.4).

3. Offene Unterrichtsformen im pädagogischen Spannungsverhältnis

Differenzierende Unterrichtsformen werden in der Unterrichtswirklichkeit bisher relativ selten eingesetzt. So ergab eine in acht Ländern durchgeführte Studie aus dem Jahr 1995, dass lediglich 5 % der Lehrer/innen Verfahren der inneren Differenzierung konsequent einsetzen (Astleitner 2007, 137 f.). Während – wie bereits erwähnt – in vielen Grundschulen differenzierende Lernformen zum Schulalltag gehören, wird der Unterricht – empirisch belegt – aus der Sicht der Schüler/innen im Laufe der Schuljahre zunehmend weniger auf individuelle Voraussetzungen der Schüler/innen abgestimmt (Altrichter 2009, 348).

Die möglichen Gründe für die zögerliche Verbreitung differenzierender Unterrichtsformen sind vielfältig und im Folgenden soll anhand einer Grafik (Abb. 1, S. 10) veranschaulicht werden, in welchem Spannungsverhältnis sich individualisierende und differenzierende Maßnahmen aufgrund von Einfluss nehmenden Faktoren an öffentlichen Schulen befinden.

Ganz unmittelbar wirken sich strukturelle Vorgaben aus wie etwa 45 bzw. 50 Minuten lange Unterrichtseinheiten, die durch festgelegte Pausen getrennt werden, in denen

häufig Klassen- und Gruppenwechsel (z.B. im Leistungsgruppensystem der Hauptschulen) stattfinden. Das Fachlehrersystem in den traditionellen Formen führt oft zu Einzelstunden, in denen vertiefendes selbstständiges Arbeiten aufgrund des Zeitdruckes erschwert wird. Allerdings wären solche Hindernisse teilweise durch einfache organisatorische Maßnahmen, wie z.B. das Zusammenlegen zu Doppelstunden oder durch das Ermöglichen von Kooperationen mit anderen Fachlehrer/innen zu bewältigen.

Eine wichtige gesetzliche Grundlage für den Unterricht (und die Schulbücher) bilden die Lehrpläne, in denen zumindest in Österreich im allgemeinen didaktischen Teil Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung eindeutig eingefordert werden:

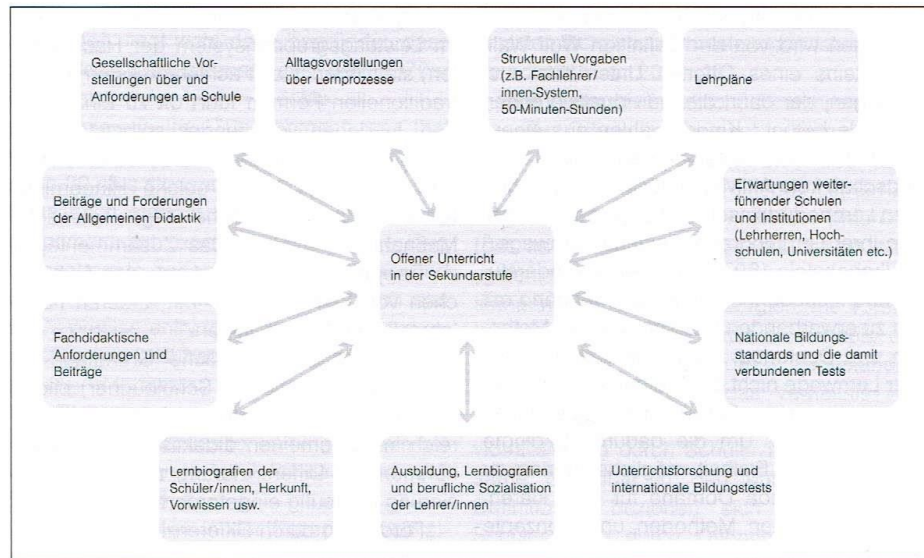
„Förderung durch Differenzierung und Individualisierung

Die Schülerinnen und Schüler haben vielfältige und unterschiedliche Fähigkeiten, die je nach deren Entwicklungsstand sowie nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern.“ (BGBl. 134/11.5.2000, www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf)

In diesen didaktischen Grundsätzen wird von Lehrer/innen auch gefordert, dass im Unterricht entsprechende Maßnahmen zu setzen seien, wie z.B. Erstellen differenzierter Lernangebote, Individualisierung der Arbeitszeit, Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen, vorhandener Vorkenntnisse und des kulturellen Umfeldes, der Stärken und Schwächen der Schüler/innen usw. (ebda).

Angesichts hoher fachlicher Anforderungen und oft eher traditioneller Vorstellungen von „gutem Unterricht“ wird vermutlich oftmals auf Offene Lernformen verzichtet und auf frontale, hinsichtlich der Stoffvermittlung meist als besonders effizient empfundene Unterrichtsmethoden vertraut. Insbesondere in Abschlussklassen – vor allem bei näher rückendem Abitur- bzw. Maturatermin – sinkt die Beliebtheit von Offenen Lernformen bei Schülern/innen, die diesen aber prinzipiell positiv gegenüberstehen. Dies dürfte auch mit einer

Abb. 1:
Offener Unterricht
in der Sekundarstufe
im pädagogischen
Spannungs-
verhältnis



fehlenden Prüfungskultur zusammenhängen, die auf Offene Lernformen abgestimmt ist und daher bei den Schüler/innen Unsicherheit und Sehnsucht nach „erprobten“ Lernformen hervorruft (Hofmann/Moser 2006, 14 f.). Eine adaptierte Prüfungskultur ist daher notwendig (vgl. Kapitel A.VII).

Gleichzeitig bestehen Erwartungen der weiter führenden Bildungseinrichtungen wie z.B. von Hochschulen, Universitäten, Berufsschulen, lehrlingsausbildenden Unternehmen usw. über die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Absolvent/innen des Schulsystems, die nicht ignoriert werden können.

Inwieweit sich die gesetzliche Einführung von nationalen Bildungsstandards der letzten Jahre auf den Einsatz Offener Unterrichtsformen auswirkt, wurde angesichts der kurzen Zeit noch nicht untersucht. Es bleibt allerdings zu hoffen, dass sich die Formulierung und Testung nationaler Standards nicht in Richtung einer verstärkten Rückbesinnung auf stark lenkende Unterrichtsmethoden auswirken.

Darüber hinaus wird von Erziehungswissenschaftler/innen vermutet, dass Offene Lernformen wenig angewendet werden, weil viele Lehrer/innen aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer beruflichen Sozialisation zu wenig über individuelle Unterschiede bei Schüler/innen wissen und oft nur über ein eingeschränktes Methodenrepertoire verfügen, dass sie zu

viele Probleme hinsichtlich des Unterrichtsmanagements und des Zeitplans sehen oder meinen, die Schüler/innen müssten sich an den Unterricht anpassen und nicht umgekehrt (vgl. Hofmann/Moser 2006 14 f.). Weiters dürften Lehrer/innen eine Umstellung ihres Unterrichts vermeiden, um nicht in Gefahr zu geraten, die Kontrolle zu verlieren oder zu scheitern (Wustinger o.J., 3).

Während für die „Schularbeitenfächer“ – Deutsch, Englisch und Mathematik – bereits eine Reihe von Materialien für den Offenen Unterricht (häufig sogar mit Schulbüchern gekoppelt) vorliegen, sind Lehrer/innen der so genannten „Nebenfächer“, zu denen auch Geschichte zählt, vor allem in den höheren Klassen meist auf eigene Produktionen angewiesen, was durchaus zeitaufwändig ist und erhöhte fachdidaktische Reflexionsfähigkeit erfordert, denn wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, stellt es eine Herausforderung dar, aktuellen fachdidaktischen Anforderungen – vor allem dem Paradigmenwechsel von der Inhalts- hin zur Kompetenzorientierung – in sinnvollen Materialien für Offene Lerneinheiten gerecht zu werden.³

3 An dieser Stelle sei auf vorliegende didaktische Abhandlungen und methodische Beispiele für den Bereich der Geschichte verwiesen, die allerdings in ihrer Konzeption noch inhaltsorientiert sind: Strotzka, Heinz/

4. Perspektiven und Grenzen der Freiheit und Individualisierung

Besonders kontrovers diskutierte Fragen sind jene über das Ausmaß der den Schülern/innen zugestandenen Freiheit und über die des Materials: In einem Offenen Unterricht, der intensiv auf vorbereiteten Materialien beruht, wird die Lenkung des Unterrichts durch die Lehrperson möglicherweise nur verschleiert durch die Tatsache, dass die Lenkung über das Material – und somit erst recht, wenn auch indirekt durch die Lehrperson – erfolgt. Radikale konstruktivistische Ansätze wie jener von Falko Peschel fordern daher einen „vom Schüler selbst gesteuerten Unterricht“, eine „weitgehende Freigabe der Lernmethode des Schülers und der Inhalte“ (Peschel 2009, 69) und einen weitgehenden Verzicht auf jegliche didaktisierte Arbeitsmittel, um eine direkte Belehrung zu vermeiden und „die Auseinandersetzung zwischen Schüler und Stoff möglichst direkt, ohne verfälschende oder ablenkende Lehrmittel“ zu ermöglichen. Als vertretbare Arbeitsmaterialien betrachtet er daher lediglich Materialien, die nicht speziell von Fachleuten für den schulischen Lehrplan aufbereitet wurden, sondern etwa Bücher und Zeitschriften, die der Lebenswelt der Schüler/innen entstammen (Peschel 2009, 92). Hierbei bleibt jedoch unbeachtet, dass diese Materialien aus der Lebenswelt der Schüler/innen nicht in einem wertfreien und didaktikfreien Raum entstanden sind, sondern von Verlagen oder Softwarefirmen – vermutlich vor allem aus ökonomischen Gründen – für ein bestimmtes Zielpublikum und mit bestimmten Zielen und Absichten in Auftrag gegeben und dementsprechend didaktisiert wurden. Dennoch gilt es hier das rechte Maß zu finden, da aus fachdidaktischer Perspektive zwar Originalmaterialien (im Geschichtsunterricht z.B. Quellen der Alltagsgeschichte aus den Haushalten der Schüler/innen) durchaus als begrüßenswerte Elemente

angesehen werden, gleichzeitig der Zugang zur Beschäftigung mit derartigen „Alltagsmaterialien“ über Didaktisierungen stattfinden sollte, ohne die kein domänenspezifischer systematischer Aufbau von fachspezifischen Kompetenzen möglich ist.

Überdies kann das Lernen angesichts aktueller bildungstheoretischer Debatten nicht auf die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem „Stoff“ reduziert werden: Während „Stoff“, also Inhalte, nach dem Erwerb bestimmter allgemeiner Kompetenzen (wie z.B. Lesekompetenz; Fähigkeit, Sachtexte zu verstehen und zusammenzufassen) unabhängig vom Fach und Thema tatsächlich selbstständig erarbeitet werden kann, braucht die Anbahnung domänenspezifischer Kompetenzen systematische Anstöße und Hilfestellungen.

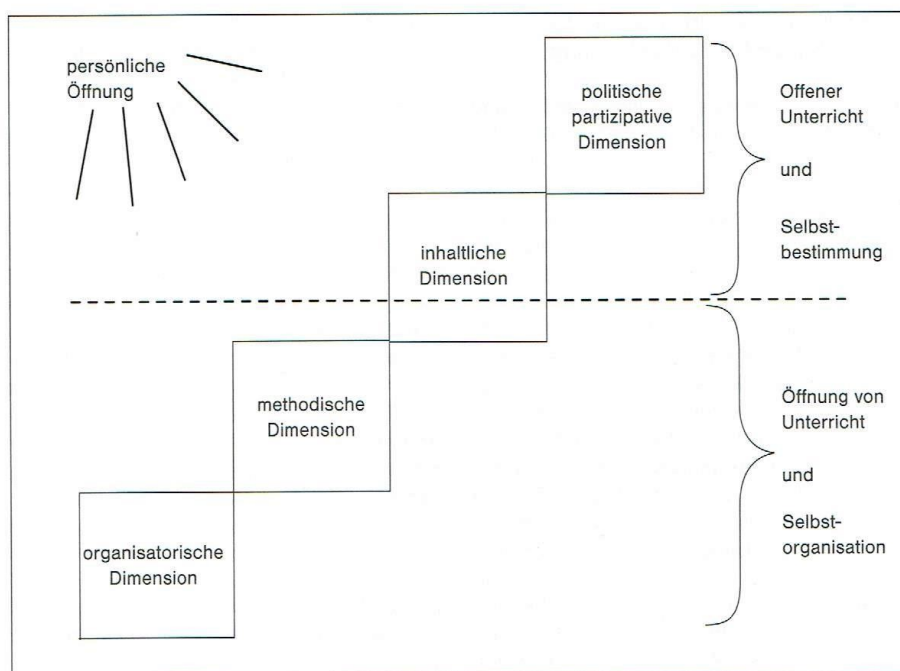
Da Offene Lernformen darüber hinaus aber sowohl von Lehrer/innen als auch von Schüler/innen bestimmte, von der Domäne unabhängige Fähigkeiten wie z.B. Kooperationsbereitschaft und Verantwortung für den eigenen Lernprozess erfordern, scheint es sinnvoll, bei der Umstellung von gebundenem auf Offenen Unterricht kleinschrittig vorzugehen. Allerdings darf hierbei das angestrebte Ziel – nämlich das Erreichen zunehmender Freiheit und Selbstbestimmtheit des Lernprozesses – nicht aus dem Auge verloren werden.

Je nach systemischen Voraussetzungen ist es notwendig zu überlegen, welche Öffnung des Unterrichtes sinnvoll und möglich erscheint und unter welchen Voraussetzungen weitere Entwicklungsschritte gesetzt werden. Die Allgemeindidaktik versucht ein Stufensystem zu etablieren, um entlang der dort definierten Dimensionen diesen Weg der Öffnung zu beschreiben. Thorsten Bohl und Diemut Kucharz systematisieren auf diese Weise vier Dimensionen (Abb. 2, S.12). Als Optimum setzen sie dabei jene Konzepte, die „eine Mitbestimmung in inhaltlicher und/oder politisch-partizipativer Hinsicht ermöglichen“. Eine Öffnung im Bereich der Organisationsstruktur bzw. im Bereich der methodischen Herangehensweisen wird hingegen nur als notwendige Vorstufe angesehen, jedoch nicht als offener Unterricht (Bohl/Kucharz 2010, 19).

Durch eine derartige Sichtweise, die weitgehend Ramseger (1985), Brügelmann (1998) und Peschel (2009) folgt, wird vor allem im Bereich der inhaltlichen Öffnung das

Windischbauer, Elfriede: Offenes Lernen im Geschichtsunterricht. Wien 1999. – Hofer, Gabriele: Die griechische Antike. Offenes Lernen im Geschichtsunterricht. Linz 1998. – Hofer, Gabriele: Offenes Lernen in der Oberstufe. Stundenblätter zum Einstieg Deutsch & Geschichte. Linz 2000.

Abb. 2:
Dimensionen
der Öffnung
(Bohl/Kucharz
2010, 19)



Moment erkennt, an dem sich offener Unterricht messen sollte. Erst wenn Schüler/-innen ein Thema bzw. eine Aufgabe aus mehreren und anspruchsvollen Angeboten auswählen können, würde nach Bohl/Kucharz ein hinreichender Qualitätsstandard erfüllt sein (Bohl/Kucharz 2010, 20). Dieser Einschätzung ist insofern zuzustimmen, da sie das oben beschriebene Spannungsverhältnis (vgl. Abb. 1) nicht außer acht lässt. Betrachtet man die Stufung jedoch aus fachdidaktischer Perspektive, sollte man durchaus die positiven Aspekte hervorheben, die auch in der Debatte um den historischen Kompetenzerwerb in ähnlicher Weise diskutiert werden. So scheinen die Überlegungen zur inhaltlichen Offenheit jenen Argumentationen entgegenzukommen, die einen historisch-inhaltlichen Kanon ablehnen und ein exemplarisches Lernen für den Erwerb von historischen Kompetenzen für ausreichend erachten. Gerade die Versuche einer Umorientierung von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung kommen den Konzeptionen einer inhaltlichen Öffnung entgegen, da in der Planung des Unterrichtes verstärkt darauf geachtet wird,

welche domänenspezifischen Kompetenzen angebahnt werden sollen, und nicht, welche Inhalte abgearbeitet werden. Das Anbieten von unterschiedlichen thematisch-inhaltlichen Zugängen, anhand derer man etwa Aspekte eines bestimmten Kompetenzbereiches erwerben kann, kann sich dabei als nützlich herausstellen. Versucht man etwa, den Schülern/-innen im Bereich der historischen De-Konstruktionskompetenz zu verdeutlichen, dass unterschiedliche narrative Muster auf die Bewertung einer historischen Person Einfluss nehmen, ist es durchaus denkbar, unterschiedliche Materialien anzubieten, welche diese Problematik in unterschiedlichen Medien aufwerfen (anhand von Sachbuchtexten, TV-Dokumentationsausschnitten, Rekonstruktionszeichnungen etc.).

Fachdidaktische und allgemeindidaktische Konzeptionen kollidieren jedoch u.a. im Bereich der methodischen Öffnung, wie dies oben bereits angedeutet wurde. Während nämlich einerseits der Forderung zuzustimmen ist, wonach die Schüler/-innen ihren Lernweg möglichst selbstständig bestimmen sollten, ist es aus fachdidaktischer Perspek-

tive fraglich, wie dabei die konventionellen fachspezifischen Methoden erworben werden können. Aus diesem Grund muss für jede Domäne geklärt werden, welche fachlichen Methoden verstanden werden müssen, um im Anschluss durchaus eigene Wege beschreiten zu können. Ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht soll dies verdeutlichen. Geschichtsunterricht organisierte sich lange Zeit über einen Daten- und Faktenkanon sowie über die Wiedergabe von als „wahr“ angenommenen *Erzählungen über die Vergangenheit* (Geschichte). Das Schulbuch oder die Lehrperson erzählte und die Schüler/-innen reproduzierten. Versucht man jedoch eine methodische Öffnung vorzunehmen, sollten auch Schüler/-innen – ganz im Sinn der historischen Kompetenzorientierung – die Gelegenheit erhalten, selbstständige Darstellungen über die Vergangenheit anzufertigen (zumindest in Teilschritten), die ergebnisoffen sind. Dabei können grundlegende geschichtstheoretische Methoden (Quellenkritik, historische Bildanalyse uvm.) nicht durch gänzlich selbstständig erdachte Methoden ersetzt werden, aber die Ergebnisse der Erzählung, welche die Schüler/-innen anfertigen, stehen a priori nicht fest. Sie unterliegen damit einer großen Offenheit im Arbeits- bzw. Lernprozess und müssen sich nur an fachspezifischen Momenten messen lassen (Quellenbeleg, Vetorecht der Quelle, Logik etc.). Aber bereits die Art der historischen Darstellung könnte man öffnen, um neben schriftlichen Darstellungsformen auch Comics oder Videodokumentationen zuzulassen, wenn die Schüler/-innen dabei auch die Spezifika der jeweilig genutzten Gattungen (in Ansätzen) mitreflektieren. Damit soll keinem naiven Rückschritt in ein eng didaktisiertes Lernsetting das Wort geredet werden, es sollte aber sehr wohl darüber nachgedacht werden, welche fachlich-methodischen Zugänge unumgänglich sind und wo Öffnungen den Unterricht im Sinn des Offenen Lernens im Geschichtsunterricht sinnvoll ergänzen.

Studien zeigen, dass sowohl individualisierender als auch frontaler Unterricht gut oder schlecht umgesetzt sein und dementsprechend wirken können (vgl. Helmke 2008, 259).

Helmke fordert aufgrund der Ergebnisse von Untersuchungen, die ergaben, dass so-

wohl Klassen mit ausschließlichem Frontalunterricht als auch Klassen mit exzessiv vielen Unterrichtsformen gleichermaßen schlecht abschnitten, ein „Optimum“ an Methodenvarianten, das in einer überschaubaren Anzahl unterschiedlicher Lehr-Lern-Szenarien besteht (Helmke 2008, 265 f.). Man kann in diesem Fall von den „Grenzen einer kompletten Individualisierung“ (Helmke/Klippert) sprechen.

„Zwar ist es richtig, dass alle Schüler/-innen auf spezifische Weise verschieden sind und mehr oder weniger unterschiedliche Leistungspotenziale haben. Daraus jedoch den Schluss abzuleiten, dass jedem Schüler sein eigenes Lernpaket geschnürt werden muss, ist ebenso utopisch wie pädagogisch fatal. Utopisch deshalb, weil die schon jetzt hohe Vorbereitungsbelastung vieler Lehrkräfte nachgerade ins Unermessliche gesteigert werden müsste, wenn man diesen Ansatz hierzulande ernsthaft zu Ende denkt. Konsequente Individualisierung setzt nämlich Unmengen an unterschiedlichen Materialien und Aufgaben voraus, die bislang aber weder da sind noch mit vertretbarem Zeit- und Arbeitsaufwand hergestellt werden können.“ (...) Pädagogisch fatal ist die skizzierte Individualisierung insofern, als damit auch der Anspruch auf Integration, Kooperation und gemeinsames Lernen über Gebühr aufgegeben wird. Bildung zielt nicht nur auf individuelle kognitive Potenzialförderung, sondern auch und zugleich auf das Erlernen von Sozialkompetenz, Solidarität, Empathie, Mitmenschlichkeit, Demokratiekompetenz.“ (Klippert 2008, 251 f.)

Dieser Befund wird auch von empirischen Studien gestützt, nach denen z.B. strukturierte Lernangebote konzentrationsschwächeren Schüler/-innen zu einer aufgabenbezogeneren Lernzeitnutzung verhelfen, während offene Aufgaben ihnen Probleme bereiten, weil sie ihre Arbeitsprozesse schwer strukturieren können (Lipowski 1999, 47 f.). Dies kann natürlich nicht bedeuten, dass konzentrationsschwache Schüler/-innen nicht mit Offenen Lernformen konfrontiert werden sollen. Vielmehr müssen sie schrittweise zu einer immer selbstständigeren Strukturierung ihrer Arbeitsprozesse geführt werden. Studien belegen auch, dass für Schüler/-innen mit niedrigerem Intelligenzniveau, hohem Angstniveau oder großer Misserfolgsschreck und Kinder

aus benachteiligten sozialen Schichten eher strukturierter Unterricht mit festen Vorgaben förderlich ist (Altrichter 2009, 349), ein Moment, das insbesondere beim Ausmaß der den Schülern/innen zugestandenen Freiheiten in individualisierenden Lernphasen berücksichtigt werden muss. Denn in konstruktivistischen Lernsettings – wie sie auch hier vertreten werden – geht eben „ein Teil der Verantwortung vom Lehrenden auf die Lernenden über. Sie sind nun primär selbst für die Auswahl, Reihenfolge und Tiefe der Auseinandersetzung mit den Materialien verantwortlich. Dies setzt strategische Kompetenzen und angemessene motivationale Überzeugungen zum selbstgesteuerten Lernen voraus, die oftmals nicht gegeben sind“ (Klaus 2009, 61).

Diese Ergebnisse sind keinesfalls als Argumente gegen individualisierende und differenzierende Unterrichtsmethoden zu verstehen, da deren Stärken und Vorteile – wie oben ausgeführt – ebenso unbestritten sind. Allerdings erfordern verschiedene Lernziele und die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen verschiedene Lehrmethoden, weshalb an dieser Stelle für eine Methodenvielfalt plädiert wird (vgl. Helmke 2008, 261) sowie für eine „intelligente und didaktisch begründete“ Verknüpfung eines lehrer- und schülerzentrierten Unterrichts, der auf die Bedürfnisse der Schüler/innen abgestimmt ist (Altrichter 2009, 350).

5. Formen Offenen Unterrichts

In der Praxis haben sich – unter größerer oder geringerer Zuhilfenahme theoretischer didaktischer Diskurse – unterschiedliche Modelle eines individualisierenden und differenzierenden Unterrichts entwickelt, die teilweise sehr heftig voneinander abgegrenzt werden (vgl. Abb. 3).

6. Gütekriterien Offenen Unterrichts

Ob und inwieweit Unterricht lernwirksam ist, d.h. dass auf Seiten der Schüler/innen nachhaltige Lernprozesse initiiert werden (Helmke 2009, 20), hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, Teilbereiche wurden bereits empirisch erforscht (vgl. Helmke 2009, Altrichter

2009). Offener Unterricht kann ebenso wie gelenkter bzw. gebundener Unterricht gelingen oder misslingen. Im Rahmen einer vierjährigen Längsschnittstudie in Deutschland haben sich folgende Merkmale für gelingenden Unterricht herauskristallisiert (Salner-Gründling 2009, 39):

1. Klare Strukturierung des Unterrichts (Planung, Regeln, Rituale, Zeiteinteilung)
2. Wertschätzendes Arbeitsklima
3. Variierende Unterrichtsformen
4. Individuelle unterstützende Maßnahmen für Lernende
5. Aktive, aufgabenbezogene Lernphasen

Hinsichtlich der Gütekriterien für Offenen Unterricht seien in der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 4, S. 16) gängige Auflistungen von Qualitätsmerkmalen gegenübergestellt, die sich in vielen Bereichen überschneiden, in manchen – wie z.B. der Bedeutung der Methoden, der Lehrerrolle, der Öffnung der Schule – aber unterschiedlich gewichten.

Individualisierung umfasst eine Reihe von Bausteinen, wie z.B. Lerndiagnosen, welche es ermöglichen, die Stärken und Schwächen der Schüler/innen festzustellen. Auf der Basis solcher Diagnoseinstrumente werden Lernaufgaben entwickelt, die den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen entsprechen. Dies bedeutet aber auch, dass für die Schüler/innen – zumindest teilweise – unterschiedliche Lernziele zu formulieren sind und die Schüler/innen in ihrem Lernprozess beraten werden und ermutigende und inhaltsreiche Rückmeldungen erhalten müssen. Dies erfordert flexible Unterrichtsformen, neue Formen der Leistungsbeurteilung, entsprechende didaktisierte Materialien, adäquate Räume, die Bereitschaft sowohl der Lehrern/innen als auch der Schüler/innen, die Professionalisierung der erforderlichen Lehrerkompetenzen und eine respektvolle Beziehung zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen (vgl. Altrichter 2009, 345). Empirische Untersuchungen zeigen, dass Offener Unterricht dann besonders wirksam ist, wenn die Individualisierung von Lehrzielen, Lerninhalten und Lernmethoden kombiniert wird, denn eine „organisatorische Offenheit (z.B. völlig freie Wahl des Materials) bei gleichzeitiger Geschlossenheit der Aufgaben (z.B. ‚Fülle die fehlenden Wörter aus.‘) schöpft die Differenzierungs- und Ent-

<p>Lernzirkel (Stationenlernen):</p> <p>Eine größere Anzahl von Lernangeboten zu einem Thema steht im Unterrichtsraum bereit; nicht alle Aufgaben werden von allen Schülern/innen bearbeitet; die Schüler/innen entscheiden selbst über Auswahl und Reihenfolge und arbeiten lehrerunabhängig. Festgelegt sind das Thema, manche „Pflichtstationen“, möglicherweise Zeitvorgaben (Stress vermeiden!), möglicherweise Sozialformen.</p> <p>(vgl. Faust-Siehl 1995, 24; Paradies/Linser 2001, 56 f.; für den Geschichtsunterricht vgl. Gautschi 2004, 515-531; Mathis 2007, 95 ff; Tschirner 2009, 48 ff.)</p>	<p>Wochenplanarbeit:</p> <p>Die Schüler/innen erhalten einen Plan, auf dem die Aufgaben für eine Woche festgehalten sind. Die Schüler/innen bestimmen die Reihenfolge der Aufgaben, die Sozialform und das Tempo. Es stehen Pflicht- und Wahlaufgaben zur Verfügung.</p> <p>Wochenplanarbeit kann Schritt für Schritt freier gestaltet werden, z.B. Beteiligung der Schüler/innen bei der Planerstellung, Formulierung möglichst offener Aufträge etc.</p> <p>(vgl. Wallrabenstein 1997, 97; Vaupel 1995, 12 ff.; Claussen 1995, 18; Paradies/Linser 2001, 57 ff.; für den Geschichtsunterricht: Strotzka/Windischbauer 1999)</p>
<p>Freiarbeit:</p> <p>In der radikalen Form entscheiden Schüler/innen frei über Inhalte, Art ihrer Aktivitäten, Lerntempo, Sozialform, Materialien, Arbeitsplätze. In anderen Modellen steht Freiarbeitsmaterial zur Verfügung, das in einer vorbereiteten Lernumgebung bearbeitet wird. Freiarbeit findet in bestimmten Stunden pro Woche statt. Die Lehrer/innen stehen als Lernberater/innen zur Verfügung.</p> <p>(vgl. Claussen 1995, 18; Reketat 2001, 27; Paradies/Linser 2001, 52 f.; Peschel 2009, 20 f.)</p>	<p>Projektunterricht:</p> <p>Eine Gruppe von Lernenden wählt ein Thema/ stellt sich eine Aufgabe, setzt sich Ziele, verständigt sich über die Aufgaben, entwickelt gemeinsam die Arbeitsfelder, führt in Gruppen-/Partner- oder auch Einzelarbeit die geplanten Arbeiten durch, bei denen meist ein am Ende vorzeigbares Produkt entsteht.</p> <p>In Geschichtsprojekten wird meist an den unmittelbaren Lebensraum der Schüler/innen angeknüpft, lokale Quellenbestände werden erforscht.</p> <p>(vgl. Frey 1996, 13 ff., bm:bwk 2001, 16; für den Geschichtsunterricht: Barricelli 2007, 111 ff.)</p>
<p>Arbeit mit Kompetenzraster:</p> <p>Die Schüler/innen erhalten Kompetenzraster für jedes Fach. Mit einem Coach wird ausgehend von einer individuellen Standortbestimmung das Lernziel formuliert. Die Schüler/innen erstellen auf der Grundlage ihres Ziels eigene Pläne (Layout) und sammeln ihre Lernnachweise in einem Lernportfolio.</p> <p>(vgl. www.institut-beatenberg.ch/seite.php?top_id=3&nav_id=111&unav_id=34&unav_modul=0, 25.7.2010)</p>	<p>Werkstattunterricht:</p> <p>Den Schüler/innen steht zu einem bestimmten Thema an verschiedenen Arbeitsplätzen ein vielfältiges handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen förderndes Arrangement von Lernsituationen und Lernmaterial zur Verfügung, aus dem sie frei wählen. Es gibt wenige verpflichtende und viele frei wählbare Aufgaben, die sie in der von ihnen gewählten Sozialform bearbeiten. Es handelt sich um materialgestütztes, erfahrungsorientiertes Lernen in einer pädagogisch gestalteten Umgebung.</p> <p>(Peschel 2009, 31 f.; Paradies/Linser 2001; für den Geschichtsunterricht: Friedel 2009, 41 ff.)</p>

Abb.3:
Verschiedene
Typen von
Offenem
Unterricht

Abb. 4:
Qualitäts-
merkmale
für Offenen
Unterricht im
Vergleich

nach Wulf Wallrabenstein (1997, 170 f.)	nach Heike Reketat (2001, 20)	nach Thorsten Bohl (2005, 32 ff.)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Methodenvielfalt: Mehrere unterschiedliche Methoden zur Lehr-Lern-Organisation, die von den Schüler/innen als hilfreich, vielfältig und transparent erfahren werden. 2. Freiräume zum vertiefenden, spielerischen, selbstständigen, entdeckenden Lernen. 3. Umgangsformen: Klare Regeln, die von Lehrern/innen und Schülern/innen eingehalten werden; Lob, Ermutigung, Humor. 4. Selbstständigkeit und Inhalte: Aktive Rolle der Schüler/innen bei der Steuerung von Lernprozessen. 5. Lernberatung im Unterricht, Fehler und Umwege werden akzeptiert, Förderung von leistungsschwachen Schüler/innen. 6. Öffnung zur Umwelt durch Erkundungsgänge, Exkursionen, Einladen von Expert/inn/en. 7. Sprachkultur durch Förderung des freien Ausdrucks in Texten, Kreisgesprächen, Gesprächskultur. 8. Lehrerrolle: Raum für Beziehungsarbeit, problemlösungs- und anwendungsorientierte Lehrerfragen, über die eigene Rolle reflektieren. 9. Akzeptanz des Unterrichts: Sinnvolle Nutzung der Unterrichtszeit, Unterricht als gemeinsame Arbeit. 10. Lernumgebung mit handlungsorientierten Materialien, offenen Lernflächen, Differenzierungsmaterial usw. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schülerverhalten: <ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen entscheiden eigenständig über Arbeitsformen, soziale Beziehungen, Kooperationsformen usw. • Schüler/innen bestimmen (mit) bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, Unterrichtsverlauf usw. • Schüler/innen planen selbstständig, wählen Aktivitäten aus, führen sie durch. 2. Lehrerverhalten: <ul style="list-style-type: none"> • Lehrer/in lässt Handlungsspielräume, fördert Schüleraktivitäten. • Lehrer/in verzichtet auf Planungsmonopol. • Lehrer/in orientiert sich an Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler/innen. 3. Methodische Prinzipien: <ul style="list-style-type: none"> • Entdeckendes, problemlösendes, handlungsorientiertes, eigenverantwortliches Lernen der Lehrer/innen und Schüler/innen 4. Lern- und Unterrichtsformen: <ul style="list-style-type: none"> • Freie Arbeit • Wochenplan • Projektunterricht • Stationenbetrieb 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klare Unterrichtsstrukturen (z.B. Planung von Projektunterricht, Zeitstruktur, Regeln, Leistungserwartungen, Hierarchisierung des Stoffes, Differenzierung der Aufgaben). 2. Aktive Nutzung der Lernzeit. 3. Diagnosekompetenz der Lehrer/innen, um gezielte didaktische Hilfen anzubieten. 4. Unterschiedliche Betreuung der Lernenden (z.B. Hilfestellungen für Lern- oder Konzentrationsschwache). 5. Vorbereitung der Lernenden auf Offene Lernphasen. 6. Curriculare und konzeptionelle Planung von Offenen Lernphasen, damit die Schüler/innen den Überblick behalten und Themen vernetzt werden können. 7. Methodische Anpassung an Lern-, Entwicklungs- und Bedürfnisstand der Schüler/innen. 8. Positives emotionales Klima. 9. Effiziente Klassenführung, um möglichst störungsfrei Lernprozesse zu ermöglichen.

wicklungspotenziale des Offenen Unterrichts nicht aus“ (Bohl 2005, 15). Weitere empirisch abgesicherte Faktoren, welche die Wirksamkeit von Offenem Unterricht erhöhen, sind zu erwarten, wenn (a) die individuellen Lernunterschiede bereits in die Planung des Unterrichts mit einbezogen werden, (b) sich kleine, flexible Lehr-Lern-Gruppen bilden, (c) individuell unterschiedliche Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt werden, (d) individuelle Lernzeit gewährt wird sowie (e) das Lernen klar auf Kernwissen und Lernpräferenzen ausgerichtet ist (vgl. Astleiter 2007, 138).

Damit Individualisierung gelingen kann, sind aber auch bestimmte Charaktereigenschaften bei Lehrer/innen erforderlich: Sollen individualisierende Unterrichtsmethoden erfolgreich sein, müssen Lehrer/innen Heterogenität als Bereicherung wahrnehmen, über entsprechende Diagnose- und Methodenkompetenz verfügen, um angemessene Lernarrangements schaffen zu können, sowie über entsprechende fachliche, didaktische und Klassenführungskompetenz (Altrichter 2009, 351).

Es gilt im Offenen Unterricht ein Selbstverständnis der Lehrer/innen als Lerncoaches aufzubauen, die nunmehr nicht mehr das Zentrum des Unterrichts bilden. Wird Schülern/innen mehr Verantwortung zugestanden und sind die Lehrer/innen für sie nicht mehr alleinige Informationsquelle oder steuernde Instanz, verändert sich das Aufgabenprofil der Lehrperson. „Sie wird beispielsweise verstärkt Energie auf die Vorbereitung und Planung sinnvoller Lernszenarien verwenden und sich im Unterricht selbst eher im Hintergrund aufhalten, um als Lernberater/in ansprechbar zu sein, anstatt frontal Wissen zu vermitteln.“ (Trautwein 2009, 5)

Bei der Umsetzung von offenen Lerneinheiten sollten die Lehrer/innen daher auch den Schülern/innen ihre vorbehaltlose Bereitschaft zur Unterstützung signalisieren, ohne sich etwa von Korrekturen oder Vorbereitungsarbeiten für andere Unterrichtsstunden ablenken zu lassen.

Aus: C. Kühlberger/ E. Windischbauer (2013): Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verlag.