

Grundmuster der alltäglichen Unterrichtsgestaltung im Klassenzimmer

Autor(en): **Bönsch, Manfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **77 (1990)**

Heft 4

PDF erstellt am: **24.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529210>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Grundmuster der alltäglichen Unterrichtsgestaltung im Klassenzimmer

Manfred Bönsch

Die einzelne Unterrichtsstunde, der schulische Alltag steht im Zentrum des Beitrages von Manfred Bönsch. Der Autor gibt eine Übersicht über sieben didaktische Unterrichtsmodelle. Auf unsere Bitte hin, fügte er Hinweise auf weiterführende Literatur bei.

Die Intention dieses Textes: Unterricht als Lernveranstaltung

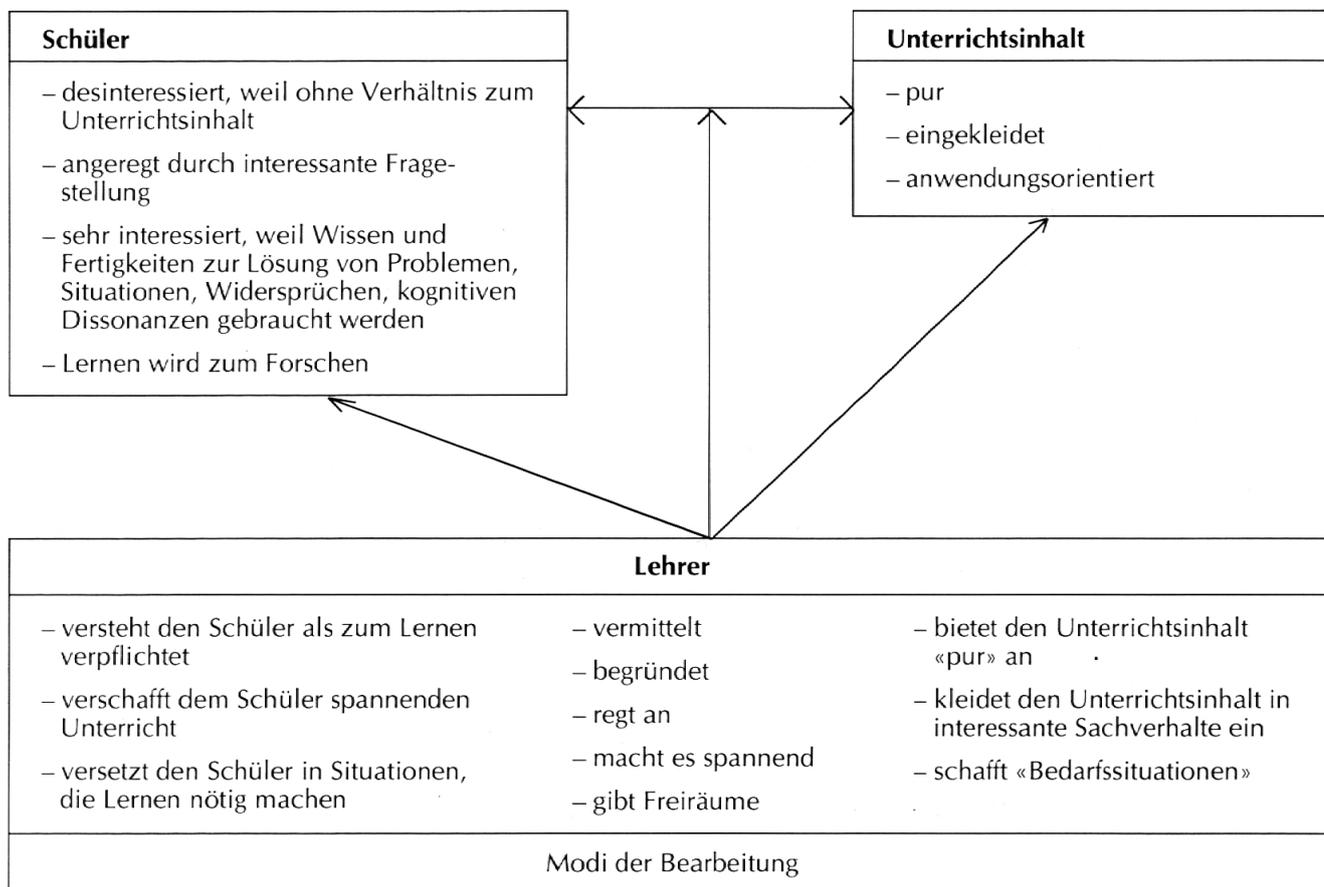
Dem folgenden Text liegt die Annahme zugrunde, dass mehr als 90% des Unterrichts in der Schule Unterricht im Klassenzimmer ist. Alle alternativen methodischen Möglichkeiten (Lernen an außerschulischen Lernorten - Erkundungen, Unterrichtsgänge, Praktika, Projekte) treten sporadisch auf, machen den alltäglichen Unterricht aber nicht aus. Für den Unterricht im Klassenzimmer präformieren die Rahmengerichtungen in aller Regel die Bearbeitungsmodi von Unterrichtsinhalten und diese selbst auch. In der Mehrheit der Fälle kann die Darstellung und Bearbeitung von Unterrichtsinhalten nur im Medium der Sprache - gesprochen oder geschrieben und - in den Modi der visuellen Präsentation (Tafel, Bild, Film, Dia, Fernsehen), gepaart mit sprachlicher Erläuterung, und Erklärung oder in der der Realität sehr angenäherten Demonstration (Vormachen, Vorzeigen, Versuche usw.) Schülern nahegebracht werden. Wenn Text oder mündliche Darstellung dominant sind, können Unter-

richtsinhalte häufig nur in einer abstrahierten Fassung eingebracht werden (z.B. Kreidephysik, Beschreibung, Erzählung usw.).

Kommen dann noch zeitliche Zwänge dazu (45-Min.-Stunden), engt sich das Feld der Möglichkeiten vollends ein. Die bisherige Perspektive ging vom Unterricht und seinem Inhalt aus. Wenn man zu der Perspektive des Schülers wechselt, wird der Sachverhalt noch komplizierter. Da Unterricht aber bei Schülern Lernen bewirken will - dies ist sein Grundanliegen - muss sich jeder Lehrende immer wieder klarmachen, in welcher Verfasstheit Unterrichtsinhalte Schülern begegnen - dies gilt für die

Zeichensetzungsregel wie für die Operation des Multiplizierens wie für das Hebelgesetz wie für den historischen Sachverhalt-, welche Art der Anregung, sich mit den Unterrichtsinhalten zu beschäftigen, gegeben werden kann und welche Modi der Bearbeitung möglich sind. Ein Blick auf das gute alte didaktische Dreieck zeigt, dass der Lehrende mit seinem didaktisch-methodischen Instrumentarium schwerpunktmässig bei der Aufbereitung der Unterrichtsinhalte oder bei den Modi der Bearbeitung ansetzt und mit ihnen Schüler und Unterrichtsinhalt in ein Spannungsfeld bringt. Diese Schwerpunktsetzung ist zu analytischem Zweck verwendbar. In der Praxis werden sich die Ansatzpunkte häufig nach dem Muster des "Sowohl - als auch" mischen. Zentral und unaufgebbbar bleibt, dass Unterricht dem Lernprozess der Schüler dient, kein Selbstzweck ist und also Unterrichtsinhalt wie Lehrperson eine dienende Funktion in bezu~ auf den Ausgang eines sich entwickelnden Lernverhältnisses und das Ende eines entwickelten Verständnis- und Verfügungsverhältnisses haben.

Schülerorientierung heisst hier, das zum Lernen aufgeforderte oder gedrängte Individuum "Schüler" zum Ausgangs-, Mittel- und Endpunkt der didaktisch-methodischen Bemühungen zu machen.



7 Grundmuster der alltäglichen Unterrichtsgestaltung

Auf der entwickelten Folie sollen nun sieben Grundmuster der alltäglichen Unterrichtsgestaltung kurz beschrieben und von der Grundfolie her charakterisiert werden. Es handelt sich um Modellierungen von Unterricht in allgemeindidaktischer Sicht. Der Leser ist gebeten, ihre jeweilige Reichweite auf seine Fächer, seine Schüler und seine Präferenzen hin zu prüfen, vielleicht aber auch das eine oder andere Grundmuster, das seinem Unterricht bisher fern stand, für eine Realisierung in Erwägung zu ziehen.

1. Vermittelnder Unterricht pur

Da anschliessend noch eine Variante vermittelnden Unterrichts referiert werden wird, spreche ich zunächst von vermittelndem Unterricht pur! Gemeint ist damit der Unterricht, der ohne Umschweife und ohne

Skrupel die zu lernenden Unterrichtsinhalte einbringt und die Schüler zur Rezeption und Verarbeitung auffordert. Darüber steht die Auffassung vom Meisterlehrer, der alles weiss und alles kann. Mit dem klassischen Begriff der Lehre korrespondiert ein Lernbegriff, der mit den Bezeichnungen übernehmen, nachmachen, einprägen und Bereitschaft zur Wiedergabe zu beschreiben ist.

Der darbietende oder darstellende Unterricht – ich spreche lieber von vermittelndem Unterricht, weil der noch etwas von der Aufgabe enthält, dass ja auch etwas “ankommen” soll, das Darbieten/Darstellen ist ganz stofforientiert – hat drei Grundformen:

Das Vortragen

Der Lehrer trägt im Medium der Sprache Sachverhalte vor, eventuell unterstützt von technischen Medien. Die Schüler sind aufgefordert, aus Vortrag, Referat, Erzählung, Bericht die für wichtig erachteten Informationen zu erkennen, zu speichern und zur Reproduktion zur Verfügung zu halten. Dieser Vorgang ist bei näherem Zusehen komplizierter, als man annehmen

könnte. Der Vortragende trägt Vorstellungen, Begriffe, Inhalte, Denkopoperationen in der ihm zur Verfügung stehenden Sprache vor. Affektive Tönungen und subjektive Bewertungen werden dabei mitvermittelt. Der Zuhörer aber kann im Grunde nur in dem Masse verstehen, wie ihm das Medium Sprache zur Verfügung steht, und es ist



noch schwerer für ihn, zwischen der Sache und ihrer Bewertung zu unterscheiden.

Das Vormachen

Wenn der Lehrer etwas vormacht, handelt es sich um eine Fertigkeit, einen Vollzug (z.B. die Bildung eines Lautes in einer Fremdsprache, der Gebrauch eines Werkzeuges, der Kopfsprung vom 1-m-Brett), die/den die Schüler mitverfolgen – beim Zuschauen gibt es das Phänomen der inneren Nachahmung –, um sie/ihn schliesslich selbst auszuführen. Der alte Prozess des Vormachens/Nachmachens erlaubt es, Prozesse zu variieren (möglichst langsam und eindringlich vollzogene Bewegungen, die Zerlegung komplexer Bewegungsabläufe in Teile usw.), um sie in stetiger Vervollkommnung nachzuvollziehen.

Das Vorführen

Das Vorführen wird als Lehrform zum Einsatz gebracht, wenn die verbale Darstellung als nicht ausreichend angesehen wird. So werden Gegenstände oder Vorgänge vorgeführt, damit sie möglichst anschaulich und realitätsnah zu erleben und schliesslich in ihrem Aufbau oder Ablauf zu durchschauen sind. Die Realdemonstration (z.B. eines Otto-Motors), die Vorführung eines Modells (z.B. Skelett), das Zeigen eines Films, eines Bildes oder einer Bilderfolge, die Vorführung eines Versuches sind medienorientierte Hilfen des Vorführens.

Vom Lernenden wird erwartet, dass er das Vorgeführte und die erläuternden Erklärungen aufnehmen, verstehen und speichern kann und mit Hilfe der Sprache oder einer anderen Darstellungstechnik wiedergeben kann. Alle drei Lehrformen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Aktivitäten zunächst schwerpunktmässig beim Lehrenden liegen, dass die Lernenden einen reaktiven Part zu übernehmen haben. Sie haben Vorgegebenes in der Art der Präsentation aufzunehmen und zu übernehmen. Sie haben Aufgaben der Wahrnehmung, des Begreifens, des Speicherns und der Wiedergabe den Vorgaben entsprechend zu erfüllen. Der Lernbegriff ist ein reaktiver.

2. Aufgeklärter vermittelnder Unterricht mit Hilfe des informierenden Unterrichtseinstieges

Das verbreitete Buch "Unterrichtsrezepte" der beiden Grells (J. u. M. Grell, 1979) will ein Rezept geben für das Unterrichten. Sie verstehen unter Unterricht bemerkenswerterweise eine Veranstaltung, in der ein Mensch (genannt Lehrer, Dozent, Leiter o.ä.) versucht, einer grösseren Gruppe anderer Menschen (Schüler, Studenten o.ä.) etwas beizubringen, was diese Menschen von sich aus und auf sich allein gestellt voraussichtlich nicht lernen würden. Es handelt sich also um eine sehr konventionelle Unterrichtsauffassung. Sie wird hier aufgeklärter vermittelnder Unterricht genannt, weil in der Verfolgung dieses Unterrichtsrezepts Schüler immerhin

mitgeteilt bekommen, um was es gehen wird. Das Rezept enthält bekanntlich

8 Schritte oder Phasen:

Die Lehrperson trifft direkte Vorbereitungen für die kommende Unterrichtsstunde (Material bereitlegen u.a.)

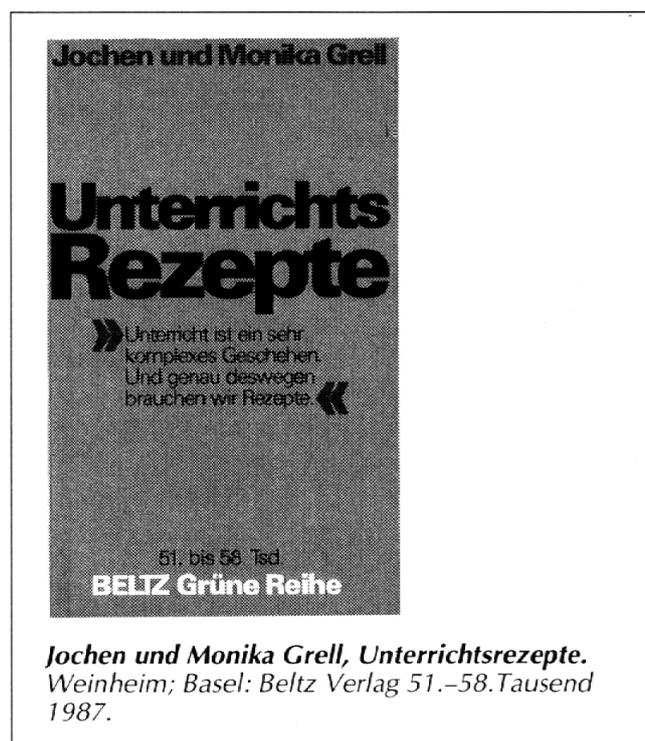
Die Lehrperson bemüht sich, bei den Schülern positive reziproke Affekte auszulösen (gute Stimmung entstehen lassen).

Die Lehrperson teilt den Schülern mit, was

striert ihnen, wie die Lernaufgabe bearbeitet werden kann.

Die Lehrperson lässt die Schüler eine gewisse Zeit selbständig an der Lernaufgabe arbeiten, damit sie Lernerfahrungen machen können. Bei dieser selbständigen Arbeit stört sie die Schüler nicht. Falls nach der Phase 5 eine Weiterarbeit im Klassenverband erfolgen soll, folgt eine Auslöschungsphase, um eine Umstellung für die Schüler zu erleichtern. Die Weiterarbeit folgt.

Die Lehrperson sorgt dafür, dass am Schluss der Stunde noch einige Minuten Zeit sind für eine kleine Gesamtevaluation der Stunde (was immer das sein mag!) oder den Tagesordnungspunkt "Verschiedenes" zu behandeln. Hier handelt es sich also auch um einen lehrerzentrierten Unterricht, allerdings mit dem, wie ich meine, entscheidenden Vorteil, dass Schüler über das, was auf sie zukommt, aufgeklärt werden und die Chance der Stellungnahme und der Änderung haben. Wenn man der Auffassung ist, dass dies für das Lernen wichtig ist, wird man diese Variante für wichtig halten. Das unter 1. entwickelte Lehr-Lern-Verhältnis wird im übrigen nicht verändert. Da ist einer, der Bescheid weiss, da sind andere, die nicht Bescheid wissen. Der eine spielt den aktiven, vorgebenden Part, die anderen reagieren mit Lernaktivitäten beim Aufnehmen von Informationen und bei der Bearbeitung von Lernaufgaben. Wieweit Stellungnahme und Änderungsvorschläge z.B. nicht nur den geplanten Verlauf betreffen, sondern auch evtl. die Auswechslung bzw. Veränderung der Inhalte, bleibt offen.



sie lernen sollen, wie sie es nach ihrer Planung lernen sollen und warum sie es lernen sollen (informierender Unterrichtseinstieg).

Sie sorgt dafür, dass die Schüler Gelegenheit bekommen, zum Plan der Stunde Stellung zu nehmen und Änderungsvorschläge zu machen.

Die Lehrperson sorgt dafür, dass die Schüler die zum Lernen notwendigen Informationen haben. Sie gibt einen sog. Informationsinput.

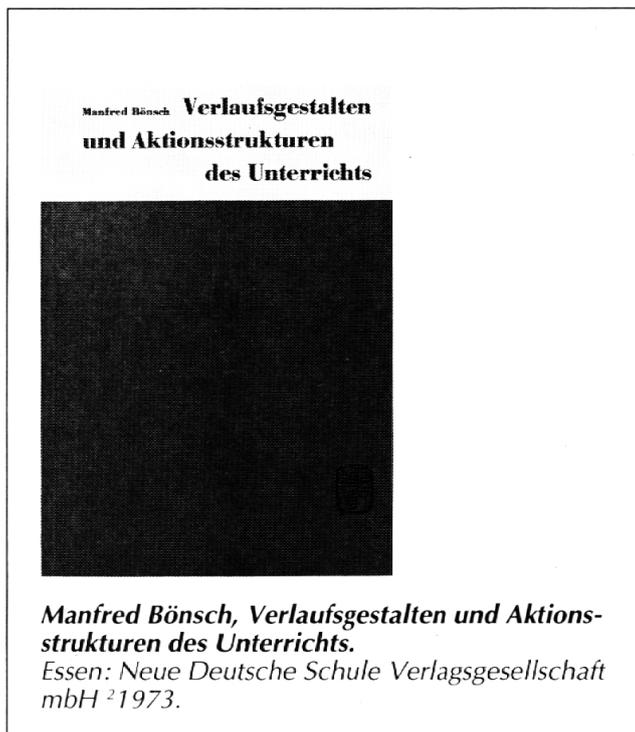
Die Lehrperson bietet den Schülern eine oder mehrere Lernaufgaben an und demon-

3. Impuls-Unterricht

Während die ersten beiden Grundmuster das didaktische Dreieck so sehen, dass ein Lehrer mit seiner Kompetenz für die Auswahl und Vermittlung der Unterrichtsinhalte steht, über ihn also diese an die Schüler weitergegeben werden und die Schülerrolle definiert ist durch Rezeption und Reproduktion, wandelt sich jetzt langsam die Konfiguration. Die Schülerrolle wird nicht mehr so passiv verstanden. Der Schüler soll einen aktiven Part beim Lernen spielen, und es ist

Aufgabe des Lehrers, die Lernaktivitäten durch Impulse anzuregen.

Der Impuls-Unterricht will nicht Unterrichtsinhalte einfach lehren, lehrend vermitteln. Er zielt auf eine motivierende Auseinandersetzung der Schüler mit einem Sachverhalt. Da er nicht aus den Schülern etwas herauslocken will, was noch gar nicht "drin" ist – das Modell des sog. erarbeitenden Unterrichts ist häufig so angelegt –, müssen



Impulse sowohl einen Sachverhalt zur Auseinandersetzung anbieten als auch didaktische Qualitäten haben, die zum Fragen, Klären, Suchen, Finden, Bearbeiten, Bedenken anregen.

Ein paar erste Beispiele

Für die Klärung der Charakteristika der vier Jahreszeiten hat die Lehrerin vier grosse Bilder, die dieselbe Szene jeweils in einer anderen Jahreszeit darstellen (z.B. eine Landschaft). Sie hängt zwei der Bilder ohne grosse Einleitung auf. Die Schüler sehen sich die Bilder an, vergleichen sie, identifizieren bestimmte Merkmale. Die Lehrerin ergänzt schliesslich mit den Bildern drei und vier. So kommt es zur Erarbeitung mit

anschliessender sprachlicher Arbeit. An der Tafel steht ein Text, in dem das Wort "gehen" gehäuft vorkommt. Die Klasse liest den Text, nimmt die Häufung des Wortes "gehen" wahr. Dies führt zum Sammeln anderer Wörter, die das Wort "gehe" ersetzen können. Eine Wortschatzübung ist im Gange. Im Sachunterricht sollen die verschiedenen Getreidearten geklärt werden. Der Lehrer bringt Halme mit den verschiedenen Ähren mit und stellt sie der Klasse vor. Die Schüler vergleichen sie, beschreiben sie, benennen sie unter Umständen. Später werden die Körner aus den Ähren entfernt.

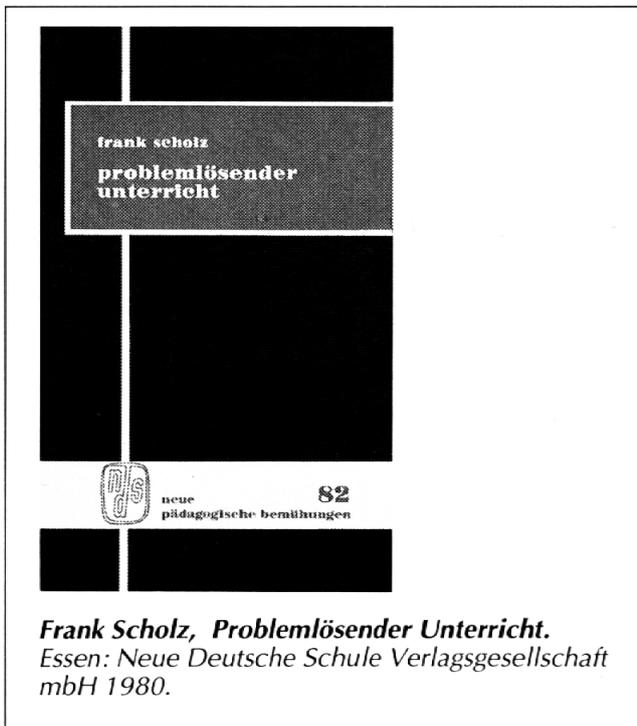
Eine erste Analyse:

Mit Bildern, einem Text oder realen Gegenständen wird der Unterrichtsinhalt in den Horizont der Schüler gebracht. Der Aufforderungscharakter der sog. Sachimpulse lädt zur näheren Betrachtung, zum Vergleich, zu Feststellungen, zu Beobachtungen ein, die eine Erörterung in Gang bringen. Je nach Situation kann die Lehrerin/der Lehrer durch Beobachtungs-, Feststellungs-, Anregungsimpulse die Klärung des Sachverhaltes voranbringen. Informationen von ihr/ihm, die wichtig sind, haben die Funktion, den Sachverhalt zu klären, zu vervollständigen und zu benennen. In aller Regel ist damit insgesamt auch immer wichtige Spracharbeit vorhanden. Die Auseinandersetzung um eine Sache betreiben Schüler und Lehrerin/Lehrer gemeinsam um eines Lerngewinns willen. Es ist klar, dass dieses Unterrichtsmuster zu anderen Lernaktivitäten anregt als der Unterricht, in dem eine Lehrerin/ein Lehrer etwas vorträgt, das dann durch entsprechende Rezeptions- und Reproduktionsprozesse bewusstgemacht und gesichert werden muss.

4. Problemorientierter Unterricht

Einen Schritt weiter in der Aktivierung der Schüler geht der problemorientierte Unterricht. Er nutzt nicht nur aktivierende Impulse, um die Bearbeitung von im übrigen feststehenden Unterrichtsinhalten anzuregen. Problemorientierter Unterricht will die Unterrichtsinhalte in eine didaktisch-methodische Verfassung bringen, die das

Staunen, Verwundertheit, Fragen provozieren, das Rätselhafte, Ungeklärte, Offene, Zunächst-nicht-verständliche zum Merkmal der Unterrichtsinhalte machen. "Konstitutiv für ein Problem ist die Konfrontation eines Schülers mit einer Situation/Aufgabe, die nicht mit Hilfe eines bereits verfügbaren Schemas anzugehen ist" (Becker, 1972). Der fertige Unterrichtsgegenstand ist also in den unfertigen, vorläufigen zu verwandeln.



Dies bedarf didaktisch-methodischen Einfallsreichtums. Dabei muss von vornherein klar sein, dass im Vielerlei des täglichen Unterrichts Problemhaltigkeit kein Dauerphänomen wird sein können. So kommt es darauf an, problemhaltige Situationen zu finden oder zu konstruieren (Bönsch, 1986). Aus der Perspektive der Schüler wird man unterscheiden können:

Probleme, die man persönlich hat (existentielle, jedenfalls real bedrückende Probleme): ein Schüler hat Angst vor einem Lehrer, er versteht Physik nicht, er erlebt Spannungen zuhause zwischen Vater und Mutter. Probleme, auf die man stößt, unmittelbar oder durch Hilfen vermittelt (z.B. durch die Medien): zuerst leiden die Menschen im Sudan Hunger, weil es zu

trocken ist, dann leiden sie Hunger wegen zu starker Überschwemmungen; da ist dauernd vom Ozonloch die Rede, was ist das eigentlich? Mit welcher Konsequenz kann jeder Recht definieren (Hamburger Hafenstrasse)? Probleme, die der Lehrer gewissermassen in kleinem Rahmen (für 1 Unterrichtsstunde) entwickelt, die Unterricht aber immerhin interessant machen können: er macht die Wechselschaltung zum Konstruktionsproblem, das die Schüler im konstruierenden Versuchen lösen sollen; er "verpackt" die Prozentrechnung in Sachaufgaben; er entwirft einen Lückentext für eine Wortfeldübung "gehen"; er setzt eine Erdkundewiederholung in der Form eines Kreuzworträtsels an. Problementwicklung, Problemidentifikation, Problemlösung sind Detailstufen einer Methodik des problemorientierten Unterrichts.

Hilfen zur Problementwicklung können z.B. sein: Bewusstmachung von Problemen des täglichen Lebens, Aufklärung über gesellschaftlich Ungereimtes, handlungsbetonte Aufgaben, kognitive Dissonanzen, Angebot generativer Themen im Sinne Freires (Freire, 1973).

Hilfen zur Problemidentifikation können sein: Hilfen zur Identifizierung bedeutsamer Komponenten, Hilfen zur Formulierung des Problems, Hilfen zur Hypothesenbildung, Handlungsanweisungen.

Hilfen zur Problemlösung können sein: die Unterscheidung von Problemen, die "endgültig" gelöst werden können (z.B. Wechselschaltung), von Problemen, die nur erörtert, aber nicht gelöst werden können (z.B. Hungerprobleme im Sudan), von Problemen, die nach jeweiliger Wert- und Normenpräferenz unterschiedliche Lösungen haben können (z.B. Kommunikationsprobleme in der Familie, in der Klasse, in der Jugendgruppe).

5. Forschendes Lernen

Am weitesten entfernt man sich vom vermittelnden Unterricht, wenn man die Chance zu forschendem Lernen erörtert. Mit dem Terminus "forschendes Lernen" sind Lernmöglichkeiten gemeint, etwas subjektiv Neues zu erforschen und auf diese



Heinz Neber (Hrsg.), Entdeckendes Lernen.
Weinheim; Basel: Beltz Verlag 1981.

Weise zum Lernbesitz zu machen (Bönsch, 1988). Forschen beginnt bekanntlich damit, dass man neugierig ist, die Welt mit offenen Augen betrachtet. Man will etwas genauer wissen, was zwar in den eigenen Horizont rückt, aber noch wesentlich unbekannt ist. Dies sind eigentlich die schönsten Lernsituationen, aber sind sie im Unterrichtsalltag möglich oder gehen sie gerade in ihm verloren? Da es hier um Grundmuster des Unterrichts im Klassenzimmer geht, ist es gut, sich zunächst einmal die Grundvorstellung dieser Art von Lernen klarzumachen. (vgl. Schema 2)

Wer etwas erforschen will, muss schon etwas wissen. So sind Orientierungen,

Anregungen, Fragen, Materialien (Bücher, Geräte u.a.m.), Arbeitsangebote wichtig. Was ein Lehrer im vermittelnden Unterricht gesichert weiss und weitergeben will, ist zurückzuverwandeln in die Offenheit von Entstehungsgründen, Ausgangssituationen. Arrangement statt Vermittlung, Offenheit statt Geschlossenheit, Fragen statt Antworten, Anregung statt Aufgabe – die didaktisch-methodische Aufgabe der Unterrichtsplanung verwandelt sich von der Produktorientierung (fertiges Wissen) zur Prozessorientierung (Wissen steht erst am Ende).

Die Dimensionierung der unterrichtlichen Arrangements für Situationen, die forschendes Lernen fördern und fordern, ist in etwa so vorzunehmen: Anregende Lernumwelt: Klassenzimmer, Flure, Fachräume, Bibliothek werden mit Büchern, audio-visuellen Medien, Lerngeräten, Aquarien, Terrarien u.a.m. zu einem Ensemble von Lernanregungen. Ein Äquivalent sind freie Lernzeiten, in denen man suchen, entdecken, stöbern, studieren und eine Sache verfolgen kann (Rahmenbedingungen). Forschungsprogramme: im naturwissenschaftlichen Unterricht z.B. werden experimentelle Ansätze durch entsprechende Experimentallangebote bereitgestellt. So können das Hebelgesetz, Stoffbeschaffenheiten, elektrische Schaltungen u.a.m. durch Experimente selbständig erforscht werden. Im Geographie- und Geschichtsunterricht können Phänomenbeschreibungen und Materialstücke zu entsprechenden Forschungen anleiten (kurzfristige Strategie).

Neben dem sicher immer wieder notwendigen lehrgangsorientierten vermittelnden

Anregungsphase	Phase forschenden Lernens
<ul style="list-style-type: none"> – Orientierungen – Anregungen – Frageentwicklung – Materialien – Arbeitsangebote 	<ul style="list-style-type: none"> – Fragen gewinnen – Hypothesen bilden – Arbeitsplan entwickeln – Forschungstätigkeiten (Experimentieren, recherchieren, suchen, probieren, sammeln, ordnen u.a.m.) – Ergebnisse fixieren

Unterricht wären für jedes Fach 20–30 sog. schöne Situationen zu sammeln, die forschendes Lernen zur festen Grösse im Unterrichtsalltag machen.

Die Unterrichtsorganisation muss für forschendes Lernen immer wieder geöffnet werden. Der 45-Minuten-Rhythmus wechselnder Inhalte engt ein. Epochenunterricht



Peter Huschke, Marei Mangelsdorf,
Wochenplanunterricht.
Weinheim; Basel: Beltz Verlag 1988.

oder sog. Intensivphasen (ein Vormittag in der Woche oder eine ganze Woche) wären Alternativen zur Ermöglichung forschenden Lernens (Zeitbudget).

6. Freie Arbeit, Wochenplanarbeit

Die Ausführungen sind bis hierher der Linie gefolgt, die potentiell möglichen Lernsituationen so zu beschreiben, dass sie von der zunächst starken Steuerung und Gestaltung des Lehrers hin zu einer ausgeweiteten Aktivierung der Schüler führen. Im folgenden erfährt das didaktische Dreieck eine qualitativ neue Akzentuierung. In der freien

Arbeit kann der Schüler die Auswahl der Beschäftigungsgegenstände selbst bestimmen und die Tätigkeiten frei bestimmen. Die Grundidee dabei ist, dass es zum Lernen gehört, nicht nur vorgegebene Lerninhalte zu rezipieren, sondern auch Stück für Stück "Herr der eigenen Lernaktivitäten" zu werden, also Ideen zu haben, Anlässe zu nutzen, um in eigener Entscheidung etwas zu tun. Da Lernen im Prinzip ein vom Lernenden bestimmter Prozess sein muss – Unterricht kann diesen immer nur anleiten, anregen –, kann die freie Arbeit als eine Hochform des institutionalisierten Lernens angesehen werden.

Prinzipiell kann es dazu drei Anlässe geben: Die Schüler verfolgen Aufgaben im Anschluss an den vom Lehrer gehaltenen Unterricht. Arbeitshefte, -bücher und -blätter stehen zur Verfügung, um Muttersprach-, Mathematik-, Sachunterrichtsangebote wahrzunehmen.

Die Schüler bekommen im Montagmorgenkreis oder über das Anschlagbrett Angebote und Anregungen für kleine Forschungs-Arbeitsprojekte (Studien mit Hilfe von Büchern, Experimente mit entsprechenden Geräten, Darstellungen in Form von Collagen, Erkundungsaufträge, Werkaufgaben u.a.m.), die sie über eine Reihe von Stunden verfolgen und abschliessend in ihrem Ergebnis ausstellen, zeigen, vortragen. In der Wochenplanarbeit kann dies schliesslich einen grösseren Teil der Unterrichtsstunden (6–8 Stunden) beanspruchen (Strote, 1985).

Die didaktisch-methodische Vorbereitung für den Lehrer wandelt sich vom Planen von Stundenverläufen hin zur Bereitstellung der Rahmengeradenheiten. Auch hier kann man wieder eine Dreier-Gruppierung vornehmen: Materialangebot und Raumausstattung müssen entsprechend anregend sein: Naturmaterial (z.B. Sand und Wasser), Mal-, Werkmaterial, Abfallprodukte (z.B. Stoffreste, Pappkartons), Werkzeuge zur Materialbearbeitung (z.B. Scheren, Pinsel), Knüpf-, Lege- und Baumaterial, Spiele usw. Der Raum bekommt Spiel-, Lese-, Arbeits-, Forschungscken. Regale unterteilen ihn und dienen gleichzeitig der übersichtlichen Aufbewahrung, Pinnwände dienen als Mitteilungs- und Darstellungsorte.