**Zeitschrift:** Schweizer Schule
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
**Band:** 66 (1979)
**Heft:** 13

**Artikel:** Kommunikativer und offener Unterricht
**Autor:** Bönsch, Manfred
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-530193

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 13.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

nicht nur die geschichtliche Bedingtheit und die unterschiedlichen Schultraditionen die Schuld. Zum Teil beruht diese Divergenz auch auf den völlig ungleichen Voraussetzungen in der Schulgesetzgebung. Wohl nirgends ist die «Schuldemokratie» so weit getrieben wie im Kanton Zürich. Hier wird die Frage der Koordination nicht nur zu einem Problem des Wollens, sondern auch des Könnens. Dies trifft sogar allgemein für die deutsche Schweiz zu, wogegen in der französischsprachigen Schweiz viel mehr «regiert» wird. Auch eine Bundeskompetenz liesse sich im Schul- und Kulturbereich viel schwieriger durchsetzen als in anderen Belangen.

Wenn die Schulkoordination in der deutschen Schweiz so mühsam vorangeht, sollte daher die Westschweiz nicht etwa betonen, sie werde in ihren Bemühungen gebremst. Sie sollte auch nicht unbekümmert «davonfahren», sondern alles tun, um die gesamtschweizerische Koordination im Rahmen des Wünschbaren nicht zu gefährden. In der Diskussion um den Bericht «Vers une école romande» rief einer der Redaktoren aus: «Nous sommes Suisses d'abord, Romands ensuite.» Möge sich diese Haltung bewahrheiten; denn nur die Einheit in der Vielfalt garantiert unsere kulturelle Lage. Allerdings wird man dann den Mut haben müssen, heisse Eisen wie die Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns, die Angleichung der Schulstrukturen, die Freizügigkeit der Lehrer usw. erneut anzufassen. Vielleicht gäben sie unseren Anstrengungen neuen Schwung. Wesentliche Voraussetzung bleibt ein enges Zusammengehen zwischen Schulpolitikern, Schulverwaltung und Lehrerschaft.

# Kommunikativer und offener Unterricht

Manfred Bönsch

## 1. Herleitung des Themas

Beobachtungen bestätigen immer wieder die alte Vermutung, dass Unterricht als institutionalisierte Lehre überwiegend darin besteht, 1. eine Aufforderung zur Übernahme unbefragbaren, scheinbar sicheren, systematisierten, d. h. von konkreten Lebensbezügen relativ entfernten Wissens zu sein, 2. eine intensiv genutzte Möglichkeit zu sein, Urteile, Anschauungen, Werteinstellungen mechanisch, blind, nicht hinterfragend zu vermitteln.

Zu viele hindernde Umstände bestehen, als dass Unterricht überwiegend etwas anderes sein könnte: die gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen gegenüber der Schule verlangen Leistungsorientierung, die Vermittlung des für die Reproduktion der bestehenden Verhältnisse für notwendig erachteten Wissens, die Erziehung zu Pünktlichkeit, Folgsamkeit, Sauberkeit, Fleiss und Ausdauer; die institutionellen und organisatorischen Bedingungen verhindern häufig durch Verfestigungen (Schule kann nicht anders denn als Stunde-Halten verstanden werden), durch ihre Kurzatmigkeit (Stunde für Stunde wechselt das Thema) und Zersplitterung (Inhalte gibt es nur fein zerteilt und Fach für Fach organisiert) einen anderen als den herkömmlichen Unterricht; die Möglichkeit, wie die Mittel für das Arrangement unterrichtlicher Situationen, die über die Vermittlung des Kanonisierten hinausgehen, fehlen häufig (z. B. Lernmaterialien); rechtliche Vorgaben verhindern häufig genug ein bisschen Offenheit, Wagnis, Nonkonformismus; die Lehrer haben oft nicht ein genügend ausgeformtes Verhaltensrepertoire, das heisst sie können andere als der Vermittlung dienende Lernsituationen nicht organisieren. Das alles liegt sicher zum nicht geringen Teil daran, dass die Allgemeine Didaktik, verstanden als Wissenschaft vom Unterricht, bisher mehr planerische, festschreibende, quasi-programmierende Elemente des Unterricht-Haltens diskutiert hat als offene, spontane, nicht exakt kalkulierbare Bestimmungsmerkmale von Unterricht. Unterricht als organisiertes Lernen ist ein zu problematisierender Denkausgang!

## 2. Bestimmungsmerkmale kommunikativen und offenen Unterrichts

In den letzten Jahren haben sich Diskussionsansätze ergeben, die diese Problematisierung vollziehen. «Offene Curricula» und «Kommunikative Didaktik» sind die Signalbegriffe für Überlegungen, die von einer Vermittlungsdidaktik weg und zu einer Didaktik des Lernarrangements führen wollen, das die Lehrer-Schüler-Beziehungen und das zentrale Problem der Identifizierung von Lerninhalten und -anforderungen neu bestimmt. Das heisst, dass der Vermittlungs- wie der Beziehungsaspekt von Unterricht auf eine Weise beschrieben wird, nach der in dialektischer Wirkungsweise die beteiligten Individuen wie die zu behandelnden Lerninhalte anders als bisher Unterricht mitdefinieren und -realisieren.

### *2.1 Kommunikativer Unterricht*

Natürlich ist Unterricht immer durch Kommunikation bestimmt gewesen. Die Berücksichtigung kommunikationstheoretischer Ansätze in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion hat aber deutlich gemacht, dass je nach dem vorherrschenden Interesse Kommunikationen sehr unterschiedlich gestaltet werden. Zwei Fragen klären dies sehr deutlich: wie wird Unterricht z. B. von den Beteiligten definiert und ist überhaupt jeder Beteiligte zur Definition zugelassen? Je nach den Antworten kann sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Tat als Herrschaftsverhältnis darstellen, in dem der Schüler nur Objekt von Erziehungshandlungen ist, der Lehrer allein und ausschliesslich alle Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Verfahren und Medien des Unterrichts und auch über die zugelassenen bzw. verbotenen Beziehungen zwischen den Schülern entscheidet. Es kann sich auch als der Versuch darstellen, symmetrische Kommunikation realisieren zu wollen. Dann stellt sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Kommunikationsgemeinschaft erkenntnis- und handlungsfähiger Subjekte dar, die zu ihrer Konstituierung einer Verständigung über Sinn-Orientierungen und Handlungsziele bedarf und die zu ihrer Existenzerhaltung ständig der Metakommunikation bedarf, also über die Zielsetzung, Inhaltsauswahl, Problemidentifizierung, Problembearbeitung, dabei verpflichtender Regeln nachdenkt und damit die Legitimationsbasis für ihre Arbeit gewinnt.

Kommunikativer Unterricht ist bestimmt durch die Absicht des Lehrers, mit den Schülern eine Lerngemeinschaft auf Zeit zu etablieren, in der unter dem emanzipatorischen Erziehungsinteresse symmetrische Kommunikation realisiert zu werden versucht wird. Prinzipiell gesehen wird damit der Schüler wie der Lehrer in den Stand gesetzt, seine Absichten, seine Bedürfnisse, seine Interessen, seine Kompetenzen einzubringen und in Gleichheit und Gegenseitigkeit über die dabei einzuhaltenden Normen, Spielregeln, einzugehenden Verpflichtungen und zu übernehmenden Aufgaben mitzubestimmen. Konkret bedeutet dies, einer Reihe von Problemen Herr zu werden, die hier zunächst nur kurz beschrieben werden sollen.

### *2.2 Kommunikationsprobleme*

Der Begriff der Beziehungsfalle, der Zwickmühle, des double-bind wäre auch recht gut für die nun aufzuführenden Kommunikationsprobleme zu verwenden.

- Im personalen Bezug zwischen Lehrer und Schülern liegen aufgrund des unterschiedlichen Lebensalters, der unterschiedlichen Lebenserfahrungen und der Sozialisation, der unterschiedlichen Sprachkompetenz Störanlässe vor, die mit dem Begriff des Dominanzproblems belegt worden sind.
- Im Verhältnis zwischen Lehrer- und Schülerrolle liegen so lange erhebliche Problemanlässe vor, so lange die Lehrer- wie die Schülerrolle von der Gesellschaft, den Eltern, der Schuladministration, der Lehrerausbildung, den Kollegen nicht im Sinsymmetrisches Verhalten realisiert wird, standen werden und daher Erwartungswidersprüche und Rollenrealisierungen gegeneinander laufen.
- Im Lehrerverhalten selbst kann es zu Widersprüchlichkeiten kommen, wenn z. B. im verbalen Bereich der Kommunikation symmetrisches Verhalten realisiert wird, mit dem übrigen nonverbalen Verhalten aber soziale Distanz, Ablehnung, asymmetrisches Verhalten signalisiert wird. Ähnliches könnte für das Schülerverhalten beschrieben werden.

- Die sog. institutionelle Beziehungsfalle wird eines der Hauptprobleme darstellen. Ein Lehrer kann von sich aus sicher Angebote symmetrischer Kommunikation machen, die institutionelle Ordnung der Schule und des Schulsystems wird die Schüler aber recht eindeutig in eine Position der Abhängigkeit, des Ausgeliefertseins bringen: Die Notengebung und die damit verbundenen Entscheidungen über die schulische Laufbahn sind als besonders gravierendes Problem zu nennen, daneben aber auch die durch Lehrerverteilung, Stundenplan, räumliche Gegebenheiten vorbestimmte Struktur der Lernsituation.
- Keine Frage ist, dass die Strukturmerkmale einer industriellen Leistungsgesellschaft insgesamt gesehen kommunikativen Unterricht in seinen bisher beschriebenen Merkmalen nicht favorisieren wird, da das Problem der Leistung von ihr nicht so modifiziert werden kann, dass es in der durch symmetrische Kommunikation gekennzeichneten Lernsituation zu bewältigen ist.

Diese Probleme frühzeitig mit den Zielvorstellungen aufzuführen, scheint aus mehreren Gründen notwendig zu sein: einmal könnten konzeptionelle Entwicklungen die Chance der Realisierung verpassen, nähmen sie nicht antizipatorisch die zu erwartenden Schwierigkeiten in ihre Überlegungen auf; zum anderen könnte der Ansatz einer kommunikativen Didaktik als Kultivierung der Sozialbeziehungen zwischen Schülern und Lehrern allein einem alten Fehler pädagogischen Denkens verfallen, nämlich die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Zwänge entweder gar nicht zu sehen oder aber mindestens zu unterschätzen.

### *2.3 Offener Unterricht*

Herkömmlich ist Unterricht in bezug auf seine Inhalte festgelegt und damit zu charakterisieren, dass der Lehrer das Planungsmonopol hat. Im Rahmen der staatlichen Vorgaben, evtl. getroffener Absprachen im Kollegium und der zugelassenen Schulbücher entscheidet er über Ziele, Inhalte, meistens auch über Verlauf und Erfolgsmessung. Die Allgemeine Didaktik hat dieses Verständnis von Schulehalten unterstützt durch die Theoriekonstrukte «zweckrationales Unterrichtskonzept», «Lernzieloperationalisierung», «geschlossene Curricula», «Programmierung des Lernens». Unterricht ist in der Verfolgung dieser Vorstellung verplant worden, produktorientiertes Denken herrschte vor (das Lernziel ist erreicht, wenn der Schüler dieses oder jenes tun kann), die Objektrolle der Lernenden verstärkte sich, Lernen wurde kontextneutral organisiert, also unter Ausserachtlassung der jeweiligen konkret gegebenen Lernbedürfnisse der Schüler, der konkret gegebenen Kommunikationssituation der Lerngruppe und ihrer schulischen Bedingungen.

Drei neu- bzw. wiederentdeckte Feststellungen haben zu Überlegungen unter dem Stichwort «offene Curricula» oder «offener Unterricht» geführt. Da ist (1.) die Legitimationsproblematik virulent geworden. Welche Legitimation haben die professionellen Erzieher eigentlich für ein Planungsmonopol, wer gibt sie ihnen und welches sind die diese Legitimation «ortenden» Werte, Normen, Einstellungen, Kompetenzen? Der Verlust einheitlicher Wertvorstellungen in einer hochindustrialisierten Industriegesellschaft generell wie die Unsicherheit bei der Frage, was für die kommenden Generationen wohl wichtig sein könnte, haben die sog. Legitimationsproblematik verschärft. Im Zusammenhang mit ihr ist (2.) deutlich geworden, dass man der Intention, den mündigen und handlungsfähigen Bürger eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu erziehen, nicht 9 oder 13 Jahre folgen könnte unter Ausserachtlassung eben der Subjektrolle, die ein Heranwachsender ausüben können müsste, um mündig zu werden. Die «Wiederentdeckung» des Subjekts «Schüler» müsste (3.) seine Interessen, Bedürfnisse, Initiative, Mitentscheidung als Bestimmungsmomente organisierten Lernens fordern. Damit haben wir die Elemente, die offenen Unterricht kennzeichnen sollen:

- Offener Unterricht verzichtet auf eine einseitig produktorientierte Programmierung des Lernens zugunsten eines offenen Arrangements von Lernsituationen und -materialien, um
- im Rahmen allgemeiner Zielsetzungen und Vorgaben dem Schüler Mitbestimmungs-

möglichkeiten hinsichtlich der Intentionen, Inhalte, Arbeitsweisen und Materialien zu geben,
- um neben dem vorgegebenen Rahmen auch Schülerinteressen, -bedürfnisse, -initiativen zum bestimmenden Moment schulischen Lernens werden zu lassen und damit
- die Lehrerrolle zu verändern (Zurücknahme alles überdeckender Dominanz und Betonung der Berater-, Moderator-, Helferrolle),
- die Schülerrolle zu verändern (Förderung der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler (Subjektrolle) unter Betonung der gleichzeitig notwendig werdenden Kommunikations- und Kooperationskompetenz,
- den Kontext schulischen Lernens (Schülersituation, Verringerung der Spannung zwischen Schule und ausserschulischen Lebensbedingungen, Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen) deutlich zu verändern.

Der Zusammenhang zwischen den Merkmalen kommunikativen und offenen Unterrichts wird damit offensichtlich. Soll sich kommunikativer Unterricht realisieren, kann er nicht so viel an inhaltlicher Vorgabe haben, dass die Beteiligten (Lehrer wie Schüler) nur ausführende Funktionen wahrnehmen dürfen. Soll sich offener Unterricht realisieren, bedarf es der Individuen, die in die Offenheit Initiative, Inhalte, Vorschläge einbringen, um dem vieljährigen Lernen in der Schule Sinn zu geben.

### *2.4 Probleme offenen Unterrichts*

Vor der Verfolgung dieser Ideen unter pragmatischem Aspekt ist auch hier wieder eine Verweisung auf zu erwartende Probleme notwendig. Diese liegen auf verschiedenen Ebenen.

- Der jeweilige Bewusstseinsstand und Kompetenzgrad der Beteiligten kann unter der Hand die alten Überordnungs-Unterordnungs-Verhältnisse wieder herstellen bzw. zu einer andauernden Reduktion der Ansprüche führen, denen zu begegnen wäre.
- Die Gefahr einer Reprivatisierung der Schule durch Gewährung grösserer Autonomie muss von Anfang gesehen werden und durch politische Aufklärung reduziert werden. Diese birgt ihrerseits natürlich die Gefahr von Einseitigkeiten.
- Die Gefahr der Vernachlässigung der instrumentellen Seite des schulischen Lernens (Erwerb von gesellschaftlich und individuell wichtigen Kenntnissen und Fertigkeiten) muss möglichst frühzeitig von Lehrern und Schülern erkannt werden.
- Die Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen (also z. B. der Arbeitgeber, auch bestimmter Elterngruppen) werden stärker auf die Erreichung von Leistungsstandards ausgerichtet sein und daher kommunikativen und offenen Unterricht als überflüssig und realitätsfremd kennzeichnen.
- Unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten wird der hier zur Rede stehende Unterricht unter Umständen als gefährliche Form emanzipatorischer Erziehung verstanden, die die Reproduktions-, Selektions- und auch Integrationsfunktion der Schule in Frage stellt.
- Didaktisch gesehen darf offener und kommunikativer Unterricht nicht als eine moderne Form des Laisser-faire verstanden werden, d. h. es ist zu prüfen, welches didaktisch-methodische Instrumentarium entwickelt werden muss, um den beschriebenen Intentionen entsprechen zu können.

## 3. Konkretisierungsansätze für kommunikativen und offenen Unterricht

Didaktische Überlegungen können nicht bei der Entwicklung von Zielvorstellungen und der Benennung von Problemen stehen bleiben. Die beschriebenen konzeptionellen Ansätze werden im folgenden unter drei Gesichtspunkten zu konkretisieren versucht.

### *3.1 Unterricht als kommunikativer Prozess*

Unterricht wird in der allgemeindidaktischen Literatur ganz überwiegend als die Organisation von Lernprozessen bei Schülern verstanden, deren Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien von den dafür professionell vorgesehenen Lehrern bestimmt werden. Konstitutiv für diese Auffassung ist,

dass die Organisationsbedingungen, Curriculumelemente und die Lehrer für den Lernprozess als vorgegeben und bestimmend angesehen werden müssen. Diese Auffassung legt die Rolle der Schüler durch die Funktionen des Gehorchenmüssens, des Handlungsanweisungen-ausführen-Müssens, des Anpassungszwanges an vorgegebene Kommunikationsmuster fest. Lernen in diesen Verhältnissen ist eine konsequente Fortsetzung familialer Sozialisation, in der Wertvorstellungen, Erziehungspraktiken, Sprach- und Denkstile der Älteren die Werthorizonte, Verhaltensspielräume und kognitiven Niveaux der Jüngeren in entscheidender Weise prägen. In der Schule werden die Schüler auch täglich mit dem Anspruch der im Grunde unbezweifelbaren Wichtigkeit und Richtigkeit des Lernstoffes und mit dem relativ selten zu hinterfragenden Anspruch der Lehrer konfrontiert, wissen und bestimmen zu können, was Schüler zu lernen haben. Dazu kommt, dass die Beziehungen der Mitglieder einer Gruppe, die Beziehungserwartungen und -befürchtungen die Möglichkeit oder Unmöglichkeit zu lernen ebenso stark bestimmen können wie die Dominanz der Lehrpersonen. Die Angst vor Abweisung oder der Mut zu unorthodoxen Auffassungen, Meinungsterror oder Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen, Gruppenbildungen, Rivalitäten, Aussenseitererlebnisse hängen von dem sich entwickelnden Kommunikationsgeflecht in einer Lerngruppe ab. Häufig genug scheinen diese kommunikativ bestimmten Lernbedingungen bleibendere Spuren zu hinterlassen als die Vermittlung bestimmter Inhalte.

Wenn man davon ausgehen kann oder muss, dass die Art der sozialen Beziehungen, innerhalb derer wir aufwachsen und leben, die Art und Weise bestimmen, wie wir unserer Umwelt begegnen, wie wir Situationen «definieren», wie wir unsere eigenen Bedürfnisse durchzusetzen versuchen, dass die sozialen Beziehungen dem Individuum Identität verleihen, dann ist eine entscheidende Frage, wie die institutionell vorstrukturierten schulischen Kommunikationssituationen beschaffen sein müssen, um dem Schüler Eigenrecht, Selbstentfaltung, Mündigkeit zu gewähren.

Unterricht als kommunikativer Prozess ist also dauernd daraufhin zu überprüfen, inwieweit den beteiligten Individuen Möglichkeiten offen bleiben, ihr Handeln, ihre Bedürfnisse, ihre Interessen selbst zu bestimmen, und inwieweit in Gleichheit und Gegenseitigkeit die einzuhaltenden Normen, Spielregeln, die einzugehenden Verpflichtungen und zu übernehmenden Aufgaben mitbestimmt und immer wieder neu oder modifiziert definiert werden können. Während die curricularen und organisatorischen Aspekte später behandelt werden, stehen zunächst kommunikative Aspekte im Vordergrund.

Unter pragmatischen Gesichtspunkten ist es sicher nicht schlecht, die Richtung zu beschreiben, in der das Lehrerverhalten sich bewegen müsste. Die Führungs- bzw. Verhaltensstil-Literatur erlaubt, alternativ Indikatoren zu beschreiben, die kommunikationsfördernde bzw. kommunikationsfeindliche Verhaltenstendenzen aufzeigen.

Indikatoren für ein Lehrerverhalten, das

a) kommunikationsfördernd ist (sozialintegrativer Führungsstil)
- begründet eigenes Vorgehen,
- nimmt Vorschläge auf,
- gibt selbst Alternativen,
- wünscht Initiative,
- bittet um Beiträge,
- akzeptiert Kritik,
- fördert Gruppenarbeit,
- lässt über Vorgehen abstimmen,
- argumentiert bei Widerspruch,
- stellt sich selbst in Frage,
- bittet um Aufgabenerledigung,
- gibt häufig Freiraum für selbständiges Tun,
- sieht Schüler als gleichberechtigten Gesprächspartner,
- erkennt seine Kompetenz und deren Grenzen,
- vertritt entschieden seine Auffassung, besteht aber nicht auf deren uneingeschränkter Einhaltung
- ist immer zur Hilfe bereit,
- stützt emotional, baut auf,
- vermeidet angsterzeugendes Klima,
- vermindert Leistungszwang,
- ermöglicht Erfolge,
- sucht bei Konflikten nach Kompromissen,

b) kommunikationsfeindlich ist (autoritärer Führungsstil)

- schreibt alles vor,
- befiehlt ständig,
- duldet keinen Widerspruch,
- droht mit Strafe,
- wendet Zwang an,
- duldet keine Kritik,
- wünscht keine Initiative der Lernenden
- lässt nur Ausführung der Befehle zu,
- lässt nur Einzelarbeit zu,
- droht bei Widerspruch,
- erlaubt keine Kritik an sich,
- gibt keinen Spielraum für selbständiges Tun,
- sieht im Schüler einen Untertan,
- stellt sich selbst nicht in Frage,
- besteht auf der Richtigkeit seiner Auffassungen,
- macht schlecht,
- kritisiert hart, destruktiv,
- operiert bewusst mit der Angst der Schüler,
- fordert uneingeschränkt Leistung,
- kümmert sich nicht um Erfolgserlebnisse,
- reagiert bei Widerstand unnachgiebig, hart.

Bei Schülern, so ist die Annahme, treten korrespondierend zum erwünschten kommunikationsfördernden Verhalten des Lehrers Verhaltensmerkmale auf, die folgendermassen aufzulisten sind:

Indikatoren erwünschten Schülerverhaltens
Selbständigkeit
- Aufbau des Wunsches, des Willens und der entsprechenden Fertigkeiten, ohne Hilfe anderer (vor allem Erwachsener) auszukommen
- Entwicklung und Förderung des Selbstvertrauens
- Lernen, selbständig Lebenssituationen zu bewältigen
- In Konflikt- und Problemsituationen (kritisch) Entscheidungen treffen lernen.

Neugier- und Fragehaltungen, Neigungen und Interessen
- Aufgeschlossenheit gegenüber Erscheinungen und Ereignissen in der Umwelt entwickeln
- Unbefangenheit, Offenheit, Fragen und Problematisieren allen Bereichen, allem Neuen gegenüber fördern
- Entdecken, Beobachten lernen
- Anerkennung und Entwicklung, Aufbau und Erweiterung spezieller Interessen
- Fähigkeit zur Verbalisierung von Fragen, Meinungen und Gefühlen entwickeln und fördern

Initiative und Risikoverhalten
- Unternehmungsbereitschaft, Entschlussfähigkeit fördern
- Bereitschaft, den Anstoss zu einer Handlung zu liefern
- Einsatz für eine Meinung, eine Sache, einen anderen Menschen
- Einsatzbereitschaft, auch bei ungewissem Ausgang oder möglichen persönlichen Nachteilen

Differenzierung der Wahrnehmung
- Differenzierung der visuellen, auditiven, haptischen (den Tastsinn betreffenden) Wahrnehmung
- Sensibilisierung für Sinnesreize
- Erfahrung dieser Reize
- Benennung ihrer Qualitäten

Kritisches Denken und Urteilen
- Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten
- Flexibilität des Denkens entwickeln
- Prüfen, Vergleichen, Werten; Kritikfähigkeit
- Vor- und Nachteile erkennen und gegeneinander abwägen
- Schlüsse ziehen lernen

Herangehen an Probleme und Problemlösungsverhalten
- Freude am Problemlösen wecken (Rätsel)
- Probleme erkennen und aufgreifen
- Probieren und Lösungswege finden
- Kompromissbereitschaft entwickeln
- Lösungen durchführen lernen (Lösungstechniken)

Kreativität und Produktivität
- Spontaneität und Phantasie entwickeln und fördern
- Experimentieren und Erfinden
- Anerkennung und Förderung ungewöhnlicher Ideen, Leistungen und Lösungen, neuartiger Ergebnisse
- Denk- und Handlungsbereitschaft (möglicherweise in Spannung mit konvergentem Denken, mit Konventionen)

Da bisher für Schüler individuelle Verhaltensdispositionen beschrieben worden sind,

die nicht in jedem Fall kommunikativ im Sinne symmetrischer Kommunikation orientiert zu sein brauchen, ist zu erörtern, welche soziale «Bindung» sie erfahren sollten.
Indikatoren, die Fortschritte in der Ausbildung von Individuen mit Ich-Stärke und Ich-Identität anzeigen, könnten auch fortschreitenden Egoismus aufzeigen. Soziale Beziehungen sind ständig bedroht von Störungen emotionaler Art (Neid, Eifersucht, Angst, Machtgefühl, Aggressivität) und intellektueller Art (Missverständnisse, abweichende Situationsdefinitionen, Sprachschwierigkeiten). Die Sensibilisierung für die individuellen Befindlichkeiten wie für Gruppenprozesse und -strukturen und deren Auswirkungen ist daher als eine wichtige Aufgabe kommunikativen Unterrichts anzusehen. Sensitivitätstraining hat zum Ziel, mehr Transparenz, Offenheit, Echtheit und Spontaneität in die Gruppenbeziehungen zu bringen. Die Thematisierung emotionaler Bedürfnisse, die Bearbeitung von Störungen und die Stärkung der Verantwortlichkeit für sich und andere im Kommunikationsprozess sind aktuelle Aufgaben des Unterrichts.
Über die Kultivierung der Sozialbeziehungen hinaus bekommen Kommunikationen eine weitere Dimension dann, wenn es um die Durchsetzung von Interessen geht, die ein einzelner / eine Gruppe gegenüber einem anderen, einer anderen Gruppe, einer Institution oder der Allgemeinheit hat. Die Relevanz machtpolitischer oder diskursiver Handlungsorientierung und die Verwendung jeweils dazugehörender Vorgehensweisen (Druck und Gewalt oder Argument und Überzeugung) wird Unterricht unter kommunikativem Aspekt zu seinem Inhalt und zu seiner Praxis machen müssen. Die Frage, bei welchen konkreten Anlässen dies geschehen könne, findet folgende Antwort: das konkrete Unterrichtsangebot der in einer Klasse Unterrichtenden birgt ständig Interessenkonflikte, in denen ein Ausgleich zu suchen, zu finden, zu erstreiten ist; die institutionellen Bedingungen (Schulordnung, Pausenregelungen, Verhaltenskodifikationen also, Raum-, Zeit- und Materialbedingungen, Identifikationsangebote oder -defizite durch Lehrer) bergen latent Konfliktanlässe; schliesslich sind Schülerinteressen häufig genug durch die gesellschaftlichen Bedingungen beeinträchtigt bzw. gesellschaftliche Probleme werden zum Gegenstand von Reflexionen und Aktionen von Lehrern und Schülern.

Zusammenfassend lassen sich auch hier wieder einige Indikatoren für den Unterricht benennen, der unter den genannten Aspekten als kommunikativer Prozess verstanden werden kann:

Indikatoren für eine soziale und politische kommunikative Lernpraxis

- Erläuterung der Unterrichtsplanung gegenüber den Schülern, Begründung von Lernanforderungen
- Angebot von Alternativen im sog. Pflichtbereich schulischen Lernens
- Angebot von Freiräumen für Schülerorientiertes Lernen
- konsequente und sich ausweitende Beteiligung der Schüler an der Festlegung der Lernintentionen, -inhalte, -verfahren und -medien
- Angstfreies Lernklima, in dem abweichende Auffassungen, die Artikulation von Interessen, der Versuch ihrer Durchsetzung nicht Sanktionen nach sich ziehen
- Verminderter Leistungszwang, um Raum für die Verfolgung schülereigener Ideen und Initiativen zu geben
- offene Leistungsbeurteilung
- institutionalisierte Unterrichtskritik
- Ergänzung der herkömmlichen Unterrichtsinhalte durch kommunikationsrelevante Sachverhalte (soziale Beziehungen, Störungen, Behinderungen)
- Erweiterung der Verhaltensweisen in Richtung auf Toleranz gegenüber anderen, Ermutigung zu Widerspruch, abweichendem Verhalten
- Erweiterung des Verweigerungsrechtes von Schülern
- Bemühungen um Kompromiss- und Konsensfindung
- gemeinsame Reflexion über Behinderungen der intendierten Praxis
- gemeinsame Entwicklung von Lernprozessen in Richtung der gewünschten Ziele.

### *3.2 Unterricht als Vermittlungsprozess*

In jedem Fall bleibt Unterricht eine Veranstaltung, in der Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Gebräuchlich ist inzwischen die Unterscheidung zwischen der Inhalts- und der Beziehungsdimension. War

bisher von der Beziehungsdimension die Rede, so ist jetzt von der Inhaltsdimension zu handeln, da festgefügte, nicht veränderbare Curricula den Spielraum kommunikativen Unterrichts eingrenzen würden auf die Bemühung, die sozialen Beziehungen als Medium der Vermittlung zu verstehen und erträglich zu gestalten. Es ist aber deutlich geworden, dass die Inhaltsdimension zur Disposition stehen muss, wenn symmetrische Kommunikation die praxisstrukturierende Zielvorstellung wirklich sein soll. Hier erhebt sich natürlich sofort die grundsätzliche Frage, wie die Synthese zwischen dem Verpflichtenden und Freiwilligen, zwischen dem Notwendigen und dem Möglichen gefunden werden kann.

Die Termini «offenes Curriculum», «offener Unterricht», «offene Lernsituationen» stehen für die Absicht, an Stelle «geschlossener Curricula», «teacher-proof-Curricula», kaum beeinflussbarer Vorgaben Lernen zu ermöglichen, in dem die Lernenden zunehmend zu Subjekten ihrer eigenen Lernprozesse werden können, d. h. ihre Anliegen einbringen zu können, die verpflichtenden Vorgaben kritisch hinterfragen zu können, im Diskurs mit Lehrern zunächst den Sinn von Lernbemühungen zu finden und damit Anweisungen befolgbar zu machen, ehe gelernt wird. Zeitweilig sind die mit dem Adjektiv «offen» versehenen Begriffe als Anti-Begriffe verwendet worden: also gegen systematische Planung, operationalisierte Lernziele, gegen diejenigen, die etwas genauer über das Erreichbare nachdenken wollten. Positiv ist daher zunächst einmal festzustellen, dass offener Unterricht eine Synthese versucht zwischen curricularen Vorgaben, die sich als gesellschaftliche Anforderungen ausweisen, und den zu fördernden Lernideen, -interessen, -bedürfnissen der Schüler, d. h., dass curriculare Handlungsentwürfe als Orientierung und Anforderung sehr wohl bestehen, gleichzeitig aber die Autonomie und Kreativität der Lernenden das konkrete Lernen mitbestimmen müssen. Gelingt diese Synthese, können die Gefahren einer fehlenden inhaltlichen Bestimmung und eines unreflektierten Individualismus vermieden werden.

Die Offenheit von Curricula und Curriculummaterialien kann sich in folgender Weise zeigen:

- im Rahmen des Unterrichts kann immer wieder zwischen Alternativen, zwischen mit den Grundintentionen vereinbarenden Zielen gewählt werden,
- trotz festgesetzter Lernziele sind unterschiedliche Lernwege und unterschiedliche Lernerfahrungen möglich,
- die Lerninhalte sind so angeordnet, dass problemorientierte Überschreitungen festgefügter Lernbereiche (Fächer) angeregt werden,
- Schüler und Lehrer können eigene Probleme und Erfahrungen, besondere Interessen und Fähigkeiten einbringen,
- der Entstehungs- und Begründungszusammenhang des curricularen Entwurfs ist soweit offengelegt, dass die am Unterricht Beteiligten sinnvolle Entscheidungen für die konkrete Lernarbeit treffen können,
- die Lernplanung kann sich an die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten der einzelnen Lerngruppen anpassen,
- Unterricht kann auf die sozialen Bedingungen des schulischen Umfeldes und regionaler Besonderheiten abgestimmt werden.

### *3.2.1 Rahmen und Spielraum*

Um das Verhältnis zwischen Rahmen und im Sinne curricularer Vorgaben und Spielraum als Mit- bzw. Selbstbestimmungsangebot genauer beschreiben zu können, kann man sich der Unterscheidung verschiedener Dimensionen bedienen.

Die Dimension «Schule» z. B. erlaubt die Feststellung am weitesten gehender Alternativen. Das Curriculum Vorschule, Grundschule, Hauptschule, Realschule oder Gymnasium kann über die Fächerfestlegung, die Zeitbudgets und die Beschreibung zu behandelnder Inhalte total verplant sein. Man kann sich die Schule als Angebot denken, aus dem Schüler in völlig freier Entscheidung wählen und damit auf Dauer, gelegentlich oder einmalig mit Lehrern und Mitschülern Themen bearbeiten. Es ist unmittelbar einsichtig, dass wenn einmal die Anforderungsstrukturen festgelegt sind, sich im zweiten Fall erst die Verständigungsprozesse und ein sich damit ergebendes individuelles Anforderungsniveau ergeben müssen, aber auch ausbleiben können. Rahmen bzw. Spielraum wären hier noch Alternati-

ven, keine Synthese. Die Dimension «Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahlfächer» ist wesentlich eingegrenzter, dafür realistischer. Besonders im Sekundarbereich gibt es eine Reihe von Beispielen für diese Rahmenkonstruktion, die dem Schüler mehr und mehr eine Schwerpunkt- und Interessenbildung ermöglichen soll. Der Zeitpunkt der Aufgabe eines für alle verpflichtenden und gleichen Fächerkanons, die Verteilung der Unterrichtsfächer auf die Kategorien Pflicht, Wahlpflicht, Wahl, der Zeitraum für die Geltung von Entscheidungen, die in den Kategorien Wahlpflicht und Wahl bestehenden Angebote und das Zueinander von Pflicht und Wahl sind die solch eine Konstruktion bestimmenden Gesichtspunkte.

Eine vielleicht etwas offenere Variante ist in dem curricularen Angebot zu sehen, das neben den Pflichtfächern inhaltlich nicht vorfixierte Zeiträume (Verfügungsstunden, Arbeitsgemeinschaften, Projektstunden, freies Arbeiten) freizuhalten versucht. Sie ist z. B. in den Rahmenrichtlinien für die Primarstufe und in den Anweisungen für die Arbeit in der Orientierungsstufe in Niedersachsen enthalten. Die Beurteilung dieser Regelung muss ambivalent ausfallen: positiv ist die Eröffnung von Freiräumen für interessenorientierte Tätigkeiten, weniger positiv ist die Inhaltlosigkeit und die Verbundenheit mit dem Pflichtkanon zu sehen. Man könnte von «Spielweisen» sprechen, die Kompensationsfunktion haben, aber nicht den Intentionen folgen, Pflicht und Wahl, Rahmen und Spielraum, fremd- und selbstbestimmtes Lernen in eine fruchtbare Spannung zu bringen.

Die Dimension «Wahldifferenzierung im Fach» setzt ein vorhandenes Schulcurriculum als Gesamtangebot voraus und strukturiert im einzelnen Fach das Verhältnis von Rahmen und Spielraum in unterschiedlichen Varianten. Da kann sich ein Fach im Verbund mit anderen Fächern quantitativ und qualitativ unterschiedlich anbieten. Grundkurse und Intensivkurse sind die Fachtermini für die Beschreibung eines allgemeinen, zeitlich begrenzteren und eines spezielleren intensiven und zeitlich ausgeweiteten Fachangebots (Beispiel: Grundkurs Biologie – Intensivkurs Chemie/Physik oder umgekehrt). Ein Fach kann zunächst einmal einen Fundamentalkurs für alle in Frage kommenden Schüler anbieten und danach zur Wahl Zusatzkurse (Beispiel: Fundamentalkurs Geräteturnen – Zusatzkurse für einzelne Geräte). Auch hier ist im Grunde der Verbund mit Angeboten anderer Fächer mitgedacht, weil mit ihm der Spielraum für den Schüler hinsichtlich seiner Entscheidungen und Schwerpunktbildung grösser wird. Die in der Leistungsdifferenzierung auftretende Unterscheidung zwischen Fundamentum und Additum ist keine Variante der hier intendierten curricularen Offenheit, da sie nach Leistungsgesichtspunkten und der Lehrerbewertung erfolgt und der Entscheidung der Schüler entzogen ist.

In der Dimension «Unterrichtseinheit» ermöglicht das Konzept des wahldifferenzierten Unterrichts (siehe dazu das entsprechende Kapitel) Offenheit, vor die Wahlfähigkeit der Schüler, die Fähigkeit zur Mitbestimmung über eigene Lernangelegenheiten, kooperative Verhaltensweisen, selbständiges Lernen in der Kleingruppe zu fördern. Nach diesem Konzept werden in einer Strukturierungs- und Fundierungsphase die für ein Thema wichtigen Informationen (Kenntnisse, Erkenntnisse, Probleme) und Fragestellungen vermittelt. In der sich anschliessenden Differenzierungsphase sollen die Schüler aus vorhandenen alternativen Lernangeboten oder auch aufgrund eigener Ideen Intention und Inhalt für selbständiges Lernen finden, mit anderen Schülern sich zusammentun, einen Arbeitsplan entwickeln und nach ihm selbständig arbeiten. Die Strukturierungs- und Fundierungsphase mit ihren motivierenden und informierenden Funktionen, unterstützende Lernmaterialien und die Beratung des Lehrers stellen die Hilfen dar, die es den Schülern ermöglichen sollen, im vorgesehenen Rahmen (Thema, grundlegende Informationen und Fragestellungen) nach selbstbestimmten Intentionen weiterzuarbeiten.

Die Dimension «Unterrichtsstunde» stellt schliesslich die eingeengteste, aber nicht chancenlose Möglichkeit dar, «Offenheit» unter curricularem Gesichtspunkt zu realisieren. Angebote im Thema (Teilthema), in den Fragestellungen, in der Nutzung von Lernmaterialien, in der Arbeitsweise, unter dem Terminus «innere Differenzierung», vielfältig diskutiert, lassen Offenheit zu, wenngleich der Rahmen (zeitliche Einengung, vorgegebenes Thema, Raum- und Material-

vorgaben) den Spielraum nicht übermässig gross werden lässt.

### *3.3.2 Probleme curricularer Konstruktion*

Die Grundfrage bei allen Versuchen, die Lernintentionen und -inhalte weitgehend oder begrenzt vorzubestimmen, ist die nach dem Bildungsziel, das man im Grunde verfolgt. Wird die Idee einer Allgemeinbildung vorwiegend unter Gesichtspunkten der Wissens- und Fertigkeitenvermittlung verstanden, kann man in einer hochdifferenzierten Leistungsgesellschaft genügend viele Lerninhalte beibringen, die für die Qualifikation des einzelnen wie für das Fortbestehen der Gesellschaft als unerlässlich angesehen werden können. Wird der Wert eines Lernziels vor allem daran gemessen, inwieweit es dazu beiträgt, das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit des Schülers in seiner konkreten gesellschaftlichen und historischen Situation zu fördern, werden die Entwicklung seiner Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse und Interessen, frühzeitige Versuche selbstbestimmten Lernens gleichen Wert haben wie die Wissensvermittlung. Freilich ergeben sich mit der Betonung der Merkmale offenen Unterrichts Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung, Zensurenerteilung, Abschlussvergabe. Das bisher alles in allem dominierende Leistungsdenken muss sich umorientieren und Leistungen anerkennen, die bisher weniger anerkannt waren. Es ist schon ausgeführt worden, dass offener Unterricht nicht die Frage nach dem Notwendigen, nach dem unerlässlichen Soll verdrängen soll. Offenheit kann auch zum ideologischen Begriff werden. Wenn man meinte, alles sei offen, es ginge vor allem um die «Entfesselung» von Kreativität und Spontaneität, könnten Verdrängungen die schulische Szene nur noch unwirklicher machen. Selektion und Konkurrenz könnten umso wirksamer werden, wenn man den Begriff «Offenheit» für die Einrichtung von Spielwiesen nähme und für nichts anderes.
Praktische Versuche zeigen überdies, dass Interessen und Bedürfnisse der Schüler nicht unmittelbar zum konstituierenden Moment schulischen Lernens zu werden brauchen. Sie können längst verschüttet oder auch nicht entwickelt sein. Sie bedürfen bestimmter Verhaltenskompetenzen und Fertigkeiten, um sich zu entwickeln und zu befriedigender Lernarbeit zu führen. Häufig müssen diese erst aufgebaut werden.
Freilich zwingt die Frage nach vorzugebendem Rahmen und dem zu eröffnenden Spielräumen vielleicht mehr als geschlossene Curricula/Lehrpläne, über die Entscheidungsgrundlagen nachzudenken.

### *3.4 Unterricht als organisierter Lernprozess*

Kommunikativer und offener Unterricht in der bisher beschriebenen Weise könnte schnell an institutionell bestimmten Organisationszwängen scheitern, wenn nicht eben diese von vornherein mitbedacht werden.
In der Regel wird gegenwärtig Wissen in der Schule von Lehrern fein parzelliert – Stunde für Stunde folgt Fach auf Fach mit jeweils anderen Inhalten – und abgezogen von konkreten Lebenszusammenhängen angeboten. Die Unterrichtsorganisation ist starr, sie ist durch fest fixierte Zeiteinheiten (45 Min.), fest verplante Räumlichkeiten und natürlich feststehenden Lehrereinsatz gekennzeichnet. Die Lehrer sind auf «das Halten von Stunden» hin orientiert, Aufsichtspflichten und Verwaltungsaufgaben engen den Spielraum informeller Kommunikation ein. Der Trend zum Fachlehrer verstärkt sich und führt z. B. auch in der Primarstufe dazu, dass die bisher überwiegend integrativ angelegte Arbeit zersplittert wird. Diese Gegebenheiten werden kommunikativen und offenen Unterricht stark behindern, wenn nicht verhindern. Es ist also nach den unterrichtsorganisatorischen Adäquaten zu fragen, um nicht von vornherein zu scheitern. In aller Kürze sollen Möglichkeiten unter den Gesichtspunkten Zeitbudget, Lehrerkooperation, flexible Raumnutzung und Lernmaterialien entwickelt werden.

### *3.4.1 Zeitbudget*

Kommunikativer und offener Unterricht lässt sich in streng einzuhaltenden 45-Minuten-Einheiten kaum realisieren. Die einfachsten Hilfen sind Blockstunden (50-Minuten-Einheiten) und Epochenunterricht, bei dem einzelne Fächer zeitweise einen höheren Stundenanteil als andere bekommen und damit Intensität, Konzentration und Dauer der Arbeit steigen können. Verfügungsstunden

oder freie Arbeitsstunden können den Zeitanteil aufbessern helfen. Alles in allem sind dies partielle Massnahmen.

In umfassender Weise würde eine Unterrichtsorganisation auf die hier zur Rede stehenden Intentionen eingehen, wenn die insgesamt zur Verfügung stehende Unterrichtszeit in einen nach wie vor fest verplanten Teil (Unterrichtszeit, z. B. die je drei ersten Stunden des Vormittags) und in einen frei zu verwendenden Teil (Studienzeit) eingeteilt würde. Die Unterrichtszeit würde dann dem Pflichtteil, dem Fundamentum dienen, die Studienzeit für die Erledigung sich aus dem Fundamentum ergebender Aufgaben, Übungen und für die Verfolgung weiterer, z. T. selbst gefundener Anliegen dienen können.
Wäre somit eine Zweiteilung gegeben, die recht gute Chancen für einen kommunikativen und offenen Unterricht eröffnen würde, liesse sich diese ausdifferenzieren z. B. in einen Grundbereich, Leistungs- bzw. Schwerpunktbereich und in einen Bereich freier Aktivitäten pro Fach oder pro Fächergruppe.
Ganztagsschulen wären für solche Überlegungen besonders günstig, da sie die einschränkende Bedingung, die Vielfalt der Intentionen am Vormittag erledigen zu müssen, nicht haben und von vornherein über mehr Zeit disponieren können.

### *3.4.2 Kooperation der Lehrer*

Im Grunde ist kommunikativer und offener Unterricht auf die Kooperation von Lehrern angelegt. Offenheit und Anregung erweitern sich durch die Abstimmung des Angebots mehrerer Lehrer, durch die Verabredung für bestimmte Stunden, durch die Öffnung hin zu anderen Klassen. Ideen, Materialien, Kontakte, Räumlichkeiten, Beratung multiplizieren sich. Wenn zu realisieren wäre, dass für eine Studienzeit, «Naturwissenschaft» für vier Klassen Physikraum, Klassenräume, Schülerbibliothek und ein Berater für eine Lernaktivität ausserhalb der Schule (Erkundung) zur Verfügung stehen könnten und in den Räumen je ein Lehrer als Berater vorhanden wäre, wären die Voraussetzungen entscheidend verbessert.

Schwierigkeiten sind sicher bei der Bildung von Lehrerteams zu erwarten, da unter Umständen der Wille und die Fähigkeit zur Kooperation nicht sonderlich ausgeprägt sind und die insgesamt vorhandenen Arbeitsbelastungen, das Fehlen bzw. Nichtfinden von Besprechungsterminen Kooperation schon im Ansatz ersticken. Ein Stundenpool für diese Begleitaktivitäten könnte daher eine entscheidende Erleichterung darstellen.

### *3.4.3 Flexible Raumnutzung und -ausstattung*

Für einen kommunikativen und offenen Unterricht sind Spiel- und Leseecken, die Vielfalt in der Raumnutzung, unterschiedliche Räume mit leicht realisierbarer Nutzung besonders wichtig. Das heisst, dass die häufig schmucklose Einrichtung der Schulräume verändert werden müsste. Abtrennbare Spiel-, Lese- und Arbeitsecken, Material- und Medienangebote, variable Sitzmöglichkeiten (z. B. Teppiche, um den Fussboden nutzen zu können) wären für die Klassenräume zu wünschen. Zusätzliche Räume wie z. B. eine gut eingerichtete Schülerarbeitsbibliothek, Arbeitsmittelsammlungen, eine Mediothek mit allen wichtigen Medien wie Radio, Filmwiedergabegeräte, Projektoren, Fernsehgeräte, Tonbandgeräte, Plattenspieler, Gruppenräume würden die anregende und auflockernde Atmosphäre für vielfältige Aktivitäten schaffen helfen. Um passende Flurteile und andere, häufig vorhandene Räumlichkeiten nutzen zu können, wären Trennwände, die zur Einrichtung von Arbeitskojen und als Ausstellungswände dienen könnten, bewegliches Gestühl, transportierbare Tafeln zu wünschen.
Die offene Klassentür, die kurzfristig mögliche Veränderung der Raumgliederung, die Beweglichkeit und Reichhaltigkeit der Einrichtungsgegenstände als Voraussetzung für die Arbeit wechselnder Lerngruppen, klassenübergreifender Projektgruppen und die schnelle Nutzbarkeit der Sonderräume (Physik-, Chemie-, Biologieräume sowie Turnhalle, Lehrbücherei u. a. m.), um auf verschiedenartige Gruppenanliegen reagieren zu können, das wären kommunikativen und offenen Unterricht unterstützende Gegebenheiten.

### *3.4.4 Lernmaterialien*

Lernmaterialien mit motivierender, informierender und die Schülerarbeit unterstützender Funktion haben für den kommunikativen

und offenen Unterricht deshalb grosse Bedeutung, weil sie am ehesten in Anfangs- und Übergangsphasen vom Angewiesensein auf den Lehrer weg – und zu Selbständigkeit hinführen helfen können. An sich müsste jede Schule längst ihr systematisch aufgebautes Arsenal an Arbeitsheften, Arbeitsbüchern, Lernspielen, Übungsheften, Sachbüchern, Medien (Schallplatten, Tonbänder, Filme, Dias) haben.

Darüber hinaus wären Lernmaterialien, die eine das Selbstlernen unterstützende Struktur haben (nicht nur Programme, sondern Materialien, die neben Informationen auch Fragestellungen, Probleme, Informationsquellen anbieten), wünschenswert. Institutionalisiert würden sich solche Angebote in einer Bibliothek, Mediothek und in einem Selbstlernzentrum wiederfinden können, wie sie in der didaktischen Literatur der Erwachsenenbildung längst entwickelt sind. Die allgemeinbildende Schule hat merkwürdigerweise ein systematisch diese den Lernprozess unterstützenden Hilfen verfolgendes Interesse nicht entwickelt. Die Lehrerausbildung vernachlässigt dieses Thema ebenfalls. Nun mag die institutionelle Einrichtung der oben genannten Lernhilfen gleich auch einen Bürokratisierungseffekt nach sich ziehen (eine Aufsicht wird notwendig, ein Ausleih-System muss entwickelt werden, für Regelübertretungen müssen Sanktionen ausgedacht werden), es wäre daher wichtig, sie für die Schüler anziehend und nicht befremdend und damit abstossend einzurichten.

## 4. Schluss

Unterricht ist auch ein gesellschaftlich beobachteter Prozess. Neben allen beschriebenen Aspekten ist deshalb zum Schluss darauf hinzuweisen, dass Öffentlichkeitsarbeit eine wichtige flankierende Massnahme für kommunikativen und offenen Unterricht ist. Die Gefahr des Missverstehens (da wird nur gespielt, was soll schon dabei herauskommen?), Ängste gegenüber Verhaltensweisen, die man von Schülern nicht erwartet (Kritik, unerschrocken geäusserte Meinung, ein unerwarteter Grad von Selbständigkeit) wie Misstrauen (die werden nicht soviel lernen) sind zu erwarten und müssen durch eine kommunikativ angelegte und offene Öffentlichkeitsarbeit möglichst vermieden werden.

### Literaturverzeichnis


D. Baacke: Kommunikation und Kompetenz, München, 1973

H. Becker u. a.: Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München, 1974

H. Belser u. a.: Curriculum – Materialien für die Vorschule. Weinheim und Basel, 1973[2]

M. Bernhardt u. a.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. München, 1976[2]

A. Blumenthal / H. Roth (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Hannover, 1977

M. Bönsch: Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I. Essen, 1975

– Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik. München, 1975

W. Boettcher u. a.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. München, 1976

G. Brinkmann (Hrsg.): Offenes Curriculum – Lösung für die Praxis. Kronberg/Ts., 1975

H. Brügelmann: Offene Curricula, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1972

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur Förderung praxisnaher Entwicklungsarbeit, 1973

G. Dohmen u. a.: Offenes Lernen und Fernstudium. Weinheim und Basel, 1976

B. Eliade: Offener Unterricht. Weinheim und Basel, 1975

K. Frey (Hrsg.): Curriculum – Handbuch, 3 Bde. München, 1975

A. Garlichs u. a.: Didaktik offener Curricula. Weinheim und Basel, 1974

Th. Heinze: Unterricht als soziale Situation. München, 1976

H. v. Hentig: Was ist eine humane Schule? München/Wien, 1977[2]

H. G. Homfeldt: Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf, 1974

K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozess. München, 1972

F. Nuber (Hrsg.): Informeller Unterricht – Modell für die Grundschule. München, Wien, Berlin, 1977

H.-U. Peter: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim und Basel, 1976[2]

H. Prior (Hrsg.): Soziales Lernen. Düsseldorf, 1976

W. Popp (Hrsg.): Kommunikative Didaktik – Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim und Basel, 1976

H. G. Rolff u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek, 1974

K. H. Schäfer / K. Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg, 1976[3]

H. Rumpf: Unterricht und Identität. München, 1976

R. Schmiederer: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover, 1977 (Schrift der Landeszentrale für politische Bildung)
G. Schreiner: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Frankfurt a. M., 1973
H. Seybold (Hrsg.): Innovation im Unterricht. Curriculumentwicklung und handlungsorientierte Forschung. Ravensburg, 1976
K. J. Tillmann: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt a. M., 1976
– Sozialpädagogik in der Schule. München, 1976
D. Ulich: Sozialisation in der Schule. München, 1976
– Pädagogische Interaktion – Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim und Basel, 1976
R. Ulshöfer / Th. Grötz (Hrsg.): Praxis des offenen Unterrichts – Das Konzept einer neuen kooperativen Didaktik. Freiburg i. Br., 1976
A. C. Wagner u. a.: Schülerzentrierter Unterricht. München/Wien/Berlin, 1976
F. Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim und Basel, 1977[4]
R. Winkel: Der gestörte Unterricht. Bochum, 1976

# Auffälliges Verhalten bei Schulkindern

## Bericht über eine Befragung von Eltern und Lehrern aus dem Kanton Zug

Walter Bauhofer

### Einleitung

Wer mit der Erziehung von Kindern beschäftigt ist, richtet seine erzieherischen Handlungen nach dem aus, was er für die Norm, für normal hält. Verhält sich das Kind nicht den Erwartungen gemäss, so werden die Abweichungen entweder direkt korrigiert (etwa durch Bestrafung) oder dann als Symptome einer Störung interpretiert. Nehmen wir einen Bettnässer. Die erzieherische Strategie kann darauf abzielen, das Bettnässen ohne Umwege zu beseitigen; anderseits kann sie es als Symptom einer nicht überwundenen Eifersucht ansehen und die erzieherischen Handlungen auf die Überwindung dieser Eifersucht ausrichten. Der Erfolg beider Strategien wird jedoch am selben Kriterium gemessen: ob das Bettnässen beseitigt werden kann.

Erzieher und Berater müssen stets die ihnen auffallenden Verhaltensweisen deuten und gewichten. Dabei helfen ihnen sowohl theoretische Modelle wie auch ihre Erfahrung. Ziel der hier beschriebenen Arbeit ist es, diese Erfahrung durch eine breitangelegte Untersuchung zu stützen, vielleicht auch etwas zu korrigieren. Es galt zu zeigen,

- wie oft einige spezifische Verhaltensweisen bei Kindern (nach Aussage der Eltern und Lehrer) vorkommen,
- wie sich die Häufigkeit dieser Verhaltensweisen zwischen dem 7. und dem 16. Altersjahr ändert,
- wie einige dieser Häufigkeitswerte untereinander statistisch verbunden sind, und
- welchen Zusammenhang einige dieser Verhaltensweisen mit einzelnen biographischen und sozialen Daten zeigen.

Wohlgemerkt, die berücksichtigten Verhaltensweisen sind keine Verhaltensstörungen an sich. Vielmehr sind viele von diesen in der praktischen Arbeit mit schwierigen Kindern als Symptome benützt worden. Vorerst sind es also ganz einfach spezifische Verhaltensweisen, die erst dann als «auffällig» bezeichnet werden, wenn sie in der Häufigkeit ihres Auftretens stark von der Norm abweichen, wobei man unter Norm verschiedenes verstehen kann: etwa die ideale Norm (die Norm als das Erstrebenswerte), die statistische Norm (normal ist, was 95 % der Leute tun), die funktionale Norm (normales Verhalten ist jenes, das zum Ziel führt). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll unter Norm immer eine statistische Norm verstanden werden.

### Die Befragung

Ziel der Befragung war es, die Häufigkeit bestimmter kindlicher Verhaltensweisen in der Bevölkerung festzustellen. Als Feld der Erhebung wurde der Kanton Zug gewählt, weil er bezüglich der prozentualen Anteile der Bevölkerungsschichten keine Extremwerte aufweist. Es wurden vier Gemeinden