

| | |
|---------------------|---|
| Zeitschrift: | Schweizer Schule |
| Herausgeber: | Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz |
| Band: | 64 (1977) |
| Heft: | 19 |
| Artikel: | Grundzüge eines offenen und kommunikativen Unterrichtskonzepts |
| Autor: | Bönsch, Manfred |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-533978 |

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: 25.01.2026

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

Grundzüge eines offenen und kommunikativen Unterrichtskonzepts

Manfred Bönsch

Ausgangspositionen

«Offene Curricula» und «kommunikative Didaktik» sind gegenwärtig Signalbegriffe, die einen bestimmten Trend in der allgemeindidaktischen Diskussion andeuten: «Das Curriculum, der zielbezogene didaktische Handlungsentwurf, sollte offen für Bedürfnisse und Möglichkeiten der Alltagspraxis bleiben, offen für Erfahrungszusammenhänge von allen am Unterricht Beteiligten, offen für Einwürfe, Hilfen, Fragen von Wissenschaftlern – und bei aller Offenheit doch nicht zu Chaos, zu Beliebigkeit, zur Vereinnahmung durch eingeschliffene Routine führen...»¹

«Den heute fast ausschliesslich auf die Lernsachen und deren Vermittlung gerichteten Interessen des Erziehungswissenschaftlers und des Lehrers ist von der kommunikativen Didaktik entgegenzuhalten, dass der edukative Effekt des Unterrichts nicht *in* den Inhalten zu suchen ist, sondern sich *an* ihnen, im kommunikativen Durchsprechen der Inhalte, herausstellt.»² Mit diesen Begriffen und den dahinterstehenden Auffassungen artikuliert sich nach meiner Meinung zweierlei:

- Einmal wird deutlich, dass Schule und Unterricht nicht nur unter dem Aspekt der zu vermittelnden Inhalte gesehen werden können. Das «hidden curriculum», und das ist das Gesamt von Regeln und Routinen, das vermittelt wird, muss wieder gesehen werden.³
- Zum anderen beginnt sich auch in der didaktischen Diskussion durchzusetzen, dass wissenschaftliche wie unterrichtspraktische Bemühungen ihre leitenden Interessen aufdecken müssen.⁴

Ein offenes und kommunikatives Unterrichtskonzept steht nach meiner Auffassung unter dem emanzipatorischen Erziehungsinteresse, das in aller Kürze folgendermassen skizziert werden kann:

Emanzipation wird als Befreiung von Fremdbestimmung und für das Individuum als die Möglichkeit verstanden, sein Handeln, seine Bedürfnisse und Interessen, sein Engagement, kurz: sein Leben selbst zu bestimmen. Dort, wo es Bindungen und Beschränkungen

eingehen muss, (und es muss diese dauernd eingehen in der Familie, in der Schule, im Betrieb, in der Freunde gruppe, im Verein, in der Partei, in der Hochschule, in der Kommune, in der Kirche, im Wehrdienst, im Staat), kann es in Gleichheit und Gegen seitigkeit über die einzu haltenden Normen, Spielregeln, über die einzugehenden Ver pflichtungen und zu übernehmenden Aufgaben mitbestimmen. Grundgesetz, Landesverfassungen, Schulgesetze und Richtlinien verpflichten Hochschullehrer und Lehrer, Erziehung als emanzipatorische Erziehung zu realisieren.

Die Bedeutung emanzipatorischer Erziehung wird deutlicher, wenn man sich vergegen wärtigt, dass die Sozialisation des heran wachsenden Menschen, verstanden als Vermittlung gesellschaftlicher, schichtspezifi scher und familialer Normen, Werte, Verhal tensorientierungen, durchgehend ein Prozess der Fremdbestimmung ist. Die Wertvorstellungen, Erziehungspraktiken, Sprach und Denkstile der Eltern prägen entspre chende Werthorizonte, Verhaltensspielräume und kognitive Niveaux der Kinder in entscheidender Weise. Und da die Familie selbst fremdbestimmt ist, besonders in den Unterschichten, sie ausserdem ständig sublimen Steuerungen der sozio-kulturellen Um welt unterliegt (Massenkommunikationsmit tel, Werbung, Milieuorientierung), ergibt sich für Heranwachsende gewissermassen eine doppelte Fremdbestimmung. In der Sozialisations- und Politökonomie-Literatur⁵ wird ja bekanntlich behauptet, dass die ökonomischen Verhältnisse und speziell die Arbeits erlebnisse des Vaters oder der Eltern das Gesellschaftsbild der Erziehungspersonen bestimmen. Da für die Masse der Arbeitnehmer Abhängigkeit, Disziplinierung, permanente Kontrolle und körperlich-nervliche Belastung die hervorstechenden Merkmale der Arbeitssituation und einkommensmässige Benachteiligung wie geringe bzw. keine Mit bestimmungsmöglichkeiten die ökonomischen Verhältnisse bestimmen, kann man schon sagen, dass die sozio-ökonomischen (Herrschafts-)Verhältnisse in der BRD, die

charakteristisch für eine spätkapitalistische Gesellschaft sind, das Leben der Menschen steuern, wobei der Profit, die Maximierung des Wirtschaftswachstums das *alles beherrschende Prinzip darstellt*.

Für die Schule kann man ohne Überzeichnung sagen, dass sie ein System der Fremdbestimmung darstellt, das die Erziehung zur Anpassung, Unterordnung, konkurrierenden Einzelarbeit und der Hinnahme der überwältigenden Gegebenheiten «Lehrerautorität» und «Schuldisziplin» als konstitutive Elemente besitzt.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis stellt häufig sich als ein Herrschaftsverhältnis dar (im Zweifelsfall entscheidet immer der Lehrer, was richtig ist!), der Unterrichtsalltag ist gekennzeichnet durch verzerrte Kommunikation (es besteht keine Gleichheit zwischen den Partnern, der Schüler kann den Lehrer nicht beschimpfen!), die Lernziele und -inhalte werden wie selbstverständlich vom Lehrer gesetzt (in der Regel ist an der Richtigkeit des zu lernenden Stoffes vom Schüler nicht zu zweifeln!), die Schul- und Unterrichtsorganisation regelt alle Aktivitäten (häufig genug wirkt sie wie ein starres Korsett, das sich entfaltende Lernaktivitäten abrupt immer wieder unterbricht bzw. beendet). Ein offenes und kommunikatives Unterrichtskonzept als Alternative zu diesen Gegebenheiten ist unter drei Aspekten zu beschreiben: dem kommunikativen, dem curricularen und dem organisatorischen Aspekt.

1. Der kommunikative Aspekt

Im Unterschied etwa zu Brezinka, für den das Kind ein Objekt von Erziehungshandlungen ist⁶, definiert Mollenhauer das pädagogische Feld als einen identifizierbaren Sinnzusammenhang, für den die Handlungsintentionen aller im Feld Interagierenden konstitutiv sind, d. h. also, dass auch die Intentionen der zu Erziehenden konstitutiv für Erziehungsverhältnisse sind⁷. Dies ist eine Aussage, die bei ihrer konsequenten Verfolgung sehr weitreichend ist. Erziehungssituationen werden durch Erzieher nicht allein bestimmt: Die zugelassenen Probleme, Lernziele und Interaktionsmuster werden vom Erzieher und den Zöglingen gemeinsam bestimmt. Zeugnisnoten, Delinquenz, Schulschwänzen, Leistungsbereitschaft, Arbeits-

fähigkeit und ähnliches sind keine «objektiven Daten», die als Tatsachen hingenommen werden müssten, sie sind immer das Produkt von Definitionsprozessen und Behandlungsprozeduren, die daraufhin befragt werden müssen, welchen sozialen Kontext sie haben.

Das Erziehungshandeln, das Mollenhauer für den Gegenstand der Erziehungswissenschaft ansieht, hat den Zweck, erkenntnis- und handlungsfähige Subjekte hervorzubringen. Eine genaue phänomenologische Rekonstruktion von Kommunikationszusammenhängen, in denen heranwachsende Individuen lernen und handeln, ist dabei eine der Hauptaufgaben, die er mit Hilfe der Kommunikationstheorie angeht.

Erziehung als kommunikatives Handeln muss zwischen Erziehern und Zöglingen, Lehrern und Schülern eine Verständigung über Sinn-Orientierung und Handlungsziele zu erreichen suchen. Der Diskurs als die Möglichkeit der Kommunikation über Kommunikation (Metakommunikation) ist als die Legitimationsbasis für Lernzielentscheidungen anzusehen. Jedes technische Handeln, z. B. die In-Gang-Setzung, Steuerung und Kontrolle von Lernprozessen, setzt einen Dialog der Beteiligten über die ihr Handeln leitenden Sinn-Normen voraus. Gedanken von Apel, Habermas und Watzlawick werden hier von Mollenhauer übernommen⁸. Die ideale Kontrollinstanz wäre, liesse sie sich realisieren, die Kommunikationsgemeinschaft, also die Gemeinschaft aller an einer Sache Beteiligten (Beispiel Unterricht: Lehrer und Schüler). Realisierbar ist sie nur dann, wenn die Kommunikationspartner die Absicht haben, sich wechselseitig als intentionale Subjekte zu nehmen und nicht als manipulierte oder zu manipulierende Objekte. Wir können jetzt noch einmal mit Mollenhauer definieren: Erziehung muss verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht.

Zurzeit muss allerdings die Abweichung vom Modell des Diskurses als Regelfall angenommen werden. Damit stellt sich die Frage nach den Indikationen für Störungen oder Verzerrungen der Erziehung als kommuni-

katives Handeln. Mollenhauer stellt vier heraus: die Dominanz von Erziehungspersonen hält die Entscheidung über bestimmte Kommunikationsmodi (Imperative, Fragen, Drohungen, Empfehlungen) einseitig bei diesen (Dominanzproblemen). Alles Erziehungshandeln ist sprachlich vermittelte Kommunikation und diese ist hinsichtlich der verwendeten Sprachcodes und der Tabuierung von Inhalten durch die Sozialisationsgeschichte der Beteiligten unterschiedlich möglich⁹ (Problem des Symbolgebrauchs). Die Axiome menschlicher Kommunikation (Watzlawick) können helfen, die Inhalts- und Beziehungsaspekte menschlicher Kommunikation aufzudecken: welcher Modalitäten bedient man sich z. B., welche Interpunktions (Ursache – Wirkung – Vermutungen) sind bestimmd, sind zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe symmetrisch oder komplementär angelegt? Das sind Fragen, die hier nur formuliert werden können¹⁰. Das vierte Problem stellt sich mit der Frage, ob die Struktur bestimmter Handlungen von den für sie benötigten kognitiven Schemata abhängt und wieweit damit bestimmte kognitive Strukturen Voraussetzungen bestimmter Kommunikationen (z. B. Problemerörterungen) sind, bei deren Fehlen Kommunikation im Unterricht schwierig wird.

Hat man die unverstellte, unverzerrte symmetrische (auf Gleichheit und Gegenseitigkeit der Partner abgestellte) Kommunikation als Ziel vor Augen, wird der Abbau von Störungen zum zentralen Problem einer emanzipatorischen Erziehung.

Symmetrische Kommunikation wäre der Versuch, die Ansprüche aufzugeben zugunsten eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das den Schüler als Individuum mit uneingeschränkten Rechten und Pflichten sieht und also den Lehrer verpflichtet,

- die von ihm vorgeschlagenen Lernziele und -inhalte zu begründen,
- Widerspruch zu akzeptieren und argumentativ Kompromisse zu erreichen,
- Lernalternativen selbst vorzuschlagen beziehungsweise zu akzeptieren.

Emanzipatorische Erziehungs- und Unterrichtspraxis wird die notwendig einzugehenden Bindungen an Normen und die Notwendigkeit, Verpflichtungen einzugehen, bewusstzumachen, versuchen mit dem Ziel, be-

teiligte Individuen an der Weiterentwicklung gesetzter, voll oder nur bedingt anerkannter Normen zu interessieren und zu engagieren.

Gleichzeitig wird sie die Einschränkungen und Fremdbestimmungen zu reflektieren suchen, die solch eine Praxis immer wieder behindern (gesellschaftliche Zwänge, antiemanzipatorische frühere Erziehung, schlechte Lernbedingungen u. a. m.).

Sensibilität gegenüber Abhängigkeitsverhältnissen (sowohl gegen überflüssige wie bewusst einzugehende) und der Abbau von Autoritätsfixierung (Lehrer und ihr Unterricht sind wie selbstverständlich zur Diskussion gestellt) sind als psycho-strukturelle Veränderungen wahrscheinlich nur längerfristig zu erreichen.

Offenheit und Rationalität bei der Bildung und Überprüfung eigener Meinungen, die Vermeidung von Störelementen wie Flucht-, Angst- und Resignations-Reaktionen, kritisches und angstfreies Denken gegenüber sich nicht selbst begründenden Kompetenzansprüchen sind individuelle Qualitäten, die planmäßig aufgebaut und gestärkt werden müssen.

Wenn man als Legitimationsbasis für schulisches Lehren und Lernen den Diskurs im Auge hat, also die Möglichkeit, in der argumentativen Auseinandersetzung und demokratischen Entscheidung unter den an Lehr- und Lernprozessen Beteiligten (35 Schüler und 1 Lehrer in der Klasse; 700 Schüler und etwa 30 Lehrer in einer Schule!) über Ziele, Inhalte, Wege und Mittel des Lernens zu entscheiden – und das ist natürlich eine sehr anspruchsvolle Zielvorstellung –, wird man unter Berücksichtigung der jeweils gegebenen Voraussetzungen und faktischen Spielräume eine Stufenstrategie entwickeln können, die für den konkreten Fall angibt, welche Teilziele man warum anstrebt.

Zwei konkrete Ansatzpunkte

Im folgenden sollen zum Zwecke der Konkretisierung die vorstehenden Ausführungen auf zwei Punkte zugespielt werden.

An dem Ziel der Emanzipation orientierte Verhaltensmuster bei Lehrern

Wenn eine emanzipatorische Erziehungs- und Unterrichtspraxis angestrebt werden

soll, wird es gut sein, zuallererst über veränderte Verhaltensweisen bei Lehrern etwas auszusagen.

Lehrer müssen sich infragestellen lassen. Das ist vielleicht die wichtigste Forderung. Sie müssen ihren Anspruch aufgeben, als Amtsautorität wie selbstverständlich alle relevanten Entscheidungen treffen zu wollen. Sie müssen ihre Forderungen begründen, ihre Planung zur Diskussion stellen und als Konsequenz Alternativen akzeptieren. Sie können im Prinzip nur mit Argumenten und persönlichem Engagement überzeugen, nicht mit fragwürdigen Mitteln (Androhung von Strafen, Verhöhnung einzelner, bewusste oder unbewusste Vorurteile und entsprechendes Verhalten u. a. m.) Lernen erzwingen wollen. Das erfordert Ich-Stärke und Frustrationstoleranz in hohem Masse.

Wenn die jeweilige Kommunikationsgemeinschaft (Klasse, Lerngruppe) das Aktionszentrum ist, muss der Lehrer von gruppendifamischen Prozessen wissen, muss er Verfahrensregeln für Diskussion und demokratische Entscheidungsfindung und Beschlussfassung beherrschen. Dabei ist er sehr viel mehr als Person denn als Amtsträger gefordert. Er muss sich klar darüber sein, dass sein Verhalten das Beispiel für zu praktizierende Demokratie, Toleranz, Engagement und Rationalität ist.

Damit sollte deutlich geworden sein, dass nicht einem Laisser-faire-Führungsstil das Wort geredet ist. Ein Lehrer muss deutlich seine Auffassungen artikulieren, er darf sie nur nicht ständig zur Handlungsanweisung machen.

Ein Lehrer, der sich den Zielen einer emanzipatorischen Erziehungs- und Unterrichtspraxis verpflichtet, wird schnell an Grenzen stossen (andersartige Verhaltenserwartungen bei Kollegen und Eltern, Leistungszwang, schulrechtliche Vorschriften – Aufsichtspflicht u. a. m.), die seine Arbeit behindern. Er wird mit seinen Schülern reflektieren und wenigstens den gegebenen Spielraum voll nutzen.

Die an dem Ziel der Emanzipation orientierte Organisation von Lernprozessen

Die Übersicht auf der nächsten Seite soll deutlich machen, dass die Organisation schulischer Lernprozesse im Rahmen eman-

zipatorischer Erziehungs- und Unterrichtspraxis Dimensionen gewinnt, die aus dem Verständnis herkömmlicher Lehre auch nicht annähernd abzuleiten wären. Herkömmliche Lehre meint, dass ein «Meister» Können und Wissen weitergibt, ein «Anfänger» Können und Wissen übernimmt, einprägt, reproduziert. Lernen ist für den Schüler blinde Anpassung in dem Sinne, dass Lernauftrag und Lerninhalt unbefragt als richtig angesehen werden müssen.

Bei Berücksichtigung motivationaler und kooperativer Aspekte bekommt schulisches Lernen wesentlich anderen Charakter. Aktivität, Motivation, Kooperation der Lernenden werden provoziert. Sie werden im Lauf der Zeit Eigengewicht bekommen und Unterricht verändern.

Unterricht ist niemals nur eine Frage der Organisation kognitiver Lernprozesse. Die Beziehungen der Mitglieder einer Gruppe untereinander, Beziehungserwartungen wie -befürchtungen bestimmen die Möglichkeit oder Unmöglichkeit zu lernen mindestens ebenso stark wie z. B. ausreichendes oder mangelhaftes Vorwissen. Meinungsterror oder Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen, Angst vor Abweisung oder der Mut zu unorthodoxen Auffassungen, Gruppenbildungen, Rivalitäten, Aussenseitererlebnisse, all das behindert oder fördert die Befriedigung emotionaler Grundbedürfnisse wie Anerkennung, Sicherheit, Respektiertwerden, die für das Lernen in der Gruppe von grosser Bedeutung sind. Gruppendynamik befasst sich mit den in Gruppen wirksamen Kräften, den Entstehungsbedingungen und Folgen. Werden diese zum Gegenstand der Reflexion in Gruppen und Klassen gemacht, besteht die Chance, grössere Wahrnehmungsmöglichkeiten eigener wie fremder Befindlichkeiten zu entwickeln und damit dann auch in der gewünschten Weise zu verändern.

Emanzipatorische Erziehungs- und Unterrichtspraxis zielt in letzter Konsequenz auf ein Reflexionsniveau, auf dem der Begründungszusammenhang geplanter Lernprozesse sowie der gesellschaftliche, institutionelle und gruppendifamische Kontext in Gruppen, Klassen, Schulen reflektiert und gemeinsam festgelegt werden können.

Dimensionen organisierter Lernprozesse

4. Dimension

Es kann beim Lernen in Gruppen, Klassen, Schulen ein Reflexionsniveau erreicht werden, auf dem der Begründungszusammenhang des initiierten Lernens sowie der gesellschaftliche, institutionelle und gruppendifamische Kontext im Diskurs reflektiert und bestimmt werden können.

emanzipatorischer,
metakommunikativer Aspekt



Die entsprechenden gruppendifamischen Prozesse werden von allen Teilnehmern beobachtet, analysiert, entsprechend fortgesetzt oder korrigiert (Brochervorschläge).

gruppendifamischer Aspekt

3. Dimension



Die Lernenden gestalten den Lernprozess aktiv mit: sie übernehmen Teilaufgaben, erwerben sich partielle Sachkompetenz, übernehmen Steuerungsaufgaben, bilden u. U. das Beschlussgremium für den Fortgang des Lernens unter dem Inhalts- und Beziehungsaspekt.

kooperativer Aspekt

2. Dimension



Der Gang einer Lernveranstaltung wird durch die «kritische Aktivität» der Teilnehmer mitbestimmt: kritische Fragen, Veränderungswünsche, inhaltliche Beiträge verstärken die Motivation der Lernenden, geben dem Lehrenden ein wichtiges feed-back.

motivationaler Aspekt



1. Dimension

Wissen wird vermittelt – Fertigkeiten werden geschult. Die Lernenden nehmen die Lernzwänge als gegeben hin, die Autorität des Lehrenden bleibt unbezweifelt.

Lernen als blinde Anpassung

2. Der curriculare Aspekt

Die beschriebenen wünschenswerten Kommunikationsstrukturen bedürfen neben den entsprechenden Verhaltenskompetenzen bei den Lehrern zweierlei Absicherungen: der curricularen und organisatorischen. Zunächst zur curricularen Entsprechung.

Andere als offene Curricula scheinen für das angestrebte Unterrichtskonzept nicht möglich zu sein. Sie sind charakteristisch durch

- Offenheit der Lernsituationen
Der Unterricht wird nicht durch operationalisierte Lernziele in Form von spezifiziertem Schülerendverhalten und durch vorab strukturierte obligatorische Lernsequenzen determiniert;
- die Offenheit bzw. Anpassungsfähigkeit von Curriculummaterialien;
- es kann immer wieder zwischen Alternativen, mit der Grundintention zu vereinbarenden Zielen gewählt werden;
- trotz festgesetzter Lernziele sind unterschiedliche Lernwege und unterschiedliche Lernerfahrungen möglich;
- die Lerninhalte sind so angeordnet, dass problemorientierte Überschreitungen bisher festgefügter Lernbereiche (Fächer) angeregt werden;
- in die Curricula können Schüler und Lehrer 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 treffen können.¹¹

Die Struktur offener Curricula kann man sich unterschiedlich vorstellen.

Für die staatliche, fest etablierte öffentliche Schule sollte man realistischerweise eine völlige Öffnung der Curricula zunächst nicht in den Blick nehmen¹² und von dem Konstruktionsprinzip «Fundamentum – Additum» ausgehen. Das Fundamentum beinhaltet dabei die für alle Schüler verbindlichen und auch erreichbaren Lernziele/Lerninhalte, Addita sind nach unterschiedlichen Gesichtspunkten angebotene Zusätze.

Das didaktische Konzept «Fundamentum-Additum» ist in der Gesamtschulliteratur bisher vorwiegend als ein Konzept im Rahmen

der Leistungsdifferenzierung diskutiert worden. Das Fundamentum umfasst im leistungsdifferenzierten Unterricht die für alle Schüler verbindlichen grundlegenden Lernziele/Lerninhalte, das Additum die zusätzlichen oder besonderen Aufgabenstellungen für die leistungsstärkeren bzw. lernschnelleren Schüler. Hier ist die wichtige Unterscheidung zwischen «qualitativem» und «quantitativem» Additum zu machen.¹³

Das didaktische Konzept «Fundamentum-Additum» kann auch als bestimmendes didaktisches Konzept für die *Wahldifferenzierung* verstanden werden. Der Begriff des «Fundamentum» entspricht dabei dem, wie er im Rahmen der Leistungsdifferenzierung verstanden wird. Additum bedeutet dagegen hier das spezielle Angebot, das der einzelne Schüler zur Erweiterung oder Weiterführung des Fundamentums aus mehreren alternativen Angeboten für sich auswählen kann. Es ist also zu unterscheiden zwischen:

- Additum für die leistungsstärkeren bzw. lernschnelleren Schüler im Rahmen der Leistungsdifferenzierung;
- Additum zur Wahl für alle Schüler im Rahmen der Wahldifferenzierung.

Bisher gibt es vor allem zwei Formen einer Wahldifferenzierung, die nach dem didaktischen Konzept «Fundamentum-Additum zur Wahl» organisiert sind:

1. Wahl zwischen «Grundkurs» in dem einen und «Intensivkurs» in einem anderen Fach (Beispiel: Grundkurs Biologie – Intensivkurs Physik/Chemie oder umgekehrt);
2. «Fundamentalkurs» für alle und «Zusatzkurs» für die einzelnen zur Wahl in einem Fach aus einer Fächergruppe (z. B. im Fachbereich Ästhetik).
3. Eine weitere Form der Wahldifferenzierung, bei der nach dem didaktischen Konzept «Fundamentum-Additum zur Wahl» gearbeitet wird, ist: Innere (flexible) Wahldifferenzierung nach dem Zweiphasenmodell: Fundamentumphase-Additumphase.

Fundamentumphase: Die Unterrichtseinheit beginnt mit einer Phase, in der für alle Schüler verbindliche Lernziele/Lerninhalte der Unterrichtseinheit angestrebt und auch möglichst weitgehend erreicht werden sollen (zielerreichendes Lernen). Diese Fundamentalziele sind die grundlegenden Lernziele der Unterrichtseinheit, durch die die Schü-

ler befähigt werden sollen, den mit der Unterrichtseinheit thematisierten Problembe- reich kritisch zu bewältigen. Es müssen in dieser Phase also die grundlegenden Infor- mationen (Kenntnisse, Erkenntnisse, Pro- bleme) vermittelt werden. Dabei kann es sich um fachlich-inhaltliche, aber auch um fachlich-prozessuale Lernziele handeln.

Die Fundamentalphase erhält darüber hin- aus die Aufgaben:

- Information zu geben, die der Schüler in der Additumphase zu begründetem Wählen seines individuellen Lernschwerpunktes bzw. zur Mitwirkung bei der Bestim- mung von Addita zur Wahl benötigt;
- für ein Weiterlernen in der Additumphase zu motivieren.

Additumphase: Zu Beginn der zweiten Pha- se der Unterrichtseinheit werden unter- schiedliche Addita zur Wahl gestellt; diese Addita sind als unterschiedliche Erweiterun- gen oder Weiterführungen des Fundamen- tums zu verstehen. Der Schüler wählt aus diesen Addita «seinen» Lernschwerpunkt aus und arbeitet dann gemeinsam mit an- deren Schülern, die sich auch für dieses Lernangebot entschieden haben.

In dieser Additumphase werden wie in der Fundamentalphase fachlich-inhaltliche und auch fach-prozessuale Lernziele angestrebt. Diese Phase erhält aber ihre besondere Be- deutung dadurch, dass hier verstärkt

- häufig proklamierte, über fachliches Lern- en im allgemeinen aber doch vernach- lässigte allgemeine Lernziele angestrebt werden sollen; es geht um die Förderung
- der Wahlfähigkeit der Schüler,
- der Fähigkeit zur Mitbestimmung über ei- gene Lernangelegenheiten,
- kooperativer Verhaltensweisen,
- des weitgehend selbstständigen Lernens («schülergesteuertes Lernen») in der Kleingruppe.

Diese Additumphase besteht eigentlich aus zwei Teilphasen:

1. Teilphase (Wahlphase): Die Schüler wäh- len aus den vorhandenen alternativen Lern- angeboten eines für ihr weiteres Lernen aus. Dabei ergeben sich für diese Wahlphase *unterschiedliche Konzepte*:

- (1.) Die Schüler wählen zwischen unter- schiedlichen vorgegebenen Addita.
- (2.) Es gibt keine vorgegebenen Wahlmög-

lichkeiten; die Schüler planen gemeinsam mit dem Lehrer, welche Erweiterungen oder Weiterführungen des Fundamentums sinn- voll und erwünscht sind; danach entschei- den sich die Schüler für einen Schwerpunkt. (3.) Zwischenform: es werden wenige (zum Beispiel drei) Addita vom Lehrer vorgege- ben; die Schülergruppen, deren Interessen/ Wünsche mit diesen Angeboten nicht getrof- fen werden, können – wenn sie es möchten – gemeinsam mit dem Lehrer eigene Lern- schwerpunkte planen.

2. Teilphase (Erarbeitungsphase): Nach der Entscheidung für ein Additum arbeiten die Schüler möglichst eigenständig in Klein- gruppen an ihrem gewählten (und evtl. selbst mitbestimmten) Lernschwerpunkt.¹⁴

Folgende Intentionen werden dabei verfolgt:

- Schüler sollen mehr als bisher in die Lage versetzt werden, im Rahmen des Unter- richts an öffentlichen Schulen selbständ- ig, kooperativ und forschend lernen zu können.
- Voraussetzungen dafür sind Einführungen in und Problematisierungen von Grundin- formationen über für wichtig erachtete Sachverhalte.
- Nach einer Unterrichtsphase, die auf die- se Weise bestimmt ist, sollten Schüler schwerpunktmaßig zur Durchführung selbstbestimmten, kooperativen und for- schenden Lernens kommen können.
- Dieses Lernen sollte gleichzeitig die Cha- rakteristika wissenschaftsorientierten Lernens besitzen, d. h. die Fähigkeit zu um- fassender Informationssammlung, die Ent- wicklung eines kritischen Bewusstseins, um Probleme zu erkennen, die Fähigkeit zu eigenständiger Urteilsbildung und die Bereitschaft zu engagiertem Handeln för- dern.

Sie sind zweifellos als eine Konkretisierung eines kommunikativen Unterrichtskonzepts anzusehen.

3. Der unterrichtsorganisatorische Aspekt

In der Regel wird gegenwärtig Wissen in der Schule von Lehrern fein parzelliert – Stunde für Stunde folgt etwas anderes –, abgezogen von konkret erfahrbaren Lebenszusammen- hängen, unter vorwiegend fachlichen Ge- sichtspunkten angeboten. Der Trend zum Fachlehrer verstärkt sich gegenwärtig und

beeinflusst z. B. auch stark die bisher überwiegend integrativ angelegte Arbeit in der Primarstufe. Die institutionellen Bedingungen – die Unterrichtsorganisation ist starr, sie lässt im wesentlichen nur fest fixierte Unterrichtseinheiten (45 Min.) zu, Kooperation unter den Lehrern ist selten, Team-Teaching wird kaum praktiziert, Aufsichtspflichten beeinträchtigen freier und offener gehaltene Rahmenbedingungen, Lehrer sind auf das «Halten von Stunden» hin orientiert – verhindern über die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten hinausgehende Interaktionen. Jeder ist verplant und sogenannten Sachzwängen unterworfen. Wenn hier nicht Veränderungen vorgenommen werden, wird ein kommunikatives Unterrichtskonzept nicht realisiert werden können. Auch bei bester Absicht wird es an den genannten Zwängen scheitern.

Es kommt also darauf an, von vornherein auch den organisatorischen Aspekt eines offenen, kommunikativen Konzepts zu bedenken. Die Offenheit, die im Schulversuch Glocksee praktiziert wird, geht sehr weit und scheint mir für die «Normalschule» zunächst nicht das übernehmbare Modell zu sein.¹⁵

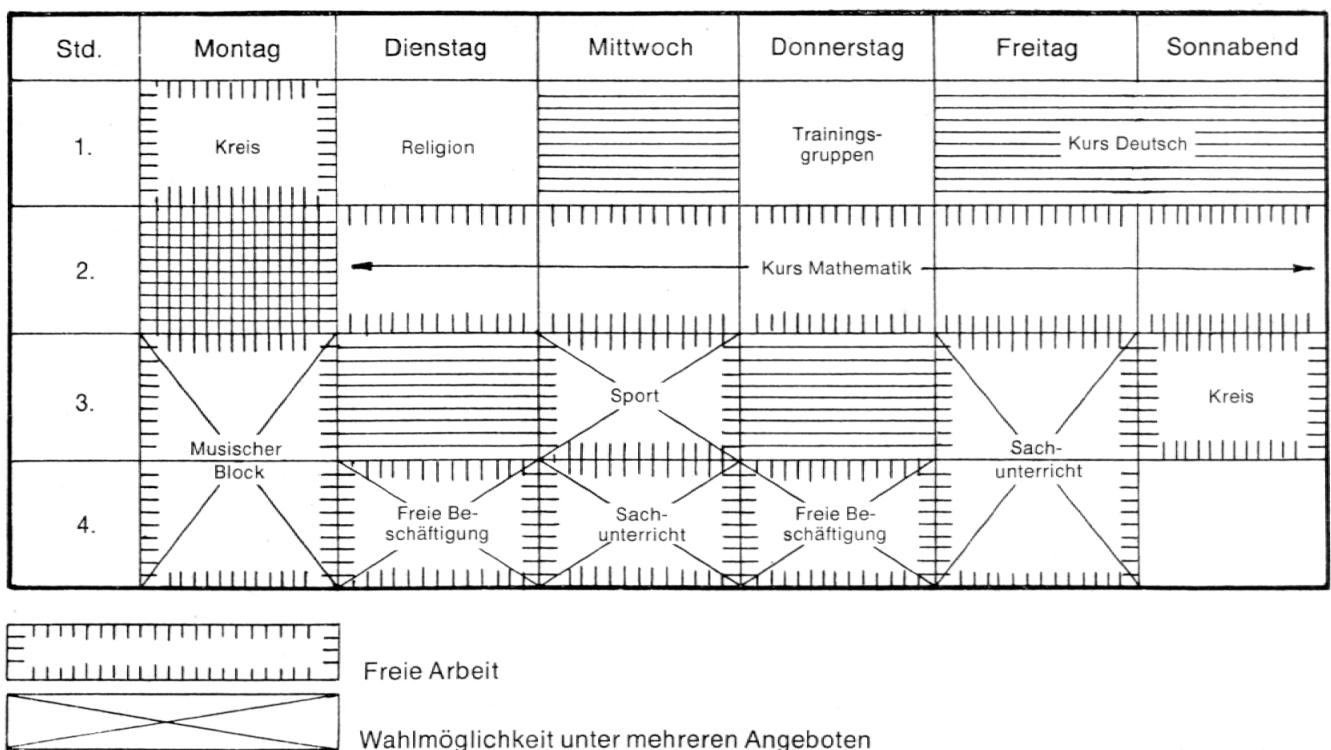
Ich möchte die Tendenz andeuten und auf drei Beispiele hinweisen, die die Tendenz je auf ihre Weise konkretisieren.

Die Tendenz müsste sein, Unterricht ständig erweiternd auf Transparenz (Durchschaubarkeit der Anforderungen und ihre Begründung), Wahl zwischen inhaltlichen und verfahrensmässig angelegten Alternativen und freie Aktivitäten anzulegen. Für die Primarstufe führe ich den Versuch in der hannoverschen Peter-Petersen-Schule an.¹⁶

Zum Kursunterricht: In den Kursen Deutsch und Mathematik werden die Schüler nach Jahrgängen zusammengefasst und in vier Gruppen (2×1 . Schuljahr, 2×2 . Schuljahr) vom jeweiligen Klassenlehrer unterrichtet. Der Schwerpunkt zur Führung des Kursunterrichts liegt im Aufbau des Lehrgangs.

Zur freien Arbeit: Die freie Arbeit beinhaltet neben dem Wochenanfangs- und -schlusskreis die verschiedensten

- Angebote vom Material her (freie Beschäftigung)
- Wahlmöglichkeiten zwischen Unterrichtsangeboten der Lehrer mit Schwerpunkten aus den Lernbereichen Sachunterricht, Rollenspiel, Sport, Bildnerisches Gestalten und Sport.



Die freie Arbeit bezieht sich auf

- jahrgangsübergreifenden Unterricht (Kombination 1. und 2. Schuljahr)
- gruppenübergreifende Arbeit (Teilgruppen der beiden 1. und beiden 2. Schuljahre).

Für den Sekundarstufenbereich ist mindestens ebenso interessant für die hier zur Rede stehenden Fragen das Konzept einer offenen Schule von Felix von Cube.¹⁷ Erziehung zur Selbstbestimmung macht eine freie Wahl der Leistungsschwerpunkte, des Leistungsniveaus und der sozialen Bezugsgruppen erforderlich, so führt von Cube aus. Gegenüber den Sachzwängen und gesellschaftlichen Normen muss die Schule Freiräume schaffen. Demokratisches Handeln erfordert eine demokratische Organisation der Gesamtschule (demokratische Verfassung, freie Interessengemeinschaften, ausgedehnte Freizeitbereiche). Die Forderung nach produktiver Leistungsentfaltung führt zur Aufhebung des Jahrgangsprinzips. Es müssen freie Bereiche der eigenen Zielsetzung und Zielerreichung geschaffen werden, um Entscheidungsfunktionen und Kreativität zu entwickeln.

Der gesamte Unterricht, jedes Fach wird demzufolge aufgeteilt in:

1. einen Pflichtbereich, in dem das für alle notwendige Fundamentum gelernt wird (im Deutschunterricht könnten das zum Beispiel sein: die Kulturtechniken, Lesen, Schreiben, Umgang mit Hilfsmitteln, Rechtschreibung, kritische Lektüre von Gebrauchs- und Trivialliteratur sowie Zeitungsartikeln);
2. einen Leistungs- und Schwerpunktbereich von 2 bis 3 Fächern, in dem produktive, selbstgewollte Leistungsentfaltung möglich ist (im Deutschunterricht z. B. könnten das sein: Literaturunterricht, Literaturgeschichte (Epochen, Gattungen), Literaturwissenschaft (Textanalyse, Textvergleich, Interpretation);
3. in einem Bereich freier Aktivitäten, der von vornherein in bezug auf die Wochenstundenzahl 10 Stunden betragen sollte und vor allem der Förderung der Kreativität dient (im Deutschunterricht könnten hier in AGs und temporären Lerngruppen Experimente (Verfassen eigener Werke)

und Diskussionen über Funk, Fernsehen, Film, Theater durchgeführt werden).

Im Pflichtbereich müssten alle Schüler dieselben Lernziele erreichen, wobei unterschiedlich viel Zeit und Hilfen als weitere Differenzierung möglich wären. Im Schwerpunktbereich gäbe es keine «Jahrgangsbremsen» mehr, da Schwerpunktbildung nach eigenen Interessen im Mittelpunkt stände. Im freien Bereich gäbe es nur noch ein Angebot von Räumen, Lernmaterial, Lehrern und einen Zeitumfang von zehn Wochenstunden.

«Schule muss etwas mit Auswahl, Formulierung und Kritik von Zielen zu tun haben und nicht immer nur mit ihrer getreuen Erfüllung.»¹⁸ Um diese Forderung in Realität umzusetzen, würde sich ein Versuch im Sinne von Cubes schon lohnen!

Schliesslich verweise ich auf die von mir für den Bereich der Hauptschule vorgeschlagene Unterrichtsorganisation.¹⁹

Schluss

Insgesamt ist damit, so hoffe ich, genügend konkret das offene, kommunikative Unterrichtskonzept mit seinen wichtigsten Implikationen beschrieben worden. Wenn es in einer zu praktizierenden Weise die Richtung schulischer Arbeit und Reform angeben kann, käme es darauf an zu überlegen, in welcher Weise man sich schrittweise seiner Realisierung nähern könnte. Das heisst, man müsste eine Strategie entwickeln, die Stück für Stück Elemente realisiert und damit vermeidet, was der Tod aller Reform ist: dem Konzept zuzustimmen und es gleichzeitig für nicht realisierbar zu halten!

Anmerkungen

¹ H. Rumpf: Vornotiz, in: A. Garlichs u. a.: Didaktik offener Curricula, Weinheim und Basel, 1974, S. 7.

² K.-H. Schäfer: Emanzipatorische und kommunikative Didaktik, in: K.-H. Schäfer / K. Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg, 1971, S. 197.

³ Ph. W. Jackson: «Was macht die Schule?» – Die Lebenswelt des Schülers, in: betrifft: erziehung, 1973.

⁴ J. Habermas: Technik und Wissenschaft als «Ideologie», Frankfurt/., 1970⁴.

- ⁵ siehe die instruktive Zusammenfassung wichtiger Sozialisationsdaten in: K. J. Huch: Einführung in die Klassengesellschaft, Frankfurt/M., 1972.
- ⁶ W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim, 1969.
- ⁷ K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozess, München, 1972.
- ⁸ K.-O. Apel: Szentistik, Hermeneutik und Ideologiekritik, in: Hermeneutik und Ideologiekritik von K.-O. Apel u. a., Frankfurt/M., 1971.
- J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M., 1968.
- P. Watzlawick / J. N. Deavin / D. D. Jackson: Menschliche Kommunikation, Bonn/Stuttgart, 1968.
- ⁹ siehe für viele andere: U. Oevermann: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt/M., 1972.
- ¹⁰ das angegebene Buch von Watzlawick u. a. führt die Axiome im Detail aus.
- ¹¹ G. Brinkmann: Geschlossene oder offene Curricula – eine falsche Alternative, in: Die Deutsche Schule, 6/1974.
- H. und K. Brügelmann: Offene Curricula – ein leeres Versprechen? in: Die Grundschule, 3/1973.
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung, Bonn, 1974.
- H. Rumpf: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1973.
- ¹² I. Illich: Entschulung der Gesellschaft, Reinbek, b. Hamburg, 1973.
- H. v. Hentig: Cuernavaca oder Alternativen zur Schule? München/Stuttgart, 1972.
- G. Dennison: Lernen und Freiheit, Frankfurt/M., 1971.
- J. Bremer / M. v. Moschzisker: Das Parkway-Programm in Philadelphia – Schule ohne Mauern, Ravensburg, 1974.
- ¹³ U. Schmidt formuliert dazu:
Additum als quantitative Erweiterung des Grundprogramms wird angetroffen in Form der
a) Ausweitung der zu verarbeitenden Informationsmengen
b) Ausdehnung des Beobachtungsfeldes

- c) Erarbeitung/Behandlung von Themen ohne Bezug zur jeweiligen Unterrichtseinheit
- d) Einführung neuer Techniken/Fertigkeiten
Im Gesamtschulversuch NW erarbeitete qualitative Addita unterscheiden sich von den entsprechenden Fundamenta durch
- a) die Art der Vermittlung von Informationen (Sehen, Hören, Lesen)
- b) den Grad der Strukturiertheit von gegebenen Problemen (z. B. durch Art und Umfang der Lehrhilfen),
- c) den Grad von erwarteter Selbständigkeit bei der Organisation von individuellen oder kooperativen Arbeiten,
- d) den Grad der beim Schüler vorausgesetzten Fähigkeit zur Reflexion von angewandten Methoden,
- e) die Art der vom Schüler erwarteten Präsentation von Arbeitsergebnissen (z. B. Reaktion auf Befragung, eigenständige mündliche oder schriftliche Darstellung, Umsetzung von einer Darstellungsform in eine andere).
- U. Schmidt: Bedingungen flexibler Differenzierung, in: W. Keim (Hrsg.): Gesamtschule – Bedingungen ihrer Praxis, Hamburg, 1973, S. 222.
- ¹⁴ die vorstehenden Passagen entstammen dem unveröffentlichten Papier: M. Bönsch/K. Schittko: Konzeptionelle Überlegungen zum Forschungsprojekt «Innere/flexible Wahldifferenzierung und Lernmaterialien im Fachbereich Gesellschaftslehre», der zitierte Textteil von K. Schittko.
- ¹⁵ siehe dazu den Bericht im «Stern» Nr. 46/1974.
- ¹⁶ Der ausführliche Bericht erscheint demnächst in den Veröffentlichungen über den Grundschulkongress 1974 in Hannover.
- ¹⁷ F. v. Cube: Gesamtschule – aber wie? Stuttgart, 1972.
- ¹⁸ H. v. Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart, 1969, S. 14.
- M. Bönsch: Organisationsformen und Differenzierungsprobleme der Hauptschule, in: W. S. Niklis (Hrsg.): Hauptschule als Sekundarschule, Bad Heilbrunn, 1970.
- M. Bönsch: Schulisches Lernen und Emanzipation, Hannover, 1973.