

Offener Unterricht

Roland Messmer



Offener Unterricht steht für viele LehrerInnen synonym mit antiautoritärer Erziehung und Chaos im Schulzimmer oder in der Sporthalle. Für Andere ist offener Unterricht – offene Schule – lediglich eine unter vielen möglichen Methoden ihren Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Bei der Vorbereitung auf die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen wird ebenfalls gerne von *offenem Unterricht* gesprochen. Sowohl im Sinne eines Gegenwartsbezugs, als auch einer Zukunftsbedeutung (Klafki 2007, S. 145) soll der Unterricht für die reale Lebenswelt der SchülerInnen geöffnet werden. Auch dieser Anspruch umfasst mehr als nur eine methodische Öffnung des Unterrichts, obwohl der *offene Unterricht* gerne als Methode bezeichnet wird. Der offene Unterricht verfolgt ein grundsätzliches Anliegen, das insbesondere das Lernen von SchülerInnen im Kontext von Unterricht fördern will und gilt deshalb für alle in Messmer 2013 (S. 74) skizzierten methodischen Modelle. Man könnte den offenen Unterricht auch als didaktisches Prinzip bezeichnen. Die «Offenheit» des Begriffs und das Fehlen einer einheitlichen Terminologie erschwert allerdings die Diskussion um den offenen Unterricht.

Der 1993 verstorbene Bildungstheoretiker Wolfgang Schulz hat versucht, die Breite der verschiedenen Reformbemühungen und die begriffliche Unbestimmtheit in sechs Tendenzen zusammenzufassen. Im folgenden sollen diese sechs Tendenzen aufgegriffen (vgl. Schulz 1994, S. 52 ff) und in Bezug zum Sportunterricht gesetzt werden. Den Ausgangspunkt bilden je eine Situation aus zwei alltäglichen Sportstunden.

Semesterplan

Schuljahr, Sekundarschule, 16 Schülerinnen. In dieser Stunde soll am Semesterplan weitergearbeitet werden. Die Schülerinnen haben in diesem Semesterplan die Möglichkeit, aus 22 Bewegungsaufgaben 10 auszuwählen. Weil es draussen regnet (und die Lehrerin die Wünsche auch etwas koordiniert), haben heute die meisten Schülerinnen Geräteturnen gewählt. Nach einem individuellen Aufwärmen beginnen die Schülerinnen intensiv an den Geräten zu turnen. Die Lehrerin hilft, wo nötig; lässt ansonsten die Schülerinnen selbständig arbeiten.

Mattenball

3. Klasse Primarschule, 24 Schülerinnen und Schüler. Die Lehrerin versammelt die Schüler und Schülerinnen und kündigt das folgende Spiel an (Mattenball). Offensichtlich kennt die Klasse das Spiel bereits, denn auf 3 von 4 Spielfeldern wird ohne grosse Diskussion mit dem Spiel begonnen. Die Ausnahme bildet ein Spielfeld, wo intensiv diskutiert wird. Die Lehrerin begibt sich zu dieser Gruppe und fragt nach dem Grund.

Die Antworten sind unverständlich : «Simone versteht das Spiel nicht» ... «Wir sind nur zu zweit» ... «Wir haben keine Bändeli» ... «Die anderen haben keinen Ball»...

Lehrerin: «Überlegt noch einmal wie es funktioniert. Wenn eine Gruppe weiss, wie es geht, dann setzt euch nochmals zusammen und macht die Regeln ab. Vielleicht sind es dann die gleichen Regeln, die ich erklärt habe, oder auch nicht. Wichtig ist, dass beide Teams die gleichen Regeln haben, sonst geht das Spiel nicht.»

Was wird in diesen beiden Situationen geöffnet? Kann überhaupt bei beiden von offenem Unterricht gesprochen werden und wo ergeben sich Gemeinsamkeiten? Die Fragen, die sich hier stellen, weisen auf die Problematik einer Theorie des offenen Unterrichts hin. Beide Lehrerinnen lassen den Schülerinnen und Schülern zwar einen bestimmten Spielraum offen. Aber sind diese Spielräume miteinander vergleichbar? Während die Schülerinnen der 7. Klasse mit einem Wochenplan arbeiten, lässt die Lehrerin der 2. Klasse die Schüler und Schülerinnen «nur» die Regeln selbst bestimmen. Es ergeben sich sowohl zeitliche (1 Semester/ca. 5 min.), als auch inhaltliche (22 Bewegungsaufgaben/Spielregeln Mattenball) Unterschiede. Im Folgenden sollen diese und weitere Möglichkeiten des offenen Unterrichts thematisiert und systematisiert werden.

Obwohl die Orientierungspunkte der verschiedenen Ansätze des offenen Unterrichts keineswegs übereinstimmen und auch die historischen Beweggründe der Unterrichtsreform den unterschiedlichsten Lagern zuzuordnen sind, weisen sie in der Praxis eine erstaunliche Übereinstimmung auf. So finden wir z.B. Wochenpläne oder Werkstattarbeit in fast allen Unterrichts- und Schulversuchen. Mich interessiert im Folgenden aber nicht die Kohärenz der einzelnen Reformbestrebungen, sondern ihre unterschiedlichen Ausprägungen. Auch sollen nicht die Methoden aufgelistet werden, sondern die inhaltlichen Orientierungspunkte. Dies wird allerdings begrifflich erschwert, weil in der Praxis für Ungleiches oft der gleiche Begriff verwendet wird, und umgekehrt.

«Die Terminologie, mit der die Kolleginnen und Kollegen sich in diesen Praxen verständigen, ist nicht Bestandteil von bereits voll entwickelten Theorien des Unterrichts und der Schule. Es handelt sich hier um eine auf der Suche nach Erneuerung der Alltagspraxis sich entwickelte

Sprache der Verständigung zwischen Handelnden, mit einem verhältnismässig breiten Spektrum von Bedeutungen» (Schulz 1994, S. 52).

Zur erwähnten Begriffsvielfalt kommt noch eine systematische Vielfalt hinzu. So verlangen offene Konzepte eine Öffnung gegenüber der Umwelt, den ausserschulischen Lernfeldern, aber auch eine Öffnung zum Subjekt hin. Selbstbestimmung wird oft mit Selbsttätigkeit gleichgesetzt, was gerade im Sportunterricht fatale Folgen haben kann. Von Öffnung wird auch auf der Ebene der Schulstruktur, Organisation aber auch auf der Ebene des Unterrichts, der Ziele und der Inhalte gesprochen. *Offener Unterricht* steht damit quer zu den üblicherweise als Methoden bezeichneten Unterrichtserfahrungen. Offener Unterricht bezeichnete eine grundsätzliche Einstellung zum Unterricht und damit auch zum Lernen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Abb. 1).

Somit zeigt sich ein sehr kontroverses Bild um den Begriff des offenen Unterrichts. Eine Ordnung der Begrifflichkeit des offenen Unterrichts soll einerseits helfen Berührungspunkte zwischen den verschiedenen Reformansätzen aufzuzeigen. Andererseits sollen auch Differenzen bestimmt werden, um sich gegenseitig abgrenzen zu können. Damit sind nicht nur gemeinsame Begriffe gefragt, sondern eine umfassende Systematik, die möglichst alle Reformbestrebungen mit einschliesst. Allerdings besteht m. E. bis heute keine systematische Aufstellung zum Begriff des offenen Unterrichts und seinen zahlreichen Interpretationen.

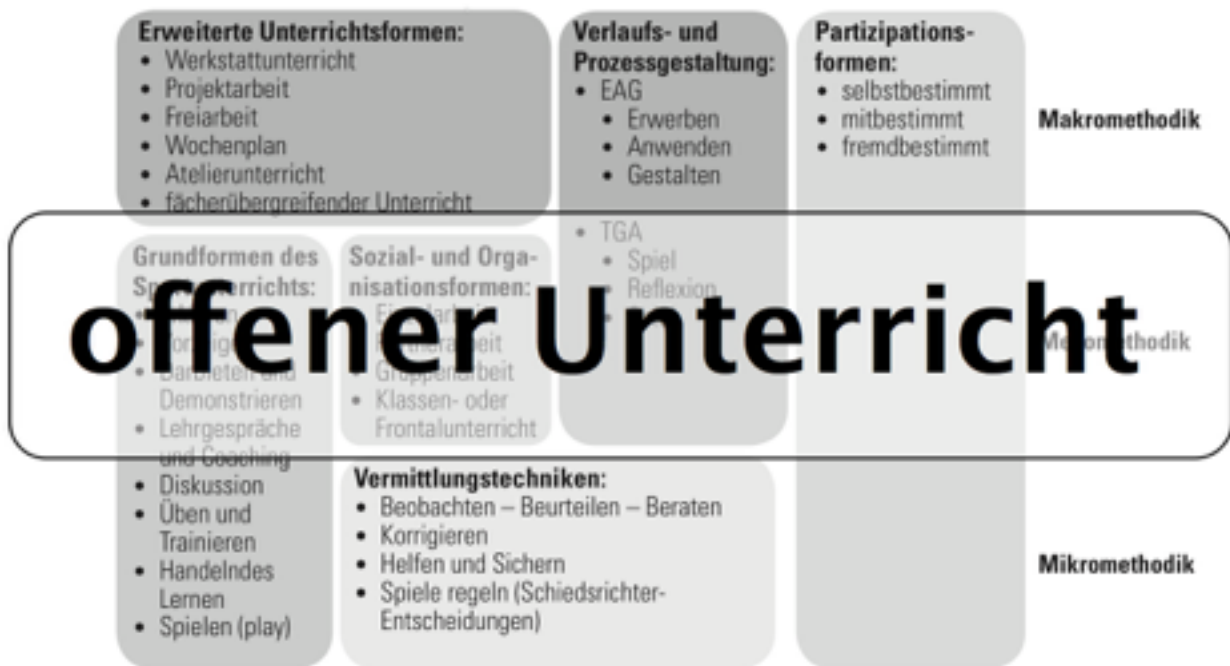


Abb. 1: Offener Unterricht als didaktisches Prinzip, das den Methoden übergeordnet werden kann.

Sportunterricht 6x geöffnet

a) Öffnung für gesellschaftliche Realität:

Offener Unterricht versucht die Schule der sozialen, ökologischen und kulturellen Umwelt zu öffnen. Dabei werden bewusst neue Lernorte aufgesucht und Eltern, Fachleute und Zeitzeugen in den Unterricht mit einbezogen. Damit reagiert die Schule auf den Vorwurf, sie bilde eine Eigenwelt ohne Bezug zur Realität. Wird diese Forderung auf den Sportunterricht übertragen, so darf z.B. die Fussballeuropameisterschaft nicht nur imitiert werden (Fussballturnier in der Schule), sondern die Schüler und Schülerinnen sollten sich auch kritisch mit dem Grossereignis auseinandersetzen können. Damit sind Lernarrangements gefordert, die über die blosser Betätigung (Sport - Treiben) hinaus gehen und einen reflektierten Sportunterricht initiieren (vgl. Schierz 1993).

b) Öffnung für die Erfahrungen der Lernenden:

Die Schule soll im weiteren für die Erfahrungen der Schüler geöffnet werden. Gerade weil Schüler bereits eigene Erfahrungen in den (Sport-) Unterricht mitbringen, sollten sie nicht nur dort abgeholt, sondern aktiv in den Lehrprozess integriert werden. Dabei sollen neue Erfahrungen bewusst mit alten Erfahrungen vernetzt und auch Lernumwege nicht vermieden werden. Am Beispiel des Sportunterrichts zeigt sich sehr gut, wie Erfahrungen der Lernenden, die sie z.B. im Vereinssport gesammelt haben, in den Unterricht übernommen werden können. Als «Assistenztrainer» können einzelne die Lehrerrolle übernehmen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Bewegungselemente beibringen. Öffnung für die Erfahrungen der Lernenden heisst aber auch, mit den Lernenden nicht «Häschen hüpf» zu spielen, wenn die gleichen Schüler und Schülerinnen am Mittwochnachmittag auf der Half Pipe zu den «local-cracks» der Szene gehören (vgl. Schierz 1993, S. 168). Diese «Cracks» dürfen im Sportunterricht keinesfalls unterfordert werden. Dies kann aber nur gelingen, wenn der Sportunterricht auf ihre motorischen Fähigkeiten, die sie in der Freizeit erworben haben, geöffnet wird.

c) Für ein umfassendes Fachverständnis:

«Die Vertreter der Unterrichtsreform ermöglichen im Fachunterricht den Lernenden ein umfassendes Fachverständnis ihrer Disziplinen; sie repräsentieren die Wissenschaften, Künste, Techniken als Ergebnisse gesellschaftlicher Arbeit, mit ihrer gesellschaftsgebundenen, interessenbedingten Entstehungsgeschichte, ihren Ausblendungen, Entwicklungstendenzen, ihren gesellschaftlichen Folgen» (Schulz 1994, S. 53). Die Lernenden sollen damit auch zur Kritik am Unterrichtsfach Sport erzogen werden. Ehni (1977) und Kurz (1979) haben sich für den Sportunterricht bereits in den siebziger Jahren für einen mehrperspektivischen Sport ausgesprochen. Sportunterricht soll demnach nicht nur auf die Perspektive der Leistung ausgerichtet werden, sondern auch auf die Dimensionen Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis, Gesundheit.

Wenn weiter der Bezug zur Gesellschaft und zur Geschichte des Sports herzustellen ist, so bedeutet dies nicht den Bewegungsunterricht durch Sitzunterricht zu ersetzen. Warum z.B. in Finnland und der Schweiz Unihockey gespielt wird, in Deutschland aber Landhockey, kann unter Umständen auch die Lernenden interessieren.

d) Lernen durch Handeln in der Realität:

Nicht das Rezipieren von Ergebnissen des Handelns anderer, sondern das Lernen durch Handeln, durch aktive Auseinandersetzung mit der Realität steht im Mittelpunkt des offenen Unterrichts. Darum finden wir bei den reformbereiten Praktikern «eine Vorliebe für Erkundungstätigkeiten, wie Fotografieren, Filmen (Video), Tonbandinterviews machen;

Bearbeitungsverfahren wie Sammeln, Drucken, Modellieren, Hobeln, Sägen, Montieren, Collagieren; Auswertungsverfahren wie Ausstellen, Aufführen, ein Buch schreiben. Alle diese Verfahren sind durchgesetzt, aber nicht ersetzt durch Verständigungsverfahren, wie Brainstorming, Diskurse, Korrespondenzen» (Schulz 1994, S. 53). Gerade dieses letzte Argument, dass Handeln in der Realität nicht ersetzt werden darf durch Diskussionen über Fiktionen, hat für den Sportunterricht seine besondere Bedeutung.

Trotzdem vernachlässigt m. E. Schulz hier einen wichtigen Aspekt des Handelns in der Realität. Handeln in der Realität heisst — soweit dies möglich ist — direkt auf die Aussenwelt der Schule Einfluss zu nehmen. Die Konzepte der Nachbarschaftsschulen zeigen z.B. in diese Richtung. Schulen sollen sich auch in Prozesse der Öffentlichkeit einmischen. Öffentliche Aufführungen, Interviews und Stellungnahmen zu politischen Entscheidungen sind Beispiele für solche «Einmischungen».

Für den Sport eignen sich hauptsächlich Aufführungen von Theater-, Tanz- oder Turnkünsten. Aber auch das Einrichten einer öffentlichen Finnenbahn könnte durch eine Sportklasse «fachkompetent» begleitet werden. Schierz (1993, S. 173) zeigt solche Beispiele unter dem Begriff der Mitwelt auf, womit «die Beteiligung an öffentlichen Angelegenheiten zum Gegenstand von Schule wird, und die Schule und ihre Vorhaben selbst Gelegenheiten öffentlicher Beratung werden» (Ramseger 1991, S. 231).

e) Schüler an der Inszenierung des Lernens beteiligen:

Alle bisher genannten Merkmale wären auch realisierbar, wenn der Unterricht nach wie vor, von der Lehrperson alleine inszeniert würde. Lehrerinnen und Lehrer entscheiden stellvertretend für die Lernenden, welche Projekte realisiert und welche Erfahrungen der Lernenden in die Schule geholt werden sollen. Für die Reformer ist dies ein wenig praktikabler Weg. Die Schülerinnen und Schüler sollen an der Inszenierung, an der Planung solchen Unterrichts mitentscheidend beteiligt sein. Durch Partizipation (vgl. Messmer 2013, S. 122) an den Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Wege, Mittel und Erfolgskontrolle sollen sie die Mitsteuerung von Unterricht üben. Mitbestimmung oder Partizipation sind Begriffe, die dieses Anliegen umschreiben.

Für den Sportunterricht bedeutet dies z.B., dass bei Regelkonflikten nicht der Lehrende die «offiziellen Regeln» bestimmt, sondern diese im Sinne des genetischen Lernens (Wagenschein 1991) von den Lernenden selbst entwickelt werden. Oder, Gerätebahnen sollten nicht länger von der Lehrkraft aufgestellt werden, sondern von den Betroffenen selbst (vgl. Messmer 1996, S. 31). Insbesondere sollten die Lernenden bei der Thematisierung von Inhalten mitbestimmen können. Die Entscheidung, ob Badminton oder Federball gespielt werden soll (gleicher Inhalt, unterschiedliche Zielsetzung) wird den Lernenden übertragen. Dadurch können sie ihre eigene Sinnperspektive verfolgen (Leistungsmotiv oder Geselligkeitsmotiv, vgl. auch Funke 1991).

f) Schule als Erfahrungsraum:

Damit werden als letzte Tendenz die situativen oder räumlichen Voraussetzungen von Schule angesprochen. Schule wird so etwas wie «Basislager für Expeditionen» zur Erforschung der Lebenswelt, «Labor für Untersuchungen der Realität, zur Bühne für Vorstellungen, zur Stätte der Begegnung und des Diskurses» (Schulz 1994, S. 54). Schule wird einerseits zur Polis, um aktuelle Fragen zu diskutieren, andererseits zu einem autonomen (Jugend-) Zentrum, um selbstbestimmt Handeln zu können.

Dieser letzte Punkt ist vermeintlich sehr einfach auf den Sport zu übertragen. Weil im Sportunterricht die Enge des Schulzimmers überwunden wird, bietet Sport immer Möglichkeiten, um ganzheitliche Erfahrungen zu machen. Soll aber die Schule im Sinne von

Hartmut von Hentig (1972) zum Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler werden, so muss sich auch der Sportunterricht in einer breiteren Komplexität präsentieren. Ich denke hier z.B. an autonome Spielturniere, an Velotouren oder an Exkursionen zu Sportanlässen mit einer eigenen Sportberichterstattung.

Dieses Konzept des offenen Unterrichts will nicht einzelne Tendenzen diskriminieren oder nur umfassende Reformen im Sportunterricht favorisieren. Sie will lediglich zeigen welche Tendenzen unter diesem Begriff subsumiert werden können. Die Auflistung der verschiedenen Ausrichtungen des offenen Unterrichts zeigt, dass verschiedene Inszenierungsmöglichkeiten bestehen, um dem Anspruch der offenen Schule gerecht zu werden. Damit sollen Diskussionen in diesem Themenbereich vereinfacht werden. Insbesondere soll damit auch der «geschlossene Unterricht» nicht ausgeschlossen werden. Selbstverständlich verlangt gerade der Sportunterricht auch strukturierte Sequenzen, sei dies aus Gründen der Sicherheit (Verantwortung der Lehrkraft) oder gar weil dies die Lernenden selbst wünschen. Funke (1991) spricht in diesem Zusammenhang von Öffnen und Schliessen des Unterrichts.

Wenn wir auf die beiden Unterrichtsbeispiele am Anfang zurückkommen, so zeigen diese lediglich einen Aspekt des offenen Unterrichts auf. Beide können, zwar mit einer grossen qualitativen Differenz, derselben Tendenz (Schüler an der Inszenierung des Lernens beteiligen) zugeordnet werden. Allerdings kann darüber gestritten werden, ob in der 2. Klasse, wo die Schülerinnen und Schüler die Regeln selbst bestimmen, überhaupt von offenem Unterricht gesprochen werden kann. Muss nicht die selbständige Regelfindung als Bestandteil des Stoffes (Spiele) bezeichnet werden, weil dies implizit zum Lernen von Spielen gehört? (vgl. Steinegger 2013, S. 147). Deutlicher wird es mit dem Semesterplan in der 7. Klasse. Den Schülerinnen wird die Möglichkeit gegeben, aus verschiedenen Inhalten auszuwählen, welche aber von der Lehrerin durch Arbeitsblätter thematisiert sind. Hier könnte die Offenheit des Unterrichts noch erweitert werden, indem die Schülerinnen auch ihre eigenen Erfahrungen als Assistentztrainerinnen einbringen könnten. Beide Situationen weisen aber auf einen wesentlichen Aspekt des offenen Unterrichts hin. Dem Konzept des offenen Unterrichts kann nicht nur mit einem Methodenwechsel entsprochen werden! Der offene Unterricht verlangt auch strukturelle Veränderungen. Insbesondere sollte das Subjekt in den Vordergrund gestellt werden, um eine möglichst symmetrische Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen. Die Selbständigkeit von Schülerinnen und Schülern wird somit zum Leitprinzip des Offenen Unterrichts, das in allen sechs oben erläuterten Tendenzen zum Tragen kommt.

Literatur:

- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Funke, J. H. (1991). *Unterricht öffnen - offener unterrichten*. Seelze: Friedrich.
- Hentig von, H. (1972). Lerngelegenheiten für den Sport. In: *Sportwissenschaft* 72/3 (S. 12-48). Schorndorf: Hofmann.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl. ed.). Weinheim: Beltz.
- Kurz, D. (1979). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Messmer, R. (1996). Offener Sportunterricht - Was wir hier geöffnet? *Sportunterricht in der Schule*, 4/96, 17-20. Magglingen: Baspo.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: UTB Haupt.
- Ramseger, J. (1993). Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5 (S. 825-836). Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Eds.), *Kindheit und Jugend im Wandel* (S. 161-176). Sankt Augustin: Academia.
- Schulz, W. (1994). Hat die Unterrichtsreform eine Theorie? In: *Schule, zwischen Routine und Reform*, Friedrich Jahresheft XII (S. 52-54). Seelze: Friedrich.
- Steinegger, A. (2013). Technical Game Approach (TGA-Modell) und weitere Spielvermittlungskonzepte. In: R. Messmer (Hg.): *Fachdidaktik Sport* (S. 147-168). Bern: UTB: Haupt.
- Wagenschein, M. (1991). *Verstehen lehren: Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch*. Weinheim: Beltz.