OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Universität Augsburg
Universitätsbibliothek

Offene Lernarrangements im Englischunterricht: Rekonstruktion, Konstruktion, Konkretion, Exemplifikation, Integration

Engelbert Thaler

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Thaler, Engelbert. 2008. Offene Lernarrangements im Englischunterricht: Rekonstruktion, Konstruktion, Konkretion, Exemplifikation, Integration. Berlin: Langenscheidt.

Nutzungsbedingungen / Terms of use: **licgercopyright**

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under th conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Münchener Arbeiten
zur Fremdsprachen-Forschung

MAFF

Offene Lernarrangements im Englischunterricht

Engelbert Thaler

Herausgegeben von
Heike Klippel

Langenscheidt
English Language Teaching

MAFF

Band 21

Offene Lernarrangements im Englischunterricht

Rekonstruktion, Konstruktion, Konkretion, Exemplifikation, Integration

Engelbert Thaler

Langenscheidt

Berlin · München · Wien · Zürich · New York

Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung

Herausgegeben von Friederike Klippel

Band 21

Offene Lernarrangements im Englischunterricht

Engelbert Thaler

1. Auflage 2008

© 2008 Langenscheidt ELT GmbH, München

Das Werk und seine Komponenten sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Druck: buch bücher dd ag
Printed in Germany
ISBN 978-3-526-50862-5

Für

Petra & Isabelle & Amelie

Vorwort

Nicht erst seit dem Erscheinen des Ersten und Zweiten Buches PISA und dem dadurch induzierten Exodus gläubiger Pisaner ins gelobte (Finn-) Land steht der lehrerzentrierte Frontalunterricht in der Kritik. Instruktivistisch fundierte Unterrichtsmethoden sehen sich seit geraumer Zeit in der Defensive gegenüber der Bewegung für eine Öffnung des Unterrichts. Offene Lernarrangements, so die Hoffnung, bewirken motivierenderen und effektiveren Unterricht als traditionelle Ansätze.

Die vorliegende unterrichtsmethodologische Arbeit setzt sich zum Ziel, einen möglichst genauen, informativen und kritischen Überblick zu offenen Lernarrangements im Englischunterricht zu geben. Sie bietet einen Einblick in das Konzept offenen Englischunterrichts und deren historische Verortung, eine Analyse von insgesamt 27 offenen Lehr- und Lernansätzen, die Darstellung einer Fallstudie und den Ansatz einer Synthese von geschlossen-instruktivistischem und offen-konstruktivistischem Englischunterricht.

Anders als manche Apologeten des offenen Unterrichts, die ihre Heilsverkündigungen mit einem bisweilen eschatologischen Furor vortragen, sollen hier die 4 Ps – Popanz, Popularisierung, Promotion, Polemik – vermieden werden. Es wird keine PR betrieben für progressive Methoden, die schon allein deswegen als besser gelten sollen, weil sie neu sind. Eine gewisse instinktive Skepsis gegenüber einem unterrichtsmethodologischen *semper apertus* steht hier im Wege. In einer Zeit, in der an allen Fronten in immer kürzeren Intervallen Paradigmenwechsel proklamiert werden, scheint auch Vorsicht geboten vor einer zeitgeschmäcklerischen De(kon)struktion der Instruktion.

Das Buch wendet sich an alle fremdsprachendidaktisch Interessierten in Forschung und Lehre, angehende und praktizierende Lehrkräfte. Die in der ursprünglichen Fassung (Habilitationsschrift) enthaltenen Handlungsanweisungen für die konkrete Unterrichtspraxis wurden aus Platzgründen herausgenommen und werden in einem separaten Handbuch erscheinen. Obwohl die Analysen mit einer persönlichen Evaluation einhergehen, mögen sich die LeserInnen ihr eigenes Urteil über die verschiedenen Lernarrangements bilden.

Besonderen Dank schulde ich Frau Prof. Dr. Friederike Klippel, unter derer fürsorglicher Ägide diese Arbeit entstand. Ihre überzeugte Aufmunterung führte zum Anpfiff, ihre stets kompetente, kritische und konstruktive Begleitung hielt das Spiel in Bewegung, ihre wohlwollend-menschliche Art gab mir die nötige Sicherheit am Ball. Ohne sie wäre alles nichts. Auch Prof. Dr. Angela Hahn und Prof. Dr. Sabine Walper sowie Prof. Dr. Michael Legutke und Prof. Dr. Meinert Meyer möchte ich für die sachkundige und konstruktive Unterstützung herzlich danken; sie haben mich auf mehrere argumentative und strukturelle Unebenheiten aufmerksam gemacht.

Inhalt

Vorwort 4

Inhalt 5

Tabellenverzeichnis 10

Einleitung 11

Erster Teil – Genese: Rekonstruktion der Quellen des Offenheits-Paradigmas 24

1 Philosophisch-erkenntnistheoretische Wurzeln 25

1.1 Philosophischer und pädagogischer Pragmatismus 25

1.2 Lebensphilosophie und *élan vital* 27

1.3 Kritischer Rationalismus und Fallibilismus 29

1.4 Hermeneutische Spirale und Rezeptionsästhetik 30

1.5 Kritische Theorie und Diskursmodell 31

1.6 Postmoderne und Pluralität 33

1.7 Fazit 34

2 Anthropologisch-pädagogische Wurzeln 36

2.1 Anthropologisch-biologische Positionen 38

2.2 Ahnherren der Pädagogik 39

2.3 Klassische Reformpädagogiken 41

2.3.1 Deweys und Kilpatricks Projektmethode 41

2.3.2 Kerschensteiners Arbeitsschule 43

2.3.3 Gaudigs freie geistige Tätigkeit 44

2.3.4 Ottos natürlicher Gesamtunterricht 45

2.3.5 Montessoris Freiarbeit 46

2.3.6 Korczaks Rechte des Kindes 49

2.3.7 Neills Summerhill 49

2.3.8 Parkhursts Dalton-Plan 50

2.3.9 Petersens Jenaplan 52

2.3.10 Steiners Waldorfschule ... 54
2.3.11 Freinets Arbeitstechniken ... 55
2.4 Neue Reformpädagogiken ... 60
2.4.1 Englische *Informal Education* und Plowden Report ... 60
2.4.2 *Community Education* ... 63
2.4.3 Alternativschulen ... 64
2.5 Fazit ... 66

3 Sozioökonomisch-politische Wurzeln ... 70
3.1 Poppers offene Gesellschaft ... 70
3.2 Bildungspolitische Reformimpulse ... 72
3.3 Wandlungsprozesse in Kindheit und Jugend ... 73
3.4 Strukturwandel und Berufspropädeutik ... 76
3.5 Organisations- und systemtheoretische Konzepte ... 78
3.6 Fazit ... 79

4 Lernpsychologisch-spracherwerbstheoretische Wurzeln ... 80
4.1 Piagets Stufenmodell kognitiver Entwicklung ... 80
4.2 Bruners *discovery learning* ... 81
4.3 Wygotskis *zone of proximal development* ... 84
4.4 Aeblis handelndes Denken ... 85
4.5 Impulse des Konstruktivismus ... 86
4.6 Gestalttheorie und Ganzheit ... 89
4.7 Modell der Themenzentrierten Interaktion ... 91
4.8 Humanistische Psychologie ... 93
4.9 Psychologische Persönlichkeitstheorien und *Big Five* ... 97
4.10 Motivationspsychologische Theorien ... 98
4.11 Theorie der multiplen Intelligenzen ... 99
4.12 Neurobiologisch-psychologische Erkenntnisse ... 104
4.13 Fazit ... 106

5 Fremdsprachendidaktisch-methodische Wurzeln ... 107
5.1 Krise des Fremdsprachenunterrichts ... 107
5.2 Der methodologische Paradigmenwechsel ... 108
5.3 Offenheit von *Communicative Language Teaching* ... 110
5.4 Öffnungsimpulse der *Fringe Methods* ... 112

5.4.1 *The Silent Way* ... 112
5.4.2 *Total Physical Response* (TPR) ... 114
5.4.3 Suggestopädie ... 116
5.4.4 *Community Language Learning* ... 118
5.5 Fazit ... 121

Zweiter Teil – Konzeption: Konstruktion von Parametern offenen Englischunterrichts ... 123

6 Dimensionen von Geschlossenheit ... 124
6.1 Geschlossenheiten des Schulwesens ... 124
6.2 Frontale Instruktion ... 125
6.3 Empirischer Forschungsstand zum Frontalunterricht ... 128

7 Dimensionen von Offenheit ... 130
7.1 Alltagssprachliche Semantik ... 130
7.2 Offenheit als pädagogischer Terminus ... 131
7.3 Offener Unterricht im pädagogischen Diskurs ... 132
7.4 Englischdidaktische Definitionsversuche ... 141

8 Parameter offenen Englischunterrichts ... 144
8.1 Kommunikative Offenheit ... 144
8.2 Existentielle Offenheit ... 145
8.3 Adressatenorientierte Offenheit ... 146
8.4 Inter-personelle Offenheit ... 147
8.5 Dezisionistische Offenheit ... 148
8.6 Textliche Offenheit ... 149
8.7 Mediale Offenheit ... 150
8.8 Lokale Offenheit ... 151
8.9 Globale Offenheit ... 152
8.10 Fachtranszendierende Offenheit ... 153
8.11 Fazit: Offenheits-Matrix ... 154

Dritter Teil – Konkretion: Kontext, Intention und Positionierung von 27 offenen Lernarrangements ... 156

9 Aufgabenorientierte Lernarrangements ... 157

9.1 Freiarbeit ... 157
9.2 Planarbeit ... 163
9.3 Stationenlernen ... 166
9.4 Projektunterricht ... 171
9.5 *Task-Based Language Learning* ... 179
9.6 *Storyline* ... 186
9.7 *Participatory Approach* ... 189

10 Spielorientierte Formen ... 193
10.1 Lernspiele ... 193
10.2 Szenisches Spielen ... 197
10.3 Simulationen ... 201

11 Medienorientierte Ansätze ... 205
11.1 *Music-Based Language Learning* ... 205
11.2 *Film-Based Language Learning* ... 211
11.3 *Internet-Based Language Learning* ... 217
11.4 *Self-Access Language Learning* ... 226

12 Fertigkeitsorientierte Typen ... 230
12.1 *Extensive Reading* ... 230
12.2 *Creative Writing* ... 236
12.3 *Oral Presentations* ... 242
12.4 *Discussions* ... 247
12.5 Kurtz'sche Improvisationen ... 250
12.6 *Narrow Listening* ... 254

13 Phasenorientierte Formen ... 258
13.1 Offene Unterrichtseinstiege ... 258
13.2 Überraschungstolerantes Unterrichten ... 263
13.3 Woodward's *Breaks* ... 266
13.4 Offene Stundenausstiege ... 267

14 Sozialformorientierte Konzepte ... 270
14.1 *Cooperative Language Learning* ... 270
14.2 Lernen durch Lehren ... 277

Vierter Teil – Exemplifikation **283**

15 Empirische Studie: MODUS 21 ..... **284**
15.1 Untersuchungsperspektive 284
15.2 Methoden der Datenerhebung und -auswertung 284
15.3 Zielperspektiven des Modellversuchs 285
15.4 Erste transferierbare Instrumente 287
15.5 Englischspezifische Handlungspläne 288
15.6 Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte 292
15.7 Dezisionistische Perspektive 299
15.8 Fazit 303

Fünfter Teil – Integration **304**

16 Integration offener Lernarrangements **305**
16.1 *Balanced Teaching* 305
16.2 Implikationen für den Englischunterricht 310
16.3 Desiderata der Forschung 315

Bibliographie **317**

Anhang **371**

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anthropologisch-biologische Positionen bezüglich Offenheit 38
Tabelle 2: Freinet-Techniken und ihre Funktionen 58
Tabelle 3: Strukturwandel in der Arbeitswelt und Qualifikationsanforderungen 76
Tabelle 4: Schlüsselqualifikationen 77
Tabelle 5: Konstruktivistische Didaktik und Englischunterricht 87
Tabelle 6: Modell der Themenzentrierten Interaktion 92
Tabelle 7: Kernmerkmale eines guten Lehrers/Therapeuten nach Rogers 95
Tabelle 8: *Multiple intelligences* 102
Tabelle 9: Gehirnhemisphärische Funktionsverteilung 104
Tabelle 10: Methodologischer Paradigmenwechsel nach Widdowson 110
Tabelle 11: Öffnungs-Impulse von *Communicative Language Teaching* 111
Tabelle 12: Argumente für und wider Frontalunterricht 128
Tabelle 13: Indikatoren für Offenheit nach Ramsegger 138
Tabelle 14: Übergangsorientierte Offenheits-Kriterien für die Sekundarstufe 139
Tabelle 15: Kriterien dezisionistischer Offenheit 148
Tabelle 16: Postulate der Reformpädagogen zur Freiarbeit 158
Tabelle 17: Geschlossener vs offener Projektunterricht 176
Tabelle 18: Handlungsempfehlungen für *Task-Based Language Learning* 185
Tabelle 19: Intentionen von *Internet-Based Language Learning* 220
Tabelle 20: Probleme und Lösungsvorschläge bei *Internet-Based Language Learning*. 225
Tabelle 21: Optionen für *Wide Listening* 257
Tabelle 22: Arbeitsfelder und Aktivitäten bei MODUS 21 287
Tabelle 23: Erste transferierbare Zwischenresultate 287
Tabelle 24: Englischspezifische Handlungspläne der Gymnasien 290
Tabelle 25: Englischspezifische Handlungspläne der Realschulen 290
Tabelle 26: Englischspezifische Handlungspläne der Grund- und Hauptschulen 291
Tabelle 27: Häufigkeit des Einsatzes offener Lernarrangements 293
Tabelle 28: Beurteilung offener Lernarrangements 294
Tabelle 29: Erfahrungen mit offenen Lernarrangements 296
Tabelle 30: Vorzüge offener Lernarrangements 297
Tabelle 31: Probleme offener Lernarrangements 298
Tabelle 32: Kombination offener und geschlossener Lernarrangements 299
Tabelle 33: Dezisionistische Perspektive auf MODUS 21 303
Abbildung 34: *Balanced Teaching* 307
Tabelle 35: Gewichte (Einflussfaktoren) bei *Balanced Teaching* 309

Einleitung

Schulentwicklung
braucht große Gedanken,
kleine Schritte
und einen langen Atem.

Hartmut von Hentig

Internationale Schulleistungsvergleiche und nationale Reaktionen

Als am 4. Dezember 2001 die Ergebnisse der 1. PISA-Studie präsentiert wurden, war der Schock groß.[1] Der von der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) unter nationaler Begleitung durch das Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte globale Schulleistungs-Vergleich bescherte den Deutschen ein wenig schmeichelhaftes Resultat – sowohl beim Lesen und Schreiben als auch in der Mathematik. Unter den 32 Ländern, die an dem weltweit größten Vergleichstest teilgenommen hatten, landete Deutschland insgesamt nur auf Rang 21 – weit hinter Finnland, Australien, Japan oder den USA. Fast jedes vierte Kind zeigte enorme Schwierigkeiten beim Lesen, 13% der Jugendlichen schafften nur die unterste Stufe der Lesekompetenz und konnten gerade noch simple Informationen herausfinden oder das Hauptthema erfassen, fast zehn Prozent vermochten nicht mal das. Auch erwies sich Deutschland als eines der Länder mit der größten Differenz zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten SchülerInnen. Überdurchschnittlich groß war der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schülerleistungen, und dieser wird durch die Schule nicht aufgefangen. Dabei fragte PISA anders als die meisten Leistungstests nicht nur reines Faktenwissen ab, sondern überprüfte mittels komplexer Aufgabenstellungen auch die Fähigkeit der SchülerInnen, ihr Wissen bei der Lösung lebensnaher Probleme anzuwenden.

Seitdem ist PISA (*Programme for International Student Assessment*) zur Chiffre für die Schieflage im deutschen Bildungssystem geworden. Führende Repräsentanten in Politik, Wirtschaft und Massenmedien verfielen in tiefe Zerknirschung, manche vermuteten gar, Deutschland könne vom Volk der Dichter und Denker zum Volk der funktionalen Analphabeten degenerieren.

Die Kultusminister der Länder bewegte der PISA-Schock zu tief greifenden Reformen. 2002 wurde über alle politischen und pädagogischen Gräben hinweg die Einführung

---

1 Detaillierte Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA I können auf den Websites des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (<www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>) oder der OECD (www.pisa.oecd.org/) eingesehen werden – die der Folgestudie PISA II auch beim Kieler Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (http://pisa.ipn.uni-kiel.de/).

bundesweiter Bildungsstandards beschlossen, die einheitlich festlegen, was SchülerInnen am Ende der 10. Klasse wissen sollen und aufgrund der Umstellung von einer Input- zu einer Output-Steuerung einem evaluatorischen Paradigmenwechsel gleichkommt. Die ersten Bildungsstandards in Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache, welche die Leistungen vergleichbarer machen und das Leistungsniveau insgesamt anheben sollen, wurden bereits im Schuljahr 2004/05 eingeführt. Um mehr Qualität und Vergleichbarkeit zu erreichen, wurden außerdem in fast allen Ländern das Zentralabitur eingeführt, einheitliche Leistungstests in der vierten Klasse vorgeschrieben, die Bildungsangebote im Kindergarten ausgeweitet, Förderkurse für SchülerInnen ausländischer Herkunft vermehrt und die Ganztagesangebote an Schulen ausgebaut. Da die eingeleiteten Reformen nicht so schnell greifen können, schnitt Deutschland auch bei PISA II (OECD und Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel), deren Ergebnisse am 6. Dezember 2003 veröffentlicht wurden, nur mittelmäßig ab: Platz 20 beim Lesen, 17 in Mathematik und 16 in den Naturwissenschaften. Die familiäre Herkunft spielt weiterhin eine große Rolle bei den Noten. Und immer noch gibt es eine Risikogruppe von mehr als 20% der 15-Jährigen, die sogar einfache Texte nicht lesen und verstehen können.

Die Kritik am deutschen Bildungssystem konnte somit weitergehen. Zwei Einschränkungen – abgesehen von unwissenden, falsch interpretierenden und parteitaktisch motivierten Deutungen – sollten dabei aber nicht unberücksichtigt bleiben. Erstens steckt hinter der Aufgeregtheit auch ein gewisses Maß an Scheinheiligkeit und Verdrängung, denn der nicht befriedigende Leistungsstand deutscher SchülerInnen war schon lange vor PISA bekannt. Die erste weltweite Lese-Studie IRLS (*International Reading Literary Study*) bescheinigte den jungen Deutschen bereits zu Beginn der neunziger Jahre mittelmäßige Lesekompetenzen. Und vier Jahre vor PISA I belegte Deutschland im internationalen Mathematik-Leistungsvergleich TIMSS unter 41 Nationen lediglich den 23. Platz – wobei die siegreichen SchülerInnen aus Singapur, Japan und Südkorea schon in der 8. Klasse so viel Mathematik beherrschten wie die deutschen zwei Jahre später.

Zweitens testeten PISA I und II – ebenso wie es das folgende PISA III tun wird – Lesen, Mathematik und die Naturwissenschaften. Andere Fächer standen nicht auf dem Vergleichsdesign, auch nicht Fremdsprachen-Kenntnisse bzw. Englisch-Kompetenzen. Eine Verallgemeinerung spezifischer Resultate auf ein generelles Leistungsprofil deutscher SchülerInnen verbietet sich deshalb. Insbesondere lassen sich aus den bisherigen Schulleistungsvergleichen keine input-orientierten Aussagen über die Qualität des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland oder output-orientierte Feststellungen über das Leistungsniveau deutscher Englisch-Lernender machen.[2]

Ungeachtet aller interpretatorischen Einschränkungen und Missdeutungen der Studie hat der PISA-Schock auch und vor allem dem Offenheits-Paradigma zu aktueller Relevanz verholfen. Im Zuge der „Rückbesinnung auf den Unterricht als dem wesentlichen Faktor der Schule" (Helmke 2004: 11) wird verstärkt über die bisherige Unterrichtspraxis nachgedacht, es werden alternative Wege erwogen und neue Zielvorstellungen entwickelt. Neben einem veränderten Umgang mit schwachen SchülerInnen, der Zusammenarbeit im Kollegium oder einem gezielteren Umgang mit

---

2 Erst die vor kurzem veröffentlichte DESI-Studie untersuchte gezielt Fremdsprachenkenntnisse (in den 9. Klassen Deutschlands) (www.dipf.de/desi/).

Ressourcen werden besonders ein neuer Stellenwert des Lernens, eine andere Vermittlung der Lerninhalte, die Erprobung neuer Formen des Lehrens und Lernens diskutiert. Eine Sondersitzung der Kultusministerkonferenz (KMK) in Bonn forderte als erste Reaktionen auf die PISA-Resultate vermehrte Anstrengungen in der Lehr- und Lernforschung sowie der fachdidaktischen Forschung (Spiegel online 2001). Dieser Aufforderung kommt die vorliegende Arbeit gerne nach.

Neben Kultusbürokratien und Wissenschaftskreisen sind auch die vier unmittelbar involvierten Bezugsgruppen von Schule und Unterricht Adressaten reformerischer Postulate. Die LehrerInnen werden ermuntert, statt Faktenlernen selbstbestimmtes und ganzheitliches Lernen zu forcieren, die Selbstständigkeit der Lernenden zu stärken, das eigene methodische Repertoire zu erweitern, Mut zu Experimenten zu zeigen, den Spaß am Lesen zu wecken, Lernstrategien zu vermitteln, Teamarbeit einzusetzen, individuelle Interessen zu fördern sowie den Unterricht gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren und zu evaluieren. Die Schulleitungen sollen ihre MitarbeiterInnen zum Ausprobieren neuer Methoden motivieren, deren Experimentiermut honorieren, die gelungene Durchführung innovativer Projekte prämieren und die Leseförderung durch die Einführung von Schul- und Klassenbibliotheken unterstützen. Von den SchülerInnen erwartet man, dass sie mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, die Zusammenarbeit mit ihren Mitlernenden suchen, neue Lernformen verlangen sowie alternative Vorgehensweisen mit der Lehrkraft evaluieren und optimieren. Von den Eltern erhofft man schließlich, dass sie ebenfalls die neuen Lerntechniken einfordern, ihren Zöglingen bei der Umsetzung einer neuen Lernkultur hilfreich zur Seite stehen und die Öffnung der Schule durch gemeinsame Projekte vorantreiben.

Innere Schulentwicklung und schulexterne Initiativen

Wenn solche Forderungen an die verschiedenen Bezugsgruppen von Schule gestellt werden, ist auch *innere Schulentwicklung* angesprochen (Altrichter et al. 1998; Eikenbusch 1998; Eckart 2001; Klippert 2000). Unter diesem Terminus sind langfristig angelegte Maßnahmen zu verstehen, die zu einer nachhaltigen Entwicklung der jeweiligen Schule als Ganzes führen sollen und die kontinuierliche Steigerung der Qualität von Unterricht und Schule priorisieren. Neben der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung steht dabei die Unterrichtsentwicklung im Zentrum. Um ihre Ziele besserer Lernerfolge und stärkerer Förderung der einzelnen SchülerInnen zu erreichen, muss diese die Formen des Lehrens und Lernens überprüfen und weiterentwickeln, orientiert an den Erkenntnissen der pädagogischen und fachdidaktischen Wissenschaften.

Ein Beispiel für *innere Schulentwicklung* sind die 12 Augsburger Thesen, die für den Bildungskongress *Schulinnovation 2000 – Schulen auf dem Weg* vom bayerischen Kultusministerium im April 2000 formuliert wurden (Arbeitskreis Schulinnovation 2001 – cf. Anhang 1). Von diesem Dutzend bildungspolitischer Leitsätze tangieren mindestens fünf das Offenheits-Paradigma:

- Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld (These 7)
- Ausbau der Methodenkompetenz der Lehrkräfte als Basis für einen niveauvollen, modernen Unterricht (These 8)

- Stärkung des eigenverantwortlichen Arbeitens der SchülerInnen (These 11)
- Schaffung gestalterischer Freiräume durch Flexibilisierung bei der Gestaltung der Stundentafel (These 1)
- Steigerung der Unterrichtsqualität (These 3)

Eigenverantwortliches Lernen, schüleraktivierender Unterricht, demokratische Mitgestaltung, Methodenvielfalt inklusive offener Unterrichtsformen sind wesentliche Bestandteile der oft zitierten neuen Lernkultur. Ob es sich um die Informationsbeschaffung zu einem Thema, die Präsentation von Projektergebnissen, die Erarbeitung der Stationen bei einem Lernzirkel oder die Arbeit mit einem Wochenplan handelt – die verwendeten Unterrichtsmethoden sollen die SchülerInnen aktivieren, sie zu eigenem Tun ermuntern.

> Zum Kern der wünschenswerten Lernkultur gehören Verfahrensweisen im Unterricht, die die Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlichem, selbstständigem Lernen anregen und befähigen: offene Unterrichtsformen (Freiarbeit, Projekte), wechselnde Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit), lebenspraktische Bezüge (Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen) u.a.m. (Arbeitskreis Schulinnovation 2001: 34).

Neben Publikationen und Initiativen zur *inneren Schulentwicklung* gibt es auch im außerschulischen Umfeld zahlreiche Bestrebungen, die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern. Verschiedene Institutionen, Verbände, Interessenvereinigungen, Verlage und Zeitungen reflektieren über die Defizite des deutschen Bildungssystems und bieten Lösungsvorschläge an.

Ein Beispiel für schulexterne Initiativen war der Wettbewerb *Klasse Zukunft* um die besten Ideen und Visionen für eine ideale Schule, der von dem Verein *Schulen ans Netz* (gesponsert durch Bundesbildungsministerium und Telekom) und der Wochenzeitung DIE ZEIT 2003 veranstaltet wurde. Hier bekamen mehr als 700 SchülerInnen der Klassen neun bis dreizehn die Gelegenheit, am aktuellen schulpolitischen Diskurs teilzunehmen. Die unmittelbar Beteiligten machten sich Gedanken um die Schule der Zukunft und wünschten sich insgesamt einen offeneren, lebensnäheren Unterricht. Sie forderten neben kleineren Klassen, einer praxisnäheren Ausbildung der Lehrkräfte, verstärktem Computereinsatz oder besserer Förderung individueller Fähigkeiten auch ein weniger an starren Lehrplänen orientiertes Lernen. Viele plädierten für fächerübergreifendes Lernen, eine Abkehr vom Frontalunterricht und eine Öffnung der Schule nach außen – wobei eine Abiturientin sogar meinte: „Der Unterricht sollte teilweise auch von Unternehmern, Künstlern oder Wissenschaftlern gestaltet sein, damit die Schüler wirklich mit allen Bereichen der Gesellschaft vertraut gemacht werden" (Fehrmann 2003: 18).

Methodik des Unterrichts und Qualität schulischer Leistungen

Das letztendliche Ziel dieser Studien und aller Reaktionen darauf sowie der großen wissenschaftlichen, persönlichen, gesellschaftlichen und sozialen Anstrengungen im Bildungsbereich der letzten Jahrzehnte ist es, die Qualität des Unterrichts und der Schule zu verbessern. Zu den Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen zählt auch die methodische Gestaltung des Unterrichts, die in zahlreichen empirischen Einzelstudien und Metaanalysen untersucht wurde (Helmke/Weinert 1997). Eine zusammenfassende Analyse der Einflussstärke einzelner Determinanten auf die Schulleistung platziert die

lernbezogene Lehrer-Schüler-Interaktion an fünfter Stelle von 18 Variablengruppen – hinter den kognitiven Kompetenzen der Schüler, der Klassenführung durch den Lehrer, der häuslichen Umwelt der Schüler/Unterstützung durch die Eltern und den metakognitiven Kompetenzen der Schüler (Wang et al. 1993: 272f.). Eine Metaanalyse von 1763 empirischen Einzelstudien, die nur verschiedene Lehrmethoden untersuchen, zeigt ebenfalls, dass die Schulleistungen durch die unterschiedliche Anwendung von Methoden beeinflusst werden (Fraser et al. 1987: 207).

Natürlich ist die Methodik nur eine unter vielen Determinanten schulischen Erfolgs. Daneben spielen schulexterne Faktoren (politische, kulturelle, wirtschaftliche, gesellschaftliche Rahmenbedingungen), schulorganisatorische Einflüsse, die Situation der Schulklasse, individuelle Einflussfaktoren (kognitive, konative, motivationale, emotionale Lernvoraussetzungen), die Eltern (genetische Faktoren, soziale Statusvariablen, Erziehungsverhalten inkl. Erwartungen, Unterstützung, Sanktionen), andere Sozialisationsinstanzen (*peer group*, Medien), die Persönlichkeit und Expertise der Lehrkraft und schließlich diverse Prozessmerkmale des Unterrichts eine Rolle (cf. auch die 10 Merkmale guten Unterrichts bei Meyer 2004).

Unter diesen prozessualen Variablen wird auch die Methodik subsumiert. Lenkt man nun den Blick auf die im Schulbildungsbereich besonders erfolgreichen Länder, so sind die Hauptmerkmale für schulische Erfolge nach den jüngsten nationalen und internationalen Vergleichsstudien neben anderen Faktoren (individuell genutzte Lerngelegenheiten, Anstrengungsbereitschaft, Leistungskontrollen, Sekundärtugenden, Förderung von *over-* und *underachievers*) die Unterrichtsqualität und die Frage nach der unterrichtlichen Methode bzw. der Kombination verschiedener Lehr- und Lernverfahren (Heller 2004: 24f.).

Post-method era und *method awareness*

Wählt man als Untersuchungsfeld die Methoden des Englischunterrichts, betritt man wahrlich kein Neuland. „The question of method is one of the central issues of instruction" (Klippel 2002: 616). Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts kann auch als Geschichte vom Aufstieg und Fall der unterschiedlichsten methodischen Ansätze geschrieben werden (z.B. Richards/Rodgers 1986: 1ff.). Dabei befindet sich die Fachdidaktik seit nunmehr mindestens einem Jahrhundert auf der Suche nach der besten Unterrichtsmethode (McArthur 1983: 96ff.; Sweet 1899/1964: 2f.) – einer Suche, die sich inzwischen als weitgehend vergeblich herausgestellt hat. Forschungsmethodisch war meist ein experimentelles Vorgehen vonnöten, bei dem in vergleichbaren Schulklassen der gleiche Inhalt mittels zweier Methoden unterrichtet, anschließend ein Test durchgeführt, und von der Klasse mit der höheren Lernleistung angenommen wurde, dass sie die effektivere Methode verwendet habe. Dieses experimentelle Grundmodell wurde in der Lehrmethodenforschung sehr oft eingesetzt, aber mit einem ernüchternden Resultat: Die beste Methode gibt es nicht (z.B. De Florio-Hansen 1991; Loser 1979: 71f.; Terhart 1989: 75ff.). Die Gründe für die Problematik der Analyse und des Vergleichs von Unterrichtsmethoden sind zahlreich:

- Komplexität der Wirkungszusammenhänge (Problem der Multifaktoralität)
- Reduktion der konkreten Unterrichtssituation auf überprüfbare Experimentaldesigns (Problem der Unterrichtsrealität)

- Ausschaltung anderer Unterrichts-, Lern- und Leistungskomponenten durch Beschränkung auf Lerneffektivität (Problem der Mehrdimensionalität)
- Diskrepanz zwischen dem theoretischen Anspruch einer Methode und seiner konkreten unterrichtlichen Realisierung (Problem der Variabilität der Implementierung)
- Schwierigkeit des Ausschlusses aller übrigen Variablen (Problem der Kontrollierbarkeit)
- Bedeutung der Lehrkraft als interagierende Variable (Problem der Lehrerpersönlichkeit)
- Novitätseffekt, Pygmalion-Effekt und Laboreffekt bei der zu untersuchenden Klasse (Problem der Reliabilität)
- Pluralität der Forschungsdesigns beim Vergleich verschiedener Studien (Problem der Vergleichbarkeit)
- Unterschiede zwischen kurzfristigen und langfristigen Resultaten (synchrone vs diachrone Forschungen)
- Vernachlässigung des historischen Aspekts durch Suche nach universellen Gesetzen (Problem der Historizität)

Die mit der Einsicht in diese Zusammenhänge einhergehende Enttäuschung führte dazu, dass von manchen Methodologen eine *post-method era* ausgerufen wurde (Brown 1997; Kumaravadivelu 1994; Kumaravadivelu 2001; Prabhu 1990; Richards/Rodgers 2001: 244ff.). Man nahm Abschied vom Glauben, dass neue und bessere Methoden die Probleme des Fremdsprachenunterrichts lösen könnten und wandte sich anderen Aspekten des Sprachlehr- und Lernprozesses zu. Einen *break with the method concept* vollzog Stern bereits 1983, indem er sich verschiedenen Dimensionen von *teaching strategies* zuwendete und diese in einen größeren Lehr-Lern-Kontext stellte (1983: 477-510).

Ungeachtet der Problematik eines Methodenvergleichs und der Absurdität einer Suche nach der besten Methode glaube ich dennoch, dass eine vergleichende Analyse methodischer Arrangements Sinn macht. Um der Forderung nach einer Professionalisierung des Lehrerberufs nachzukommen, gilt es neben *self-awareness*, *learner awareness*, *language awareness* und *intercultural awareness* auch *method awareness* zu entwickeln. Zur letzteren zählen vor allem die Kenntnisse von verschiedenen methodischen Gestaltungen von Unterricht und die Fähigkeit, diese reflektiert anzuwenden. Eine ausgeprägte Methodenkompetenz trägt dazu bei, die unterschiedlichen Verknüpfungen von Theorie und Praxis zu erkennen, auf ein breites Reservoir von Arrangements zurückgreifen zu können, eine begründete Auswahl daraus zu treffen, die eigene situationsorientierte Flexibilität zu erhöhen und den Fremdsprachenunterricht damit zu verbessern.

Es soll hier keiner Methoden-Manie, keinem Methoden-Monismus und keiner Methoden-Hypostasierung Vorschub geleistet werden. „Unterrichtsqualität bezieht sich sowohl auf die Qualität der Lehrmethoden (fern von Schematismus und Monokultur bestimmter Methoden) als auch auf die Wirkungen" (Helmke 2004: 19). Neben Methoden spielen noch andere Parameter eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, die Verabsolutierung einer allein selig machenden Methode hat sich stets als Irrweg erwiesen, und eine Methode darf nicht nur deswegen übernommen und praktiziert werden, weil sie gerade en vogue oder lange tradiert ist. Vielmehr soll diese Arbeit vor dem Hintergrund eines methodischen Pluralismus die Entwicklung eines wohlverstandenen, i.e. prinzipiengeleiteten und zielorientierten, Eklektizismus und einer „angemessenen Methoden-

variation" (Helmke 2004: 42) unterstützen – denn „Mischwald ist besser als Monokultur" (Meyer 2004: 9).

Methode und Lernarrangement

Die vorliegende Arbeit versucht, bestimmte Formen methodischer Arrangements näher zu analysieren. Es erscheint dabei ratsam, zunächst einen meta-methodischen Blick auf die verschiedenen Begriffsbestimmungen und Konzeptionen von *Methode* und verwandter Begriffe zu werfen, bevor ein eigenes methodologisches Instrumentarium entwickelt und begründet werden kann.

„A method is a planned way of doing something" (Klippel 2002: 617). Klippel erinnert auch an die griechische Etymologie des Begriffs (méthodos – Reihe von Schritten mit einem Ziel) und den dienenden Charakter einer Methode: „A method always is a means towards something, it is not an end in itself" (Klippel 2002: 617).

Eines der frühesten Modelle zur Analyse von Methoden legt Mackey (1965) vor, der zwischen den Dimensionen Selektion, Abstufung, Präsentation und Wiederholung differenziert. Da sein Erkenntnisinteresse primär auf die Evaluation von Lehrbüchern gerichtet ist, konzentriert er sich auf die Ebene der Unterrichtsorganisation, nicht aber auf die dahinter liegenden theoretischen Zusammenhänge und auch nicht systematisch auf die unterrichtspraktischen Techniken.

Ein hinsichtlich der verschiedenen Ebenen einer Methode differenzierterer Ansatz stammt von Anthony (1963). Er identifiziert drei Ebenen, die er *approach*, *method* und *technique* nennt, die mit Ansatz, Methode und Techniken übersetzt werden könnten und die eine Unterscheidung zwischen theoretischer Konzeptualisierung, organisatorischen Prinzipien und konkreten Unterrichtspraktiken erlauben. Die drei Ebenen sieht Anthony in einem hierarchischen Verhältnis zueinander:

> The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach ... An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning ... Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach ... A technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective (Anthony 1963: 63-67).

Diese Unterteilung in eine Makro-, Meso- und Mikroebene behalten Richards/Rodgers (1986) bei, überarbeiten und ergänzen aber das Anthony-Modell. Sie analysieren die verschiedenen Methoden auf der theoretischen Bezugsebene (*approach*), der Ebene der organisatorischen Determinanten (*design*) und der Ebene der praktischen Implementierung (*procedure*): „A method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure" (Richards/Rodgers 1986: 16). Der Terminus *method* wird hier also nicht zur Kennzeichnung der mittleren Ebene verwendet, sondern als Oberbegriff, der seinerseits drei Ebenen unterschiedlichen Abstraktionsgrades umfasst. Die drei *levels* werden weiter untergliedert, wobei unter *approach* die Theorie der Sprache und die Theorie des Lernens untersucht wird; *design* bezieht sich auf Ziele, Lehrplan, Lern- und Lehraktivitäten, Lernerrollen, Lehrerrollen und die Rolle der Materialien; um die konkreten Elemente von

procedure zu illustrieren, wird meist eine typische Lektion beschrieben. Das Modell von Richards/Rodgers erfuhr verdienterweise weite Verbreitung und Akzeptanz, denn es präzisiert die Begrifflichkeiten, verdeutlicht die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen, füllt die einzelnen Ebenen inhaltlich auf, beleuchtet die Beziehung zwischen Theorie und Praxis und liefert ein sehr brauchbares Instrumentarium für den Vergleich diversester Methoden. Kritik erfuhr es wegen der Notwendigkeit, bestimmte Dimensionen zu inferieren und sich damit der Gefahr der Fehlinterpretation auszusetzen (cf. Klippel 2002: 619).

Bei ihrem Vergleich alternativer Methoden im Fremdsprachenunterricht übernimmt Ortner (1998) das Beschreibungsmodell von Richards/Rodgers partiell, weicht jedoch an drei Punkten ab. Zunächst bemängelt sie an den beiden, dass sie eine *Methode* nur dann als solche bezeichnen, wenn diese auf allen drei Ebenen explizite Aussagen macht, die zudem einander nicht widersprechen dürfen. Dieser hohe Anspruch ließe einige der vorgestellten unkonventionellen Methoden unter den Tisch fallen. Deshalb ist für sie „die Existenz einer Methode in praktischer Anwendung sowie die Existenz von Schriften, die diese Methode vorstellen und reflektieren, also die Erklärung zur und die Anwendung als Methode" (Ortner 1998: 31) hinreichend. Außerdem vermisst sie bei Richards/Rodgers auf der höchsten Abstraktionsebene die für sie grundlegenden Bereiche des Lehrens und des Kontexts. Schließlich hält sie die Trennung von *design* und *procedure* nicht für zwingend. Deshalb wird das dreigliedrige Richards/Rodgers-Modell weitgehend zugunsten einer dualen Gliederung in Konzept- und Praxisebene aufgelöst, wobei dennoch ein komplexes Beschreibungs- und Analyseinstrumentarium vorliegt. Die beschreibenden Nachzeichnungen von methodengeleiteten Unterrichtseinheiten (Kursdesign) stehen jeweils am Anfang der Ausführungen und bieten dem Leser eine anschauliche Grundlage für die nachfolgende Analyse. Die Darstellung der theoretischen Konzepte (Sprachbegriff, Konzept des Lernens, Konzept des Lehrens, Konzept des Kontexts) vermittelt die axiomatischen Prämissen einer Methode. Danach folgen jeweils die Teilbereiche Ziele, Techniken des Lernens, Techniken des Lehrens, die Lernenden, die Lehrenden, interaktionsdynamische Konstituenten, das Material und die Haltung zum Fehler. Abschließend findet eine Positionierung und kritische Bewertung statt. Ortner geht es weniger um die Konsistenz einer Methode mit einem Modell, sondern um eine pragmatisch ausgerichtete Deskription und partielle Evaluation alternativer Methoden.

Einen noch pragmatischeren Ansatz verfolgt Larsen-Freeman bei ihrer Beschreibung von *Techniques and principles in language teaching* (2000). Für sie ist Methode „a coherent set of links between actions and thoughts in language teaching" (Larsen-Freeman 2000: 1). Die *actions* beziehen sich auf die Techniken, die *thoughts* auf die Prinzipien im Titel. Unter Vermeidung allzu einengend-präskriptiver Definitionsmerkmale beschreibt sie eine Methode als Ausfluss eines allgemeineren Theoriezusammenhangs. Nach einer kurzen theoretischen Hinführung stellt sie jeweils ausführlich eine typische Unterrichtsstunde der jeweiligen Methode vor. An dieses Anschauungsmaterial schließen sich – jeweils gegenübergestellt – Beobachtungen zu den von den Lehrkräften eingesetzten Techniken/Handlungsweisen sowie die daraus abgeleiteten Prinzipien an. Nach der Identifizierung der Unterrichtsprinzipien werden diese einer durch 10 Fragen geleiteten Analyse unterzogen: Ziele, Lehrer- und Lernerrollen, Lehr-/Lernprozess, Lehrer-Schüler-/Schüler-Schüler-Interaktion, Gefühle der Lernenden, Sprache und Kultur, Sprachbereiche und Fertigkeiten, Rolle der Muttersprache, Bewertung, Reaktion auf

Fehler. Nach den Prinzipien werden auch die konkreten Techniken begutachtet, bevor eine Zusammenfassung sowie den Leser aktivierende Fragen und Aufgaben jedes Kapitel beenden. Der Fokus bei Larsen-Freeman liegt eindeutig bei den unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen und der praktischen Umsetzung einer Methode. Wenn auch im Vergleich zu Richards/Rodgers die analytische Systematik nicht so stark ausgeprägt ist und der theoretische Kontext ziemlich spärlich behandelt wird, so erhält die praktizierende Lehrkraft doch luzides Reflektionsmaterial für ihren Unterricht.

In dieser Arbeit wird der Terminus *Lernarrangement* verwendet. Dies geschieht zunächst in Anlehnung an Peterßen, der unter *Lehr-Lern-Arrangements* die Auswahl und Zuordnung von Methoden des Lehrens und Lernens inklusive Medien und Sozialformen versteht, wobei Methoden – ähnlich wie bei Larsen-Freeman – als „integrierende Bestandteile umfassender didaktischer Konzepte" (1999: 29) gesehen werden. Im Gegensatz zu Peterßen soll ein Lernarrangement hier aber nicht auf die logisch stringente Kombination der drei Unterrichtselemente (Methode, Medien, Sozialformen) und ihre konzeptionelle Integration in vorausgehende Ziele und Inhalte beschränkt sein, sondern als Oberbegriff für Methoden, Techniken, Verfahren fungieren. Diese Umdefinition mag aus einer terminologisch puristischen Perspektive zunächst befremden. Eine pragmatische Verwendung des Begriffs *Arrangement* als aufeinander abgestimmte Zusammenstellung didaktisch-methodisch relevanter Elemente erlaubt es aber, eine große Bandbreite unterschiedlicher methodischer Abstraktionsgrade zu subsumieren und den Blick auch auf meso- und mikrostrukturelle Phänomene von Offenheit zu lenken. Diese methodischen Phänomene unterhalb der Makroebene kommen bei den bislang vorliegenden Veröffentlichungen zu kurz, besitzen aber gleichwohl großes Potential zur Öffnung des Fremdsprachenunterrichts.

Auch Niggli (2000) verwendet den Begriff *Lernarrangement*, den er (neben *Lehrgang* und *Handlungsorientierung*) auf einer mittleren Ebene zwischen Lern-Zielkonzeption (erste Ebene) und Methode (dritte Ebene) ansiedelt und als spezifische Steuerungskonzeption im Sinne zentraler organisatorischer Rahmenbedingungen für den Lernprozess verstanden haben will (Niggli 2000: 39-46). Abweichend von Niggli werden hier *Lernarrangements* weder einengend auf die Steuerung durch Medien/Materialien beschränkt noch überdifferenzierend von Handlungsorientierung abgegrenzt. Dass bei Niggli und in dieser Arbeit grundsätzlich von *Lern-Arrangement* – und nicht *Lehr- (Lern-)Arrangement* – gesprochen wird, kann als Reverenz an die durch den konstruktivistischen Diskurs erfolgte Gewichtsverschiebung von der Lehr- zur Lernerperspektive verstanden werden.

Die einzelnen Lernarrangements werden vor dem Hintergrund eines deskriptiven Methodenvergleichs (cf. Klippel 2002: 619) anhand eines pragmatischen Katalogs von drei Kategorien analysiert.[3] Als erste Kategorie wird *Kontext* gewählt, der den Hintergrund darstellt, die Verbindung mit dem ersten Kapitel knüpft und damit zu einem besseren Verständnis des jeweiligen Arrangements beitragen soll. „Methods should also

---

[3] In der ursprünglichen Fassung (Habilitationsschrift) wurden fünf Kategorien analysiert, zusätzlich zu den drei hier genannten noch Design und Empirie. Diese beiden – noch stärker unterrichtspraktisch ausgerichteten – Beschreibungsraster für 28 Lernarrangements erscheinen in einem separaten Handbuch, das konkrete Handlungsempfehlungen für die unterrichtende Lehrkraft bietet.

be seen in their cultural and social contexts" (Klippel 2002: 617). Aus den mannigfachen Bezugswissenschaften wird versucht, die wichtigsten – lerntheoretischen, politischen, sozialen, kulturellen – Einflussfaktoren herauszugreifen und kurz darzustellen, wobei aufgrund der umfassenden historischen Rekonstruktion im ersten Kapitel oft ein knapper Verweis genügt.

Mit der zweiten Kategorie, *Intention*, wird der theoretische Anspruch des jeweiligen Lernarrangements beleuchtet. Dies schließt eine terminologische Klärung ein, da die Offenheit des Untersuchungsgegenstands eine Vielzahl von Varianten oder verwandten Begriffen mit sich bringt.

Die dritte Kategorie, *Positionierung*, soll eine persönliche Evaluation des Lernarrangements im Lichte des Offenheits-Paradigmas erlauben. Um einer unkritischen Verherrlichung moderner Konzepte vorzubeugen, werden hier auch Probleme im theoretischen Konzept und der unterrichtspraktischen Implementierung thematisiert. Dies geschieht allerdings primär in Rückbindung an die Frage, inwieweit das jeweilige Lernarrangement als *offen* bestimmt werden kann.

De(kon)struktion der Instruktion?

Die grundlegende Frage dieser Untersuchung lautet, welchen Stellenwert offene Lernarrangements im heutigen Englischunterricht auf der Ebene des theoretischen Diskurses wie auch der praktischen Implementierung haben. Diese Ausgangsfrage lässt sich anhand der bekannten W-Fragen weiter differenzieren:

- Was? Frage nach der Konzeption von offenem Englischunterricht
- Woher? Frage nach der historischen Genese
- Warum? Frage nach der Legitimation und den Intentionen
- Wie? Frage nach den Varianten und deren Design
- Wer, wo, wann? Frage nach der konkreten Implementierung
- Wohin? Frage nach der Positionierung und Evaluierung

Die Beantwortung dieser Unterfragen gibt Aufschluss darüber, ob offene Lernarrangements vernünftige Alternativen zu traditionelleren, i.e. instruktivistisch-lehrerzentrierten Methoden und Verfahren darstellen, diese in Frage stellen oder deren Neubewertung erfordern.

Rekonstruktion, Konstruktion und Konkretion

Um die o.g. Ausgangsfrage und deren Unterfragen beantworten zu können, müssen in einem ersten Schritt die historischen Wurzeln von offenem Englischunterricht freigelegt werden. Die verschiedenen Ausprägungen sind auf einem gemeinsamen Boden gewachsen, der zur Entstehung einer Bewegung beigetragen hat, welche die einzelnen Erscheinungsarten erst später sprießen ließ. Während bisherige Darstellungen sich weitgehend auf die reformpädagogischen Wurzeln beschränkt haben, wird der erste Teil dieser Arbeit auch relevante Entwicklungen in den philosophischen, erkenntnistheoretischen, politischen, ökonomischen, soziologischen, lernpsychologischen, spracherwerbstheoretischen und fremdsprachendidaktischen Feldern aufzeigen. Viele dieser Ursprünge sind bislang kaum beachtet worden. Diese historische Verortung soll auch dem

öfters zu erkennenden Trend in der Fachdidaktik entgegenwirken, geschichtliche Zusammenhänge auszublenden.

Da die historische Rekonstruktion im Vergleich zur theoretischen Konstruktion früher angesiedelt ist und ihr die sachlichen Voraussetzungen liefert, erfolgt die Darstellung des Konzepts offener Englischunterricht erst in einem zweiten Schritt. Dies muss schrittweise über eine Bestimmung der Teilkomponenten *offen*, *offener Unterricht*, *offener Englischunterricht* erfolgen. Da der Begriff *Offenheit* stets an seinen Gegenbegriff gebunden ist, werden zunächst die Ausprägungen von *Geschlossenheit* betrachtet. Die Darstellung von *offenem Unterricht* kann sich auf einen inzwischen intensiven pädagogischen Diskurs stützen. Völlig anders sieht es dagegen bei der Konzeptionierung von *offenem Englischunterricht* aus, wo bislang keine präzisen Bestimmungen vorliegen.

Nachdem die rekonstruierenden und konstruierenden Vorarbeiten geliefert wurden, können im mittleren Teil (Konkretion) die vielfältigen Ausprägungen von offenem Englischunterricht systematisch beschrieben, analysiert und evaluiert werden.[4] Nicht nur die schon weitgehend bekannten makrostrukturellen Methoden, sondern auch meso- und mikrostrukturelle Verfahren, Formen und Techniken werden nach einem einheitlichen Drei-Kriterien-Raster (Kontext, Intention, Positionierung) dargestellt. Die einzelnen Lernarrangements werden dabei in aufgabenorientierte, medienorientierte, spielorientierte, fertigkeitsorientierte, phasenorientierte und sozialformorientierte Typen eingereiht.

Exemplifikation und MODUS 21

In einem vierten Schritt soll exemplarisch eine Variante von offenem Fremdsprachenunterricht mit Hilfe verschiedener empirischer Methoden näher beleuchtet werden. Die Wahl fiel dabei auf MODUS 21.

Das Modellprojekt MODUS 21 (Modell Unternehmen Schule 21. Jahrhundert), das vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Stiftung Bildungspakt Bayern (gegründet von deutschen Unternehmen) gefördert wird, will in bayerischen Modellschulen verschiedener Schularten erproben, wie viel Eigenverantwortung der Schulen die Anliegen der inneren Schulentwicklung am effizientesten fördert. Es gliedert sich in die vier Arbeitsfelder Qualität von Unterricht und Erziehung (1), Personalmanagement und Personalführung (2), inner- und außerschulische Partnerschaften (3) und Sachmittelverantwortung (4). Das Modell erstreckt sich über eine Laufzeit von fünf Jahren und begann mit dem Schuljahr 2002/2003.

Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Beschränkung auf die offenheitsrelevanten

---

[4] Die Wahl des Begriffs *Konkretion* (anstelle von *Konkretisierung*) erfolgte weitgehend aufgrund der phonologischen Parallele zu den anderen Begriffen. Tatsächlich findet sich aber *Konkretion* beispielsweise im Kerncurriculum der Staatsprüfung für Lehrämter an den Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (Lehrervorbereitungsdienstverordnung), in dem die inhaltlichen Säulen Unterricht, Erziehung, Schule jeweils nach den Abstraktionsebenen der Reflexion, Konkretion und Praxis untergliedert werden. *Konkretion* meint dabei weitgehend Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Unterrichtsmedien:
<www.bildung-mv.de/download/ausbildung/kerncurriculum.pdf.>

Arbeitsfelder 1 und 3, wobei das erste Feld (Qualität von Unterricht und Erziehung) besonders fokussiert wird. Die im Englischunterricht an den verschiedenen Schulen (37 Schulen unterschiedlicher Schularten) erprobten Methoden, Ansätze und Verfahren sollen hauptsächlich mit Hilfe von Dokumentenanalyse, teilnehmender Konferenzbeobachtung, schriftlichen Erhebungen und Experteninterviews evaluiert werden. Der Fokus liegt auf der Lehrerperspektive, da die Entscheidung für und die Durchführung von offenen Unterrichtsformen bei MODUS 21 beim Lehrerkollegium liegt.

Die Wahl von MODUS 21 erfolgte aus mehreren Gründen. Der Modellversuch versteht sich als eine Antwort auf die Defizite konkreter Unterrichtspraxis und die Ergebnisse von PISA – wenngleich die Planungsphase des bayerischen Modells vor der PISA-Veröffentlichung begann. MODUS 21 steht auch für die Öffnung einer Bildungs- und Schulpolitik, die im Zentrum einer guten Schule die Qualität von Unterricht und Erziehung sieht, denn diese ist das Kerngeschäft der Schule, der Dreh- und Angelpunkt aller schulischen Arbeit. Zugleich stellt der Versuch als *work in progress* eine aktuelle Innovation mit einem ambitionierten Anspruch dar. Die besondere bildungspolitische Relevanz ergibt sich daraus, dass es ein offizielles, von der bayerischen Staatsregierung initiiertes und betreutes Vorhaben ist, dessen positive Ergebnisse auf das ganze bayerische Schulsystem transferiert werden sollen. In diesem Zuge könnten auch gelungene Elemente offener Lernarrangements tatsächlich auf konkrete Unterrichtspraxis übertragen werden.

Hermeneutisch-integrative Analyse und methodische Polyperspektivität

Die Kombination verschiedener Datenquellen und Datenerhebungsverfahren bei der Beschäftigung mit MODUS 21 weist auf den Versuch einer „systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten" (Flick 1995: 251) hin. Der Forderung nach methodologischer Polyperspektivität soll auch dadurch Rechnung getragen werden, dass in den ersten drei Teilen mehrere Herangehensweisen verwendet werden, i.e. Analyse theoretischer Arbeiten, Auswertung empirischer Daten, Reflexion eigener Lehrerfahrungen und persönliche Interpretation gesichteter Daten. Eine solche Variante von Triangulation mag die Schwächen jeder einzelnen Methode zumindest teilweise abschwächen.

Die Arbeit versucht im Sinne hermeneutischen Sinnverstehens (cf. 1.4.), offenen Englischunterricht einer integrativen Analyse zu unterziehen. Dabei bezieht sich *integrativ* erstens auf die multiperspektivische Analyse jedes einzelnen Lernarrangements, zweitens auf die interdisziplinäre Rekonstruktion und Konstruktion von offenem Englischunterricht, drittens auf die mehrdimensionale Untersuchung von MODUS 21, viertens auf die Inklusion des instruktivistischen Gegenmodells, fünftens auf den Versuch einer Synthese unterschiedlicher Lehr- und Lernverfahren im fünften und letzten Teil – sowie sechstens auf die zumindest partielle Transferierbarkeit der Resultate auf Fremdsprachenunterricht generell.

Denn die Darstellungen offenen Englischunterrichts greifen nicht nur auf allgemeine fremdsprachendidaktische Erkenntnisse zurück und rekurrieren explizit auf Wurzeln in anderen Didaktiken (z.B. Französisch: Simulation, LdL). Die einzelnen Lernarrangements sind auch in anderen Sprachen mit entsprechender Adaptierung einsetzbar. Was für Englisch gilt, gilt – mutatis mutandis – sehr oft auch für Französisch, Spanisch, Italienisch

oder Deutsch als Fremdsprache.[5]

Die methodologische Problematik einer solch hermeneutisch-integrativen Analyse soll nicht verschwiegen werden. Aufgrund der großen Offenheit und Reichweite der Thematik sind nahezu alle Publikationen der Fremdsprachendidaktiken und ihrer Bezugswissenschaften von Relevanz. Dies erfordert eine Konzentration auf das Wesentliche, eine begründete Selektivität und eine exemplarische Darstellung.[6]

---

5 Vgl. u.a. zum Französischunterricht Caspari (1998), Rattunde (1995) oder Wilkening (1997), zum Spanischunterricht Durst (1998), zum Russischunterricht Dehmel (1998).

6 So gilt beispielsweise Johann Friedrich Herbart nach allgemeinem Urteil gerade als Antipode von Öffnung, als Initiator von Wissensmast und Lernschule. Ein Reformpädagoge wie Peter Petersen preist Herbarts Ausführungen zu Erfahrung und Umgang als Quellen geistiger Aktivität allerdings in höchsten Tönen (Knoop/Schwab 1994: 127), womit der vermeintliche Protagonist der Wort-, Lehrer-, Buch-Schule auch als Vorläufer der Reformpädagogik und des offenen Unterrichts zitiert werden könnte.

Erster Teil

Genese:

Rekonstruktion der Quellen des Offenheits-Paradigmas

Nihil est in intellectu,
quod non fuerit in historia,
et omne, quod fuit in historia,
deberet esse in intellectu.

Gustav Spet

1 Philosophisch-erkenntnistheoretische Wurzeln

Man kann einem Menschen nichts lehren;
man kann ihm nur helfen,
es in ihm selbst zu entdecken.

Galileo Galilei

1.1 Philosophischer und pädagogischer Pragmatismus

Der philosophische Pragmatismus, das erste genuin amerikanische Philosophiekonzept, wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts von Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) und William James (1842 – 1910) – sowie George Herbert Mead und John Dewey (cf. 2.3.1.) – entwickelt (James 1979; James 1994; Peirce 1878; Peirce 1991). Sie alle erlebten während ihrer Kindheit, wie die offene Weite des amerikanischen Kontinents durch menschliche Erfahrung, Dynamik und Kreativität erschlossen wurde (Röhrs 1994a: 308). Ihre philosophischen Vorstellungen reflektieren somit auch die ökonomischen Zwänge, das individuelle Lebensgefühl und den wirtschaftlich-politischen Aufschwung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Als Schöpfer des Begriffs Pragmatismus strebte James eine Synthese zwischen Rationalismus und Empirismus an und wollte den Menschen einen positiven Zugang zur realen Welt eröffnen, ohne exklusiv die Fähigkeit zu rationaler Abstraktion zu mobilisieren (Röd 2000: 507ff.). Der amerikanische Pragmatismus setzt sich gegenüber der traditionellen europäischen Philosophie insbesondere in der Wahrheitsfrage ab, denn Wahrheit rekurriert hier nicht mehr auf das Wesen der Dinge und die adaequatio intellectus et rei.[7] Wahrheit liegt nicht in der Übereinstimmung verbaler Aussagen mit dem objektiven Sachverhalt, sondern orientiert sich an Kategorien wie Erfolg und Nützlichkeit. Der Blick richtet sich nicht auf die ersten Dinge und unvermeidlichen Notwendigkeiten, sondern auf die letzten Dinge und Folgen einer Anschauung. Der Pragmatismus bezieht somit immer die praktischen Konsequenzen unseres Tuns in den Erkenntnisprozess ein. Unsere Konzepte, Hypothesen und Vorstellungen liefern keine Abbilder objektiver Wirklichkeit, sondern fungieren als Regeln für unser praktisches Verhalten und stellen ihren Wert anhand des Resultats unseres Handelns unter Beweis. Die Wahrheit einer Idee ist daher durch ihren praktischen Nutzen bestimmt.[8] Das Erkenntnisziel des Pragmatismus besteht in der Ermöglichung von weiterem Handeln zum Zwecke der fortschreitenden Optimierung des Nutzens. Es soll eine Handeln-Erkenntnis-

---

7 *Adaequatio intellectus et rei* als Übereinstimmung von Geist und Sache stellt den klassischen Wahrheitsbegriff abendländischer Philosophie dar. Im Bewusstsein ist ein objektiver Tatbestand gegenwärtig, und eine Täuschung ist ausgeschlossen.

8 Eine konsequente Anwendung des Pragmatismus im praktischen Alltag würde zu einem ethischen Relativismus führen, der alle Handlungen legitimiert, solange sie sich als erfolgreich oder nützlich herausstellen. Eine simplifizierende Reduktion von Wahrheit auf Nutzen und Erfolg sowie eine Ausklammerung moralisch-ethischer Begründungen würde große gesellschaftliche Probleme heraufbeschwören.

Spirale in Gang gesetzt werden, die sich unablässig nach oben schraubt und eine kontinuierliche Verbesserung der Handlungsresultate bewirkt.

„Der Pragmatismus als philosophische Schule, die die Unterwerfung der Theorie unter praktische Kriterien proklamiert" (Röd 2000: 508), widersetzt sich intellektualistischer Verengung, monopolistischen Wahrheitsansprüchen und methodischem Monismus. Auf empirischen Daten basierend, transzendental-metaphysischen Konstrukten abgeneigt, an ewigen Ideen desinteressiert, sind für ihn konkrete Probleme und deren Lösung von ausschlaggebender Bedeutung. Das Handeln genießt den Primat vor der Erkenntnis, und der Erfolg des Handelns zeigt sich in der Lebenspraxis (griechisch pragma, praxis = handeln). „Wahr sei letztlich nur, was nützlich und erfolgreich ist, Erfolg der wesentliche Wertmaßstab des Handelns" (Apelt 1993a: 253). Der Bezug auf Nützlichkeit, Anwendbarkeit, Wirksamkeit und Erfahrung betrifft auch die Methodik. „So wie es kein perfektes Wissen gibt, so gibt es auch keine allgemeinverbindliche Methode; jeder Weg, der zum gewünschten Ziel führt, kann beschritten werden" (Röd 2000: 519). Auf diesem Weg kann sich die schöpferische Persönlichkeit frei entfalten. Mit welchen Gegenständen ihr Denken sich auseinandersetzt, resultiert aus ihren und den Erfahrungen der Allgemeinheit. Die Produkte dieses Denkens, die Erkenntnisse werden wahr, wenn sie sich bewähren; in der Bewährung findet schließlich eine Vertiefung des Wissens statt.

John Dewey (1859 – 1952) knüpfte an Peirce und James an und verhalf dem pragmatischen Ansatz nicht nur in der Philosophie, sondern auch in der Soziologie, Politologie und Pädagogik zu großer Geltung (Dewey 1938; Dewey 1966; Dewey 2002; Röd 2000: 521ff.). Er baut die voluntaristische Philosophie aus, indem er den experimentellen oder instrumentellen Charakter menschlichen Erkennens betont – sein Pragmatismus wird deshalb auch als Experimentalismus oder Instrumentalismus etikettiert (Röd 2000: 521ff.). Theorie und Praxis, Handeln und Erkennen lassen sich auch für Dewey nicht auseinanderdividieren, grundsätzlich besitzt diesseitig gerichtetes Handeln Priorität vor intellektualisierendem Denken. Als politische Staatsform wünscht er sich eine Demokratie als große Experimentiergemeinde mündiger Bürger, in der niemand absolute Wahrheit besitzt, aber jeder plausible Hypothesen aufstellen kann, um die offene Zukunft bestmöglich zu gestalten. „Erfahrung, Lernen und Wachstum sind die einander ergänzenden Stadien in einem Entwicklungsprozess, der trotz der zunehmenden Weltbeherrschung offen bleibt für die Zukunft" (Röhrs 1994: 308). Die prinzipielle Offenheit ergibt sich aus der Ablehnung höchster Normen oder letzter Ziele.

Diese Annahmen stellen die Basis dar für Deweys pragmatische Erziehungslehre, nachdem er die zeitgenössische Erziehungspraxis einer kritischen Analyse unterworfen hat. Er konstatiert einen Bruch zwischen Schule und Leben, zwischen Theorie und Praxis, zwischen den Fähigkeiten und Interessen der Lerner einerseits und dem Bildungs- und Methodenangebot andererseits. Deshalb postuliert er eine Schule, die auf praktische Lebensbewältigung vorbereitet, Erfahrung und Experiment in den Mittelpunkt stellt und so selbst praktisches Leben ist. Die Ablehnung letzter Normen betrifft auch die schulische Pädagogik. „Die Erziehung soll sich nicht darauf beschränken, bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern sie soll die Selbsttätigkeit fördern, so dass sich das Individuum seine eigenen Ziele setzen kann" (Röd 2000: 523). Der Slogan *learning by doing* fasst seine Auffassungen pointiert zusammen. Wenn die Lernenden sich durch gemeinsames Handeln in die pluralistisch-demokratische Industriegesellschaft einarbeiten, wird die Schule zur Miniaturausgabe der Demokratie und Keimzelle der modernen

Gesellschaft. Schulische und unterrichtliche Formen gemeinsamer Erfahrung im praktischen Handeln befördern sowohl den personalen als auch den demokratischen Aufbau (Dewey 1966).[9]

Die Überwindung einer lebensfremden Schule und die Berücksichtigung des Tätigkeitsdrangs findet sichtbaren Ausdruck in der *Projektmethode*, als deren philosophische Väter James und Peirce gelten, während Dewey und Kilpatrick als pädagogische Väter verantwortlich zeichnen (cf. 2.3.1.). Auch die Forderung nach gemeinsamem Handeln findet sich heute in den verschiedenen Formen gruppenunterrichtlicher Verfahren wieder (cf. u.a. *Cooperative Language Learning*: 14.1.). Deweys pädagogische Spezifizierung pragmatischer Philosophie wendet sich prinzipiell gegen eine zu stark intellektualistische und zu wenig schülerorientierte Erziehungspraxis. Konkrete und handwerkliche Tätigkeiten sollen die Trennung von Kopf und Hand in einer Form der Arbeitsschule überwinden, deren Prinzipien Georg Kerschensteiner von Dewey übernimmt (cf. 2.3.2.). Auf Dewey (sowie James und Peirce) können sich heute die Pädagogen, Didaktiker und Praktiker berufen, die soziales Lernen, praktische Produkte, aktivierte SchülerInnen, *learning by doing*, dynamisch-flexible Lerninhalte, lebensnahe Themen, schülerorientierte Unterrichtsgestaltung, erfahrungsbezogenes Lernen und lebenslanges Lernen fordern sowie schulische Erziehung als Prozess der Selbstverwirklichung begreifen.[10]

1.2 Lebensphilosophie und *élan vital*

Wesentliche Konzepte der Lebensphilosophie, als deren Vorläufer Schopenhauer (Willensmetaphysik), Nietzsche (Apotheose des schöpferischen Lebens) und Vertreter der deutschen Romantik (Schelling, Schlegel) gelten und deren Bezeichnung auf Schlegel zurückgeht, wurden von Bergson, Blondel, Guyau, Simmel und Klages entworfen (u.a. Hirschberger 1979: 571ff.; Wuchterl 2000: 161f.). Sie verstand sich als eine Art Gegenbewegung zu Aufklärung und Rationalismus, die das absolute Vernunftdenken ins Zentrum ihres Denkgebäudes gestellt hatten. Die materielle Welt wird nicht negiert, aber das Leben als Erleben, „das von den Menschen gelebte Leben" (Dilthey) wird als

---

9 Deweys sprachliche Schwammigkeit und terminologisch geringe Präzisierung führen mitunter zu einer Unbestimmtheit, die das Verständnis seiner Lehre nicht erleichtert. Oft strahlen auch seine Überzeugungen einen oberflächlichen Optimismus aus, und sein Glaube an die sozialpolitische Mission der Philosophie hat sich nicht entsprechend erfüllt. In didaktischer Hinsicht wurde bezweifelt, ob ein durch praktische Fragen angeregtes Lernen logische Strukturen aufbauen und systematische Kenntnisse vermitteln kann.

10 Der philosophische Pragmatismus von James und Peirce hat nicht nur eine pädagogische Konkretisierung durch Dewey erfahren. Durch seinen Schüler Watson hat James den Behaviorismus beeinflusst, im philosophischen Diskurs der Physik wurde er von Einstein, Russell und Bohr rezipiert. Ein erstaunliches philosophisches Comeback erlebt der Pragmatismus in den letzten zwei Jahrzehnten, nachdem er – besonders in der deutschen Auseinandersetzung – lange Zeit als Anti-Philosophie und Schwundform instrumenteller Vernunft verunglimpft wurde. Vor allem Richard Rorty (1982) ist die Wiederbelebung des Pragmatismus in jüngerer Zeit zu verdanken, wenngleich ihm Pape (2002) die Perpetuierung der Fehlrezeption vorhält, Pragmatisten seien anti-ontologische, anti-essenzialistische, anti-metaphysische und anti-realistische Anti-Philosophen.

wesentlicher eingestuft. Auch erfahren Entwicklung, Werden und Bewegung im Sinne eines Aktualismus eine höhere Wertschätzung bei den Lebensphilosophen als das starre Sein.

Der – zumindest in Frankreich – wichtigste Repräsentant der Lebensphilosophie Henri Bergson (1859 – 1941) vertritt eine vitalistische Erklärung für die Entstehung des Lebens (Deleuze 2001). Zunächst kann man zwei prinzipielle Dimensionen der Wirklichkeit unterscheiden, denen auch zwei Arten von Bewegung entsprechen: das Leben und seine steigend-drängende Bewegung sowie die tote Materie und ihre fallende Bewegung. Die materielle Welt kann mit dem wissenschaftlichen Verstand erklärt werden, aber das Leben als schöpferischen Prozess vermag er nicht zu erkennen. Der rein wissenschaftlich-forschende Verstand kann das Lebendige nicht begreifen, da seine Abstraktionen in Form von Begriffen und logischen Regeln das Dynamische und Einmalige des Lebens nicht getreu erfassen. Um zum lebendigen Konkreten vorzudringen, ist die Intuition als Erkenntnisquelle heranzuziehen. Die intuitiv, also durch unmittelbare Anschauung und gefühlsmäßiges Erfassen gewonnenen Erkenntnisse sind zu bevorzugen, auch wenn sie nicht so klar ausgedrückt werden können.

Dem starren Prinzip naturwissenschaftlicher Vernunft fügt Bergson den organischen Fluss der Zeit und eine formende Lebenskraft hinzu, den *élan vital*. Dieser Impuls des Lebens, Lebensdrang oder Lebensschwung stellt eine lebendige Kraft dar, für die Evolution und Entwicklung prägend sind. Der *élan vital* ist ein wachsender, fließender, dynamischer, veränderbarer Prozess. Diese unbändige Kraft ermöglicht dem Leben, sich die passive und tote Materie gefügig zu machen und aus ihr das Leben hervorzutreiben. Für Bergson ist auch die Gesellschaft durch den Dualismus von Starrheit und Dynamik charakterisiert. Eine geschlossene Moral schreibt den Massen Regeln vor, um im sozialen Getriebe zu funktionieren. Eine offene Moral bleibt dagegen den großen Individualisten vorbehalten, die aus intuitiv-holistischer Einsicht neue Wege gehen.

Bergson und sein *élan vital* haben nicht nur andere Philosophen und Psychologen beeinflusst, sondern auch in starkem Ausmaß Reformpädagogen wie Montessori, Otto oder Key (cf. 2.3.). Die mit Hilfe der Intuition erfassbare Realität als ganzheitliches Leben und der *élan vital* fanden ihren Niederschlag in deren anthropologischen Prämissen und der Sicht des kindlichen Wesens. Mit der Opposition zu Wissenschaftsgläubigkeit und Vernunftoptimismus wird darüber hinaus die Geltung des Kognitiven relativiert. Persönliche Erfahrung und eigenes Erleben, die auch im offenen Unterricht als Ausgangspunkte dienen, gewinnen an Bedeutung. Die aktualistisch-dynamische Dimension verweist schließlich auf einen prozessorientierten Unterricht.[11]

---

[11] Kritik an der Lebensphilosophie richtet sich gegen solche Strömungen, die methodische Willkür und biologistischen Reduktionismus erkennen lassen. Diese brechen mit gewachsenen philosophischen Traditionen und neigen bisweilen zu einem prononcierten Irrationalismus und subjektiven Idealismus, die erkenntnispessimistische, agnostizistische und auch mystizistische Züge tragen.

1.3 Kritischer Rationalismus und Fallibilismus

Die Wissenschaftstheorie des *Kritischen Rationalismus* ist untrennbar mit Sir Karl Raimund Popper (1902 – 1994) verbunden, der sein erkenntnistheoretisches Modell in seinem ersten großen Werk, *Die Logik der Forschung*, von 1934 entwarf (Popper 1994). Popper reagierte mit seiner Forschungsmethodologie auf die Defizite des Logischen Positivismus des Wiener Kreises um Carnap, Schlick, Neurath und den frühen Wittgenstein (Wuchterl 1986: 114ff.). Das Problem am kumulativen Erkenntnismodell des Wiener Kreises war für ihn die Frage nach der Sicherheit unseres Wissens. Eine rationale Begründung von Theorien durch Induktion und eine endliche Zahl von Beobachtungen kann es nicht geben, denn jeder neue Versuch oder jede neue Beobachtung könnte der Theorie widersprechen.[12]

Popper trennt zwischen Entdeckungs- und Begründungszusammenhang. Der Entdeckungszusammenhang ist für ihn rational nicht rekonstruierbar, denn es gibt für ihn kein rationales Verfahren zur Entwicklung neuer Theorien. Hinsichtlich des Begründungszusammenhangs, an den er strenge rationale Kriterien anlegt, nimmt er von der Idee Abschied, dass die Wahrheit von Theorien bewiesen werden könnte.[13] Eine Theorie kann sich nur vorläufig bewähren. Sollte einmal eine Beobachtung oder ein Experiment der Theorie widersprechen, so ist diese Theorie offensichtlich nicht in der Lage, die Verhältnisse der Welt richtig zu beschreiben. Sie ist damit widerlegt oder falsifiziert. Im erkenntnistheoretischen Modell des Fallibilismus ist das Kriterium für die Rationaliät einer Theorie also nicht ihre empirische Verifizierbarkeit, sondern im Gegenteil ihre Falsifizierbarkeit.

Diese fallibilistische Überzeugung impliziert eine evolutionäre Forschungsmethodologie des Kritischen Rationalismus. Revolutionäre Veränderungen werden als Manifestationen dogmatischer All-Sätze abgelehnt, dafür werden in einem *piecemeal engineering* stückweise Reformen vorangetrieben. Eine Theorie bleibt so lange gültig, bis eine bessere an ihre Stelle tritt; Theorien entwickeln sich somit schrittweise. In diesem Prozess der Entwicklung, Überprüfung und Widerlegung werden unsere Theorien zunehmend besser. Das Problem besteht allerdings, dass wir nie wissen, ob wir im Besitz einer wahren Theorie sind, denn der nächste Versuch der Überprüfung könnte zur Falsifizierung führen. Eine Theorie kann also nur einen Annäherungswert an die Wahrheit darstellen. Eine wesentliche Maxime des Kritischen Rationalismus besagt daher, dass wir nur unsicheres Wissen erlangen können. Auf Grund dieser fallibilistischen Orientierung wendet sich Popper gegen all jene, die uns ewige Wahrheiten verkaufen wollen.

Popper hat mit seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen das öffentliche Bewusstsein von Wissenschaft, Erkennen und Wahrheit entscheidend verändert. Seine Kategorien

---

12 Diese Einsicht ist nicht originär von Popper. David Hume vertrat sie bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts. Und noch weiter zurück, in der griechischen Antike, stößt man auf Argumentationen des Skeptizismus, die grundlegende Behauptungen ablehnen, welche keines weiteren Beweises bedürften.

13 Beim Problem des Begründungszusammenhangs spricht man auch vom Münchhausen-Trilemma: Versucht man eine Letztbegründung eines Satzes, steht man vor drei inakzeptablen Optionen – infiniter Regress, logischer Zirkel, Abbruch des Verfahrens bzw. Dogmatismus.

des Fallibilismus, der Unsicherheit des Wissens, der Fehlbarkeit menschlicher Erkenntnis und des *piecemeal engineering* können auch auf den pädagogisch-didaktischen Bereich angewendet werden. Ein geschlossenes System von Schule und Unterricht wird keinen Erkenntnisfortschritt hervorbringen. Eine bestimmte Methode kann keinen Monopolanspruch auf Wahrheit erheben. In einem permanenten Prozess des *trial and error* müssen Modelle und Verfahren ihre Tauglichkeit zeigen bzw. überarbeitet und weiterentwickelt werden. Die Positionen und Resultate der unterrichtlichen Kommunikation tragen auch nur vorläufigen Charakter, können nicht endgültige Wahrheit darstellen. Popper versteht seine Lehre rationaler Kritik als „Versuch, eine offene Gesellschaft aufzubauen, die die absolute Autorität des bloß Vorhandenen und des bloß Traditionellen ablehnt, jedoch alte und neue Traditionen zu erhalten und fortzuentwickeln strebt, welche ihren Forderungen von Freiheit, Menschlichkeit und vernünftiger Kritik entsprechen" (Popper 1980: 8). Was hier als Zielvorstellung für die gesellschaftliche Makroebene festgelegt wird, könnte auch (teilweise) auf die unterrichtliche Mikroebene übertragen werden.

Auch wenn Popper mit seinem Skeptizismus fordert, alle Wahrheiten in Frage zu stellen, ist er kein Vertreter des absoluten Relativismus, der eine absolute Wahrheit und absolute ethische Werte kategorisch ablehnt. Gegen die diversen Spielarten des Relativismus hält er an der Annahme einer objektiven Wahrheit und der unendlichen Verbesserungsfähigkeit der menschlichen Verhältnisse fest. Wenn Wittgenstein postuliert, die Philosophie müsse von den Dingen schweigen, über die sie nicht reden könne, insistiert Popper, dass ein Philosoph sich allen Problemen menschlichen Lebens zuwenden und zu ihrer praktischen Lösung beitragen müsse.[14]

1.4 Hermeneutische Spirale und Rezeptionsästhetik

Als hermeneutisch lassen sich Positionen bezeichnen, die Verstehen zur zentralen Kategorie machen, dieses Verstehen als die Erfassung von Bedeutung aus wahrnehmbaren Zeichen begreifen und die Aufgabe der Wissenschaft in der verstehensmäßigen Auslegung von Phänomenen sehen.[15] Das Konzept des *hermeneutischen Zirkels* basiert auf der Prämisse, dass sich niemand ohne Voraussetzungen dem Verstehen menschlicher Lebens-äußerungen nähert, das Vorwissen des Interpreten somit eine wichtige Rolle in dem komplexen Prozess des Verstehensaktes spielt. „Als hermeneutischer Zirkel wird die Gebundenheit jedes Verstehens von Ganzheiten und ihrer Teile an Voraussetzungen verstanden, von denen jedes Verstehen seinen Ausgang nimmt und wieder zu ihm zurückkehrt" (Tschamler, zit. nach Gudjons 2001: 57). Der Versuch, einen Text zu verstehen, geht von einem bestimmten Vorverständnis oder einer Fragestellung aus. Der

---

[14] Zur Weiterentwicklung des epistemologischen Fallibilismus zum radikalen Pluralismus cf. u.a. Aster (1980: 452ff.) und Wuchterl (1986: 123ff.). Während Kuhn (1962) zwischen *normalen* und *revolutionären* Phasen im Wissenschaftsprozess unterscheidet, entwirft Feyerabend (1970) eine anarchistische Erkenntnistheorie mit einer *Erkenntnis für freie Menschen.*

[15] Längere Darstellungen der hermeneutischen Position(en) liefern Wuchterl (1986a: 100ff.), Wuchterl (1999: 99ff.); Kurzzusammenfassungen gibt es bei Kaiser/Kaiser (1991: 286ff.) und Gudjons (2001: 56ff.). Auf die Unterschiede zwischen den einzelnen hermeneutischen Ansätzen – geisteswissenschaftliche, dialektische, phänomenologische, existenzphilosophische – kann hier nicht eingegangen werden.

Abgleich dieser Voraussetzungen mit dem Text führt zu einem erweiterten Verständnis, der sich in einem neuen Textbefund und folglich in einer Präzisierung der Fragestellung niederschlägt. Es findet eine *Horizontverschmelzung* (Gadamer 1960) statt, bei der der Horizont des interpretierenden Subjekts (z.B. Leser) mit dem Horizont des fremden Subjekts (z.B. Autor) verbunden wird. Da man bei diesem Verfahren nicht an den gleichen Ausgangspunkt zurückkehrt, sondern sich immer höher schraubt, sollte das Bild des Kreises (Zirkels) durch das der Spirale ersetzt werden. Die *hermeneutische Spirale* ist per se offen, denn das Verstehen ist nicht primär ein Produkt, sondern ein Prozess und infolgedessen relativ und nie abgeschlossen.

Die hermeneutische Erkenntnistheorie erfuhr eine Fortentwicklung und Konkretisierung in Form der Rezeptionsästhetik (Bredella 1980, Eco 1990, Fish 1980, Iser 1994). Diese bricht das geschlossene Textmodell ohne Berücksichtigung des Rezipienten auf und stellt die mannigfachen Wirkungen zwischen Text und Leser in den Mittelpunkt. Da ein Text nicht eine für alle Zeiten und alle Leser gleiche Bedeutung besitzt, kann es nicht darum gehen, die wahre Bedeutung eines ästhetischen Kunstwerks zu erkennen. Der Leser sieht den Text von Anfang an durch seine eigene Brille, passt ihn seinen Voraussetzungen an und liest so den Sinn in den Text hinein.

Die Vorstellung eines großen Deutungspotentials im Rezeptionsprozess erforderte in der Didaktik eine Neuorientierung. Die Betonung des sinnstiftenden Akts des Lesens inklusive individueller Lektüren der Rezipienten impliziert eine Öffnung von Texten und deren Erschließungsmethoden (vgl. textliche Offenheit als eine Dimension von offenem Englischunterricht in 8.6. sowie *extensive reading* in 12.1.). Modellinterpretationen, Interpretationshilfen, Stundenblätter, vermeintlich richtige Deutungen in Lehrerbänden und lehrerzentrierte Analyse verlieren an Bedeutung, ein freieres Interpretationsgespräch mit offenem Ausgang erscheint als der angemessenere Weg.[16]

1.5 Kritische Theorie und Diskursmodell

Am Frankfurter Institut für Sozialforschung entwickelten Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse und Jürgen Habermas ihre *Kritische Theorie* (Wiggershaus 1986; Wuchterl 1986: 118ff.; Wuchterl 2000: 176ff.). Die Frankfurter Schule positionierte sich gegen die traditionellen Theorien der Hermeneutik und des Kritischen Rationalismus und betonte den Gesellschaftsbezug von Wissenschaft (Kaiser/Kaiser 1991: 305ff.). In Anlehnung an politische Positionen des demokratischen Sozialismus sollte eine standpunktbezogene Wissenschaft die gesellschaftliche Realität nicht nur verstehen und erklären, sondern auch einer Kritik unterziehen. Wissenschaftliche Theoriebildung sollte die Fassade wertfreier Deskription überwinden und neomarxistisch orientierte Gesellschaftskritik üben.

Ein wesentliches Ziel für Horkheimer et al. ist die Selbstbestimmung des Menschen mittels der Aufhebung von Entfremdung. Die Kritik am Kapitalismus, der die menschliche Arbeitskraft durch die private Verfügung über Produktionsmittel und die Massenproduktion von Gütern entfremdet, rekurriert auf Marx, der vier Formen der

---

[16] Rezeptionsästhetische Ansätze fanden Eingang in konstruktivistische und dekonstruktivistische Modelle, postmoderne Theorien, Konzepte von Intertextualität und Barthes' *deconstruction-reconstruction* (Hallet 1998: 5).

Entfremdung unterscheidet: Entfremdung des Menschen vom Produkt, Entfremdung des Menschen vom Arbeitsprozess, Entfremdung des Menschen vom anderen Menschen, Entfremdung des Menschen von sich selbst. Vielfältige ökonomische, kulturelle, politische und bildungsmäßige Zwänge stehen einem selbstbestimmten Handeln im Wege. Aus diesem Grund ist „Bezugspunkt und Aufgabe von Wissenschaft ... die menschliche Emanzipation als Befreiung des Menschen aus Zwängen, die seine Selbstbestimmung verhindern" (Kaiser/Kaiser 1991: 306). Als methodisches Verfahren wird die Dialektik gewählt, die das einzelne Phänomen erst aus der gesellschaftlichen Totalität verstehbar und das gesellschaftliche Ganze im Einzelnen fassbar macht.

Die Frankfurter Schule betrachtet schulische Einzelphänomene aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive. Aus dieser Sicht erfüllt die Schule neben pädagogischen Aufgaben auch Reproduktions-, Stabilisierungs-, Selektions-, Allokations-, Legitimations- und Integrationsfunktionen. Die LehrerInnen sind in diesem Funktionszusammenhang als staatlich beauftragte Sozialisationsagenten zu sehen; die SchülerInnen führen prinzipiell eine entfremdete Existenzweise. „Es wird nur gelernt, um verwertbare Leistung hervorzubringen, nicht aber etwa, um die Fähigkeit zur eigenbestimmten Gestaltung des Lebens anzustreben" (Kaiser/Kaiser 1991: 308). Das gesellschaftliche Interesse an der verwertbaren Leistung generiert eine entfremdete Lernsituation, die reale Probleme der SchülerInnen wie Isolation oder Identitätszweifel ignoriert.

Innerhalb der vielfältigen Argumentationslinien der Kritischen Theorie sind vor dem Hintergrund von Offenheit auch die sprachphilosophischen Arbeiten von Habermas relevant (Kaiser/Kaiser 1991: 310ff.). Mit seinem Modell des *Diskurses* und des *kommunikativen Handelns* verändert er die Kritische Theorie zu einer Theorie des vernünftigen Gesprächs (Habermas 1981; Wuchterl 1999: 257ff.). Als kommunikatives Ideal wird der herrschaftsfreie Diskurs angestrebt, bei dem alle beteiligten Teilnehmer die Regeln des Sprechens und Handelns unter Achtung der Selbstbestimmung aushandeln. Auf den schulischen Kontext übertragen, bedeutet dies eine „ideale pädagogische Situation, bei der Lehrer und Schüler gemeinsam im herrschaftsfreien Miteinander-Reden die Bedingungen der Kommunikation regeln und bei Kommunikationsstörungen, vom Willen um Konsens getragen, nach Möglichkeiten ihrer Behebung suchen" (Kaiser/Kaiser 1991: 313). Schulische Erziehung darf somit nicht länger als asymmetrische Herrschaftsform zwischen dem mehrwissenden, sanktionsbefugten, interaktionsprivilegierten Lehrer einerseits und dem unwissenden, abhängigen, angepassten Schüler ablaufen. Wenn die notwendigen Voraussetzungen einer idealen Kommunikationsgemeinschaft wie Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit realisiert werden, kann der unbegrenzte Diskurs gesellschaftliche Zwänge lockern und eine menschenwürdige Gesellschaft herbeiführen.

Habermas und den weiteren Repräsentanten der Frankfurter Schule mag man eine einseitige politische Orientierung, eine Verengung der Perspektive, eine nicht angemessene Darstellung des realen pädagogischen Handelns in der Schule vorwerfen. Das aus einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse gewonnene Modell des rationalen Diskurses stellt wohl auch sehr hohe Ansprüche an die Diskursfähigkeit und Diskursbereitschaft der Teilnehmenden und berücksichtigt die unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale der Interagierenden nicht ausreichend. Es wurden aber diskursive Voraussetzungen aufgezeigt, an denen sich auch eine Öffnung des Unterrichts idealiter orientieren kann. Der Diskurs setzt prinzipiell gleichberechtigte, aufeinander

angewiesene Gesprächspartner voraus, will sprachliches Handeln ohne Zwang realisieren und zielt letztendlich auf kommunikative Kompetenz. Obgleich Habermas' Diskursmodell sich eher auf die Metaebene sprachlichen Handelns bezieht, gingen von seinen Postulaten Impulse für die Gestaltung einer freieren und offeneren unterrichtlichen Kommunikation aus (cf. 5.).

1.6 Postmoderne und Pluralität

Eine Einordnung der Postmoderne gestaltet sich aufgrund ihres Status als Passepartout-Terminus als schwierig. Mit diesem diffusen Modewort können verallgemeinernd Tendenzen zusammengefasst werden, die Kritik an der Moderne üben, i.e. der Epoche von der Aufklärung bis zur Moderne und ihrer Idee einer kontinuierlichen Zunahme von Aufklärung, Vernunft, Emanzipation und Fortschritt. Diese sinnstiftenden *Großen Erzählungen* sind, wie der Namensgeber der Postmoderne Lyotard 1979 in *La condition postmoderne* konstatiert, zu Ende gegangen (Lyotard 1999).

Tiefgreifende Wandlungsprozesse in den verschiedensten Bereichen – Politik, Gesellschaft, Kunst, Literatur, Philosophie, Bildung, Alltag – begleiten die Ära nach dem Abschied der modernen Meta-Geschichten (Welsch 1993).[17] Die Dekonstruktion traditioneller Deutungsmuster und eine verwirrende Pluralität von Lebensentwürfen und Stilformen signalisieren den Verlust der Einheit. „Es gibt keine sinnstiftende Einheit mehr, keinen versichernden Grund, keinen ‚Gott'" (Gudjons 2001: 356).

Neben selbstdestruktiven Konsequenzen der Moderne (Bedrohung der menschlichen Lebenssicherung) ist aber auch der Glaube an die positiven Folgen des Epochenwandels bei Vertretern der Postmoderne vorhanden.

> Der postmoderne Mensch ist frei für die Realisierung der immanenten Potenzen ... lässt den Streit um Prinzipien und Rechtfertigungsstrategien hinter sich ... vertraut auf die Kraft des individuellen praktischen Lebensvollzugs. Vitalität und Freiheit, Originalität und Auffälligkeit sind seine Kriterien (Röd 2000: 198).

Die neue Ära legt ein Bekenntnis zur Pluralität menschlicher Existenzformen ab, betont Individualität sowie die Möglichkeit multipler Identitäten und unterstützt Konfliktfähigkeit sowie Toleranz.

> Im Zulassen von Imagination, von Versenkung, von künstlerisch-literarisch-musisch-gestalterischen Ausdrucksformen kann man eine neue Subjektivität kultivieren. Keine Form soll dabei ausgeschlossen, als defizitär erklärt oder in eine etablierte Hierarchie von Denk-, Erkenntnis- und Lebensformen eingeordnet werden (Gudjons 2001: 357).

Feyerabends (oft missverstandenes) Diktum des *anything goes* stutzt hier den Primat der Vernunft zurück. Aus der Not der Unüberschaubarkeit kritisch-skeptischer Standpunkte wird die Tugend postmoderner Mannigfaltigkeit.

In der inzwischen unüberschaubaren und widersprüchlichen Fülle der Veröffentlichungen zur Postmoderne wird auch der Begriff *Offenheit* als wesentliches kulturelles Phäno-

---

[17] Als Beispiel für die diversen Subsysteme mag literarisches Erzählen betrachtet werden. Postmoderne Literatur ist oft charakterisiert durch Dezentrierung der Erzählung, Verzicht auf Linearität und Chronologie, Diffusion einer ordnenden Erzählinstanz, Verwischung der Gattungsgrenzen, Pluralität von Textebenen und ausgeprägte Intertextualität (Hallet 1998: 9).

men des ausgehenden/ausgegangenen 20. Jahrhunderts identifiziert.[18] Dabei wird Offenheit mit der Nichtbestimmtheit von Entwicklungen und der Ungewissheit der Bedingungen assoziiert und ist geprägt durch folgende Faktoren:

- Fragmentierung von Erfahrungen
- Pluralisierung von Lebensformen
- Dekonstruktion von geschlechtsspezifischen Vorstellungen
- Individualisierung im Widerspruch von Egozentrierung und selbstbestimmten Gemeinschaftserfahrungen
- Rückgang der Akzeptanz traditioneller Sinnvermittlungsinstanzen
- Entwicklung des Menschen zum individuellen Sinn-Bastler

Die Ambivalenz postmodernen Fortschritts wird hier evident, denn besseren Voraussetzungen für individuelle Selbstfindungsprozesse steht die Überforderung permanenter Selbstorganisation gegenüber. Der postmoderne Diskurs mit dieser und anderen Ambivalenzen hat natürlich auch das schulische Terrain erreicht. Pluralität, Verlust von Autorität(en), Individualität, Absage an den absoluten Primat der Vernunft, Hinwendung zu neuen Aspekten menschlicher Emotivität, Affektivität und Kreativität stellen Kategorien dar, die sich mit einer traditionell-geschlossenen Schule nicht vertragen. Wenn philosophische oder religiöse Systeme keinen universalen Wahrheitsanspruch stellen können, dann trifft dies auch für pädagogische Modelle zu. Wenn das gesellschaftliche Leben in eine Vielzahl von Individuen und Gruppen mit konfligierenden Denk- und Verhaltensweisen sektoralisiert ist, dann kann die Schule dies nicht ignorieren. Ein chinesisches Sprichwort empfiehlt: „Um schwimmen zu lernen, muss man ins Wasser gehen." Ein Transfer dieser aquatischen Weisheit auf pädagogisches Terrain könnte bedeuten, dass der Umgang mit der Offenheit der Postmoderne in offenen Situationen inklusive offener Unterrichtssituationen gelernt werden muss, um den SchülerInnen die im Zeitalter der Postmoderne erforderlichen (Über-) (Lebens-) Strategien zu vermitteln.

1.7 Fazit

Die Reformpädagogik war nicht die einzige und nicht die erste Inspirationsquelle für offene Lernarrangements. Um reduktionistischer Verengung und historischer Kurzsich-

---

[18] Ohne die Komplexität der Postmoderne-Debatte vor-postmodern zu simplifizieren, lassen sich doch verschiedene philosophische Theoriestränge unterscheiden. In einer *very strong version* findet bei Baudrillard (1982) Sinnverlust und Subjektentmächtigung aufgrund der Substitution der Wirklichkeit durch Zeichen und der Trennung zwischen Sprache und Wirklichkeit statt. Lyotard (1987) ersetzt in einer *strong version* die diskursethischen Prinzipien von Habermas durch Paralogien, denn die wissensgenerierenden Regeln unterliegen selbst der Veränderbarkeit und schaffen damit permanent neue Perspektiven. Weniger dramatisch sieht es die *reflexive Modernisierung* (Krüger 1990), die mittels vernünftiger Selbstreflexion ein Gleichgewicht zwischen Kontinuität und Wandel, Befreiung und Belastung anstrebt. Die *weak version* von Welsch (1987) betrachtet schließlich die Postmoderne lediglich als „eine Geisteshaltung, eine Praxis von Pluralität, die eben nicht mehr vereinigungsversessen, sondern kollisions- und irritationsbereit ist" (Gudjons 2001: 357) und die Pluralität als Chance begreift, die es in der *transversalen Vernunft* zu ergreifen gilt.

tigkeit zu entgehen, muss man mindestens zu den philosophischen und erkenntnistheoretischen Quellen im 19. Jahrhundert zurückgehen.

Der (philosophische und pädagogische) Pragmatismus prägte zahlreiche Reformpädagogen, stand Pate für den Projektunterricht im Besonderen und schüleraktives, praktisches, soziales Lernen im Allgemeinen. Neben dem oft zitierten Pragmatismus werden Strömungen wie die Lebensphilosophie oder der Kritische Rationalismus im Kontext des Offenheits-Paradigmas weitgehend ignoriert, obwohl sie – aus unterschiedlichen Antrieben heraus – einem geschlossenen Schul- und Unterrichtssystem eine klare Absage erteilen. Als ein Sinnbild für die Offenheit des Verstehensprozesses mag die hermeneutische Spirale dienen, und die Rezeptionsästhetik als eine Weiterentwicklung der Hermeneutik beförderte die Öffnung von Texten und deren Erschließungsmethoden. Die Frankfurter Schule stellte mit ihrer systemkritischen Ausrichtung auch schulische Traditionen in Frage und postulierte einen rationalen Diskurs sowie kommunikatives Handeln. Die Aufbrechung aller Geschlossenheiten und Überwindung tradierter Grenzen vereint schließlich die unterschiedlichen Spielarten des Postmodernismus.

2 Anthropologisch-pädagogische Wurzeln

Man soll Denken lernen,
nicht Gedachtes.

Cornelius Gustav Gurlitt

Am Anfang steht ein kurzer, selektiver Blick auf anthropologische Aussagen im Zusammenhang mit Offenheit, wobei vorwiegend die biologischen und philosophischen Teilgebiete der Anthropologie relevant sind (2.1.). Anthropologische Grundüberzeugungen stellen ja oft die – explizite oder unausgesprochene – Basis für die Gedankengänge und Forderungen der Pädagogik und Psychologie dar.

Offenheitsrelevante pädagogische Forderungen wurden nicht erstmals im Zeitalter der Reformpädagogik gestellt, sondern sind schon bei den ersten großen Pädagogen (2.2.) ansatzweise zu entdecken. Die Rückschau ließe sich bis Platon/Sokrates (Ablehnung eines Zwangs zum Lernen, spielende Beschäftigung der Knaben, sokratischer Dialog) ausdehnen, aber der Umbruch vom Mittelalter zur Moderne mit der einhergehenden Trennung zwischen Geist und Glauben sowie Wissenschaft und Religion führte auch zu einer Verselbständigung von Erziehung als theoretischer Disziplin und lenkt den Blick als erstes auf Comenius.[19]

Noch wichtigere Impulse kamen aber von den klassischen Reformpädagogiken (2.3.). Sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht kann man diese Epoche mit ihren mannigfachen Konzepten als die wichtigste Inspirationsquelle für das Offenheits-Paradigma bezeichnen. Um diese Vielgestaltigkeit der Ansätze zum Ausdruck zu bringen, erscheint der Plural *Reformpädagogiken* angebrachter. Singularische Epochenbenennungen und Buchtitel wie *Die Reformpädagogik* (Röhrs 1994a) monolithisieren die Epoche und suggerieren eine Homogenität, die angesichts der enormen Differenzen innerhalb der zahlreichen Ansätze nicht gegeben ist. Dennoch besitzen sie den Charakter einer Bewegung mit einigen vergleichbaren Zielen (u.a. Kindorientierung, soziales Miteinander). Inzwischen ist diese wegweisende Ära auch gut dokumentiert (Benner/Kemper 2001a; Benner/Kemper 2001b; Benner/Kemper 2001c; Flitner 1996; Glöckel 1993; Knoop/Schwab 1994; Oelkers 1996a; Potthoff 1992; Röhrs 1994a; Röhrs 1986; Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996a; Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996b). Um Ordnung in diese Gemengelage zu bringen, bediente man sich unterschiedlicher Klassifizierungskriterien: chronologische Phasen,[20] Typus der Bewegung,[21] Personen,[22]

---

[19] Zu vereinzelten früheren Ansätzen cf. besonders Skiera (1996b): Augustinus und seine Idee des natürlichen Lernens, Erasmus von Rotterdam und seine Umrisse einer menschenfreundlichen Schule.

[20] Potthoff (1992: 7ff.) unterscheidet beispielsweise Latenzphase (vor 1890: von Plato bis Nietzsche), Schwellenphase (Jahrhundertwende: Ellen Keys *Das Jahrhundert des Kindes*, Cecil Reddies Landerziehungsheim), Phase der großen Bewegungen, Integrationsphase (Weimarer Republik), Emigrationsphase, Restaurationsphase und Demokratisierungsphase. Weitere Periodisierungsversuche, z.B. von Nohl, Flitner oder Weniger, finden sich bei Röhrs (1986: 14).

Motive[23], Modelle.[24] In dieser Arbeit wird eine Kombination aus Person und ihrer im Kontext des Offenheits-Paradigmas entscheidenden Innovation gewählt. Die Problematik einer Personalisierung konzeptioneller Linien muss dabei zugunsten einer anschaulichen und deutlichen Beschreibung der Wirkimpulse hintan gestellt werden.[25]

Aus chronologischen und konzeptionellen Gründen erscheint es gerechtfertigt, die klassischen Reformpädagogiken von den neuen Reformpädagogiken (2.4.) zu trennen.[26] Die klassischen Ansätze entfalteten sich in Deutschland von 1880 bis 1930 (bis 1940 im außerdeutschen Bereich). Etwa ein halbes Jahrhundert nach dieser Epoche, die gemeinhin als *die* Reformpädagogik verstanden wird, entstanden die neueren Konzepte. Trotz gewisser Parallelen wie Entstehungskontext (Zeiten gesellschaftlich-wirtschaftlichen Umbruchs) und Hauptstoßrichtung (Kritik an der Regelschule: Frontalunterricht, Erlebnismangel, Lebensferne, Tätigkeitsarmut) zeigen sich deutliche Unterschiede. So basieren die neueren Ideen auf einer multipersonalen Autorenschaft, während bei den älteren weitgehend ein Urheber für sein Konzept verantwortlich zeichnete. Und im Vergleich zu der eher homochron-anthropologischen Fundierung bei den Klassikern erkennen die Nachfolger stärker die heterochrone Entwicklung des Kindes an.[27]

---

21 Wichtige Bewegungen waren Arbeitsschulbewegung, Kunsterziehungsbewegung (Weiss 1996b), Gemeinschaftserziehung (Roedler 1996; Weiss 1996c), Landerziehungsheimbewegung (Grunder 1996a), Einheitsschule (Cloer 1996), Bewegung vom Kinde aus (Oelkers 1996b), Jugendbewegung (Weiss 1996a: 63ff.). Einen allgemeinen Überblick zu diesen Bewegungen gibt Potthoff (1992: 11ff.). Öffnungsimpulse gingen von all diesen Bewegungen in unterschiedlichem Maße aus. Exemplarisch und evident zeigt sich dies bei der Jugendbewegung, die in ihrer Aversion gegen wilhelminische Rigidität eine einseitige Wissenskultur und die autoritären Pensenschulen angriff und für freieren Lebensstil warb, jugendliche Selbstentfaltung anstrebte und gemeinschaftliche Unternehmungen pflegte.

22 Cf. u.a. Glöckel (1993), Knoop/Schwab (1994), Potthoff (1994).

23 Cf. Röhrs (1994: 298ff.), Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (1996a).

24 Oelkers differenziert zwischen Schulmodellen, Unterrichtsmodellen, Erziehungsmodellen (1996: 129ff.).

25 Zu den Schwierigkeiten präziser zeitlicher Abgrenzungen, eines festen Arsenals an Motiven und Repräsentanten sowie der Infragestellung des Begriffs Reformpädagogik prinzipiell cf. u.a. Skiera (1996a) und Prondczynsky (1996). Zu den Entwürfen, die jenseits des reformpädagogisch-historischen mainstream liegen, cf. Bernhard (1996): Oestreichs elastische Einheitsschule, Karsens Aufbauschule, Kanitz' austromarxistische Kinderfreundebewegung, Reichweins Alternativschulmodell Tiefensee oder Gramscis sozialistisch-humanistische Einheitsschule.

26 Die Reggiopädagogik wird hier außer Acht gelassen, weil sie sich auf den Bereich der Kindertagesstätten bezieht (Göhlich 1997e).

27 Göhlich (1997a: 21ff.) entdeckt weitere Differenzen zwischen neuen und klassischen Reformpädagogiken: gesellschaftspolitische Orientierung vs gesellschaftspolitische Zurückhaltung, als in Bewegung konzipiert vs starr umrissen, vom Kind eingebrachtes vs vom Erwachsenen vorgegebenes Material, Kultur vs Natur als äußere Umgebung, starker Einbezug der Eltern vs Primat der Lehrkräfte und Kinder, Unsicherheit als Chance vs. Disziplin ohne Lehrereingriff, Schule als gesellschaftlicher Ort vs Schule als Eigenraum. Göhlich beschränkt sich dabei weitgehend auf Montessori, Steiner und Freinet. Schon bei Freinet geraten diese Antithesen aber ins Wanken (gesellschaftspolitischer Impetus). Wenn man den Blick auf andere Personen

2.1 Anthropologisch-biologische Positionen

Entscheidende Impulse erhielt die anthropologische Perspektive durch den Vergleich des Menschen mit der Tierwelt und der daraus abgeleiteten Sonderstellung des Menschen. Diese Privilegierung manifestiert sich in seiner Geistigkeit und Freiheit, wogegen dem Tier die Instinktverhaftetheit eigen ist. Rakhkochkine (2003: 46ff.) zeichnet die Erkenntnisse verschiedener Anthropologen hinsichtlich des Verhältnisses von Offenheit und Geschlossenheit des Menschen nach (cf. Tabelle 1).

Autor	*Anthropologisch-biologische Aussagen*
Tröger	• Instinktarmut und Geistigkeit • Spielraum für eigene Entscheidungen • Unbestimmtheit • Entscheidungsdilemma • Individualisierung
Scheler	• Weltexzentrisches Mängelwesen Mensch
Plessner	• Stütze des exzentrischen Menschen durch Kultur
Gehlen	• Offenheit als Schwäche • Kompensation des Instinktmangels durch Institutionen
Eibl-Eibesfeldt	• Mensch: keine tabula rasa • Programmierung auf biologische und geistige Prozesse
Portmann	• Geschlossenes und offenes Erbgeschehen • Offenheit als besondere höhere Komplexität der Ordnung • Offenheit ein ganzes Leben lang • Offenheit der Anlagen als das Konstituens des Humanen Permanente Veränderung der Sozialwelt • Bestimmung der Sozialform wie der Individualsphäre als stete humane Aufgabe
Bollnow	• Auseinandersetzung mit nicht vorgezeichneten Elementen des Menschenbildes • Verzicht auf Vereinfachungen • Akzeptanz von Divergenzen und Widersprüchen

Tabelle 1: Anthropologisch-biologische Positionen bezüglich Offenheit

Erkenntnislinien wie diese negieren ein geschlossenes Menschenbild und betonen – in unterschiedlicher Akzentuierung und Evaluierung – die prinzipielle Offenheit des

---

und Bewegungen der klassischen Zeit ausdehnt, relativieren sich diese Dichotomien noch mehr.

Menschen.[28] Als im Gegensatz zum Tier weltoffenes Wesen entzieht sich der Mensch der Festlegung und Verfügung. Der Hinweis von Portmann, dass die Offenheit dem Menschen ein ganzes Leben lang eigen sei, dient daneben als Basis für die aktuelle Forderung nach *lifelong learning*.

2.2 Ahnherren der Pädagogik

Die Reihe der großen Pädagogen (z.B. Knoop/Schwab 1994) wird angeführt von Comenius. Johann Amos Comenius (1592 – 1670) setzt sich mit seinem Programm omnes omnia omnino, i.e. alle alles auf alle Weise zu lehren, für eine standes- und geschlechtsspezifische Öffnung, die Vermittlung eines vollständigen Weltbildes und die Abkehr vom Verbalismus traditioneller Bildung ein.[29]

> Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruss und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt (zit. nach Knoop/Schwab 1994: 32).

Als Weg zu diesem Ziel sieht er einen Unterricht, der sich den Sachen zuwendet, Spiel und Freude gebührend berücksichtigt, durch Anschauung einen realen Zug erhält, lebensnah vorgeht und Primärerfahrungen ermöglicht. Ein zentraler Begriff ist bei ihm das griechische autos, das Selbst: „Überall in meinen Schriften betone ich nämlich das Selbstsehen, Selbstsprechen, Selbsthandeln und Selbstanwenden als die einzigen Grundlagen zum gediegenen Wissen, zur Tugend und endlich zur Glückseligkeit" (Comenius, zit. nach Skiera 1996b: 15). Sein orbis pictus ist ein Muster an Anschaulichkeit, und seine didactica magna empfiehlt zwangfreie Methoden. In seinem Vortrag an den Leser stellt er schließlich Glaubenssätze auf, die heute als autonomes Lernen, Einbringen der Lernenden in den Unterricht als sie selbst, handlungsorientiertes Lernen und Lernen mit allen Sinnen bezeichnet werden würden (Freudenstein 2001: 11). „Deshalb müssen Dinge, nicht die Schatten von Dingen, der Jugend zum Kennen lernen geboten werden: Dinge, sage ich, dauerhafte, wahre, nützliche Dinge, die auf Sinne und Vorstellungsvermögen stark einwirken. Dies tun sie aber, wenn man sie so nahe bringt, dass sie wirklich erfasst werden" (Comenius 1954: 135).

Für Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) ist der Mensch von Natur aus gut, aber die Kultur im Sinne der gesellschaftlichen Institutionen macht ihn böse. „Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen der Menschen" – so der berühmte erste Satz des Emile. Entsprechend sollen Menschen nicht einem von außen gesetzten Ziel folgen, sondern nach ihrer eigenen Natur erzogen werden. In seinem berühmten Erziehungsentwurf Emile fordert er den Erzieher gleich zu Beginn auf, sich zurückzuhalten und möglichst wenig einzugreifen.[30] Er solle die pädagogische Umwelt

---

28 Die Grundzüge einer phänomenologischen Anthropologie mit Hilfe der Kategorie der Offenheit stellt Hoeres (1993) dar. Für ihn ist Erkennen wesentlich ein Sichöffnen, und das Erkenntnisvermögen beruht auf der fundamentalen Offenheit für alle Dinge.

29 Zur Bedeutung dieses Programms für eine Einheitsschule/Gesamtschule cf. Cloer (1996).

30 Eine knappe, klare, strukturelle Darstellung der Pädagogik im *Emile* gibt Heiland (1996: 39ff.). Er arbeitet auch deutlich heraus, wie Ellen Keys legendäres *Jahrhundert des Kindes* von

gestalten und für originale Begegnungen mit der Welt sorgen, die Auseinandersetzung mit dieser Welt aber dem Kind selbst überlassen, also nur indirekt in den Entwicklungsprozess eingreifen. Mit seinem Frontalangriff gegen die fremdbestimmende Kultur attackiert Rousseau nicht nur eine durch die Aufklärung evozierte rein kognitive Ausrichtung des Unterrichts, sondern er plädiert auch für ein Lernen des Lernens und verleiht dem Kind, das eigene Lernbedürfnisse und Lernfähigkeiten hat, ein Eigenrecht. Die Lernenden sind für ihre eigenen Handlungen verantwortlich und lernen, indem sie die Konsequenzen ihres Tuns erleben. „Rousseau ist der erste Pädagoge, der die Kindheit nicht als Vorform des Erwachsenseins bestimmte und abqualifizierte, sondern Kindsein als spezifische und prinzipiell mit dem Erwachsensein gleichwertige Form menschlicher Existenz beurteilt hat" (Heiland 1996: 44). In der pädagogischen Theorie avanciert das Kind vom Objekt zum Subjekt der Erziehung. Sein Verständnis von negativer Erziehung („Verhüten, dass etwas getan wird") wirkte als movens hinter vielen pädagogischen Reformversuchen der Folgezeit. Die verschiedenen Varianten des Rousseauismus basieren alle auf dem Glauben an die guten Kräfte in jedem Kind und fordern den Erzieher zu Zurückhaltung und Selbstbescheidung auf.

Ob die Philanthropen (zwischen 1750 und 1800) in der Genese des Offenheits-Paradigmas einen Platz verdienen, kann kontrovers diskutiert werden. Sie propagieren eine menschenfreundliche Erziehung, Weltoffenheit ohne kirchliche Schulaufsicht, das Lernen moderner Sprachen und eine Schule auch als Stätte des Frohsinns. Anschauung und Experiment sind für konkrete Sachen, Impulse der sokratischen Methode für abstrakte Dinge wichtig. Besonders Salzmann wollte im Philanthropinum Schnepfenthal dem Mangel an Selbsttätigkeit durch das *Selbstverfertigen* von nützlichen Geräten abhelfen und somit Lernen und Arbeiten verbinden (Mitzenheim 1996: 29f.). Allerdings wird Belehrung als dominierender Modus bei den Philanthropen prinzipiell nicht in Frage gestellt, und die utilitaristisch-ökonomische Ausrichtung des Bildungskonzepts zielt auf die Erziehung des homo oeconomicus.

Von Rousseau übernimmt Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) den Blick auf den Eigenwert des Kindes und die Notwendigkeit, alle kindlichen Kräfte zu fördern. Er favorisiert zudem die allgemeine Menschenbildung vor aller Berufs- oder Standesbildung. Außerdem weist er darauf hin, dass Anschauung allem Lernen zugrunde liegt, Sozialverhalten durch Erfahrung und nicht durch Belehrung gelernt wird, und Erziehung zur Mitmenschlichkeit in einem regen Schulleben unter sozialerzieherischem Auftrag stattzufinden habe. Man dürfe dem Schüler nicht fertige Denkprodukte vorsetzen, sondern müsse die Selbsttätigkeit durch methodische Lenkung freisetzen (Heiland 1996: 45ff.). Sein oft zitiertes Diktum von der *Bildung von Hand, Kopf und Herz* ist eine eingehende Warnung vor der *Verkopfung* und dem *Maulbrauchen*. Kerschensteiners Theorie der Arbeitsschule, seine enge Verknüpfung von geistigem und manuellem Tun (cf. 2.3.2.), nimmt deutlich auf Pestalozzi Bezug.

Schließlich lässt sich auch Humboldt (1767 – 1835) als Zeuge vor-reform-pädagogischer Offenheit bemühen. Seine Trias aus Individualität, Totalität und Universalität spricht gegen einseitige Verstandesbildung und für individuelle Selbstentfaltung.

Rousseaus Pädagogik der Kindheit – unter weitgehender Vernachlässigung seiner Pädagogik der Reifezeit – inspiriert wurde.

2.3 Klassische Reformpädagogiken

2.3.1 Deweys und Kilpatricks Projektmethode

Die Projektmethode basiert auf den philosophischen Prämissen des Pragmatismus und der pragmatischen Pädagogik Deweys, die absichtsvolles Handeln betonen (cf. 1.2.). Der Begriff selbst wurde nicht von Dewey erfunden, sondern zuerst 1900 in Amerika von Richards verwendet, der ihn auf die selbstständige Lösung von Aufgaben im Werkunterricht bezog (Potthoff 1992: 206). Ab 1919 entwickelte Dewey zusammen mit seinem Schüler William H. Kilpatrick (1871 – 1965) die Methode des Projizierens, die Kilpatrick schließlich zum *Projektplan* verfeinerte (Kilpatrick 1935; Kilpatrick 1951).

Diesen Konzepten liegt eine Reihe lerntheoretischer Dichotomien zugrunde, wobei Dewey jeweils das erstgenannte Merkmal bevorzugt (Dewey 1938: 19f.):

- *expression and cultivation of individuality* *vs* *imposition from above*
- *free activity* *vs* *external discipline*
- *learning through experience* *vs* *learning from texts/teachers*
- *acquisition of skills as a means of attaining ends which make direct vital appeal* *vs* *acquisition of isolated skills and techniques by drill*
- *making the most of present life* *vs* *preparation for the future*
- *acquaintance with a changing world* *vs* *static aims and materials*

Um den favorisierten Parametern Geltung zu verschaffen, wird das Projekt entwickelt. Dewey und besonders Kilpatrick betrachten dies als ein planvolles Handeln, das von einem inneren Antrieb getragen wird und in einer sozialen Umwelt abläuft. Ein Projekt ist etwas Projektiertes, das vom Planen aus eigener Initiative über das ernsthafte Ausführen zum Vollenden einer Handlung führt. Den Ausgangspunkt stellen die Erfahrungen und Fähigkeiten der Lernenden dar, der Stoff darf nicht außerhalb der Erfahrung der SchülerInnen angesiedelt sein und künstlich an sie herangetragen werden. Vielmehr müssen die wechselseitigen Beziehungen zwischen Erfahrung, Stoff und Handeln verstärkt werden. Nach der Auswahl folgen Projekte kontinuierlich einem Plan, wobei die Ausführungsphase verstärkter Übung bedarf, um effektive gemeinsame und individuelle Arbeit als „self-directed responsible acting" (Kilpatrick 1951: 307) zu ermöglichen. Für das Gelingen sind somit ein Plan, starkes individuelles Interesse, echte Aufgaben und geeignete Handlungsmöglichkeiten vonnöten. Plan und Weg der Ausführung bestimmen die Lernenden selbst.

Dem Erzieher oder Lehrer verbleibt die Aufgabe, aus den unterschiedlichen Schülerinteressen dasjenige Lernmaterial auszuwählen, das am meisten Gewinn verspricht, sich in Übereinstimmung mit bestimmten Normen befindet, innerhalb der gegenwärtigen Lebenserfahrung der SchülerInnen liegt, den Bereich ihrer Fähigkeiten nicht übersteigt, ihnen ungewohnte Probleme darbietet, neue Erfahrungsdimensionen eröffnet und sie zum aktiven Forschen und zu neuen Ideen anregt. In der Konfrontation mit der erlebten Schwierigkeit projektiert der Schüler Lösungsmöglichkeiten, gleicht sie mit seinen Erfahrungen in ähnlichen Situationen ab, testet sie und wiederholt das Experiment mit einer anscheinend zutreffenderen Hypothese. Zur Lösung stehen wirkliche Probleme des Lebens, Lernens und Arbeitens an, die nur gemeinsam und ohne Patentrezept angegangen werden können. Die Lerninhalte lassen sich nicht in einem

objekt- und stoffbezogenen Curriculum allgemeinverbindlich fixieren, sondern müssen von den Lernenden als Problem der Realität erfahren und als Projekt in Kooperation gelöst werden.

Entsprechend kennt Dewey verschiedene Stufen der Reflexion (1951: 75):

- Konfrontation mit Schwierigkeit
- Lokalisierung und Präzisierung der Schwierigkeit
- Bestimmung eines möglichen Lösungsansatzes
- Logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes
- Beobachtung und Experiment: Verifizierung oder Falsifizierung der Lösung

In ähnlicher Form werden diese fünf Schritte in all den vier Projekttypen realisiert, die Kilpatrick unterscheidet (Benson 2001: 27):

- construction projects: Entwicklung und Ausführung eines theoretischen Plans (z.B. Theaterstück verfassen und aufführen)
- enjoyment projects: ästhetischer Genuss (z.B. Sehen eines Films)
- problem projects: Lösung eines sozialen oder kognitiven Problems (z.B. Bewertung der Projektmethode)
- specific learning projects: Erlernen einer Fertigkeit (z.B. Schreiben)

Mit der Vereinbarung konkreter Projekte unternehmen Dewey und Kilpatrick den Versuch, die Selbstorganisation von Lehr- und Lernprozessen anzuschieben. Diese Konzeption erhebt den Anspruch, besser als herkömmlicher Unterricht selbstbestimmtes, mitbestimmendes und mitverantwortliches Lernen und Handeln im sozialen Gefüge einer Gruppe zu ermöglichen. Der Projektunterricht der beiden Amerikaner intendiert eine Humanisierung unterrichtlichen Lernens, eine Demokratisierung schulischer Strukturen und eine Öffnung der Schule allgemein. Erziehung als ein sozialer Prozess führt zur Entwicklung individueller und gesellschaftspolitischer Handlungsfähigkeit. Durch „discussion, persuasion, and agreement" (Kilpatrick 1951: 161) wird schließlich das utilitaristische Ideal der größtmöglichen Wohlfahrt aller Bürger in Verbindung mit einem guten, glücklichen Leben für das souveräne Individuum angestrebt.

Diese sozialphilosophische Intention findet sich nicht durchgehend bei den modernen Adepten der Projektidee. Inzwischen wird Projektunterricht (cf. 9.4.) an zahlreichen Schulen und von vielen Lehrkräften praktiziert – auch im Fremdsprachenunterricht, und nicht mehr nur in der Form von Projekttagen und Projektwochen in den letzten Schultagen vor Ferienbeginn. An einigen Freien Schulen (Glocksee-Schule, Laborschule, Tvind-Schule) steht der Projektgedanke sogar im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Ein frühes Beispiel für Projektunterricht an einer Regelschule stellt das Airport-Projekt von Legutke/Thiel (1983) dar, bei dem SchülerInnen einer sechsten Klasse auf dem Flughafen Frankfurt mit den Fluggästen und dem Flughafenpersonal Interviews führten, Materialien sammelten und Dokumentationen anfertigten.

Über die spezifischen Formen der Projektarbeit und des Gruppenunterrichts hinaus sind Dewey und Kilpatrick prägend gewesen für freieres und offeneres Unterrichten. Sie haben konventionelle Methoden überwunden, den Klassenverband aufgelöst und die Fachgrenzen überschritten. Schulischer Erkenntniszuwachs entsteht für sie nicht durch bloßes Hinsehen, sondern durch ein konkretes Tun. Sie wollten dazu beitragen, dass der Schulunterricht von einer passiven, textorientierten Denkschulung wegkommt und sich zu einer praktischen, handlungsorientierten Gestaltung hinbewegt.

2.3.2 Kerschensteiners Arbeitsschule

Der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) gilt als der führende Repräsentant der Arbeitsschul-Bewegung (Kerschensteiner 1968).[31] In einer Pestalozzi-Gedenkrede verwendete er 1908 erstmals das Wort *Arbeitsschule* und prägte fortan zahlreiche Schulreformer.

Für Kerschensteiner liegt der Ursprung des Denkenwollens im praktischen Tun, wobei er zwischen zwei Perspektiven unterscheidet. Die empirische Selbstprüfung (Außenschau) fragt danach, was und wie etwas getan wurde und wird durch geistig-manuelle Arbeit ermöglicht. Die logische Selbstprüfung (Innenschau) will wissen, warum etwas getan wurde. Zu beiden Sichtweisen ist jeder Mensch fähig. Schließlich verfügt jeder über eine besondere Individualität mit unverwechselbarer Spontaneität und eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Um diese zur Entfaltung zu bringen, muss er zur Selbstständigkeit erzogen werden, was über eine Erziehung zur Sachlichkeit und Sittlichkeit vonstatten geht. Der Arbeitsschulgedanke steht hier also im Dienste der Charakterbildung.

In seiner Arbeitsschule hat Kerschensteiner diese Aktivitätspädagogik realisiert. Der frontal vom Lehrer ausgehende Unterricht wird zu einem Lernen in Arbeitsgemeinschaften transformiert. Dabei wird eine innige Verzahnung von praktischer und geistiger Arbeit angestrebt, von der man sich eine besondere Bildungswirksamkeit verspricht. „Aus unserer Buchschule muss eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt" (Kerschensteiner, zit. nach Knoop/Schwab 1994: 163). Mit dieser zu seiner Zeit unerhörten Forderung dachte er an eine Schule, die mit Werkbänken, Laboratorien, Aquarien, Schulgärten und Zeichensälen ausgestattet ist, die SchülerInnen damit vom Stillsitzen und Zuhören befreit und stattdessen ihre Handfertigkeiten zur Geltung kommen lässt.

Innerhalb der unterschiedlichen Strömungen der Reformpädagogik übte die Arbeitsschule den „größten Einfluss" (Knoop/Schwab 1994: 160) aus und verlieh ihr die „pädagogische Visitenkarte" (Wilhelm, zit. nach Knoop/Schwab 1994: 160). Kerschensteiners Buch *Die Schule der Zukunft: eine Arbeitsschule* avancierte zum „Leitmotiv und zur Bibel einer ganzen Generation von Schulreformern" (Apelt 1993a: 254). Gegen einen rein kognitiv orientierten und auf den Lehrer zentrierten Unterricht setzte er die selbsttätige geistige Arbeit des Schülers unter Einbeziehung der manuellen Tätigkeit. Die Verbindungslinien nicht nur zu den heutigen Schul-Biotopen, sondern auch zum Projektunterricht (cf. 9.4.), zu sozialem Lernen allgemein und Gruppenunterricht im Besonderen sind klar erkennbar. Kozdon (1996: 123) hat die wesentlichen Akzente der Arbeitsschule für die Überwindung eines eindimensionalen Lehrprozesses pointiert zusammengefasst: „Verknüpfen von Tun und Denken – Explorieren – Problemlösen – Methodenkompetenz der Schüler/SchülerInnen – Ausrüstung mit grundlegenden Arbeits-

---

31 Die Arbeitsschule ist nicht Kerschensteiners Erfindung, denn schon im 18. Jahrhundert und später bei Blonskiy in Russland oder in Paul Oestreichs Elastischer Einheitsschule lassen sich entsprechende Ansätze identifizieren. Weitere Vertreter des Arbeitsschul-Gedankens sind Kerschensteiners Schüler Otto Scheibner sowie Gaudig, Petersen und auch Dewey. Eine Darstellung der Arbeitsschule, die auch diese und weitere Personen einbezieht, gibt Kozdon (1996a).

techniken – plangeleitetes Arbeiten – partielles Zurücktreten der Lehrperson – Bedeutung der Schulgemeinde."

2.3.3 Gaudigs freie geistige Tätigkeit

Neben Kerschensteiner ist Hugo Gaudig (1860 – 1923) der einflussreichste deutsche Vertreter der Arbeitsschulbewegung. In seinem Denkgebäude stellt die *freie geistige Tätigkeit* die zentrale Kategorie dar. „Freie geistige Tätigkeit ist Eigentätigkeit, ist Selbsttätigkeit. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu frei gewählten Zielen" (Gaudig 1922a: 33). Diese Selbsttätigkeit soll sich auf alle Gebiete erstrecken:

- Setzung der Ziele
- Strukturierung des Arbeitsgangs
- Kontrolle des Arbeitsgangs
- Beurteilung

Die ständige Anwendung dieser Formen autonomen Lernens führt zur Selbstständigkeit, wodurch die Fremdbestimmung des Kindes überwunden wird. Die Erziehung zu freier geistiger Arbeit vollzieht sich allmählich in Phasen, bis das Kind auf der letzten Stufe allein oder in der Gruppe tatsächlich selbstständig Ziele zu verfolgen vermag. Um allerdings selbstständig arbeiten zu können, muss es die dafür erforderlichen Techniken beherrschen. Eine Schulung in den diversen Methoden und Verfahren, sich unterschiedliche Inhalte zu erschließen, ist daher notwendige Voraussetzung.

„Der Schüler muss Methode haben. Dem Lehrer aber muss die Methode, seinen Schüler zur Methode zu führen, eigen sein" (Gaudig 1922b: 94). Dieses wohl berühmteste Zitat Gaudigs pointiert die Forderung nach einer Methodenkompetenz der SchülerInnen, die über eine didaktisch-methodisch kompetente Anleitung der Lehrkraft zu erreichen ist. Dazu gehört auch, dass LehrerInnen etwas vormachen und SchülerInnen dies nachmachen. Als noch effektiver habe sich aber ein Verfahren nach dem *trial-and-error*-Prinzip erwiesen, bei dem die Lernenden selbst experimentieren, Fehler machen und eigene Zugangswege herausfinden. Grundsätzlich sind die freien Formen des Arbeitens den gebundenen Formen vorzuziehen, und Arbeitstechniken müssen im praktischen Vollzug eingeübt werden.

Freie geistige Tätigkeit erfordert auch ein verändertes Frageverhalten. Im Sinne der Erziehung zur Selbstständigkeit der SchülerInnen muss die Häufigkeit der Lehrerfrage im Unterricht reduziert werden. Wenn das Denkziel vom Lehrer vorgegeben und nicht vom Schüler gefunden wird, die Anregung zur geistigen Arbeit also von außen und nicht von innen kommt, kann nicht von Freiheit gesprochen werden. Der Unterricht sollte deshalb viel öfters von der Schülerfrage ausgehen. Im (themengebundenen) freien Unterrichtsgespräch gibt die Lehrperson das Thema oder den ersten Denkanstoß vor, danach tritt sie aber weitgehend zurück und überlässt die Gesprächsführung weitgehend den SchülerInnen.

Gaudigs Postulat der *freien geistigen Tätigkeit* spielt im Zusammenhang der Öffnung des Unterrichts unverkennbar eine wichtige Rolle. Dass die Lehrkraft den SchülerInnen die Methoden der geistigen Arbeit vermitteln muss, damit diese sich selbstständig neues Wissen erarbeiten können, wird heute mit den Begriffen *study skills*, Arbeitstechniken

oder Lernstrategien diskutiert. Wenn die Lehrerfrage erstens quantitativ reduziert wird und sich zweitens typologisch das Schwergewicht von der geschlossenen Frage zum offenen Impuls verschiebt, kann Fremdbestimmung abgebaut und Offenheit aufgebaut werden.

2.3.4 Ottos natürlicher Gesamtunterricht

Berthold Otto (1859 – 1933) steht für eine Kombination aus *natürlichem Unterricht* und *Gesamtunterricht* (Otto 1912). In Berlin gründete er 1906 seine Hauslehrerschule, in der er natürliches Lernen praktizierte. Dabei greift er auf die Methode des häuslichen Wissenserwerbs der Vorschulzeit zurück, bei der dem Kind nichts aufgedrängt wird, sondern der Aufbau von Kenntnissen und Fertigkeiten vom Kind aus erfolgt. Der Erzieher muss mit dem Kind sprechen und Lernangebote unterbreiten, aber ob und wie das Kind darauf eingeht, bleibt ihm überlassen. Das Gebot der Toleranz verpflichtet den Erzieher, die Kinder zu nichts zu zwingen. Sie bekommen Informationen, wenn sie danach fragen; und wenn sie die angebotenen Möglichkeiten ausschlagen, müssen sie eigene Wege gehen. Anstöße der Erwachsenen können sie ermutigen, die Dinge ihrer Umwelt selbst zu erforschen. Wachsenlassen bedeutet, dem Kind viel Zeit zu lassen. Um den natürlichen geistigen Wachstumsprozess zu fördern, muss die Lehrkraft die Sachbegegnung ermöglichen, sich mit Erklärungen aber weitgehend zurückhalten und die Eigendynamik des kindlichen Erkenntnisprozesses respektieren. Es geht um aktives Erkennen der Dinge, die dem Kind im Hause dargeboten oder draußen zur Selbsterkundung aufgetragen werden. In Ottos Schule werden das Tischgespräch und der ungezwungene Bildungserwerb der Familie weitergeführt. Das familiäre Miteinander verschiedener Lebensalter wird dadurch ausgedehnt, dass Eltern intensiv in das Schulleben einbezogen werden.

Neben dem Modell des natürlich-familiären Lernens ist Otto von der Ganzheitspsychologie und Gestaltpsychologie (cf. 4.6.) und deren Konzept der Ganzheit beeinflusst. Für ihn gilt, dass das Seelische nicht aus Elementen zusammengesetzt ist, sondern bei der Wahrnehmung ein ganzheitliches, gefühlsbestimmtes Erfassen am Anfang steht.

Ausgehend von diesen beiden Konzepten des natürlichen Lernens und der Ganzheit, propagiert und praktiziert Otto einen Gesamtunterricht. In diesem Gesprächsunterricht findet keine Begrenzung auf einzelne Fächer statt, und die Kinder einer altersgemischten Klasse können alle für sie interessanten Fragen zur Sprache bringen. Dabei „geht die Initiative grundsätzlich vom Schüler aus" (Otto 1912: 84). Die Kinder bestimmen Themen, Verlauf und Dauer des Gesprächs. Ein Thema wird dementsprechend so lange besprochen, wie das Interesse daran wach bleibt. Der Lehrer erklärt nur, wenn die SchülerInnen danach verlangen. Auch wenn Otto konstatiert, „es gibt grundsätzlich keine Beschränkung auf bestimmte Fächer" (Otto 1912: 84), ist ein Fachunterricht nicht ausgeschlossen. Den Fachlehrern fällt die Aufgabe zu, die im Gesamtunterricht aufgeworfenen Fragen im Fachunterricht zu vertiefen. Aber auch im Fachunterricht fungieren Kinder als „Taktgeber für das Voranschreiten im Unterricht" (Feige 1996: 127). In beiden Formen des Unterrichts geht es nicht darum, dass SchülerInnen auswendig gelerntes Wissen reproduzieren. Vielmehr gelte es, Kinderfragen ernst zu nehmen und den

Lernenden den freien Gebrauch ihrer altersgemäßen Sprache zu ermöglichen.

Außer Otto macht sich auch der Leipziger Lehrerverein für den Gesamtunterricht stark. In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts fordern die Leipziger Lehrer einen Gesamtunterricht als Kern des gesamten Unterrichts für die beiden ersten Schuljahre. Die Fächer werden dabei zu Sacheinheiten zusammengefasst, die der kindlichen Erlebniswelt entnommen sind.

> Unter Gesamtunterricht verstehen wir einen Unterricht, der im Gegensatz steht zu der heutigen Spaltung der täglichen Schularbeit in eine Anzahl meist äußerlich und innerlich von einander geschiedener Fächer. Er stellt sich dar als eine Konzentration um die Sacheinheit, die der Natur des Kindes der Unterstufe entsprechend eine konkrete, in der unmittelbaren Anschauung gegebene sein muss (Leipziger Lehrerverein 1914: 3).

Die Differenzen zu Otto liegen im Planungsgrad, in der Systematik und der Institutionalisierung des Unterrichts (Feige 1996: 126ff.). Die Leipziger Lehrer fühlen sich stärker einer systematischen Planung verpflichtet und gehen damit auf größere Distanz zum Gelegenheitsunterricht. Außerdem bezieht sich die Gestaltungsfreiheit weniger auf die SchülerInnen als vielmehr auf die methodisch-didaktischen Spielräume der Lehrkräfte, denen kein Zwang durch Stoffpensen und Lehrpläne aufoktroyiert wird. Um der Gefahr zielloser Plauderei zu entgehen, wird das freie Gespräch systematischer in die Unterrichtsstruktur integriert. Schließlich realisiert der Leipziger Lehrerverein seine Schulreform innerhalb des bestehenden staatlichen Schulsystems, wohingegen Otto seine Versuchsschule jenseits staatlicher Strukturen entwickelt. Aufgrund dieser Unterschiede könnte Ottos Variante als *freier Gesamtunterricht* und die Leipziger Version als *gebundener Gesamtunterricht* tituliert werden.

Ottos *natürlicher Unterricht* oder *natürliche Methode* steht in einer langen Tradition von Comenius über Rousseau und Pestalozzi bis heute. Vertreter offener Verfahren gehen oft von einem großen Aktivitätsdrang der Kinder aus und fordern selbstbestimmtes Lernen. Für sie sollte die Unterrichtsmethode an die natürliche Begabung und die natürlichen Interessen des Kindes anknüpfen und die individuellen Gedankengänge sich ohne Zwänge von außen entfalten lassen. Wenn der Gesamtunterricht heute auch konzeptionell als überholt gelten mag (Feige 1996: 126), besitzen mehrere Elemente davon noch Relevanz. Ähnlich wie bei Gaudig finden wir bei Otto die Gestaltung einer Gesprächsführung, die das unbedingte Fragerecht der Kinder akzeptiert und heute als *freies Unterrichtsgespräch* firmiert. Dabei gibt nicht der Lehrer den Gedankengang vor und die SchülerInnen denken hinterher. Wenn schließlich Otto Inhalte erarbeiten lässt, bei dem die Fachgrenzen außer Acht gelassen werden, dann kann sein Unterricht als Vorläufer des heutigen fächerübergreifenden Unterrichts apostrophiert werden (cf. fachtranszendierende Offenheit: 8.10.).

2.3.5 Montessoris Freiarbeit

Zusammen mit Pädagogen wie Ellen Key, Berthold Otto, Heinrich Scharrelmann und Fritz Gansberg argumentiert Maria Montessori (1870 – 1952) *vom Kinde aus* (Montessori 1973; Montessori 1992a; Montessori 1992b). „Im Individuum ist eine vitale Kraft tätig, die es zu seiner Entfaltung führt" (Montessori 1973: 77). Sie geht damit von einer vitalen

menschlichen Antriebskraft aus (Bergsons *élan vital*: cf. 1.1.), die das Kind zu verschiedenen Handlungen anregt und zu Lebensfreude führt.

Montessori unterscheidet in ihrem menschlichen Entwicklungsmodell zwischen einem Zentrum und der Peripherie. Das Zentrum gehört dem Kind allein, Erwachsene dürfen sich hier nicht einmischen, hier konstituiert sich von Geburt an der Eigenwert des Kindes. An der Peripherie, wo das Kind sinnlich wahrnimmt und konkret handelt, kann die Erziehung ansetzen. Dadurch kann eine Balance zwischen autoritärem und anti-autoritärem Erzie-herverhalten, zwischen Freiheit und Disziplin erreicht werden.

Ein weiteres theoretisches Konzept, das ihre praktische Arbeit wesentlich beeinflusst hat, nennt sie *Polarisation der Aufmerksamkeit.* Sie hatte wiederholt die Erfahrung gemacht, dass schon kleine Kinder im Alter von drei Jahren – im Gegensatz zur herrschenden Meinung ihrer Zeitgenossen – zu einer außergewöhnlichen Konzentration fähig sind, wenn ihnen Gelegenheit gegeben wird, sich mit einem Gegenstand ihrer Wahl auseinanderzusetzen. Diese Aufmerksamkeit lässt erst dann wieder nach, wenn die Aufgabe gelöst ist. Die Bindung des Kindes an ein ihrem Entwicklungsstand adäquates selbst gewähltes Objekt aktiviert effektive Arbeit. Konzentrierte kindliche Aktivitäten auf der Basis freier Wahl und freier Bewegung entfalten umfassende Bildungswirkungen für die Persönlichkeit des Kindes. „Und von nun an war es mein Bestreben, Übungsgegenstände zu suchen, die die Konzentration ermöglichen; und ferner studierte ich gewissenhaft, welche Umgebung die günstigsten äußeren Bedingungen für diese Konzentration bietet" (Montessori 1992b: 44f.).

Mit dieser Absicht war der Grundstein gelegt für das Lernen an Materialien in didaktisch vorbereiteter Umgebung. Montessori selbst hat ihr ganzes Leben am Ausbau dieser Materialien gearbeitet, die zugleich eine kontinuierliche Progression ermöglichen sollen (Bild der Leiter). Das Material als Bestandteil der Umgebung wird in fünf Bereichen (Übung des täglichen Lebens, Sinneserziehung, Sprache, Mathematik, Kosmische Erziehung) in offen zugänglichen Schränken und Regalen angeboten (Lippert et al. 1991: 40). Es muss stets verfügbar und so weit vorbereitet sein, dass das Kind die Tätigkeit selbst ausführen kann. Die Objekte fungieren dann als Instrumente bei der Schulung der Sinne, dem Aufbau der Intelligenz, dem Anstoß von Bewegung und der Förderung der Persönlichkeit. Um diese Funktionen zu erfüllen, müssen die Materialien bestimmte grundlegende Eigenschaften aufweisen (Lippert et al. 1991: 42):

- Aktivierungspotenzial
- Ästhetische Attraktivität
- Quantitative Limitierung
- Eignung für Selbstkontrolle

Jedes Material ist in der vorbereiteten Umgebung nur einmal vorhanden, so dass gegenseitige Rücksichtnahme und Abstimmung nötig werden. Die frei zugänglichen Materialien dürfen auch frei gewählt werden, das Kind entscheidet also, was es macht und beschreitet somit einen individuellen Lernweg. Dies impliziert nicht grenzenlose Freiheit, denn die individuelle Freiheit endet an der Freiheit der anderen. Lernen heißt hier nicht, den zahlreichen Umweltimpulsen zu folgen, sondern erfolgt aus einem tiefen inneren Bedürfnis heraus. Dazu ist auch eine gute Portion Selbstdisziplin vonnöten. „Nur das Kind, das weiß, was es benötigt, um sich zu üben und sein geistiges Leben zu entwickeln, kann wirklich frei auswählen" (Montessori 1973: 244). Es muss lernen, über sich selbst

zu verfügen, um unabhängig zu werden. Die Disziplin entwickelt sich allmählich in der Arbeit, wenn es sich aus eigenem Interesse ganz auf einen Gegenstand seiner Wahl konzentriert.

Die Lehrkraft kann diesen Vorgang unterstützen, indem sie die Lernumgebung vorbereitet und vorstrukturierte Materialien zur Verfügung stellt, die beim Kind zielgerichtete Aktivität auslösen und Weltverständnis ermöglichen. Eine Belehrung durch die LehrerInnen wäre jedoch kontraproduktiv. Das Lehren erfolgt nicht direkt, sondern indirekt durch die im Material liegende Ordnung, die das Kind erarbeiten kann.

Die Ablehnung frontaler Lehre spiegelt sich auch im räumlichen Arrangement wider. Im Klassenraum ist kein hervorgehobener Platz für die Lehrkraft vorgesehen. Sie beobachtet und berät die Kinder, die auf dem Boden oder an Tischen sitzen. Zusätzlich ist das Klassenzimmer in bestimmte Lernecken unterteilt. Eine geschmackvolle Einrichtung des Raums soll für eine Atmosphäre des Wohlfühlens sorgen.

Montessoris Anerkennung der kindlichen Individualität und ihr Engagement für das Selbstständig- und Freiwerden des Kindes haben tiefe Spuren hinterlassen. „In der Geschichte der Pädagogik ... der Welt erreichte Maria Montessori bezüglich der Erziehung des Kindes zur Selbständigkeit eine sehr hohe Bedeutung" (Knoop/Schwab 1994: 189). Ludwig geht noch weiter: „Kein anderes reformpädagogisches Konzept dürfte international so weit verbreitet sein wie die Pädagogik Maria Montessoris" (1996: 237). Ausgehend von den sensiblen Phasen des Kindes (Rahmenbedingungen), fordert sie die freie Wahl der Arbeit (Leitprinzip), die über die Polarisation der Aufmerksamkeit (Weg) zu Selbstbestimmung und Selbststeuerung (Ziel) führen soll (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1991: 9).

Die Idee der *Freiarbeit* (cf. 9.1.) in vorbereiteter Umgebung mit vorbereiteten Übungen und Materialien – sowie einer vorbereiteten Lehrkraft – ist wesentlich ihr Beitrag zur Geschichte offener Unterrichtsmethoden.

> Freiarbeit im Sinne Montessoris kann als eine Unterrichtsform bezeichnet werden, in welcher der Schüler aus einem differenzierten Lernangebot den Gegenstand seiner Tätigkeit, die Ziele, die Sozialform sowie die Zeit, die er auf den gewählten Aufgabenbereich verwenden will, im Rahmen allgemeiner Vorstrukturierungen selbst bestimmen kann ... In ihrer Vollform bietet Montessori-Freiarbeit den Schülern die Möglichkeit, innerhalb einer differenziert gestalteten ‚vorbereiteten Umgebung' Inhalte aus den verschiedensten Fachbereichen zu erarbeiten oder zu üben (Ludwig 1996: 247).

Allerdings erhebt Montessori keinen methodischen Monopolanspruch auf *materialgeleitete Freiarbeit*; neben Freiarbeit verlangt sie auch andere Unterrichtsformen wie Fachunterricht, Lehrervortrag, Gemeinschaftsaktivitäten und außerschulische Lernmöglichkeiten. Bis zu 15 Wochenstunden erfolgt der Unterricht an Montessori-Grundschulen in Form von Freiarbeit.[32]

Offen unterrichtende Lehrkräfte können sich von ihren berühmten Prinzipien „Hilf mir, es selbst zu tun" (Worte eines Kindes an Montessori) und „Warten, während man beobachtet" leiten lassen. Sie basieren auf der anthropologischen Prämisse, dass das Kind von Geburt an ein zu eigener Aktivität fähiges Wesen ist und Erziehung damit nur Hilfe

---

[32] Kurze verbale und visuelle Einblicke in die Arbeit einer Montessori-Schule, der staatlich genehmigten privaten Grundschule Pfaffenhofen, offeriert Appel (1991).

zur Selbsthilfe, zur sukzessiven Entfaltung der mündigen Persönlichkeit sein kann.[33]

2.3.6 Korczaks Rechte des Kindes

Ähnlich wie bei Montessori geht auch bei Janusz Korczak (1878 – 1942) alle Pädagogik vom Kinde aus. Der polnische Arzt, Pädagoge und Leiter eines Waisenhauses ging mit seinen 200 Waisenhauskindern und den ErzieherInnen 1942 aus dem Warschauer Ghetto in die Gaskammern von Treblinka.

Die zentrale Kategorie im pädagogischen Denken dieses großen Menschen ist das Recht des Kindes auf Achtung (Knoop/Schwab 1994: 210ff.). Dabei unterscheidet er drei Grundrechte:

- Recht des Kindes auf seinen Tod
- Recht des Kindes auf den heutigen Tag
- Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist

Mit dem ersten Grundrecht wandte er sich lediglich gegen die übertriebene Behütung der Kinder in manchen Familien und redete keineswegs einem laissez-faire-Erzieherstil, der Gefahren für Leib und Leben seiner Zöglinge heraufbeschwören würde, das Wort. Mit dem Recht auf Gegenwart und dem Recht auf Individualität wollte er verhindern, dass all zu viele Gebote und Verbote den Willen und die Lebenskraft der Kinder zerstören. Erwachsene sollten das Kind nicht nur als Schulkind sehen, sondern es ernst nehmen und ihm helfen, eigene Wege zu gehen. Die Mannigfaltigkeit menschlicher Lebensäußerungen erfordere Flexibilität erzieherischen Handelns, große Zurückhaltung des Erziehers und einen Verzicht auf Patentrezepte. Korczak hat in seinem ganzen Reden und Tun eindrucksvoll gezeigt, was eine Erzieherhaltung vorbehaltloser Liebe bedeutet, nämlich Kinder um ihrer selbst willen zu lieben.

Daneben etablierte er in seinem Waisenhaus Einrichtungen, die auch in heutigen Schulen und Klassenzimmern in abgewandelter Form für offene Impulse sorgen können: Parlament und Kameradschaftsgericht als Vorbilder für Formen der Schülerselbstverwaltung und -mitbestimmung, Korczaks Tafel als Vorläufer der heutigen Pinnwand, sein Briefkasten als Frühform eines offenen, Austausch fördernden Kummerkastens.

2.3.7 Neills Summerhill

Die Person von Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973) wird natürlich mit der Institution Summerhill assoziiert. Dieses von ihm 1921 gegründete Internat gilt immer noch als die Materialisierung anti-autoritärer Erziehung schlechthin. Das zentrale Lebens-

---

[33] Die weit verbreitete Kritik an Montessori kann in diesem Zusammenhang nicht vertieft werden. So wirft man der italienischen Ärztin und Pädagogin u.a. ein mystifizierendes Bild des Kindes, zeitgebundene Disziplinierungswünsche, naturalistisch-biologistische Verengung und eine nicht objektivierbare Begriffsbestimmung kindlicher Normalität vor (Göhlich 1997a:12; Schulz-Benesch 1961) Da die italienische Ärztin ihre Ideen nicht systematisch-umfassend dargelegt hat und die meisten ihrer Werke aus Nachschriften mündlicher Vorträge entstanden, schleichen sich in die Montessori-Kontroverse auch viele Fehlinterpretationen ein.

ziel war für Neil das Glück, das er diesseitsbezogen als Vervollkommnung individueller Kräfte in größtmöglicher Freiheit interpretierte. „Einem Kind Freiheit geben heißt es sein eigenes Leben leben lassen ... Das Unglück der Menschheit liegt im Zwang von außen" (Neill 1969: 122f.). Wenn Freiheit das höchste menschliche Gut darstellt, dann dürfen SchülerInnen keinem Druck und keiner Angst ausgesetzt werden. Unbehindert durch äußere Autorität, sollen sie ihr Leben nach eigenen Gesetzen führen, um sich frei entfalten zu können. Allerdings bedeutet Freiheit nicht Zügellosigkeit, denn Kinder sind nicht im Besitz aller Rechte, sondern sie und die Erzieher genießen gleiche Rechte; die Grenzen der Freiheit markiert die Freiheit des anderen; und selbst gewollte Disziplin gilt als erstrebenswert. Freiheit von Bevormundung institutionalisierte sich in Summerhill auch in Formen demokratischer Selbstregierung. In Gremien wie der Schulversammlung konnten die SchülerInnen das Gemeinschaftsleben selbst regeln und Konflikte schlichten. Unterricht wird in Summerhill zwar regelmäßig angeboten, aber es steht den SchülerInnen frei, ob sie daran teilnehmen oder lieber anderen Aktivitäten nachgehen. Besondere didaktisch-methodische Gestaltungen des Unterrichts gelten als überflüssig, und das Spiel genießt grundsätzlich mehr Anerkennung als der Unterricht. Dieser radikale Ansatz provoziert natürlich grundsätzlich die Reflexion darüber, was Unterricht eigentlich ist.

Neills Schulinnovation erfuhr eine äußerst breite Rezeption. Sein Band *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* startete 1969 mit einer Auflage von 30.000, erlebte sofort einen reißenden Absatz, und zwei Jahre später waren bereits eine Million Exemplare in Deutschland verkauft (Göhlich 1997d: 129). Das Konzept einer an idealsozialistischen Vorstellungen orientierten und von psychoanalytischem Gedankengut inspirierten anti-autoritären Erziehung traf den Nerv der Zeit. Die Betonung der Sexualität für eine freie Entwicklung des Menschen tat vor dem Hintergrund der Einführung der Antibaby-Pille und des Slogans „Make love, not war!" ihr Übriges. Summerhill weckte das Interesse an öffentlicher Erziehung und beflügelte viele, mehr Freiheit, Selbstverwirklichung und Offenheit im Schulsystem einzufordern.

2.3.8 Parkhursts Dalton-Plan

Helen Parkhurst (1886 – 1973) unterbreitete einen Vorschlag für eine Schulreform, die sie zunächst an einer Schule für Behinderte und danach an der öffentlichen Schule in Dalton erprobte (Parkhurst 1922; Popp 1995; Popp 1996). Die Struktur des gefächerten Klassenunterrichts ist für sie zu unflexibel und aktivitätshemmend, um effizientes, selbstständiges und kooperatives Lernen zu ermöglichen. Sie wendet sich auch gegen den Aufbau der Schule nach Altersklassen. Auf der Basis der zwei leitenden Prinzipien *freedom* und *co-operation* integriert sie regelmäßige Phasen des Selbststudiums (Freiarbeit, *laboratory time*) in den Schultag, bei denen die SchülerInnen eigentätig handeln.

Parkhurst begann ihre pädagogische Arbeit mit der Einrichtung von Gegenstandswinkeln (*subject corners*), in denen sich die verschiedenen Arbeitsmaterialien befinden, mit denen die SchülerInnen ihre Tätigkeiten ausüben können. In größeren Schulen treten an die Stelle der Klassenräume fachspezifische Arbeitsräume (*laboratories*). Hier können die Lernenden die ihnen gestellten Aufgaben

eigenverantwortlich unter Hinzuziehung von Arbeitsmitteln wie Büchern, Lexika, Anschauungsobjekten, Modellen, Grafiken, Experimentiergeräten etc. bewältigen. Die reichhaltig ausgestatteten Arbeitsräume für die einzelnen Fächer können bei entsprechender Schulgröße auch zu *sets* verbunden werden, die der gemeinsamen Nutzung mehrerer Jahrgangsstufen dienen (*school within the school*).

Eine Anleitung der freien Arbeit erfolgt durch schriftliche Aufgabenstellungen (*assignments*). Diese Lernaufgaben beziehen sich sowohl auf die Erarbeitung neuen Stoffes als auch die Übung bereits durchgenommener Inhalte. Sie werden zu Pensen (*jobs*) verbunden, die von den SchülerInnen in einem bestimmten Zeitraum (Woche, Monat) erledigt werden müssen. Innerhalb dieser Wochen- und Monatspensen können sie sich die Zeit selbst einteilen. Entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten kann zwischen einem Mindest-, Mittel- und Höchstprogramm gewählt werden. Die Kombination aus individueller Zeitnutzung (*Budgetierung*) und differenzierenden Lernangeboten (*laboratories*) soll dazu führen, dass die Lernenden

> die Feinabstimmung zwischen allgemein zugestandener und individuell benötigter oder gewünschter Lernzeit für die verschiedenen Lernaufgaben in eigener Regie vornehmen, über die Abfolge ihrer Tätigkeiten selbst entscheiden und die Ausstattung der Fachräume als Ressourcen zur Konstruktion individueller Lernwege nutzen können (Popp 1996: 270f.).

Eine Kontrolle des individuellen Lernfortschritts in der Einzelarbeit und dem *free work* findet durch die Fachlehrkräfte (Einzel- und Gruppengespräche) oder in Selbstkontrolle (*graph system*) statt. Die Freiheit der SchülerInnen wird somit durch die schriftliche Aufgabenstellung, Kontrollbögen und auch methodische Lernhilfen abgesichert. Die Lehrkräfte beschränken sich beim *free work* weitgehend auf beratende Aufgaben. Falls sie Schwierigkeiten im selbstständigen Arbeiten erkennen, können sie Gruppen gleich weit fortgeschrittener SchülerInnen zu einer Art Klassenunterricht zusammenfassen.

Im Gegensatz zu vielen anderen Reformpädagogen hat Parkhurst das schulisch institutionalisierte Lehren nicht per se abgelehnt. Sie intendiert nicht die Etablierung einer Alternativschule, sondern die Transformation der traditionellen Schule. Auch richtet sie nicht wie andere ihr Augenmerk primär auf die unteren Jahrgangsstufen, sondern hat insbesondere die Sekundarstufe im Visier.

Obwohl sie ein materialgestütztes Individualisierungskonzept favorisiert, verdammt sie keineswegs die lehrgangsmäßige Wissensaneignung. Vielmehr kann ihrer Meinung nach eine flexible Kombination von Selbststudium und Klassenunterricht die größten Lernfortschritte hervorbringen. Mit dem offenen Charakter ihres Konzepts gibt sie die Richtung der Reform an, ohne die Konkretisierung en detail vorzuschreiben. Es liegt in der Freiheit der einzelnen Schule, wie sie das aufgabengelenkte Selbststudium mit anderen Lernformen kombinieren möchte. Entsprechend existieren mannigfache Modifikationen der Dalton-Theorie in der Dalton-Praxis.

Die Prinzipien von Freiheit, Aktivität, Individualismus und Selbstständigkeit erfahren in Parkhursts Arbeitsmodell eine lokale Konkretisierung durch die Gegenstandswinkel und Fachräume. Dabei weisen die *subject corners* eine größere Affinität zum heutigen *Stationenlernen* (cf. 9.3.) auf als das später bevorzugte Fachraumprinzip, insbesondere weil sie „thematische Überschneidungen und die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler eher begünstigten als die mit getrennten Räumen angestrebte strenge fachliche Spezialisierung" (Hegele 1996: 7). Wesentlicher als lokale Repräsentationen ist aber der

aufgabenspezifisch und lerntheoretisch induzierte Wechsel des Arbeitsplatzes und die damit verbundene lehrerunabhängige Durchführung des Arbeitsprozesses (Jürgens 1998: 141). Den Prinzipien freier Selbstbestimmung entsprechen auch die Möglichkeiten zur selbstständigen Kontrolle der SchülerInnen. Bei all den Impulsen unterrichtlicher Öffnung sind im Dalton-Plan aber auch eher traditionell-geschlossene Elemente auszumachen: strenge Text- und Buchorientierung, starke Lenkung durch *assignments* und die Betonung des Kognitiven zuungunsten eines ganzheitlichen Ansatzes (Popp 1996: 277ff.).[34]

2.3.9 Petersens Jenaplan

In Jena gründete Peter Petersen (1884 – 1952) seine Jenaplanschule als allgemeine, koedukative, freie, öffentliche „Volks"-Schule (Petersen 1959; Petersen 1980). Erziehung und Unterricht finden im Jena-Plan in von der Lehrkraft gestalteten *pädagogischen Situationen* statt.

> Pädagogische Situation ist ein problemhaltiger Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer, von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet, dass jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein (Petersen 1959: 20).

Als konstitutives Merkmal gilt im Jenaplan die *Stammgruppe*, in der drei Altersjahrgänge zusammengefasst sind (Untergruppe: 1.-3. Jahrgang, Mittelgruppe: 4.-6. Jahrgang, Obergruppe: 6./7.-8. Jahrgang, Jugendlichengruppe: 8./9.-10. Jahrgang). Diese altersgemischten Gruppen nehmen nach dem „Bankrott der Jahresklasse" (Petersen 1980: 15) Abschied von der Fiktion, allen Kindern mit dem gleichen Stoff zur gleichen Zeit auf gleichen Wegen den gleichen Lernfortschritt zu ermöglichen. Die Stammgruppe mit ihren großen Begabungs- und Persönlichkeits-Differenzen kann als „pädagogisches Herzstück seines Schulentwurfs" (Kluge 1996: 289) bezeichnet werden, in dem die Kinder miteinander leben, voneinander lernen und damit eine konkurrenzminimierte Lern- und Lebensgemeinschaft aufbauen.

Der Unterricht erfolgt in der Stammgruppe nach dem an den Interessen der SchülerInnen orientierten *gruppenunterrichtlichen Verfahren*. Es wird nur das Rahmenthema vorgegeben, die Aufgliederung nach Einzelaspekten ist den SchülerInnen freigestellt, jede Arbeitsgruppe befasst sich aber mit der gesamten Thematik. So kommt es innerhalb eines gemeinsamen Rahmens zu mehreren Projekten, die von altersheterogenen Kleingruppen oder einzelnen SchülerInnen bei freier Wahl der Arbeitsmittel und Arbeitswege bearbeitet werden. Als optimale Größe empfiehlt Petersen die Dreiergruppe. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt im Plenum, auf einer Wandzeitung oder in Arbeitsmappen. Im Schnitt stehen an vier Tagen pro Woche jeweils 100 Minuten als Block für die Arbeit in den Tischgruppen zur Verfügung (Meyer-Willner 1996: 141). Als Vorzüge des gruppenunterrichtlichen Verfahrens sieht Petersen (zit. nach Meyer-Willner 1996: 141):

- Förderung des Individuums
- Verbesserung von Kooperation und zwischenmenschlichen Beziehungen

---

[34] Die Kritik wirft dem Dalton-Plan außerdem überzogene Individualisierung vor. Probleme in der konkreten Schulpraxis können auch durch die didaktische Integration von Klassenunterricht und Freiarbeit sowie aufgrund ungünstiger Lehrer-Schüler-Quotienten auftreten (Ib.).

- schöpferisch-produktives Handeln
- vertiefte Beschäftigung und besseres Behalten
- Integration von nebenbei Gelerntem
- Zeit für die Lehrkraft zur gezielten Beobachtung und Beratung

Darüber hinaus ersetzt Petersen den „Fetzenstundenplan" (Petersen 1959: 224), i.e. den fächergestückelten Unterricht im 45-Minuten-Takt, durch einen rhythmischen Wochenarbeitsplan mit fächerübergreifenden Inhalten. Statt frontaler Belehrung soll ein lebendiger Rhythmus zwischen verschiedenen sozialen Gruppierungen und Lernformen erfolgen, denn der belehrende Unterricht ignoriert den kindlichen Bewegungstrieb, seinen natürlichen „Gesellungstrieb" (Petersen 1959: 93) und die Möglichkeit zum eigenständig-entdeckenden Lernen.

> Petersen machte Schluss mit dem Ideal des lehrenden Lehrers, das ihn und seine kunstvolle Vorbereitung und die planmäßige Darbietung von so genanntem ‚Stoff' in den Mittelpunkt stellt und ... junge Menschen dadurch zu passiven Rezipienten degradiert (Kluge 1996: 290).

Im fächerübergreifenden Wochenarbeitsplan wechseln sich rhythmisch vier Urformen des Lernens ab, die Petersen als gleich wichtig erachtet (Potthoff 1992: 145ff.; Röbe 1991: 23f.):

- Gespräch: Gesprächskreis, Montags- und Sonnabendskreis, freie Unterrichtsgespräche, themengebundene Unterrichtsgespräche, Kleingruppengespräche, „bildende" Unterhaltung zur Verarbeitung von Gehörtem und Gesehenem, „belehrende" Unterhaltung zwischen Lehrer und Kindern oder zwischen Kindern während der Gruppenarbeit
- Spiel: freie Spielstunden, Lernspiele, Zweckspiele, Bewegungsspiele
- Arbeit: straffe, lehrerzentrierte Kurse und selbstbestimmtes Arbeiten (Gruppenarbeit, Freie Arbeit)
- Feier: Feste und Feiern als integrale Bestandteile des Schullebens

Diese vier Grundformen des Lernens, die in *Schulwohnstuben* praktiziert werden, prägen in periodischer Wiederkehr einen Schultag oder eine Schulwoche und versuchen, den kindlichen Lebensrhythmus zu berücksichtigen (cf. Röbe 1991: 24, Beispiel eines Jenaplans in Form eines Wochenrhythmusplans mit unterschiedlichen Kursen, Formen der Gruppenarbeit, Gestaltungslehre, Gemeinschaftsformen, Sporttag, Freizeit innerhalb und außerhalb der Schule).

Der Jenaplan von Peter Petersen stellt eine der ausgewogensten Schulkonzeptionen der reformpädagogischen Epoche dar.[35] Mit der Einführung des *gruppenunterrichtlichen Verfahrens* als tragender Säule des Unterrichts vollzieht er eine weitgehende Abkehr vom frontalen Unterricht. Die wichtigsten erzieherisch-bildenden Prozesse laufen für ihn während der Gruppenarbeit und in der Gruppe ab. Der Notwendigkeit eines selbstständigen Fortschreitens des Lernenden wird besonders in der freien Arbeit Rechnung getragen, wo er breite Entfaltungsmöglichkeiten vorfindet. Um diese nutzen zu können, müssen Arbeitstechniken systematisch vermittelt werden. Schließlich können sich Apologeten der Planarbeit (cf. 9.2.) auf Petersen berufen, der einen vom Lehrer aufge-

---

[35] Wie sehr Petersen – besonders in seiner *Führungslehre des Unterrichts* (1959) – von Fröbel beeinflusst wurde, zeigt Heiland (1996: 55f.).

stellten rhythmischen Wochenarbeitsplan empfiehlt. In Deutschland existieren 18 Jenaplan-Schulen (Kluge 1996: 293); eine stärkere Verbreitung lässt sich heute in den Niederlanden konstatieren, wo ab den 60er Jahren der Jenaplan erfolgreich importiert wurde und inzwischen mehr als 200 Schulen im Sinne Peter Petersens unterrichten.

2.3.10 Steiners Waldorfschule

Zu den berühmtesten Repräsentanten der Reformpädagogik zählt auch Rudolf Steiner (1861 – 1925), der Begründer der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik. Wenngleich sich die Waldorfschulen, von denen es im Jahr 1995 weltweit 653 gab (Ullrich 1996: 263), gesellschaftlich etabliert haben, sind Steiners Verbindungslinien zum Offenheits-Paradigma weniger markant. Gleichwohl offenbart ein Blick auf die strukturell-organisatorischen Charakteristika der Waldorfschulen (Göhlich 1997a; Ullrich 1996: 260) gewisse Beziehungen zu offenem (Englisch-) Unterricht:

- kindzentrierte Pädagogik
- Orientierung des Stoffes an der kindlichen Entwicklung
- Förderung der musisch-ästhetischen und technisch-praktischen Bereiche neben dem intellektuellen
- ganzheitliche Bildung der Schüler-Persönlichkeit
- lebenspraktische Orientierung
- Epochenunterricht als Reaktion auf den Fetzenstundenplan
- Verzicht auf standardisierte Lehrbücher
- ökonomisch und curricular autonome Institutionen
- kollegiale Leitung
- Lehren zweier moderner Fremdsprachen vom ersten Schuljahr an in spielerischer Konversation und Rezitation

Allerdings wird der pädagogischen Führung via Klassenlehrer und Frontalunterricht in der Waldorfpädagogik eine große Bedeutung beigemessen. Ihr wird „der Vorwurf ungebrochener und unreflektierter Lehrerautorität" (Göhlich 1997a: 13) gemacht, als dessen äußeres Symptom auf die noch vorherrschende frontale Sitzordnung in Waldorfschulen verwiesen wird. Außerdem kommt es beim Bestreben, nichts dem Zufall zu überlassen, zu einer „systematischen, nahezu kultischen Durchgestaltung von Erziehung und Unterricht" (Ullrich 1996:261). Alle erziehungsrelevanten Parameter wie Zeit (Hebdomaden der Entwicklung, Stunden-, Tages-, Wochen-, Monats-, Jahreszeiten-Phasierung), Raum (Architektur von Schulgebäude und Klassenzimmern, Sitzordnung nach Temperament der SchülerInnen), soziale Welt (Klassenlehrer, Fachlehrer) und Sachwelt (genetische Synchronisierung kindlicher Entwicklungsstufen mit historischen Epochen) werden systematisch rhythmisiert und ritualisiert. Weitere Geschlossenheits-Symptome mögen in der ablehnenden Haltung der Waldorfpädagogik gegenüber dem Medium Fernsehen und in der restringierten sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft (Unterrepräsentation von Kin-dern aus Arbeiterschicht und ausländischen Familien) gesehen werden.[36]

---

36 Weitere Kritik richtet sich gegen Steiners starre Sieben-Jahre-Stadien, die als anthropologisch überholt eingeschätzt werden. Wenn nach Steiner Jugendliche immer und überall erst im dritten Jahrsiebt reif seien für demokratische Mitentscheidung, dann bedeutet dies, dass

2.3.11 Freinets Arbeitstechniken

Der französische Grundschullehrer Celestin Freinet (1896 - 1966) entwickelte in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Kooperation mit Kollegen aus einer kommunistisch orientierten Lehrergewerkschaft einen Ansatz, in dem die persönlichen und gesellschaftlichen Erfahrungen der Kinder zum Ausgangspunkt der Erziehung gemacht werden (Freinet 1979; Freinet 1980; Freinet 1981).[37] Im Mittelpunkt des Konzepts steht die Erziehung zur Arbeit, denn über die selbstständige individuelle und gemeinsame Arbeit können die eigenen Bedürfnisse und die soziale Lage erkannt werden, was schließlich zur lebenspraktischen und politischen Mündigkeit führt. Dieses als *Pädagogik der Befreiung* (Skiera 1996e) bezeichnete Modell bringt kindliche Bedürfnisse zur Sprache, drängt Fremdbestimmung zurück und ermöglicht ein Leben in Würde und Freiheit ohne soziale Ausbeutung. Es macht sich ein natürliches Arbeitsbedürfnis zu Nutze und betrachtet als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung die *funktionelle Arbeit*, i.e. eine „Tätigkeit, die so eng mit dem Menschen verbunden ist, dass sie eine Funktion von ihm wird und ihre Ausübung allein ihm schon ein Gefühl von Befriedigung gibt" (Freinet 1980: 86).

Als Königsweg erfolgreichen Lernens gilt Freinet *le tatonnement experimental*: „Das große Gesetz, das wir immer im Zentrum aller menschlichen Handlungen finden werden, ist das Gesetz des tastenden Versuchens" (Freinet 1980: 54). Dieses tastende Versuchen, versuchsweise Herantasten oder tastende Lernen (Schlemminger 2001: 18) lehnt sich an Piagets Entwicklungspsychologie (cf. 4.1.) an und ähnelt Bruners *discovery learning* (cf. 4.2.). Bei diesem entdeckenden, forschenden und experimentierenden Lernen sind die SchülerInnen aktiv und machen selbst Erfahrungen. Hinsichtlich des Fremdsprachen-unter-richts bedeutet *le tatonnement experimental*, dass sich der Lernende in der fremden Sprache versucht und sie gebraucht, um verstanden zu werden. Er analysiert sie, stellt Hypothesen über Form und Funktion der sprachlichen Äußerungen auf, überprüft sie, korrigiert sie in Kooperation mit seinen MitschülerInnen, der Lehrkraft, den Partnerklassen, dem Material und macht neue Hypothesen. Bei diesem experimentierenden Prozess entwickelt er seine individuellen Lernstrategien, jeder konstruiert sich somit seine eigene Fremdsprache.

Diese persönlichen, situationsinitiierten Spracherwerbsstrategien können nach Freinet und seinen Anhängern am besten mit *la methode naturelle* vermittelt werden. Diese

---

SchülerInnen vor dem 14. Lebensjahr keine Mitwirkungsmöglichkeiten an ihrer Schule eingeräumt werden (Göhlich 1997a: 13). Die Gegner Steiners stoßen sich zudem an dem Anti-Modernismus seiner Anthroposophie, der esoterischen Terminologie einer personalisierten Ein-Mann-Wissenschaft, der okkulten erkenntnistheoretischen Legitimierung und vermuten mitunter in der Waldorfschule eine sektiererische Weltanschauungsanstalt mit Indoktrinationsgefahr. Neben diesen Positionen vernichtender Kritik vernimmt man aber auch zahlreiche Stimmen begeisterter Zustimmung. Vielleicht lässt sich diese Diskrepanz auflösen, wenn man Ullrichs These von einem prinzipiellen Paradox „einer fruchtbaren Praxis auf der Grundlage einer dubiosen Theorie" (Ullrich 1996: 265) folgt.

37 Eine sehr tiefschürfende komparative Analyse der geschichtlichen Entwicklung der Freireschen Bewegung in drei Ländern (Frankreich, Italien, Deutschland) legt Beattie (2002) vor. Das gut lesbare, gründlich recherchierte und sinnvoll strukturierte Werk zeigt einen evident französischen Denker, der tief in seinem frankophonen Kulturkreis verwurzelt ist.

natürliche Methode bezieht sich nicht auf die Parallelität fremdsprachlichen und muttersprachlichen Spracherwerbs, sondern meint die Berücksichtigung der natürlichen Umwelt des Kindes: Rahmenbedingungen aus der kindlichen Umwelt werden in die Klasse hereingeholt oder SchülerInnen werden aus der Klasse hinausgeführt, um direkten Kontakt mit der sozialen Umgebung herzustellen. Die auf Motivation und Kommunikation basierende Methode stellt sich als Ausgangsfrage, warum der Schüler überhaupt Interesse haben sollte, sich in der Fremdsprache auszudrücken. „Wenn der Schüler für sich eine Antwort gefunden hat, dann ist er auch gewillt, die Sprache zu lernen, eher aber nicht" (Schlemminger 1995: 161). Man schreibt, spricht, liest, hört etwas, weil man jemandem etwas wirklich mitteilen will oder etwas organisieren muss. Der Spracherwerbsprozess muss also in sinnhaftig-authentischen Kommunikationssituationen stattfinden, persönlich motivierte Mitteilungsbedürfnisse aktivieren und entsprechende Organisationsformen und Arbeitsmittel zur Verfügung haben. Der Austausch mit Sprechern der Zielsprache sowie der freie mündliche und schriftliche Ausdruck gehören hier dazu (siehe unten).

Die Lernprozesse laufen im Freinet-Unterricht allgemein in drei Phasen ab (Dietrich 1995b: 224f.):

- Phase der persönlichen Arbeit: individuelle und kollektive Pläne als Basis
- Phase der kollektiven Arbeit: kollektiver Arbeitsplan als Basis, Kleingruppenarbeit
- Integrationsphase: Präsentation (Sozialisierung) der Ergebnisse, Ergänzungen durch Lehrkraft, Dokumentation der Resultate

Plangeleitetes, gruppenbasiertes Lernen spielt bei Freinet also eine wichtige Rolle. Entsprechend stehen gruppenpädagogisch-organisatorische Anforderungen an Arbeitsmittel und Arbeitstechniken im Zentrum. Der Verbesserung der konkreten logistisch-materiellen Erziehungsbedingungen im Sinne eines „pädagogischen Materialismus" (Skiera 1996e: 309) liegt ein politisches und ein berufspraktisches Argument zugrunde. Zum einen soll die Kaschierung ungenügender materieller Voraussetzungen aufgedeckt, zum anderen die überfordernde Anspruchsrhetorik (pädagogische Liebe) zurückgestutzt werden. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Bereitstellung materieller Voraussetzungen, um dem realen Lehrer bei normaler menschlicher Beanspruchung gute Unterrichtserfolge zu ermöglichen. Zu den bekannten Freinet-Techniken (Dietrich/Hövel 1995: 225; Schlemminger 1995: 159; Schlemminger 2001: 19f.) zählen die folgenden Instrumente — inklusive ihrer Funk-tionen (Tabelle 2):[38]

Freinet-Technik	*Funktionen*
Klassenzeitung	• Publikationsorgan der Schülerprodukte • Distribution an Korrespondenten, Klassen, Eltern
Druckerei	• Multiplikation der Schülerprodukte • Integration praktischer und geistiger Arbeit (Entwurf eines Textes, Setzen, Kontrolle im Probedruck, Korrektur, Drucken in gemeinsamer Arbeit)
Klassenkorrespondenz	• Motivationsfaktor für das Schreiben freier Texte

[38] Der Übersichtlichkeit halber erfolgt hier keine Differenzierung nach Lerntechnik, Arbeitsmittel, Kommunikationsmittel oder Arbeitsplanungsinstrument.

	• Kommunikation, Adressatenbezug und Authentizität (wechselseitiger Austausch zweier Partnerklassen über schulische und außerschulische Aktivitäten, gemeinsames Aufsetzen des Klassenbriefs mit Bebilderung, evtl. Druck)
Einzelkorrespondenz	• authentische Kommunikation • Herstellung persönlicher Kontakte (persönliche Schreiben einzelner SchülerInnen an BriefpartnerInnen)
Schüleraustausch	• Lernen im Zielland • Interkultureller Sozialisationsprozess
Klassenreise ins Ausland	• Kontakt • Kommunikation
Freier mündlicher Ausdruck	• Artikulation eigener Bedürfnisse • Üben der Konversation
Freier Text	• Selbstbestimmung von Thema, Textsorte, Umfang, Ort, Zeit des Schreibens • Eigeninitiiertes, natürliches und notenfreies Schreiben von Aufsätzen und Gedichten • Verzicht auf das Korsett des Aufsatzunterrichts
Freie Lektüre	• Berücksichtigung individueller Lesepräferenzen • Unterstützung des Forscherdrangs
Theateraufführung	• Möglichkeit zu freiem künstlerischen Ausdruck • Einbindung nicht-kognitiver Dimensionen
Erkundung	• Integration der Außenwelt in die Klasse • individuelle und kollektive Mini-Forschungsprojekte innerhalb und außerhalb der Schule
Klassenbibliothek (*bibliothèque de travail*)	• Ressourcenpool (Printmedien, audiovisuelle Medien) • Basis für entdeckendes Lernen
Karteien	• Selbstlernen und individualisiertes Lernen • Anregung zum Selberproduzieren (Vokabelkartei, Versuchskartei, Nachschlagekartei, Grammatik-Arbeitsblätter)
Sprachlaborprogramme	• Selbstständiges Sprachenlernen • Individualisierung
Individueller Arbeitsplan	• Festlegung der Arbeitsstrukturen und Kooperationsformen durch einen Plan (meist für eine Woche) mit individuellen Pflichtaufgaben und optionalen Tätigkeiten • Anleitung zu Selbstdisziplin (Aufgaben, Leistungskurve)[39]
Kollektiver Arbeitsplan	• Selbstorganisation des Lernprozesses

[39] Bei Schlemminger (1995: 160) findet man ein Beispiel für einen Arbeitsplan, der individuelle und kollektive Arbeiten umfasst. Er stammt von dem französischen Grundschullehrer Bertrand, der schon in den sechziger Jahren eine Klassenkorrespondenz mit einer englischen Schule durchführte.

	• Planung eines bestimmten Zeitraums für die gesamte Klasse
Arbeitsateliers	• Ergänzung des traditionellen Klassenzimmers durch weitgehend zum Klassenraum hin offene Fachräume • Ausstattung mit Materialien für selbstständige Tätigkeiten • Flexibilität der Unterrichtsführung • Berücksichtigung der momentanen Bedürfnisse der Lernenden
Klassenrat	• zentrales Diskussions- und Entscheidungsorgan • Organisation der kollektiven Arbeit • Diskussion der Pläne • Festlegung der Verantwortlichkeiten • Lösung von Konflikten • Beurteilung der Arbeitsergebnisse • Präsentation guter Schülerprodukte • Auswahl für Publikation
Wandzeitung	• Forum für Kritik und Lob • Präsentation der Arbeitsergebnisse
Ausstellung, Lesung, Publikation, Diplom	• Dokumentation der Ergebnisse • Anerkennung der Leistung
Lebensbuch (*livre de vie*)	• Zusammenstellung persönlich bedeutsamer Texte, Beobachtungen und Zeichnungen • Verzicht auf Lehrbuch als Leitmedium
Integrierte Evaluation	• mehrdimensionale Bewertung • Beurteilung aufgrund von Arbeitsplänen, individueller Schülerbewertung, Kommunikation mit *native speakers*

Tabelle 2: Freinet-Techniken und ihre Funktionen

Die Freinet-Techniken wurden in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg zunächst von den Schuldruckern um Jörg aufgenommen, verbreiteten sich im Grundschulbereich, erstreckten sich später auf den Fachunterricht in Realschulen und Gymnasien und fanden damit auch Eingang in den Fremdsprachenunterricht.[40] In größerem Ausmaß wurde die Freinet-Pädagogik in Deutschland in den stark politisierten späten 60er Jahren rezipiert, wobei besonders Teile der linken Lehrerschaft Gefallen an den Reformideen des französischen Befreiungs-Pädagogen fanden. *Tatonnement experimental* und *methode naturelle* implizierte den Einbezug der kindlichen Erfahrungen, ein erkundendes Verhalten zur Um-welt, forschend-experimentierendes Arbeiten, Interaktion und Kommunikation, Selbstreflexion, Mitbestimmung und Selbstständigkeit – als Abkehr von der traditionellen Instruktion: „Feind Nr. 1 der Regenerierung unserer Schule ist die bis

[40] Einen kleinen Forschungsbericht zu 40 Jahren Unterrichtspraxis mit der Freinet-Pädagogik in Frankreich und Deutschland von den sechziger bis in die neunziger Jahre kann man bei Schlemminger (1995) nachlesen.

aufs Äußerste getriebene Form des Erklärens, die immer wiederkehrende Unterrichtslektion, in der die Stimme des Lehrers das Hauptwerkzeug des Unterrichts ist" (Freinet 1981: 28).

Die einzelnen Arbeitstechniken, Kommunikationsinstrumente und Organisationsverfahren haben die Diskussion um eine Öffnung des Unterrichts generell und auch des Fremdsprachenunterrichts speziell konkretisiert. Im Gegensatz zu den anderen reformpädagogischen Protagonisten hat Freinet Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht gezogen. Die individuellen und kollektiven Arbeitspläne finden sich in den verschiedenen Formen der Planarbeit (cf. 9.2.) wieder. Das Lernen an Stationen (cf. 9.3.) weist gewisse Parallelen zum Arbeiten in den verschiedenen Ateliers auf. Einzel- und Klassenkorrespondenzen erfuhren im Zeitalter digitaler Medien ihre Weiterentwicklung in Form von E-Mail-Partnerschaften. Die freien Formen des Ausdrucks in den Bereichen Sprechen, Schreiben und Lesen firmieren heute unter Begriffen wie *discussions* (12.4.), *creative writing* (12.2.) oder *extensive reading* (cf. 12.1.). Klassenfahrten und Schüleraustausch überwinden lokale Geschlossenheiten (cf. 8.8.). Freinet relativierte auch die Dominanz des Schulbuchs, weil für ihn das einheitlich-schematische Vorgehen im gleichen Rhythmus für alle den unterschiedlich verlaufenden Lernprozessen der einzelnen SchülerInnen widerspricht. Stattdessen favorisierte er mobile Bausteine und abgegrenzte Lerneinheiten mit unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten. Im Bereich der Evaluation mögen seine *livres de vie* als Vorläufer der heutigen Portfolios betrachtet werden.[41]

> Wenn heute in der Schulpädagogik von ‚handlungsorientiertem Unterricht', ‚Projektarbeit', ‚Freier Arbeit', ‚Wochenplanarbeit', ‚Offenem Unterricht' usw. gesprochen wird, so sind die Anklänge an die Freinet-Pädagogik, auch wenn sie nicht eigens genannt werden, unverkennbar (Skiera 1996e: 312).

Dabei verzichtet Freinets entdeckendes, prozessorientiertes, individuelles und kooperatives Lernen nicht auf Gliederung, Ordnung und Strukturphasen. Es handelt sich allerdings nicht um ein kleinschrittig strukturiertes Phasenmodell, sondern um einen kreislaufförmigen Dreischritt mit variablen Einstiegsmöglichkeiten und genügend Freiräumen für individuelle Lernmöglichkeiten (cf. auch Maruniak 2002: 26f.).

---

[41] Einige seiner Materialien wie der Limograph oder die manuelle Setzerei und Druckerei erscheinen natürlich heute im Zeitalter von Video und PC als antiquiert. Auch die Ausrichtung an einer Landschule mag durch die Konsequenzen moderner Urbanisierung als obsolet betrachtet werden.

2.4 Neue Reformpädagogiken

2.4.1 Englische *Informal Education*[42] und Plowden Report

Differenziert man den Bildungsbereich nach Institutionen, so ist unzweifelhaft, dass die Forderungen nach offenem Unterricht zuerst im Primarschulbereich erhoben wurden. Als stilprägendes Vorbild für die Grundschulen in vielen Ländern fungierte dabei die *Informal Education*, eine Variante der englischen *primary school* (Göhlich 1997b; Kunert 1978: 56ff. + 108ff.; Nehles 1981: Kap. 2.1.). Da der englische *headmaster* eine relativ große Autonomie bei der schulkonzeptionellen Gestaltung besitzt, besteht in England neben den normalen, formellen Grundschulen eine große Zahl informeller, offener Schulen. Deren pädagogische und schulorganisatorische Prämissen inspirierten amerikanische *open classrooms/open education* ebenso wie die deutschen Grundschulen.

Die Entwicklung der *Informal Education* stützt sich auf die Traditionen der *infant school* und des innerschulischen Großraums. Bereits im 19. Jahrhundert waren individuelle und flexible Strukturen prägende Merkmale im gesamten englischen Schulwesen: „Individualisierung, Pragmatismus und Handlungsorientierung des Unterrichts, sowie eine relativ hohe Flexibilität der Unterrichtsorganisation ... eine ausgeprägte Orientierung an der grundsätzlichen Unabgeschlossenheit des eigenen Lernprozesses" (Rakhkochkine 2003: 129). Besonders die englische Primarschule wurde dabei zur Speerspitze eines kinderzentrierten und informellen Unterrichts. Neben der allmählichen Abschaffung äußerer Zwänge (*payment by results, 11+ exam*), die eine größere curriculare Freiheit der einzelnen Grundschulen förderten, erlangten vor allem zwei staatliche Berichte entscheidende Bedeutung für offenen Unterricht. Der Bericht der Hadow Kommission über Grundschulen (1931) ist durch eine explizite Kindzentrierung gekennzeichnet; die Grundschulen sollten sich nicht mit der Vorbereitung für höherführende Schulen begnügen, sondern das einzelne Kind wiederentdecken.

Der zweite, noch einflussreichere Bericht wurde 1967 von einer Bildungskommission unter Vorsitz von Lady Plowden mit dem Titel *Children and their primary schools* vorgelegt (Department of Education and Science 1967). Die vom britischen Erziehungsministerium installierte Plowden Kommission verstand ihre Untersuchung als Fortsetzung des Hadow-Report und ergriff eindeutig Partei für *Informal Education*.[43] Die damals vorherrschenden pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen im Primarbereich werden systematisiert und Vorschläge für Reformen der englischen Grundschule unterbreitet. Sowohl unterrichtsorganisatorische als auch bildungssoziologische, -ökonomische und -politische Probleme werden aufgegriffen und mit umfangreichen empirischen Erkenntnissen fundiert. Als Leitbilder fungieren Individualisierung, Aktivität des Kindes und Kindgemäßheit, was sofort im ersten Satz des Berichts expliziert wird: „At

---

42 Die Bedeutung von *Informal Education* im Kontext englischer Primarschulen ist hier nicht zu verwechseln mit *informal education* als lebenslangem Prozess täglichen Erfahrungslernens (Interaktion mit Verwandten, *peer groups*, Kollegen) oder *non-formal education*, i.e. organisierten Erziehungsmaßnahmen außerhalb formeller Schuleinrichtungen (Gemeinschaftsgruppen, karitative Organisationen).

43 Den Entstehungskontext des Berichts vor dem Hintergrund der Strukturen und Prozesse verschiedener Formen von *primary schooling* untersucht sehr gründlich Blyth (1967).

the heart of the educational process lies a child" (Department 1967: 7) – zu beachten ist die Wahl des indefiniten Artikels *a*, was die individuelle Gestalt und Entwicklung eines Kindes grammatikalisch zum Ausdruck bringt. Ausgangspunkt ist die unterschiedliche physische, psychische und intellektuelle Verfassung des Kindes, und die Organisation des Lernens und des Unterrichts sollte in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes erfolgen. Als lerntheoretische Grundlage diente den Verfassern des Berichts dabei insbesondere die Entwicklungspsychologie Piagets (cf 4.1.), die eine an Lernimpulsen reiche Umgebung nahe legt, in der sich Kinder aktiv und selbstständig mit der Wirklichkeit auseinandersetzen können.

> Die Schule macht sich bewusst an die Aufgabe, die für Kinder geeignete Umgebung anzubieten, die ihnen erlaubt, sie selbst zu sein und sich auf die ihnen gemäße Weise und in dem ihnen gemäßen Tempo zu entwickeln. Sie versucht Chancen auszugleichen und Nachteile zu kompensieren. Sie legt besonderen Wert auf individuelle Entwicklung, unmittelbare Erfahrung und schöpferische Arbeit. Sie besteht darauf, dass das Wissen nicht in säuberlich voneinander getrennte Fächer zerfällt und dass Arbeit und Spiel sich nicht gegenüberstehen, sondern sich ergänzen (Department of Education and Science 1967: 187f.; Übersetzung Göhlich 1997b).

Der einflussreiche Bericht markiert den Höhepunkt des *progressivism* und fordert neben Partizipation der Eltern, positiver Diskriminierung, Integration von Einwanderer-Kindern, Vorschulerziehung, gleitender Einschulung in meist altersübergreifende Klassen, Fortbildung am Arbeitsplatz auch curriculare und methodische Innovationen.[44] Im Kontext offenen Unterrichts sind vor allem die unterrichtsmethodischen Vorschläge des Berichts interessant. Ohne en detail die Lernorganisation einer offenen Primarschule zu fixieren, plädiert er doch für individualisiertes Lernen, Aktivierung des Kindes und Gleichwertigkeit kognitiven, affektiven und sozialen Lernens (Nehles 1981: 23ff.). Für Göhlich sind wesentliche Charakteristika dieser Modell-Schulen: „klein und überschaubar; werkstattähnliche Lernumgebung; fächerübergreifendes Curriculum, entdeckendes Lernen, individuelle und Gruppenarbeit gleichermaßen möglich" (1997b: 28). Rakhkochkine (2003: 148ff.) betont sechs unterrichtsmethodische Innovationen:

- *learning by expression*: Die Lernenden sollen ihre Arbeitsergebnisse auf individuelle Weise präsentieren.
- *learning by social interaction*: Soziales Lernen wird im Unterricht aufgrund motivationaler und normativer Überlegungen gefördert.
- *discovery learning*: Probleme werden durch selbstständiges Erforschen der Lernenden gelöst. Diese reformpädagogische Methode akzentuiert der Plowden Report besonders, weil der offene Lernprozess mit ungewissem Ausgang zu motiviertem, selbstständigen und gründlichen Lernen anrege (cf. Bruner: 4.2.).
- Projektunterricht: Vorteile dieser ebenfalls reformpädagogischen Idee werden in der Überwindung der Fächertrennung, der Veränderung der Lehrerrolle, der Befriedigung kindlicher Neugier und der Ermöglichung kooperativer Lernprozesse gesehen (cf. 9.4.).

---

[44] Eine zeitgenössische Kritik liefert Peters (1969); eine retrospektive Betrachtung findet sich bei Darling (1994).

- *integrated day*: Dabei wird ein Schultag handlungsorientierten Projekten gewidmet, wodurch Lernprozesse individualisiert, verschiedene Fächer integriert und Unterrichtszeit flexibilisiert werden.
- *team teaching/cooperative teaching*: Bei dieser in den USA der 50er Jahre entstandenen Lehrform planen und führen mehrere Lehrer gemeinsam den Unterricht in flexiblen Schülergruppierungen durch. Man verspricht sich durch die Kooperation der Lehrer größere Vielfalt, Flexibilität und Entfaltungsspielräume für die Lernenden (cf. 14.1.).

Die vom offiziellen Plowden Report propagierte Befürwortung der *Informal Education* und die avisierte Wiederentdeckung des Kindes führte in England zu einem Boom offenen Unterrichts.[45] Einschränkend muss aber darauf hingewiesen werden, dass *Informal Education* nie die englischen Grundschulen dominiert hat sowie einige Ideen des Berichts missverstanden oder nicht konsequent umgesetzt wurden (Rakhkochkine 2003: 157ff.). Individualisierung, Differenzierung und soziales Lernen musste viele Lehrkräfte in der Praxis überfordern: „It was not possible for teachers to cater for 30 individuals each pursuing their own development and at the same time ensure that worthwhile common core education was available to all" (Kogan, zit. nach Rakhkochkine 2003: 172). Auch führten verschiedene Ereignisse wie der Skandal um die William Tyndale Junior School und Veröffentlichungen wie die *Black Papers* oder die Bennett-Studie zu einem Schwinden der Offenheit in Theorie und Praxis.[46] Die ideelle, meinungsbildende Bedeutung des Plowden Reports bleibt davon aber unberührt. Wahrscheinlich stellt er das am meisten zitierte Dokument des offenen Unterrichts überhaupt dar. Er hat die Idee der Offenheit als Zielvorstellung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse verbreitet und trotz diverser Unzulänglichkeiten Impulse für schülergerechte Erziehungsprozesse gesetzt, wobei Offenheit primär als Offenheit gegenüber dem Kind verstanden wurde.

Die Herausforderungen von *Informal Education*, *discovery learning* und *open classroom* wurden auch in den USA aufgegriffen (Göhlich 1997b: 29f.). Nach Hospitationen bei englischen *infant schools* etablierte Lillian Weber Ende der 60er Jahre in Zusammenarbeit mit der New Yorker Schulreformbewegung das *Open-Corridor*-Programm.[47] Dessen Intention war die Entwicklung der Klassenzimmer zu offenen Lern-

---

45 Eine konkrete Schule, die Evelyne Lawe Primary School, stellt Kernig (1997) vor.

46 Bei der Tyndale School in Jilington, wo die Lehrer nach der Plowden-Philosophie unterrichteten, stellten Eltern und Untersuchungskommission eine gravierende Vernachlässigung der Kinder, Desorientierung und Leistungsabfall fest. Die *Black Papers*, eine Reihe erziehungswissenschaftlicher Artikel, bezog Position gegen den Liberalismus des Plowden Reports und symbolisierte mit dem Plädoyer für strenge Standards und strikter Leistungsmessung den Aufschwung eines bildungspolitischen Konservatismus. Von der sehr differenzierten empirischen Studie Bennetts zum Lernfortschritt bei *formal* und *informal schooling* wurden die negativen Ergebnisse bezüglich offenen Unterrichts herausgelöst und gegen den Plowden Report instrumentalisiert. Das Hauptergebnis war, dass bezüglich der Grundfertigkeiten die Leistungen im traditionellen Unterricht höher waren, allerdings wurde die leistungsstärkste Klasse *informal* unterrichtet; und kreative Fähigkeiten entwickelten sich bei *informal schooling* besser.

47 Eine noch radikalere Richtung schlug Ivan Illich (1971) ein, der die Lernmöglichkeiten der Schule prinzipiell bestritt und mit seinem *deschooling* verschiedene Formen informellen

räumen mit begleitender Ausbildung der LehrerInnen, damit insbesondere Schulen mit einem großen Prozentsatz von Schülern sozialer Minoritäten unterstützt würden. Sozialgeschichtlich eingebettet waren solche Programme in die politische Bewegung der amerikanischen Studenten- und Bürgerrechtsbewegung, die pädagogische und bildungspolitische Reformen forderten.[48]

Mit einiger Verspätung wurde der Plowden Report auch in Deutschland intensiv rezipiert (Göhlich 1997b: 30ff.). Ab Mitte der 70er Jahre diskutierte man *Informal Education* unter den Begriffen *Open Education* und *offener Unterricht*, wobei die Grundschulpädagogik besonders durch die Methode des *discovery learning* beeinflusst wurde. 1972 erschien die deutsche Übersetzung des Plowden-Report; Brügelmann publizierte im selben Jahr einen Artikel über englische Unterrichtsprojekte (1972); *entdeckendes Lernen* wurde zum Thema des Heftes 7/1974 der *Grundschule*; der erste offizielle Regelschul-Transfer der englischen *Informal Education* begann 1974 mit dem Tempelhofer Projekt an der Berliner Paul-Klee-Grundschule. In der weiteren Entwicklung war die zunehmende Praxiserprobung in den Anfangsklassen, eine steigende Nachfrage von GrundschullehrerInnen nach entsprechenden Ausbildungs-, Fortbildungs- und Austauschmaßnahmen, die Vorreiterrolle bedeutender Einzelpersonen wie Helene Buschbeck in Berlin oder Hermann Schwarz in Hamburg sowie die Ausdehnung der Praktizierung offenen Unterrichts auf höhere Klassen zu konstatieren.

All diese Entwicklungslinien zeigen den großen Einfluss der englischen *Informal Education* auf die Dissemination offenen Unterrichts. Durch das Vorbild dieser Variante englischer Primarschulen wurde das Konzept selbsttätigen, forschenden und interessegeleiteten Lernens auch in der deutschen Pädagogik zunehmend diskutiert und in der unterrichtlichen Praxis immer stärker realisiert.

2.4.2 *Community Education*

Community Education kann in verschiedenen Formen auftreten, in ihrer *school based form* wird sie repräsentiert durch die „Nachbarschaftsschule, die sich zur Gemeinde, zum Stadtteil und dessen Bewohner/innen hin öffnet und mit ihnen zusammenarbeitet" (Göhlich 1997c: 90).[49] Was in Deutschland heute als Nachbarschaftsschule, Stadtteilschule oder Stadt-als-Schule firmiert, bezieht seine konzeptionellen Wurzeln hauptsächlich aus dem angloamerikanischen Raum (Göhlich 1997c).

Lernens außerhalb des Schulsystems forderte. Einzelne Vorschläge (*reference services, student communication networks*) finden sich heute in den Kommunikationsformen des Internet realisiert.

48 Neben der sozialpolitisch inspirierten Richtung setzte sich noch eine naturwissenschaftlich ausgerichtete Bewegung für offenes Lernen ein. David Hawkins kooperierte mit dem englischen Nuffield Projekt (vgl. oben) und propagierte mit seinen *Elementary Science Studies* ein lernwerkstattähnliches Klassenzimmer. Initialzündung für diese Reformversuche war der Sputnikschock, der zur Gründung des *Education Development Center* führte.

49 Neben der schulbezogenen „Gemeinwesenpädagogik" gibt es verschiedene Ansätze in der Erwachsenenbildung, Sozialarbeit und Kulturpolitik. Anschauliche Einblicke in die konkrete Praxis von school based community education eröffnen Morehouse (1997) für eine britische primary school und Treppte (1997) sowie Fuchs/Marlow (1997) für zwei deutsche Schulen.

In England begann die Entwicklung nach ersten Gehversuchen (Henry Morris' *The Village College* 1925: Schule als Zentrum des sozialen Dorflebens mit konservativer Ordnungs- und Gemeinschaftsorientierung) im Wesentlichen wieder mit dem Plowden Report (cf. 2.4.1.), der auch für eine innige Verbindung zwischen Schule und Gemeinwesen plädierte. Im Visier bildungspolitischen Bemühens standen die unterprivilegierten Wohngebiete, die zu EPAs (*Educational Priority Areas*) deklariert wurden. Die Etablierung von *Community Schools* sollte die soziale Umwelt der Kinder als Lernort verankern, i.e. das Leben im Stadtteil mit seinen sozialen Problemen und multikulturellen Widersprüchen avancierte zum Thema schulischer Erziehung. Über Hilfe zur Selbsthilfe wollte man zudem die Lebenslage in diesen „Gebieten mit bildungspolitischem Vorrang" verbessern, wobei Coventry eine Vorreiterrolle ausübte.

Auch in den USA etablierte sich *Community Education* nach ersten Versuchen in den 30er Jahren (Frank Manleys fünf Schulen in Flint/Philadelphia für arbeitslose Jugendliche mit vielseitigen Freizeitangeboten) Mitte der 60er Jahre im Zusammenhang mit der Bürgerrechtsbewegung. Die neuen Einrichtungen sollten ethnisch-rassische Diskriminierung lindern und die Integration von Minoritäten fördern. Die neu erbauten *Community Centers* verfügten neben Schulen über Schwimmbäder, Theater, Einkaufszentren und diverse soziale Institutionen. Ein Großteil des Lernens erfolgte häufig außerhalb der traditionellen Klassenzimmer.

Die ungefähr 750 englischen und 7000 amerikanischen *Community Schools* (Göhlich 1997c:90) lösten Transferversuche auch in Deutschland aus, wobei hier ebenfalls sozioökonomische Problemgebiete (Berlin, Ruhrgebiet) besondere Anziehungskraft ausübten. So entstanden etwa eine Kiezschule in Berlin-Kreuzberg, im Ruhrgebiet acht *Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher*, das Jugend- und Kulturzentrum *Schlesische 27* in Kreuzberg, die Hauptschule Grillostraße in Gelsenkirchen oder das *Projekt Nachbarschaftsschule* in Mannheim (Göhlich 1997c: 96ff.).

Im Zusammenhang mit dem Öffnungs-Paradigma sind die *Community Schools* oder Nachbarschaftsschulen vor allem hinsichtlich der lokalen Öffnung (cf. 8.8.) bedeutsam. Die Schule öffnet sich zum Stadtteil, die Ressourcen von Schule und Stadtteil werden wechselseitig genutzt, und die Idee der Multikulturalität wird praktisch umgesetzt. Neben dem regulären Schulunterricht spielen außerschulische Aktivitäten eine dominante Rolle. Materielle, räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen der Schule werden außerschulischen Gruppen zur Verfügung gestellt und damit die Welt außerhalb der Schule in die Schule hereingeholt. Dadurch können auch Begegnungen zwischen Schulkindern und Angehörigen anderer Generationen und Gruppen angestoßen werden. Gleichzeitig werden Ressourcen des Stadtteils für schulische Zwecke ausgelastet. Die Öffnung führt auch dazu, dass Mitglieder der Schule das Leben in der Gemeinde oder dem Stadtteil mitgestalten können.

2.4.3 Alternativschulen

Alternativschulen wurden als Gegenentwürfe zur kritisierten öffentlichen Schule konzipiert (Göhlich 1997d; Grunder 1996; Röhrs 1986). Unter diesem Oberbegriff sollen hier sowohl die überwiegend in privater Trägerschaft geführten, häufig offiziell

genehmigten Freien Alternativschulen als auch die vielen Modell- und Versuchsschulen in staatlicher Trägerschaft (z.B. Bielefelder Laborschule, Grundschule Gievenbeck) subsumiert werden. Ungeachtet juristischer Verankerung und staatlicher Einbettung wollen sie alle – entsprechend ihrem Namen – anders sein als die staatlichen Regelschulen.[50]

Den Hintergrund für die Gründung der Alternativschulen bildet die zweite Hälfte der 60er Jahre mit der Diskussion um die Bildungskrise (cf. 3.2.), der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, den Impulsen von Marxismus, Kritischer Theorie und Psychoanalyse sowie einigen Erfahrungsberichten über *free schools* in britischen und amerikanischen Großstädten. Auf der Suche nach radikalen, nicht-autoritären Antworten für die pädagogischen Probleme entstanden als bundesdeutsche Anfänge die ersten anti-autoritären Kinderläden und die erste Freie Schule, das „Rödelheimer Projekt" in Frankfurt 1970 bzw. als Teilgruppe davon die Glockseeschule 1972 in Hannover. Weitere Schulen folgten: Freie Elternschule, Bielefelder Laborschule, Freie Schulen in Aachen, Berlin, Bochum, Essen, Frankfurt oder München, Werk-Statt-Schule in Berlin und Göttingen, Formen der Humanen Schule, Oberstufenkollegs, Kurzschulen (Röhrs 1986: 241ff.). In Dänemark heißen sie *Lilliskoller* und *Tvind*-Schulen, in Schweiz *Freie Volksschulen*, in Österreich *Freie Schulen*.[51]

Bei all den Differenzen unter den einzelnen Alternativschulen finden sich Parallelen, was die gesellschaftspolitische Kritik an den Regelschulen (Stabilisierung des status quo, Indoktrination, Selektion, Distribution von Lebenschancen) und die methodisch-didaktische Kritik daran betrifft. Ihnen wird „Ineffizienz im Arrangieren von Lernprozessen", „weltferne Abgeschiedenheit", „Methodenarmut", „Stundenplanfixiertheit", „Stoffüberlastung", „fehlende Kreativität", „vom schulischen Lernen gesonderte Sinnlichkeit", „Konkurrenz im Klassenzimmer", „ritualisiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis" vorgeworfen (Grunder 1996: 319).

In ihren diversen Gegenentwürfen lassen sich mehrere alternativpädagogische Prinzipien (Göhlich 1997d: 136ff.; Grunder 1996: 320) herausfiltern, die für das Offenheits-Paradigma von Relevanz sind:

- Erprobung von Selbstregulierung, Eigenverantwortung und Demokratie im Schulalltag
- Selbstverwaltung der Schulen durch Lehrer, Eltern und Schüler
- Prinzipien der Freiheit und Mündigkeit
- Recht der Kinder auf Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen, eigene Zeiteinteilung
- Verzicht auf Zwangsmittel zur Disziplinierung
- Begreifen von Lebenseinstellungen als veränderbar und offen
- Bestimmung der Lerninhalte aus den Erfahrungen der Kinder

---

[50] Zur juristischen Verdeutlichung: Wenn private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen geführt werden wollen, benötigen sie die Genehmigung des Staates und unterliegen den Landesgesetzen. Im Grundgesetz der Bundesrepublik sind private Schulen in Art. 7 verankert.

[51] Göhlich (1997d) teilt die Entwicklung der Freien Schulen in vier Generationen ein: 1970-1974 erste Schulen, 1979-1981 Alternativprojekte in Nischen, 1985-1988 Etablierung, ab 1989 Aufbruch im Osten. Eine Beschreibung der Glockseeschule vor dem Hintergrund des pädagogischen Begriffs der Selbstregulierung geben Köhler/Krammling (1997). Die Kinderschule Bremen stellt Beetz (1997) vor, die Freie Schule Leipzig Scharff (1997).

- flexible Lernformen und offene Lerngruppen
- Unterricht in Angebotsform
- Gleichwertigkeit von sozialem und kognitivem Lernen
- Betonung des praktischen Tuns
- Verknüpfung von Leben und Lernen
- erfahrungsorientiertes Lernen
- Individualisierung
- Mathetik (Lehre vom Lernen)
- Betonung des freien Kinderspiels

Man kann sicher immanente Probleme dieser Theoriegebäude und praktische Realisierungsdefizite anprangern.[52] Die programmatische Andersartigkeit gegenüber staatlichen Regelschulen und die grundlegenden Ideale von Freiheit, Individualität, Solidarität und Demokratie zeitigten jedoch Auswirkungen. Sie wollten (und wollen) nicht so sein wie das staatliche Schulwesen, nicht nur in institutioneller, sondern auch in inhaltlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht. Eine direkte Transformation alternativen Gedankenguts in Regelschulen erfolgte auch teilweise durch beteiligte LehrerInnen und SchülerInnen, die später an verantwortlichen Stellen die Übertragung bestimmter Aspekte empfohlen. Insofern können besonders Modellschulen den Anspruch erheben, pädagogische Pionierdienste für die Öffnung des öffentlichen Bildungswesens geleistet zu haben.[53]

2.5 Fazit

Die Ära der klassischen Reformpädagogik mag sicherlich den größten *impact* für die Entwicklung offenen Unterrichts gehabt haben. Anthropologisch-biologische Positionen bilden allerdings oft die Grundlage für pädagogische Konzeptionierung, und diese Positionen postulieren die grundlegende Offenheit des Menschen. Ihm ist Selbstbestimmung anheim gestellt, denn als *homo faber* kann er handeln, als *homo discens* lernen und als *homo ludens* Symbole und Sinn stiften.

Der Blick auf die Ahnherren der Pädagogik zeigt auch, dass es bereits vor der klassischen Reformpädagogik offenheitsrelevante Forderungen gab. Ob Humboldt,

---

52 Zu den Kritikpunkten cf. Grunder (1996: 325f.) und auch Göhlich (1997d). Hierzu gehören der Widerspruch zwischen dem basisdemokratischen Anspruch und der alltäglichen Realität, überzogene Ansprüche von Eltern, viele Problemfälle unter den SchülerInnen, Überforderung der Lehrkräfte, freiwillige Teilnahme am Unterricht, Freiheit zum Müßiggang.

53 Die Phase der Neugründungen von Alternativschulen ist noch nicht abgeschlossen. So stellte beispielsweise der Aton-Verein 2004 den Antrag auf Genehmigung einer Schule in München. Diese Institution, dessen Name vom ägyptischen Echnaton – für Licht und Sonne – abgeleitet ist, will die Selbstentfaltung des Menschen, besonders dessen Kreativität, fördern, lehnt den Frontalunterricht ab, denn das sokratische Prinzip verbietet die Belehrung, will dafür in fächerübergreifenden Projekten die Inhalte von den Kindern selbst erarbeiten lassen und legt besonderes Gewicht auf Kunst, Tanz, Musik und Theater. Dass dieser Verein zu den neuen Reformpädagogiken zählt (cf. oben), zeigt sich u.a. an der multipersonalen Urheberschaft: Theoretische Basis ist nicht ein einziger Vordenker, sondern die Verbindung mehrerer pädagogischer Entwürfe (Näger 2004).

Pestalozzi, die Philanthropen, Rousseau, Comenius – oder noch weiter zurück bis Sokrates: Der Blick in die Vergangenheit zeigt eine historische Kontinuität des Offenheits-Paradigmas.

Lässt man die Protagonisten der klassischen Reformpädagogik mit ihren Innovationen Revue passieren, fällt zunächst auf, dass nur zwei Bewegungen eigenständige Entwürfe für den Fremdsprachenunterricht vorgelegt haben: die Waldorfpädagogik und die Freinet-Pädagogik. Die Gegensätze zwischen dem „esoterisch-elitären Menschen- und Kindentwicklungsbild" (Schlemminger 2001: 17) bei Steiner und der materialistischen arbeitspädagogischen Volkserziehung bei Freinet sind dabei erstaunlich. Ansonsten wurden von der Reformpädagogik keine genuin fremdsprachendidaktischen Positionen entwickelt.[54] Dies liegt darin begründet, dass der Fremdsprachenunterricht zu jener Zeit nicht den bildungspolitischen Status hatte wie heute. Obwohl viele reformpädagogische Schulen im Rahmen der *New Educational Fellowship* internationale Kontakte pflegten, fand keine spezifisch fremdsprachendidaktische Neuorientierung statt (Schlemminger 2001: 16). Dennoch haben allgemeine Ansprüche und Konzepte der Reformpädagogiken indirekt auf spätere didaktisch-methodische Entwicklungen in den Fremdsprachen eingewirkt. In Bezug auf Offenheit lassen sich tragende Motive in den Bereichen Kultur-/Schulkritik, Lehrerrolle, Schülerrolle, Methoden, Materialien und Praxisbezug ausmachen.[55]

Am Anfang steht das kulturkritisch-schulkritische Motiv. Die umfassende Frontstellung gegenüber moderner Industrialisierung, bourgeoiser Saturiertheit, städtischer Vermassung, staatsglorifizierendem Hurrapatriotismus und naturfremder Lebensführung inkludierte auch eine Ablehnung überholter Erziehungsformen in der Alten Schule.[56] Nietzsche, Lagarde und Langbehn kritisierten mit der „Pseudo-Bildung" nicht nur die Ignoranz gegenüber dem Heroisch-Genialen oder die Zuchtlosigkeit, sondern auch die Bildungsbarbarei des Intellektualismus, des stil-, form- und kunstlosen Vielwissens (Weiss 1996). „Gegenüber dem formalen Unterrichtsbetrieb, der den Lehrgang und den Stoff absolut setzt, wird das Lernen angesichts der offenen Lebensfragen betont" (Röhrs 1994:298). Attackiert wird die Lern-, Lehrer- und Wissensschule, die alte Pauk- und Drillschule mit ihren traditionellen Merkmalen wie Erzwingung von Passivität (Stillsitzen – Zuhören – Wiedergeben), Zwangsdialog, Trennwand zwischen Lehrer und Schüler, Konkurrenzstruktur, Stoffhuberei, Streben nach Lückenlosigkeit, Methodenmonismus, autoritärem Unterrichtsstil, Beziehungslosigkeit zwischen einzelnen Lernbereichen, starre

---

[54] Die klassischen Reformpädagogiken sind nicht zu verwechseln mit der *Neusprachlichen Reformbewegung* um Wendt oder Vietor, der bereits 1882 mit seinem Pamphlet „Der Sprachunterricht muss umkehren" (1965) die direkte Methode forderte.

[55] Zur Problematik der Konstituierung eines Kanons reformpädagogischer Leitmotive cf. Skiera (1996c). Der jüngste Versuch einer Eingrenzung allgemeiner Grundmotive der Reformpädagogik stammt von Röhrs (1994b: 11ff.), der auf der Basis einer breiten internationalen Forschungsarbeit zehn Kriterien aufstellt: Paido- bzw. Anthropozentrierung, neues Erzieher – Schüler – Verhältnis, Förderung der Selbstständigkeit, Entwicklungsgemäßheit und Ganzheitlichkeit, Bildung des ganzen Menschen, Schule als Rahmen freien Lernens, Überwindung des kodifizierten Lernstoffes durch schülerorientierte Inhalte, Einbeziehung des lehrenden Lebens, Wirkung auf außerschulischen Bereich, Internationalität.

[56] Die Begriffe *Alte* und *Neue Schule* wurden bereits 1850 von Diesterweg in antithetischer Zuspitzung und mit schulreformerischer Intention verwendet (Skiera 1996b: 21).

Stundenplanorganisation, Leblosigkeit, Abbau natürlicher Lernfreude, Angst (Skiera 1996b; Skiera 1996d).

Da als Hauptverdächtiger für diese schulische Malaise der Lehrer identifiziert wird, stellt die Transformation der Lehrerrolle ein zweites Motiv dar. Gaudig verlangt vom Lehrer, dass er „sich selbst ins Passivum und den Schüler ins Aktivum" setzt (zit. nach Weskamp 2001: 68). Ungeachtet dieser Relativierung seiner Position werden hohe Ansprüche an den Erzieher-Lehrer gestellt. Er ist als ganzer Mensch in der Erziehung gefordert, es darf keinen Konflikt zwischen dem privatem Bereich und der erzieherischen Aufgabe geben, er muss die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes einleiten, um Raum zu haben für die Hinwendung zum Kinde.[57]

Dem gewandelten Rollenbild des Lehrers entspricht eine komplementäre Schülerrolle, die geprägt ist von der *Entdeckung des Kindes*. Die schwedische Pädagogin und Journalistin Ellen Key (1992) forderte in ihrem legendären Buch *Das Jahrhundert des Kindes* von 1900 Familie und Schule zu einer neuen Erziehung auf, um die Verheißung des epochemachenden Titels wahr werden zu lassen. Der zeitgenössischen Schule mit ihrem nivellierenden Unterricht, der Orientierung an einem fiktiven Durchschnitt und der Erziehung zum Untertanen stellt sie ihre Vision einer neuen Schule gegenüber, die das Recht der Kinder auf geistige Selbstständigkeit respektiert, individuelle Kreativität fördert und eine reiche, ästhetisch durchdachte Schulwelt realisiert:

> Die Zeit ruft nach ‚Persönlichkeiten', aber sie wird vergebens rufen, bis wir die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen lassen; ihnen gestatten, einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlichkeit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen (Key 1992: 161).[58]

Der Forderung, den Schüler als Kind anzunehmen, als Person mit besonderen Seinsqualitäten, liegen die pädagogischen Axiome zugrunde, dass Kinder – auch als SchülerInnen – dynamisch, ursprünglich, konkret, spontan, erlebniswillig, begeisterungsfähig, auf spielend-motorische Aktivität angewiesen sind (Röbe 1991: 14). Jedes Kind ist ein individuelles Kind mit individueller Biografie und individuellem Entwicklungspotenzial, das nicht zu sehr eingeschränkt werden darf. Der freitätige Schüler „selbst kennt Zweck und Ziel der Arbeit, er selbst entwirft den Plan, er kommandiert sich selbst, aus eigenem Vermögen hilft er sich über Schwierigkeiten hinweg" (Gaudig, zit. nach Weskamp 2001: 68).

Um dem Wesen des Kindes gerecht zu werden, sind andere Methoden notwendig. Der belehrende Frontalunterricht wird nicht gänzlich abgeschafft, aber durch offenere Ver-

---

57 Auf der Grundlage reformpädagogischer Konzepte der Lehrerrolle zeichnet Kozdon (1996b) den modernen Erzieher im Spannungsfeld zwischen Abschwächung der Lehrerdominanz und Zunahme des Aufgabenspektrums, zwischen *Ende der Erziehung* und steigender gesellschaftlicher Indienstnahme.

58 Dass sich die kühnen Hoffnungen nicht ganz erfüllt haben, zeigt Preuss-Lausitz, der mit seiner Analyse *Die Kinder des Jahrhunderts* (1993) Keys Motto sprachspielerisch umkehrt und den Personenbezug bewusst pluralisiert. Für ihn ist das 20. Jahrhundert keines der Kinder geworden, Keys Vision erfuhr keine Realisierung, und die Schulpädagogik steckt in der Krise. Für das neue Jahrtausend entwickelt er die Leitidee einer Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit.

fahren und Techniken stark relativiert. Bevorzugt werden natürliche Kommunikationsformen wie das Gespräch, der Gruppenunterricht, freie geistige Tätigkeit, das Projekt, der Arbeitsunterricht, materialgeleitete Freiarbeit oder der Gesamtunterricht. Auch werden die Grenzen des engen Klassenzimmers überschritten, um anschauliche Erfahrungs- und Erlebensbereiche zur Verfügung zu haben und so ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Nach der Überbürdung durch Zwangslernen soll Freude durch natürliches Lernen einkehren.

Neue Methoden erfordern andere Materialien und Medien. Weit verbreitet ist die Kritik an der Dominanz der Schulbücher und ihrem Zwang, „dem Schüler und zwar jedem Schüler, nur dieses eine bestimmte Stück auf den gleichen Blättern und der gleichen Form anzubieten, wo doch die persönlichen Fähigkeiten, die Intelligenz, das Verständnis der Kinder so vielfältig und unterschiedlich sind" (Freinet 1981: 46). Um den Lernenden genügend Möglichkeiten zu geben, ihre Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit zu entfalten, sind entsprechende Selbstbildungsmaterialien wie die Freinet-Techniken erforderlich – Arbeitstechniken, wie sie im prozessorientierten Fremdsprachenunterricht heute anzutreffen sind. Der Reformpädagogik wird in diesem Zusammenhang bisweilen zur Last gelegt, dass sie den Methoden, Materialien und Sachen den Vorrang gewährt gegenüber den Inhalten und Zielen (Röhrs 1994: 306ff.). Des Weiteren kritisiert man an ihr einen pädagogischen Optimismus, ihre Monomanie der guten Kräfte und die Übertreibung der Kindgemäßheit.

Die neuen Methoden und Materialien wurden nicht nur theoretisch konzeptualisiert, sondern auch in konkreten Schulen praktisch realisiert. Das Motiv des Praxisbezugs der Reformpädagogen ist hervorzuheben, „weil sie das theoretisch Dargelegte im tagtäglichen Unterrichtsleben überzeugend aufzuweisen verstanden. Sie haben den Glauben daran, dass die Schule mehr sein kann als Instruktionsstätte, durch die Entfaltung freier Formen der Schulgestaltung entscheidend gestärkt" (Röhrs 1986: 7). Inzwischen existieren ungefähr 2000 Schulen in Europa, die mit ihrem Schulleben als Ganzes explizit in der Tradition der großen Reformpädagogen stehen (Skiera 1996d). Wenn der Umfang dieser Schulen auch in Relation zur Zahl staatlich-konventioneller Schulen beschränkt ist, so ist deren geistiger Einfluss vielfältig. Montessori-Schulen, Rudolf-Steiner-Schulen, Freinet-Schulen, Jenaplan-Schulen, Daltonplan-Schulen, Schulen nach Petersen, die Odenwaldschule und andere wurden erhalten, adaptiert oder auf der Basis der originären Ideen ihrer Vordenker neugegründet. Durch ihre „pädagogische Modellfunktion" (Röhrs 1986) haben sie Reformimpulse freigesetzt sowie die pädagogische Urteilsbildung und Handlungsorientierung auch im Hinblick auf die Öffnung von Schule und Unterricht erheblich mitbestimmt.

Neben der klassischen Reformpädagogik sollten die Vertreter der neuen Reformpädagogik nicht vergessen werden. Die *Informal Education* erinnert uns daran, dass viele Offenheitsforderungen im Grundschulbereich entstanden. Insofern sollte man sich auch fragen, ob alle Konzepte, die sich auf der Primarstufe eignen, ohne weiteres auf die Sekundarstufe übertragen werden können. Die *Community Education* leistete besonders für die lokale Öffnung (cf. 8.8.) wichtige Impulse. Als „verunsichernde Anreger" (Grunder 1996: 317) haben schließlich Alternativ- und Modellschulen den pädagogisch-didaktischen Diskurs belebt und meinungs- oder stilbildende Wirkung ausgeübt (z.B. Buhren 1996). Sie waren und sind beliebte Exkursionsziele für eine interessierte pädagogische Öffentlichkeit, besonders die Bielefelder Laborschule.

3 Sozioökonomisch-politische Wurzeln

The art of progress is
to preserve order amid change,
and to preserve change amid order.
Life refuses to be embalmed alive.
The more prolonged the halt in some unrelieved system of order,
the greater the crash of the dead society.

Alfred North Whitehead

3.1 Poppers offene Gesellschaft

Den entscheidenden Anstoß für eine Diskussion über die Notwendigkeit und Möglichkeiten einer offenen Gesellschaft setzte Sir Karl Popper (1902 – 1994) 1945 mit der Publikation seines Hauptwerks Die offene Gesellschaft und ihre Feinde (1980).[59] In diesem opus magnum attackiert der große politische Philosoph die verschiedenen Spielformen des Totalitarismus wie Faschismus, Kommunismus und Nationalsozialismus. Diese politologische Verurteilung erhält eine ideengeschichtliche Untermauerung, indem er die totalitären Ideologien auf die philosophischen Gedanken von Platon, Hegel und Marx zurückführt.[60] Diese drei Philosophen vertreten für Popper einen Dogmatismus, dem geschichtsphilosophisch der Historizismus entspricht. Dessen Lehre von einer Gesetz-mäßigkeit der Geschichte „eignet sich als ideologisches Fundament des Totalitarismus, weil er den Anspruch einzelner oder kleiner Gruppen rechtfertigt, die Gesetze der Entwicklung zu kennen und daher zur Führung der Massen berufen zu sein" (Röd 2000: 543).[61]

Der Dogmatismus ist konstitutiv für eine geschlossene Gesellschaft, während das offene, undogmatische Denken die Basis einer offenen Gesellschaft bildet. Die geschlossene Gesellschaft mag Schutz vor Vereinzelung bieten, Sinn stiften und Sicherheit durch stabile Normen garantieren, aber sie oktroyiert dem Einzelnen die Identifikation mit vorgegebenen Dogmen auf und zwingt ihn zur Preisgabe seiner eigenen Subjektivität. Die offene Gesellschaft ist zwar mit den Gefahren von Isolation, Desorientierung und permanentem Reflexionsdruck verbunden, erlaubt es den Menschen jedoch, ihr Leben nach individuellen Präferenzen zu führen.[62] Die Individuen sehen sich stets mit

---

59 Als geistiger Vater der Begriffe *offene* vs *geschlossene Gesellschaft* gilt Bergson. Popper ersetzt allerdings die religiös motivierte Differenzierung durch eine rationalistische Gegenüberstellung.

60 Die Attacke auf Hegels dialektische Methode als Missbrauch der Vernunft zur Apologie eines übermächtigen Staats wurde Popper oft vorgeworfen. Seine Frontstellung geriet wohl deshalb so massiv, weil er in Hegel die philosophische Gallionsfigur des rechten wie des linken Autoritarismus erblickte.

61 Vgl. dazu auch Poppers *Das Elend des Historizismus* (1979).

62 Die Gefahren einer offenen Gesellschaft dürfen nicht verharmlost werden. Unsicherheit, permanentes Infragestellen aller Normen, Relativität von Werten, Überbetonung der Rationalität mit langwierigen Entscheidungswegen, mangelnde Vorbereitung der Menschen auf

persönlichen Entscheidungen konfrontiert, sie gestalten ihr Leben selbstverantwortlich, ihr Werdegang ist nicht determiniert. Freie individuelle und soziale Entwicklungsperspektiven ersetzen traditionelle Legitimationsmuster und unkritische Perpetuierung des Althergebrachten.

Die idealtypische Konfrontation der zwei Gesellschaftsmodelle spiegelt Poppers wissenschaftstheoretische Kerngedanken wider (cf. 1.3.). Offenheit und die Freiheit der Forschung sind verbunden mit dem kritischem Rationalismus, der Falsifikationstheorie und einem Lernen durch Versuch und Irrtum. Wenn alles Wissen immer „Vermutungswissen (konjekturales Wissen)" ist und daher „kein Wissen, das prinzipiell gegen Kritik immun wäre" (Röd 2000: 537) existiert, muss eine offene Gesellschaft stets für das Neue offen sein. Während in geschlossenen Systemen der absolute Glaube oder die überstrapazierte ratio herrschen, verschaffen offene Systeme der falliblen Vernunft, dem in kleinen Schritten lernenden Verstand, dem nachforschend-weitertreibenden Denken und der rationalen Auseinandersetzung die notwendige Geltung.

Im politischen Bereich entspricht die offene Gesellschaft einer Demokratie mit Meinungs-, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit, religiöser Neutralität und weltanschaulicher Toleranz. Persönliche Freiheit korrespondiert mit staatlicher Zurückhaltung, und die Entwicklung des Einzelnen darf nur dort eingeschränkt werden, wo sie zum Schaden Dritter missbraucht wird. Die offene Gesellschaft unterwirft sich nicht einem bestimmten politischen Ziel, sondern überlässt die politisch-soziale Entwicklung dem rationalen Diskurs inklusive Konflikten.

Die offene Gesellschaft und ihre Feinde hat den philosophischen, politischen und soziologischen Diskurs nachhaltig beeinflusst. Neben Karl Marx hat wohl kein anderer Denker der letzten zwei Jahrhunderte eine so große politische Wirkung entfaltet wie Sir Karl Raimund Popper. Sein Idealtypus einer offenen Gesellschaft ist nicht nur zum Leitbild westlicher Demokratien avanciert, sondern hat in den unterschiedlichsten Schichten öffentlichen Bewusstseins seine Spuren hinterlassen. Man kann die Dichotomie offener vs geschlossener Gesellschaften oder Systeme auch auf das pädagogisch-didaktische Handlungsfeld anwenden. Geschlossene Bildungs-, Schul- und Unterrichtssysteme, die sich gegen Kritik und Infragestellung immunisieren, unterdrücken geistige Freiheit und Kreativität und ersticken letztlich an ihrer eigenen Immobilität (cf. 6.1.). Offene Unterrichtssysteme, die das Risiko der Korrektur ihrer Prämissen bewusst auf sich nehmen, sind – an Poppers Kategorien gemessen – humaner, lernfähiger und effizienter. Sie gewähren den SchülerInnen größere Entfaltungsmöglichkeiten, denn deren Entwicklung wird nicht durch äußere Zwänge oder irrationale Faktoren determiniert. Wenn als Basis Skepsis gegenüber tradierten Glaubenssätzen und Kritik am Bestehenden dienen, erfahren die schulischen und unterrichtlichen Parameter eine möglichst wenig einschränkende Deregulierung. Nicht ein ideologisch fixierter Heils- oder Lehrplan schreibt die Richtung und das Ziel vor, sondern ein offener Meinungsaustausch ohne Unterdrückung abweichender Ansichten sorgt für unterrichtlichen, persönlichen und gesellschaftlichen Fortschritt.

---

die Offenheit oder deren Wunsch nach geschlossenen Strukturen kann die Gegner der offenen Gesellschaft auf den Plan rufen (Rakhkochkine 2003: 53f.).

3.2 Bildungspolitische Reformimpulse

Mitte der sechziger Jahre verstärkte sich die Kritik am deutschen Bildungswesen. Vokabeln wie *Bildungsnotstand* oder sogar *Bildungskatastrophe* waren bald in aller Munde (Picht 1964). Vertreter aus Politik und Wirtschaft befürchteten, dass die Defizite im schulischen und universitären Bereich die internationale Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft gefährden könnte.

Die Studentenbewegung, inspiriert von lateinamerikanischen Revolutionären und dem Gedankengut der Frankfurter Schule (cf. 1.5.), formierte sich mit sympathisierenden Kräften zur Außerparlamentarischen Opposition (APO). Sie attackierte tradierte Organisationsstrukturen, autoritäre Lehrveranstaltungsmethoden, die Macht der Ordinarien und rief zum *Marsch durch die Institutionen* auf. Der angekündigte Kampf gegen das Establishment des reaktionären politischen Systems ließ grundlegende Umwälzungen in Forschung und Lehre als unausweichlich erscheinen.

Reformen wurden auch im schulischen Bereich eingeklagt. Viele Schulen waren für die Anforderungen einer modernen Wirtschaft und Gesellschaft nicht entsprechend ausgestattet, es fehlte Lehrpersonal für den sich abzeichnenden Schülerzuwachs, die Lehrerausbildung zeigte deutliche qualitative Mängel, Defizite in den Lehrinhalten und Lehrmethoden wurden kritisiert. Mit Verweis auf ausländische Vorbilder plädierte man für eine höhere Abiturientenzahl und bessere Bedingungen des Unterrichts. Hartmut von Hentig wollte sich nicht mit Schule als „Bewahranstalt oder Treibhaus oder Schonraum oder *cooling-out institution* oder Sortieranstalt oder Startmaschine oder Nachwuchsproduzent oder Sozialstation" zufrieden geben und wünschte sie sich eher als „Lebens- und Erfahrungsraum ... *a place for kids to grow up in*" (1993: 9).[63]

Neben pädagogischen Fragen spielte auch die soziologische Perspektive beim Ruf nach einer Reform des Bildungswesens eine wichtige Rolle. Bildung wurde als allgemeines Bürgerrecht definiert, und die Herstellung der Chancengleichheit in der Gesellschaft erforderte die Verwirklichung dieses sozialen Grundrechts. Tatsächlich stellte man eine deutliche Unterrepräsentation von Arbeiterkindern und Mädchen an weiterführenden Schulen und Universitäten sowie ein Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land fest.

Soziologische, pädagogische, ökonomische und politische Erwägungen führten deshalb zu verstärkten Anstrengungen, bildungspolitische Reformen auf den Weg zu bringen. Bund und Länder gründeten 1965 den Deutschen Bildungsrat, der als beratendes Expertengremium zahlreiche Reformvorschläge vorlegte. 1970 wurde eine Bund-Länder-Kommission installiert, die drei Jahre später in ihrem Bildungsgesamtplan mehr und bessere Schulen, moderne Unterrichtsinhalte, Chancengleichheit und Partizipationsmöglichkeiten für Lehrer, Schüler und Eltern forderte. In verschiedenen Bundesländern wurde das dreigliedrige Schulwesen zur Gesamtschule transformiert, der Übergang auf

---

63 Von Hentig stellt ernüchtert fest, dass seine Beurteilung der Schule der sechziger Jahre zwei Jahrzehnte später noch immer Geltung besäßen. Er beklagt die ungenügende Vorbereitung auf die Zukunft, die ungenügende Erfüllung auch traditioneller Funktionen, ihre Unbeliebtheit bei den SchülerInnen, ihren Gegensatz zum gesellschaftlichen Leben und ihre Resistenz gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen. Als Vision entwirft er in seiner minima paedagogica eine neue Schule, die als Lebensraum fungiert, pluralistisch ausgerichtet ist, das Leben in der Gemeinschaft praktiziert und den ganzen Menschen entfaltet (1993: 214ff.).

das Gymnasium wurde erleichtert, und die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 bot den SchülerInnen mehr Wahlfreiheit und sollte ihre individuellen Fähigkeiten effektiver fördern.

In einem anregenden Vorwort zu einem aufregenden Buch von David Gribble (1991: 239f.) hat Hartmut von Hentig die Postulate der diversen bildungsreformerischen Strömungen sehr konzise zusammengefasst:

- Demokratisierung
- Gesamtschule und horizontale Gliederung des Schulwesens
- Ganztagsschule
- Aufhebung der *Standesschule*
- Selbstverantwortung von Schülern/Lehrern und *self-direction*
- Fächerwahl
- Aufhebung des Modernitätsrückstands
- Curriculumreform
- Emanzipation, Konfliktbereitschaft und anti-autoritäre Erziehung/Bildung
- Gleichberechtigung akademische - berufliche Bildung
- Betonung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit (Lernen lernen)
- sozial-kooperatives Lernen
- Humanisierung des pädagogischen Umgangs

Diese Liste enthält offenkundig mehrere Aspekte, die auch im Kontext der Diskussion um eine humane Schule und die Öffnung der Schule/des Unterrichts eine Rolle spielten.[64] Defizite in organisatorischen, inhaltlichen, methodischen und personalen Bereichen sollten überwunden werden. Die Kritik an tradierten Institutionen und verkrusteten Strukturen blieb bisweilen auch bei der Negation stehen, ohne konstruktive Alternativen anzubieten. Man mag dies als destruktive Kritik missachten oder als Zeichen von Offenheit im Sinne prinzipieller Bereitschaft für vielfältigste Änderungen sehen.

3.3 Wandlungsprozesse in Kindheit und Jugend

Die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen haben sich in den zurückliegenden Jahrzehnten grundlegend gewandelt (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1995; Göhlich 1997a: 16ff.; Jürgens 1998: 27ff.; van den Daele 2000). Die *veränderte Kindheit* stellt auch Schule und Bildung vor neue Herausforderungen, die mit den traditionellen Handlungsmustern alleine nicht mehr bewältigt werden können. „Die Jugendlichen mit ihrem heutigen Verhalten ... passen nicht mehr für den herkömmlichen Englischunterricht, bzw. der tradierte Englischunterricht ‚taugt' nicht mehr für die heutige Jugend" (Reisener 1993: 9). Die für das Offenheits-Paradigma relevanten gesellschaftlichen Umbrüche erstrecken sich dabei auf demografische, verkehrstechnische, mediale, attitudinale und normative Rahmenbedingungen sozialen Lebens.

Der demografische Wandel betrifft familiale Strukturen mit dem Trend zur Kleinfamilie (Einkind- oder Zweikinder-Familien), zu strukturell unvollständigen

---

64 Den Beitrag einer emanzipatorischen Didaktik zur Öffnung des Unterrichts beschreibt Kunert (1978: 40ff.).

Familien (Ehescheidungen, Ein-Eltern-Familien) und mütterlicher Erwerbstätigkeit. Einerseits ergibt sich daraus oft eine emotionale Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehung und eine stärkere Förderung von freiem Willen. Andererseits wird die familiale Funktion der Förderung von Soziabilität beeinträchtigt, indem verlässliche Sozialbindungen abnehmen und die Beziehungserfahrungen von Kindern reduziert werden.

Im Bereich technologischer Innovationen hat die wachsende (Auto-) Mobilisierung zu einem spürbaren Wandel der Wohn- und Lebensbedingungen geführt. Die Transformation der Wohn- und Nahumwelt der Kinder nach dem Motto *Freie Fahrt für freie Bürger!* zu verkehrsadäquaten Stadt-Landschaften entzieht den Kindern lebensnotwendige Spiel- und Sozialräume. Kindliche Erfahrungsräume werden durch den Straßenausbau und dem auf den Straßen fließenden Verkehr begrenzt, verbleibende kindliche Handlungsmöglichkeiten in pädagogisch organisierten Inseln gettoisiert. Der Verlust der Straße und die Verdrängung in Reservate, die selten das Leben zu entdecken und Neues auszuprobieren gestatten, führen zu einer Reduktion unmittelbarer sinnlicher Erfahrungen. Häufig wird dann lieber drinnen als draußen gespielt, und das länger andauernde freie Spiel in der Gruppe wird abgelöst von separierten Aktivitäten im eigenen Kinderzimmer (Jürgens 1998: 36).

Die Technisierung der Wohnumwelt umfasst auch die elektronischen Medien. Wenn audiovisuelle Medien zusehends die Funktion der Weltdeutung übernehmen, dann leben die *Medienkinder* ein Leben aus zweiter Hand. Die unmittelbare Realität wird durch Abbilder der Realität ersetzt, Erlebnisse aus der *second hand reality* treten an die Stelle von Primärerfahrungen. Geht der Sinn für eine aktive Aneignung der natürlichen Realität verloren, können ein „allmähliches Verschwinden der Wirklichkeit" (Hentig 1984) und das „Verschwinden der Kindheit" (Postman 1983) eintreten.[65]

Attitudinale Veränderungen beziehen sich hier auf elterliches Erziehungsverhalten und entsprechende Erwartungen der Eltern an die Schule. Wenn es zutrifft, dass „Eltern insgesamt in ihrem Erziehungsverhalten ‚liberaler' geworden sind und ‚autoritären' Erziehungsformen eher ablehnend gegenüberstehen" (Jürgens 1998: 29), dann hat dies Implikationen für den schulischen Erziehungsstil. „Insbesondere werden Selbständigkeit, Kreativität, Kooperationsfähigkeit und Spielen können von den Eltern gewünscht" (Fölling-Albers, zit. nach Jürgens 1998: 29).[66] Die zunehmende Ablösung hierarchischer Strukturen durch symmetrische Eltern-Kind-Beziehungen bezeichnet Zinnecker (1985) als einen Prozess „von der Erziehung zur Beziehung", Büchner (1989) als einen Weg „vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln."

Im normativen Bereich ist eine starke Pluralisierung der Werte zu konstatieren (cf. 1.6.). Angesichts der Diversifizierung sozialer, kultureller und ideologischer Bezüge existieren keine hegemonialen Normen mehr. Ein bestimmter Wert lässt sich auch nicht mehr einer bestimmten Gruppe zurechnen, mit der sich ein Individuum dann identifizieren könnte. Gesellschaftliche Pluralität spiegelt sich wider in intra-individueller

---

65 Inwiefern die Trennung zwischen einer realen und einer fiktiven Welt selbst eine Fiktion und nur formal-analytischer Natur ist, kann hier nicht vertieft werden. Auch sollte der kulturkritische Grundton der Argumentation nicht mit einer pauschalen Verteufelung neuer Medien verwechselt werden.

66 In dem Jahrzehnt nach der Veröffentlichung 1991 von Fölling-Albers mögen schulische Leistung und auch formale Tugenden wieder stärker ins Blickfeld der Eltern geraten sein.

Pluralität.

Wirft man einen Blick auf aktuelle Trends der Jugendforschung (Gudjons 2001: 136ff.), dann erhalten die attitudinalen und normativen Argumentationen empirische Untermauerung. Von den neun Trends erscheinen im Offenheits-Kontext besonders vier als relevant:

- immense Vielfalt von Erscheinungen jugendlichen Lebens (Spiegelbild der „Entstrukturierung der Jugendphase")
- Widersprüche und Unübersichtlichkeit (z.B. „Leben ist jetzt" vs Instrumentalisierung schulischen Lernens)
- Individualisierungsschub (Freiheit in der Lebensplanung, Zerbrechen traditioneller Orientierungsmuster, persönliches Biografiemanagement)
- Wertewandel (individueller „Wertecocktail" statt Werteverlust)

Insgesamt scheint aufgrund der Resultate eine postmaterialistische Orientierung unter den Jugendlichen (zwischen 16 und 25 Jahren) zugenommen zu haben. Eine überdurchschnittliche Zustimmungsrate gab es für Werte wie Autonomie (plus Kreativität und Konfliktfähigkeit), Menschlichkeit (plus Toleranz und Hilfsbereitschaft), Selbstmanagement, Authentizität (persönliche Denk- und Handlungsfreiheit). Vorgestanzte Lebensentwürfe werden abgelehnt. „Die Jugendphase enthält darum heute verstärkt einen Imperativ zur Selbstgestaltung: Aus einer gesellschaftlich vorgeformten Übergangsphase mit ihren Übergangsriten und vorgegebenen Mustern ... wird eine Phase individueller Entscheidungsleistungen" (Gudjons 2001: 138).

Die Bedingungen der Enkulturation in der modernen Kindheit haben sich also gravierend gewandelt.

> Sekundärerfahrungen, konsumorientierte Verhaltensweisen und vorinterpretierte Deutungsmuster nehmen zu. Nun ist aber nach neueren Handlungs- und Kognitionstheorien ... Eigentätigkeit die materielle Grundlage der Erkenntnistätigkeit, das Bild von Welt und Wirklichkeit ist an die aktive Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit gebunden. Unterricht in der Schule müsste daher heute viel stärker die eigentätige Aneignung von Kultur betonen (Gudjons 2001: 112).

Die veränderten Sozialisationsbedingungen haben dazu geführt, dass PädagogInnen und auch FremdsprachendidaktikerInnen[67] nach neuen Antworten auf die Herausforderungen suchen. Wie kann die Aktivitätsarmut des Film- und Fernseherlebens und der automobilisierten Gesellschaft unterrichtlich kompensiert werden? Bedeutet die Konkurrenz durch spannungsvolle und dramatische audiovisuelle Ereignisse die Notwendigkeit für die Schule, ebenfalls reizstarke Unterrichtsformen und handlungsintensive Lernprozesse anzubieten? Zudem wird das bewährte Prinzip der Anschaulichkeit ad absurdum geführt, weil Bilder der TV- und Filmindustrie immer weniger helfen, „die Welt zu verstehen und zu erklären, sie müssen vielmehr entschlüsselt und auf ihren Aussagegehalt geprüft werden" (Rolff 1989: 18). SchülerInnen bedürfen also schulisch vermittelter Kompetenzen zur Entschlüsselung mediatisierter Realität (cf. 11.). Die familialen Wandlungsprozesse (Vereinzelungsproblematik, Liberalisierung und Individualisierung elterlicher Erziehung) haben schließlich bei den Kindern Defizite

---

[67] Cf. u.a. Nissen (1993b: 17); Rampillon/Reisener (1993); Rampillon/Reisener (1997: 8); Reisener (1993).

hinsichtlich sozialer Einordnungsfähigkeit (Prinzen- und Prinzessinnen-Syndrom) evoziert, die man durch kooperativere Unterrichtsformen zu korrigieren hofft (cf. 14.). Da die Schule überdies aufgrund ihrer Selektionsfunktion immer deutlicher als Lebens-Chancen-Verteilungs-Institution erkannt wird, muss sie die neuen Aufgaben umso dringender erfüllen, ohne sich dabei aber auf alte Unterrichtsformen allein verlassen zu können.

3.4 Strukturwandel und Berufspropädeutik

Die Beschäftigungsstruktur in Deutschland und vergleichbaren Industriegesellschaften unterliegt seit mehreren Jahrzehnten einem tief greifenden Wandlungsprozess. Technisch-organisatorische Innovationen führen zu grundlegenden strukturellen Änderungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben. Die Halbwertzeit des in der Ausbildung erworbenen Wissens wird permanent reduziert, klassische Karrierewege werden damit seltener und Berufsbilder unschärfer. Dieser Strukturwandel stellt die Arbeitnehmer vor neue Herausforderungen hinsichtlich ihrer Qualifikationen (Tabelle 3).

Wandlungsphänomen	*Qualifikationskonsequenzen*
Globalisierung	• Fremdsprachenkenntnisse • interkulturelles Bewusstsein
Informationsgesellschaft	• *computer literacy* • *media literacy*
Wandlung von Berufsbildern	• Lebenslanges Lernen • Offenheit
Verlust alter und Entstehung neuer Berufe	• Flexibilität • Mobilität • Patchwork-Karrieren
Zunahme selbstständiger Arbeit	• Selbstständiges Denken • Aktive Gestaltung der Arbeitsumwelt
Postindustrielle Gesellschaft	• Dienstleistungs-Fähigkeiten • Soziale Kompetenzen • Personale Kompetenz • Kommunikative Kompetenz
Individualisierung	• Entscheidung zwischen verschiedenen Lebensstilen und Normen • Komplexitäts-Bewusstsein

Tabelle 3: Implikationen des Strukturwandels in der Arbeitswelt für Qualifikationsanforderungen

Angesichts dieser raschen Veränderungen der Arbeitswelt begnügen sich Arbeitgeber nicht mehr nur mit den stellenbezogenen und berufsspezifischen Qualifikationen der Arbeitnehmer. Neben diesen *Hard Skills* treten in zunehmendem Maße die *Soft Skills* oder *Schlüsselqualifikationen.* Eingeführt wurde letzterer Begriff 1974 vom Leiter des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Dieter Mertens (Institut Student und Arbeitsmarkt 2003: 4; Mertens 1974). Auf die Dynamik des Arbeitsmarktes,

welche die Arbeitnehmer permanent mit neuen beruflichen Herausforderungen konfrontierte, reagierte er mit der Metapher des Schlüssels, der wechselndes Fachwissen und neue Qualifikationen schnell erschließt und damit lebenslange Handlungskompetenz ermöglicht. *Schlüsselqualifikationen* sind somit

> Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung a) für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersagbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens (Mertens, zit. nach Institut Student und Arbeitsmarkt 2003: 4f.).

Neben dem Begriff *Schlüsselqualifikationen* werden in psychologischen, soziologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Publikationen Fast-Synonyme wie *Schlüsselkompetenzen, Kernkompetenzen, multifunktionale Fähigkeiten, Soft Skills, extrafunktionale Qualifikationen* (Dahrendorf) oder *formale Bildung* (Klafki) verwendet. Folgende *Soft Skills*, gegliedert nach personalen, sozialen, kognitiven und kommunikativen Bezügen, werden im Einzelnen immer wieder genannt (Tabelle 4).

Persönlichkeits-Kompetenz	*Sozial-Kompetenz*	*Kognitive Kompetenz*	*Kommunikations-Kompetenz*
Kreativität	Menschenkenntnis	Logisches Denken	Präsentationstechniken
Selbstständigkeit	Kooperationsfähigkeit	Analytisches Denken	Schriftliche Ausdrucksfähigkeit
Geistige Flexibilität	Integrationsbereitschaft	Konzeptuelles Denken	Mündliche Ausdrucksfähigkeit
Offenheit	Teamfähigkeit	Abstraktionsvermögen	Kommunikationswille
Verantwortungsber:	Umgangsstil	Transferfähigkeit	Kommunikationsfäh:
Motivation	Empathie	Problemlösungsfähigkeit	Diskussionsfähigkeit
Einsatzbereitschaft	Kritikfähigkeit	Vermittlung Theorie – Praxis	Eloquenz
Initiative	Konfliktfähigkeit	Priorisierungsfähigkeit	Streitkultur
Leistungsbereitschaft	Entscheidungsstärke	Lernfähigkeit	
Zuverlässigkeit	Führungsfähigkeit	Planvolles Arbeiten	
Vertrauenswürdigkeit	Verhandlungsführung		
Ausdauer	Kundenorientierung		
Belastbarkeit	Durchsetzungsfähigkeit		
Stressresistenz	Organisationstalent		
Neugier			
Selbstbewusstsein			
Urteilsvermögen			
Fähigkeit zur Misserfolgsbewältigung			
Zeitmanagement			
Demokratische Gesinnung			
Charisma			

Tabelle 4: Schlüsselqualifikationen

In Stellenanzeigen kann man ablesen, dass bei der Personalrekrutierung von potenziellen Bewerbern neben dem Fachwissen diese Schlüsselqualifikationen zusehends verlangt werden. Eine Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zur Frage, was

Unternehmen vom Nachwuchs verlangen, fand heraus, dass die fünf *Soft Skills* Teamfähigkeit, logisches Denken, Initiative, selbstständiges Lernen und kommunikatives Verhalten zu den zehn wichtigsten Eigenschaften von Lehrstellenbewerbern zählen (www.abimagazin.de/2003: 15). Die wachsende Wertigkeit von Schlüsselqualifikationen (z.B. Kairies/Schrott 2002) schlägt sich auch in einer inzwischen großen Zahl publizistischer Anleitungen nieder (z.B. Deutscher Manager-Verband 2003).

Die Bedeutung von *Soft Skills* im ökonomischen Sektor wirkt zurück auf Didaktik und Methodik im schulischen Sektor.

> Der Begriff der Schlüsselqualifikation ... gehört heute zum festen Vokabular der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitiker. Reformen in allen Bildungsbereichen – von der Hochschule bis zur Beruflichen Bildung – werden mit der wachsenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen begründet (Institut Student und Arbeitsmarkt 2003: 4).

Um kommunikative, personale, soziale und kognitive Qualifikationen zu generieren, sind adäquate Methoden, Techniken und Verfahren nötig. Reine Wissensvermittlung durch belehrenden Frontalunterricht erweist sich nicht als effizient, um überfachliche Fertigkeiten und Haltungen zu gestalten. Wenn beispielsweise der Wille und die Fähigkeit gefordert werden, die Arbeitsbedingungen und prinzipiell offene Umwelt aktiv mitzugestalten, dann müssen eigentätig-offene Unterrichtsverfahren erprobt worden sein. Formen von handlungsorientiertem Lernen, aktivem Lernen, Anwendungslernen und Selbstlernen versprechen eine nachhaltigere Wirkung. An Techniken eignen sich dann beispielsweise Präsentationstechniken (cf. 12.5.), Teamtechniken (cf. 14.), Kommunikationstechniken, Moderationstechniken, Praxisprojekte (cf. 9.4.), fachübergreifende Projekte, Planspiele (cf. 10.3.), Fallstudien, Exkursionen oder der Einsatz neuer Medien (cf. 11.).

3.5 Organisations- und systemtheoretische Konzepte

Offenheit spielt auch in der Organisationslehre seit langem eine wichtige Rolle. Sie wird als ein wesentlicher Faktor für das effektive Funktionieren einer Organisation betrachtet. Man kann dabei zwischen drei Dimensionen organisatorischer Offenheit differenzieren (Rakhkochkine 2003: 58ff.):

- Offenheit des Personals gegenüber neuen Erfahrungen
- Offenheit in der Gestaltung der Kommunikation und Lernprozesse
- Offenheit der Organisation gegenüber ihrer Umwelt

Die Offenheit des Personals gegenüber neuen Erfahrungen bezieht sich auf die Bereitschaft, neue Reize aufzunehmen und auf neue Situationen flexibel zu reagieren. Dadurch wird das Problemlösungspotential erhöht und der Arbeitsprozess optimiert.

Ein reibungsloser Ablauf von Organisationsprozessen erfordert auch kommunikative und lernprozessuale Offenheit, um die Konsequenzen defizitärer Kommunikationsabläufe aufzudecken und zu beseitigen. In vielen Unternehmen wird partizipative Offenheit gefordert, i.e. die Mitarbeiter sollen ihre eigene Meinung artikulieren und so am Management teilhaben. Diese sollte ergänzt werden durch die reflektive Offenheit, i.e. jeder Mitarbeiter sollte bereit sein, sein eigenes Denken in Frage zu stellen und die Haltung des anderen wirklich ernst zu nehmen. Wenn partizipative und reflektive Offenheit zusammenwirken, können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, welche die

Komplexität der Realität erkennen und verarbeiten. Komplexität dürfe nicht als Grund für Resignation dienen, sondern divergierende Probleme müsse man als solche akzeptieren und entsprechend auf die einzig richtige Antwort verzichten.

Die Bedeutung der Offenheit einer Organisation gegenüber ihrer Umwelt wird in der Systemtheorie seit langem unterstrichen. Offenheit wird hier als Bedingung für den Austausch von Information, Energie oder Materie zwischen dem System und der Umwelt gesehen. Je offener eine Organisation ist, desto erfolgreicher kann sie auf externe Einflüsse reagieren und die internen Prozesse optimieren.

Die Implikationen für offenen Unterricht sind auf allen drei Ebenen der Offenheit evident. Die Offenheit des Personals gegenüber neuen Erfahrungen kann Gestalt annehmen in den Lehrkräften und SchülerInnen, die ungewohnte Stimuli aufgreifen und sich damit auseinandersetzen. Partizipative und reflektive Offenheit im Kommunikationsprozess bedeutet aktive und gleichberechtigte Mitarbeit und Teilhabe der SchülerInnen am unterrichtlichen Lernprozess und beispielsweise die Negierung der allein selig machenden Interpretation. Die Offenheit der Organisation gegenüber der Umwelt kann sich in der Öffnung der Schule nach außen widerspiegeln, in ihrem Bestreben, eine drohende Isolierung von der Lebensrealität durch verschiedene Verbindungen zu außerschulischen Institutionen zu vermeiden (cf. 8.8.). Innovation, Partizipation und Kommunikation gelten dann nicht nur für Organisationen und Systeme allgemein, sondern auch für schulische und unterrichtliche Systeme im Besonderen.

3.6 Fazit

Offenheit bzw. Geschlossenheit sind auch im politologischen, soziologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs fruchtbare Reflexionskategorien. Man muss kein Anhänger von Neo-Marxismus und *Cultural Materialism* sein, um die Einflüsse materieller Bedingungen und sozio-ökonomischer Strukturen (*infrastructure, structure*) auf kulturelle Verhaltensmuster und bildungspolitische Tendenzen (*superstructure*) anzuerkennen.

Poppers großes Plädoyer für eine offene Gesellschaft setzte in der Politischen Philosophie einen unübersehbaren Orientierungspunkt, der auch für geschlossene bzw. offene Bildungs-, Schul- und Unterrichtssysteme von Relevanz ist. Diese Systeme gerieten in den 60er Jahren unter großen Veränderungsdruck, die *Bildungskatastrophe* verlangte nach einschneidenden Reformen am deutschen Bildungswesen. Wandlungsprozesse erkannte man auch in den Entwicklungsphasen von Kindheit und Jugend, der traditionelle Unterricht passte mit der *veränderten Kindheit* nicht mehr zusammen. Das Wirtschafts- und Arbeitsleben erfuhr ebenfalls grundlegende Wandlungsvorgänge, welche die Ausbildung neuer Qualifikationen (*soft skills*) mit adäquaten Methoden erforderten. Schließlich zeigt ein Blick auf die Organisationslehre, dass Offenheit auch einen wichtigen Faktor für das Funktionieren einer Organisation darstellt.

4 Lernpsychologisch-spracherwerbstheoretische Wurzeln

Was man sich selbst erfinden muss,
lässt im Verstand die Bahn zurück,
die auch bei anderer Gelegenheit
gebraucht werden kann.

Georg Christoph Lichtenberg

4.1 Piagets Stufenmodell kognitiver Entwicklung

Mit der intellektuellen Entwicklung des Kindes beschäftigte sich intensiv Jean Piaget (Flavell 1963). Seine entwicklungspsychologische Forschung lieferte weit reichende Einsichten über die Voraussetzungen des Erkennens. Dabei erkannte er, dass alle für das Erkennen relevanten psychologischen Prozesse eine Entwicklung zeigen. Wie sich die intellektuellen Funktionen im Laufe der kindlichen Entwicklung verändern, bildete den Kern seiner Forschung. Piaget differenziert zwischen vier Hauptstadien der geistigen Entwicklung (Gage/Berliner 1996:104ff; Mietzel 1998: 71ff.; Montada 1998;):

- sensumotorische Entwicklung
- voroperatorisch-anschauliches Denken
- konkret-operatorisches Denken
- formal-operatorisches Stadium

Das Kind durchläuft diesen Entwicklungsprozess in permanenter Anpassung an die Umwelt. Wenn eine neue Erscheinung das Gleichgewicht zwischen Kind und Umwelt stört, stellt das Kind das Äquilibrium wieder her. Dies erfolgt einerseits durch Assimilation, i.e. seine Wahrnehmung wird den bereits vorhandenen Strukturen (Schemata) angepasst, andererseits durch Akkomodation, i.e. seine kognitiven Strukturen werden den wahrgenommenen Gegenständen oder Situationen angepasst. Es besteht somit ein enger Zusammenhang von Denken und Handeln, denn indem das Subjekt mit Objekten handelt, produziert es Erkenntnis, und aufgrund entstehender Denkschemata werden neue Handlungsmöglichkeiten geschaffen. Dadurch können immer komplexere intellektuelle Fähigkeiten aufgebaut werden.

Diese entwicklungspsychologischen Erkenntnisse implizieren eine markante Abgrenzung gegenüber lernpsychologischen Theorien wie Behaviorismus, Assoziationsmodellen und Widerspiegelungskonzepten. Mit den Prozessen der Assimilation und Akkomodation sowie dem Streben nach Äquilibration ist die Vorstellung der Abbildung sinnlicher Eindrücke nicht vereinbar. Nicht empirisches Lernen im Sinne direkter Abbildung der Außenwelt findet statt, sondern der Mensch schafft sich seine Erkenntnisstrukturen in aktiver Auseinandersetzung mit vorgegebenen oder selbst erzeugten Aspekten. In unterschiedlichen Entwicklungsstufen wird abhängig von den aufgebauten Strukturen Unterschiedliches erfahren, aber immer ist die handelnde und denkende Aktivität des Menschen erforderlich. Wenn als Ziel stets die Äquilibration als Auflösung von Konflikten durch Reorganisation von Strukturen angestrebt wird, dann kann die geistige

Entwicklung durch die Induktion kognitiver Konflikte gefördert werden.

Obwohl der Entwicklungspsychologe Piaget selten direkte Anregungen für Unterrichtsarbeit gab, haben seine Apologeten und Interpreten pädagogisch relevante Erkenntnisse aus seinen Schriften herausgearbeitet (cf. z.B. Mietzel 1998: 96ff.). Im Gegensatz zum passiven Rezipienten von Lerninhalten ist der Schüler bei Piaget ein aktiver Mensch, der sein Wissen konstruieren muss (cf. Konstruktivismus: 4.5.). Die Lehrkraft muss den Unterricht auf die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen abstimmen, damit diese das neue Wissen assimilieren und akkomodieren können. Man darf nicht Wissenselemente einfach von außen dem Kinde aufoktroyieren; vielmehr müssen sie in die bestehende kognitive Organisation organisch eingegliedert werden. Warnungen vor einer überzogenen Autorität des Lehrers sind damit unüberhörbar. Er darf nicht auf marionettenhafte Reproduktion vorgekauter fremder Erkenntnisse insistieren, sondern sollte Erkenntnisfortschritte durch passende Problemangebote so fördern und berücksichtigen, „dass Entwicklung ein selbstkonstruktiver Prozess durch Interaktion mit der Umwelt ist" (Gudjons 2001: 122). Die Aufgabe der Lehrkräfte liegt somit darin, Erkenntnismöglichkeiten der Lerner richtig einzuschätzen und angemessene Probleme vorzulegen, die sie selbst lösen müssen. Als unterrichtsmethodologische Konsequenz ergibt sich daraus

> eine Favorisierung der selbsttätigen Entdeckung, der Modelle des offenen Unterrichts, der genetischen Methode, auch die Betonung der Bedeutung einer Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen für die kognitive Entwicklung, da diese Interaktion in geringerem Maße die Gefahr birgt, dass sich Meinungen einer übermächtigen Autorität unverstanden durchsetzen (Montada 1998: 559).[68]

4.2 Bruners *discovery learning*

Ähnlich wie Piaget hat sich Jerome Bruner mit der kognitiven Entwicklung des Kindes beschäftigt (Bruner 1966a; Gage/Berliner 1996: 118ff.). Und ähnlich wie sein Vorläufer untergliedert er den intellektuellen Entwicklungsprozess in verschiedene Stufen, die Piagets Phasen recht nahe kommen:[69]

- enaktive Stufe
- ikonische Stufe
- symbolische Stufe

Auf der enaktiven Stufe stellt sich das Kind seine Umwelt über den handelnden Umgang mit dieser Welt dar, Wissen und Handeln sind synonym. Nachdem sich das visuelle

---

[68] Zur Kritik an Piaget cf. u.a. Gage/Berliner (1996: 116), Gudjons (2001: 122), Montada (1998: 559). So wird ihm vorgeworfen, dass er die Abfolge der Entwicklungsstadien zu pauschal sieht, bereichsspezifische Unterschiede nicht berücksichtigt, interindividuelle Unterschiede nicht erklärt, die Komplexität kognitiver Leistungen von Kindern in einem bestimmten Alter unterschätzt, die Altersbindung bestimmter denkerzieherischer Praktiken falsch begründet, die kognitive Seite der Entwicklung überbetont, eine Deutung vom Endstadium des naturwissenschaftlich-logischen Denkens her vornimmt und seine empirische Basis dünn ist.

[69] Die enaktive Stufe deckt sich weitgehend mit Piagets sensumotorischer Phase, seine ikonische Stufe entspricht großteils Piagets Phasen präoperationalen Verstehens und konkreter Operationen.

Gedächtnis entwickelt hat, werden auf der ikonischen Stufe bildhafte Vorstellungen zur Kodierung seiner Kenntnisse herangezogen. Auf der symbolischen Stufe sind Symbolsysteme wie Sprache, Mathematik oder Logik die Informationsträger, formaloperationales Denken kann aufgrund eines ausgereiften Sprachsystems stattfinden. Die kindliche Entwicklung verläuft von der enaktiven über die ikonische zur symbolischen Stufe, so dass mit zunehmendem Alter symbolische Systeme immer mehr Gewicht bekommen zuungunsten handlungsgebundenen und wahrnehmungsgebundenen Verständnisses. Das Verhalten wird zunehmend unabhängiger von direkten Reaktionen auf Außenreize, die Sprache avanciert zum zentralen Symbolsystem für die Repräsentation der Wirklichkeit. Daraus resultiert die Notwendigkeit systematischer Interaktionen mit LehrerInnen (Eltern, Betreuer), um die kognitive Entwicklung des Kindes zu fördern.

Auf der Basis dieser entwicklungspsychologischen Einsichten hat Bruner das Prinzip des *discovery learning* (*learning by discovery*, entdeckendes Lernen) Anfang der 60er Jahre thematisiert (Bruner 1966b; Bruner 1970; Edelmann 2000: 141ff.; Neber 1998 – cf. auch Craik/Lockhart 1972; Wittrock 1974).[70] Zunächst unterscheidet er zwischen zwei Lehrtraditionen, dem *expository mode*, wo der Lehrer Methode, Verfahren und Tempo bestimmt, und dem *hypothetical mode*, den Bruner favorisiert. „The teacher and the student are in a more cooperative position. The student is not a bench-bound listener, but is taking part in the formulation and at times may play the principal role in it" (Bruner 1966b: 83). Die Prämisse lautet, dass es nicht möglich sei, eine Person auf alle Ereignisse, Situationen und Probleme der Zukunft vorzubereiten. Deshalb muss sie darin geschult werden, das Problemlösen zu üben, damit sie später Probleme selbst lösen kann. Entdeckendes Lernen steigert die intellektuelle Kraft, verstärkt die Gedächtnisleistung und übt in heuristisches Lernen ein (Bruner 1966b: 83).

> Wissenserwerb durch Verwendung des eigenen Verstandes führt danach zu einer besser zugänglichen und nutzbaren Organisation von Information im Gedächtnis, fördert Strategien des selbständigen Problemlösens und Entdeckens sowie Voraussetzungen für die personinterne Steuerung des Lernens (Neber 1998: 86).

Vier Merkmale kann man dabei als konstitutiv für *discovery learning* betrachten (Edelmann 2000: 141ff.):

- Transferförderung: Früheres Lernen muss späteres Lernen positiv beeinflussen. Dies beinhaltet nicht nur den speziellen Übungstransfer, sondern auch den allgemeinen Transfer von Begriffen. Fundamentale Kategorien müssen erlernt werden. Neben deduktiven werden auch induktive Lernvorgänge betont, i.e. das Lernen vom einzelnen Phänomen zum grundlegenden Begriff.
- Problemlösefähigkeit: Die Aneignung der grundlegenden Zusammenhänge erfolgt in einem Prozess des entdeckenden Lernens. Dies erfordert die Entwicklung von Techniken der Problemlösung wie Analyse der Problemstellung, Formulierung von Hypothesen, Prüfung der Hypothesen. Eine positive Einstellung gegenüber Problemlösen muss ebenfalls aufgebaut werden.

---

70 Methodenhistorisch lässt sich dieses Prinzip auf Platon bzw. Sokrates und den sokratischen Dialog zur Wahrheitsfindung zurückverfolgen. Am anderen Ende der Zeitleiste fällt eine Einordnung in das Paradigma des Konstruktivismus nicht schwer.

- intuitives Denken: Ein Charakteristikum des produktiven Denkens ist die Intuition. Sie ermöglicht neuartige Lösungen. Dabei geht es um spontane Einfälle, nonverbale Prozesse und die Erfassung des Problems in seiner Gesamtheit.[71]
- Förderung der intrinsischen Motivation: Der Wissenserwerb erfolgt in starker Abhängigkeit von der Motivation im Sinne der Interesse an der Sache. Das Kind muss von der Kontrolle durch positive und negative Sanktionen befreit werden. Dagegen ist die Bereitschaft und der Willen zum Lernen zu fördern.[72]

Discovery learning hat die verschiedenen Konzepte offenen Unterrichts wesentlich beeinflusst. Der Wissenserwerb wird als kreative, problemlösende, entdeckende Aktivität gesehen, die durch die direkte Interaktion des Lernenden mit einer didaktisch aufbereiteten Umwelt vonstatten geht. Probleme können in sprachlicher Form präsentiert werden, und bei der eigenaktiven Lösung können die SchülerInnen auf ihre zunehmende Fähigkeit vertrauen, mit mehreren Alternativen gleichzeitig umzugehen. Der Lernende ist „principal actor rather than a bench-bound listener" (Richards/Rodgers 1986: 100).[73]

Sowohl Bruner als auch Piaget haben den Repräsentanten offenen Unterrichts wichtige Argumente geliefert. Neben pädagogischen Implikationen, die Unterricht eher generell betreffen (Diskrepanzen zwischen den Denkmustern von Kindern und Erwachsenen, Notwendigkeit intellektueller Sensibilität der Lehrkräfte, entwicklungspsychologische Passung von Materialien, Strukturierung einzelner Unterrichtssequenzen), hat offener Unterricht durch Piaget/Bruner Impulse erhalten im Hinblick auf den Einsatz konkreten Materials, individuelles Lerntempo, Gruppenlernen, induktives und entdeckendes Lernen. Das Ergreifen der Welt anhand konkreter Dinge ist die Vorstufe zum Begreifen der Welt mittels abstrakter Operationen. Handgreifliche Erfahrungen mit Objekten gehen der Aufmerksamkeit auf wahrnehmbare Charakteristika und der verbalen Reflexion der Ergebnisse voraus. Solange ein Kind die Repräsentationen der symbolischen Stufe oder der Stufe formaler Operationen nicht durchführen kann, können abstrakte Inhalte nicht verstanden werden. Da neue Erfahrungen an vorhandene kognitive Strukturen angedockt werden, sollten „dosierte Diskrepanzerlebnisse" (Mietzel 1998: 77) ermöglicht werden:

---

71 Neuere kognitionspsychologische Studien belegen – trotz post-decartesianischer Zweifel – die Bedeutung der Intuition. Myers, Damasio, Kahneman oder Betsch bestätigen, dass intuitives Denken wahrnehmungsähnlich, schnell, mühelos, zutreffend und effektiv ist. Die Intuition – nicht zu verwechseln mit dem Instinkt – greift auf den gesammelten individuellen Erfahrungsschatz zurück und berücksichtigt auch scheinbar nur rationale Kategorien. Es zeigte sich, dass unsere innere Stimme, der sechste Sinn, unser Bauchgefühl erstaunlich richtige Entscheidungen treffen kann (Berndt 2004).

72 Zur Kontroverse zwischen Bruner und Ausubel um sinnvoll-rezeptives Lernen oder sinnvoll-entdeckendes Lernen bzw. expositorisch-darstellendes oder entdecken-lassendes Lehren cf. Edelmann (2000: 143f.).

73 Zur Entwicklung des *learning by discovery* zu einem multiplen Lehr- und Lernkonzept mit dem Paradigma des Problemlösens und den Grundformen Lernen durch Beispiele und Erklärungen sowie Lernen durch Explorieren und Experimentieren cf. Neber (1998). Darstellungen neuerer Versionen wie *Anchored Instruction*, *Community of Learners*, *Thinker Tools* und als *Design epistemischer Aktivitäten* finden sich bei Neber (1999); ein Kontinuum von fünf Formen entdeckenden Lernens mit abnehmender Lenkung und zunehmender Selbstständigkeit legt Gudjons (2003: 94) vor – von Aufgaben lösen (enge Problemvorgabe, klares Ziel) bis forschendes Lernen (eigene Problemfindung, kreatives Problemlösen).

Ist der Neuigkeitsgrad zu gering, werden keine Neugier stimulierenden Konflikte erzeugt, zu viel Neues kann nicht integriert werden. Hinsichtlich des Lerntempos liegt es bei den SchülerInnen, wie viel Zeit sie benötigen, um ihr Wissen zu strukturieren und zu festigen. „Sie sollten ihr Lerntempo weitgehend selbst festlegen können und nicht zu Lernschritten gezwungen werden" (Gage/Berliner 1996: 125). Statt Methoden, bei denen die ganze Gruppe den Lernprozess in gleichem Tempo vollzieht, empfehlen sich daher differenzierende und individualisierende Formen (cf. 8.3.).

4.3 Wygotskis *zone of proximal development*

Für den russischen Psychologen Lev Wygotski spielt die soziale Umgebung eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Kindes (Gage/Berliner 1996: 121ff.; Mietzel 1998: 98ff.; Wygotski 1978). Im Vergleich zu Piaget betont er stärker die sozialen und kulturellen Bedingungen als Voraussetzung zur Entwicklung individueller psychologischer Funktionen. Kinder lernen vor allem von den Menschen, die sie umgeben. Die soziale Umwelt vermittelt ihnen die kulturtypischen Fakten, Fertigkeiten, Konzepte und Haltungen. Kognitive Entwicklung erfolgt durch soziale Interaktion, vermittelt wesentlich durch Sprache. Erwachsene spielen dabei eine wesentliche Rolle. Wenn Kinder kooperativ mit Erwachsenen oder *peers* interagieren, wird die intellektuelle Entwicklung vorangetrieben. Diese schreitet sukzessive von einem fremdbestimmten zu einem selbstgesteuerten Verhalten vor. Die Lehrkräfte haben dabei die Funktion als „Förderer eigengesteuerten Verhaltens, dadurch dass sie nach und nach außengesteuerte Kontrollfunktionen abgeben und so die Entwicklung von Selbstkontrolle anregen" (Campione/Armbruster 1985: 339).

Wygotski begnügt sich nicht damit, „das Denken des Kindes zu untersuchen, ohne den Einfluss des Unterrichts zu berücksichtigen" (Mietzel 1998: 104).[74] Es reicht nicht aus, nur den aktuellen Wissensstand von Kindern zu beurteilen, sondern man muss auch die Frage nach der möglichen Entwicklung stellen. Von zentraler Bedeutung ist für Wygotski dabei die *zone of proximal development* (proximale Entwicklungszone, Zone der nächstmöglichen Entwicklung, Zone der nächsten Entwicklung, Zone der potentiellen Entwicklung): "the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Wygotski 1978: 86). Zunächst gibt es also den aktuellen Entwicklungsstand, i.e. die Fähigkeit des Kindes, ein Problem ohne Hilfe durch Erwachsene zu lösen. Sodann existiert aber auch das Entwicklungspotential, i.e. was ein Kind erreichen kann, wenn ihm ein Erwachsener (oder weiter entwickelter Gleichaltriger) in kompetenter Weise hilft. Den Unterschiedsbereich zwischen der erfolgten Entwicklung und der potentiellen Entwicklung bezeichnet Wygotski nun als *zone of proximal development*. Will man die kognitive Entwicklung eines Kindes optimal fördern, gilt es diese Bandbreite der Entwicklungszone zu erkennen und innerhalb dieser die im Reifungsprozess befindlichen Funktionen zu fördern. Je genauer wir die Grenzen dieses Bereichs markieren können, desto gezielter kann der Reifungsprozess unterstützt werden. Der Erwachsene muss dem Kind systematisch bei der Bewältigung immer komplexer werdender Sachverhalte helfen.

---

74 Zur Kritik von Wygotski an Piaget cf. Mietzel (1998: 98ff.).

Der Wissensvorsprung des Lehrers fungiert dabei als Gerüst (*scaffolding*), an dem sich der Lernende intellektuell hocharbeiten kann (Applebee/Langer 1983; Mietzel 1998: 107).

Die Bedeutung Wygotskis für das Öffnungs-Paradigma liegt darin, dass er den Einfluss des sozialen Bereichs des Lernens für die geistige Entwicklung herausgearbeitet hat. Die Beziehungen mit MitschülerInnen und Lehrkraft zeitigen kognitive und affektive Wirkungen. Es kommt darauf an zu wissen, was der Schüler alleine kann, was er noch nicht kann und was er unter einfühlsamer Betreuung durch die Lehrkraft lernen kann. In Analogie zu einem Baugerüst können LehrerInnen optionale Unterstützung anbieten, welche die Reichweite erhöht; ein Werkzeug zur Verfügung stellen, das die Erledigung einer sonst unmöglichen Aufgabe ermöglicht; die Hilfe allmählich zurücknehmen, wenn die Bewältigung der Aufgabe ohne sie möglich wird. Das Baugerüst bleibt bestehen, solange der Problemlöseprozess *under construction* ist; wenn er sich dem Ende nähert, wird es abgerüstet. Dieses Konzept betrifft nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch andere Lernvorgänge.

Es zeigt sich hier aber auch, dass Wygotski entgegen manch irreführender Interpretation nicht einem völlig selbstgesteuerten Lernen das Wort redet. Er weist darauf hin, dass die kognitive Entwicklung verlangsamt wird, wenn der Schüler zu viel selber macht.

4.4 Aeblis handelndes Denken

Hans Aebli (1980/1981) geht davon aus, dass sich die Strukturen des Denkens aus verinnerlichten Handlungen entwickeln. Seine entscheidende These lautet: „Denken geht aus dem Handeln hervor, und es trägt – als echtes, d.h. noch nicht dualistisch pervertiertes Denken – noch grundlegende Züge des Handelns, insbesondere seine Zielgerichtetheit und Konstruktivität" (Aebli 1980: 26). Aus lernpsychologischer Perspektive erfolgt der Wissenserwerb nicht durch die Einverleibung von Vorstellungen und Begriffen in fertiger Form – quasi als Versatzstücke. In ihrer inneren Struktur werden sie uns erst verständlich, wenn wir sie nachschaffen. Erst dann gelangen wir zu einem Handlungsrepertoire, das uns in die Lage versetzt, die Welt aktiv mitzugestalten.

In Aeblis Handlungsmodell steht am Anfang ein Problem, das es zu lösen gilt; deshalb wird ein Plan zur Lösung entwickelt; sodann wird der Plan durchgeführt; das Ergebnis wird anschließend präsentiert und überprüft; schließlich wird der Handlungsverlauf reflektiert. Als didaktische Schritte ergeben sich dabei Tun, Verstehen, Verinnerlichen und Automatisieren. Als Ziel des Unterrichts gilt nicht die Konkretion einer effektiven Handlung, sondern die Anbahnung einer *Handlungsvorstellung*, die auf andere Situationen transferiert und in einer effektiven Handlung materialisiert werden kann. Dazu bedarf es der Interiorisierung der Handlung, und eine zentrale Rolle dabei spielt die Versprachlichung.

Denken geht also nach Aebli aus dem Handeln hervor, aber das Denken wirkt auch ordnend auf das Handeln zurück (Gudjons 2000). Handelndes Lernen und lernendes Handeln ist nicht rezeptiv, sondern aktiv-explorativ; es ist weniger außengesteuert als innengesteuert; und es ist stärker sinnsuchend als unreflektiert-mechanisch.

Mit seinen Überlegungen hat Aebli eine handlungstheoretische Grundlegung schulischer Lernprozesse geschaffen. Für das Offenheits-Paradigma ist entscheidend, dass

er die Bedeutung der Handlung für den Wissenserwerb so prononciert hervorgehoben hat. Auch im Fremdsprachenunterricht geht es um den Aufbau von Handlungskompetenz und der Fähigkeit zur Umsetzung des vorhandenen Wissens. Da eine eigenständige Handlungsregulation den Erwerb von Handlungskonzepten und Handlungsschemata voraussetzt, ergibt sich die Notwendigkeit von Lernmethoden, die komplex, selbstständigkeitsfördernd und handlungsorientiert sind. Diese müssen aber – um einem alten Vorwurf seitens der Kritiker handlungsorientierten Lernens zu begegnen – nicht unbedingt mit der materiellen Tätigkeit beginnen, um zur Begriffsbildung fortschreiten zu können. Das Denken, das aus dem Handeln hervorgeht, ist bei Aebli vielmehr ein Rückkopplungskreis ohne strenge Abfolge der einzelnen Stufen des Unterrichtsprozesses.

4.5 Impulse des Konstruktivismus

Seit längerer Zeit spielt der Konstruktivismus im erkenntnistheoretischen Diskurs eine zentrale Rolle und hat neben vielen anderen Disziplinen auch die Fremdsprachendidaktik entscheidend beeinflusst. Wenngleich die Theoriengruppe in sich recht heterogen und an ihren Grenzen nicht randscharf ist, es viele autorenabhängige Varianten und mindestens zwei Hauptrichtungen – den radikalen Konstruktivismus und den moderaten (pragmatischen, psychologischen, sozialen) Konstruktivismus – gibt, so ist ihnen doch gemein, dass „dass Wissen nicht aus mentalen Repräsentationen einer unabhängigen Außenwelt besteht, sondern dass es aktiv von denkenden Subjekten aufgebaut wird" (Weskamp 2001: 22f.).

Dabei lassen sich hinsichtlich der historischen Entwicklung mehrere Etappen aufzeichnen. Kelly (1963) betrachtet mit seiner *personal construct theory* das menschliche Denken als kontinuierlichen Prozess der Entwicklung und Revision persönlicher Konstrukte angesichts neuer Erfahrungen. Barnes (1976) unterscheidet zwischen *school knowledge* und *action knowledge*, wobei ersteres Wissen in abstrakt-dekontextualisierter Form von jemand anderem präsentiert, somit nicht zum eigenen Wissen und folglich vergessen wird, während zweiteres Wissen in die Weltsicht des Lernenden integriert, für seine eigenen Zwecke verwendet, sein eigenes handlungsprägendes Wissen wird. Kolb (1984) betont *experiential learning*, i.e. die unmittelbare Erfahrung des Lernenden als Referenzpunkt des Lernens, welches ihrerseits ein zyklischer Prozess mit Erfahrung, Reflektion, Abstraktion und Aktion ist. Konstruktivistische Impulse stammen außerdem von Wygotski mit seiner *zone of proximal development* (cf. 4.3), dem Konzept des *self-regulated learning* (Zimmerman/Schunk 1989) und dem Ansatz des *self-organised learning* mit Hilfe von *learning conversations* (Harri-Augstein/Thomas 1991). Als Repräsentanten des radikalen Konstruktivismus gelten vor allem der in den USA lehrende Philosoph und Psychologe Ernst von Glasersfeld (1998) sowie der chilenische Neurobiologe Humberto Maturana (1982), der Bremer Neurophysiologe Gerhard Roth (1998) und S.J. Schmidt. Hier erfindet das Subjekt als alleiniger Urheber von Wissen, Bedeutung, Verstehen und Sinn seine Welt.

> Der Mensch konstruiert seine Welt, in der er lebt, selbstreferentiell und autopoietisch, wird also autark gedacht. Eine objektiv existierende Außenwelt ist nach dieser Theorie eine Fiktion. Das Subjekt-Objekt-Verhältnis wird auf reine Subjektivität reduziert und tritt damit jedem Objektivismus (Gudjons 2001: 47)

gegenüber. Für das Offenheits-Problem im schuldidaktischen Kontext bedeuten diese Annahmen, dass eine produktorientierte Didaktik mit der Vorstellung eines additiven Wissenszuwachses abgelehnt wird. Eine konstruktivistische Didaktik negiert die Sender-Empfänger-Metapher für das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die so genannte Kübeltheorie des Geistes (Landwehr 1997: 33), denn Wissen kann nicht gelehrt werden, sondern muss vom Lernenden konstruiert werden. Die SchülerInnen sind nicht passive Rezipienten von Wissen, sondern aktiv-selbstgesteuerte Lernende, die ihr Lernen zunehmend selbst planen, durchführen und bewerten. Wenn das Lehren zugunsten eines aktiv-konstruierenden Prozesses des Lernens in den Hintergrund tritt, ändert sich auch die Rolle der Lehrenden. Sie sind weniger Vermittler oder Präsentatoren von Wissen als vielmehr Mitgestalter von Lernumgebungen, die „das Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen können" (Terhart 2002: 79). Als solche unterstützen sie die Lernprozesse und ermöglichen *situiertes Lernen*, indem sie Lernumgebungen anbieten, in denen die SchülerInnen in authentischen Kontexten eigene Konstruktionsleistungen erbringen und ihre Wissenskonstrukte auf Viabilität überprüfen können – wobei kooperatives Lernen die Konstruktion von Wissen und Sinn unterstützen kann (cf. 14.1.).

Ein Beispiel für einen konstruktivistischen Unterricht liefert Dubs, der wesentliche Prinzipien und Begründungsmuster darlegt (1995: 890ff.). Die allgemein-didaktischen Ausführungen werden in der folgenden Übersicht (Tabelle 5) mit eigenen Beispielen aus dem Englischunterricht ergänzt, um die konkrete Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu veranschaulichen.

Forderung	*Begründung*	*Beispiel Englischunterricht*
Orientierung an komplexen Problembereichen	Lebensnähe, Berufsnähe, Ganzheitlichkeit	Schüleraustausch mit englischsprachigem Ausland
Lernen als aktiver Prozess	Rekonstruktion vorhandenen Wissens durch neue Erfahrungen	selbstständige Texterschließung
Kollektives Lernen	Neustrukturierung individueller Sinngebung in Gruppen	*discussion* und *debate* (cf. 12.4.)
Notwendigkeit von Fehlern	Bessere Konstruktion verstandenen Wissens durch Fehlerkorrektur	*peer correction* von Schülerlösungen
Integration von Vorerfahrungen und Interessen	Neustrukturierung bisheriger Erfahrungen	Personalisierung in der *pre-reading phase*
Berücksichtigung von Gefühlen, Identifikation	Untergrund für kognitive Prozesse	Präsentation des Lieblings-Musikvideoclips (cf. 12.5.)
Evaluation von Produkten und Prozessen, Selbstevaluation	Wissenskonstruktion statt Wissensreproduktion, eigene Lernstrategien	*evaluation sheets* bei *projects* (cf. 9.4.)

Tabelle 5: Konstruktivistische Didaktik und Englischunterricht

In der Fremdsprachendidaktik hat Dieter Wolff (1994, 1997, 2002) als Gegenentwurf zu einem instruktivistischen Lernen wichtige Pfeiler eines konstruktivistischen Fremd-

sprachenunterrichts grundgelegt, wobei das Lernen dabei ein hochgradig subjektiver, selbstbestimmter und aktiver Prozess ist. Michael Wendt (1996, 1998, 2000) setzt mit seinem konstruktivistisch-kommunikativen Fremdsprachenunterricht andere Akzente als Wolff, aber trotz aller Differenzen sind inhaltliche Affinitäten nicht zu verkennen.

Betrachtet man die Implikationen konstruktivistischen Englischunterrichts aus vermittlungsmethodischer Perspektive, so zählen zu den gewünschten Tendenzen: Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Individualisierung des Lernens, Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, fächerübegreifendes Lernen, kooperatives Lernen, Aufgabenorientierung, Förderung der Lernbewusstheit, ganzheitliche Spracherfahrung in authentischen und komplexen Lernumgebungen, autonomes Lernen, Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile, Projektarbeit.

Gegen den Konstruktivismus sind von verschiedenen Seiten kritische Einwände vorgebracht worden, wobei nicht immer ganz klar wird, welche Spielart des Konstruktivismus angegriffen wird. So wirft man ihm vor, dass er trotz großen theoretischen Begründungsaufwands keine wirklich neue didaktische Theorie und keine wirklich neuen Formen des Unterrichts hervorgebracht hat (Terhart 1994: 644ff.) und außerdem die empirische Basis dürftig ausfällt. Reinfried (1999) und Diesbergen (1998) kritisieren die neurophysiologischen, semiotischen und philosophischen Fundierungsversuche des Radikalen Konstruktivismus. Die momentan vorhandenen Untersuchungsverfahren seien noch nicht ausreichend dazu geeignet, die Komplexität des Gehirns in ein Modell für die Sprache des Gehirns zu destillieren. Zudem weise der Ansatz erhebliche Inkohärenzen, Unbestimmtheiten und explanatorische Schwächen auf, etwa wenn eine scharfe Trennung der objektiven, ontischen Welt von der subjektabhängigen, repräsentationalen „Wirklichkeit" vorgenommen wird, wo man doch von einer objektiven Realität gar nichts wissen könne und somit objektive Realität und subjektive Wirklichkeitskonstruktion vielleicht doch kongruieren. Die konsequente Anwendung des Prinzips der Selbstreferentialität allen Wissens führe zu einer Negierung des Radikalen Konstruktivismus, denn falls die menschliche Erkenntnis eine reine Konstruktion darstellt, dann ist der Radikale Konstruktivismus im gleichen Maße wie die ihn hervorbringenden Gehirne eine ebensolche Konstruktion. Kurtz (cf. 12.5.) wendet sich gegen die mentalistisch-individualistische Orientierung, welche die individuelle Autonomie überbetont, dabei die externen Einflüsse und die interpersonalen Beziehungen vernachlässigt und will die Einseitigkeiten dieses Paradigmas durch eine Figurationstheorie des Lehrens und Lernens überwinden. Eine zu weite und damit inhaltsleere Bestimmung des Konstruktionsbegriffs (bei Wolff) bemängelt Grotjahn (2002: 47), da alles von aktiv-intentionalen Handlungen bis zu unbewusst-automatisierten Prozessen darunter falle. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie Lernen denn von außen angeregt werden kann, wo doch alles Lernen autopoietisch und selbstreferenziell ist, und somit auch die Erzeugung kognitiver Konflikte und das Arrangieren von Perturbationen von der Bereitschaft der Lernenden abhängt, selbst lernen zu wollen. Auch würde eine konsequente Umsetzung radikal-konstruktivistischer Prinzipien bedeuten, dass gemäß den individuellen Unterschieden der SchülerInnen einer Klasse 25-30 verschiedene hirngerechte Lernumgebungen bereitgestellt werden, damit jeder in seinen eigenen *Driftzonen* (Kösel 1997) lernen kann – eine Lehrkraft wäre durch diese Vielwirklichkeit sicher überfordert. Letztendlich wird auch einem objektivierbaren Kanon von Lerninhalten und tradierenswerten kulturellen Gütern eine Absage erteilt und der Gefahr

inhaltlicher Beliebigkeit Vorschub geleistet.

Vielleicht ist im letzten Jahrzehnt der Fokus zu stark auf die konstruktivistische Seite des Lernens gelegt worden – zu Lasten der instruktivistischen Seite. Eine Versöhnung der beiden Dimensionen in einem integrativen Konzept erscheint ein vernünftiger Weg zu sein (cf. die Ausführungen im Schlusskapitel).

4.6 Gestalttheorie und Ganzheit

Die Gestaltpsychologie entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf der Basis von Husserls Phänomenologie und Brentanos Philosophie und wurde durch Kruegers Leipziger Schule, Meinongs Grazer Schule und Wertheimers Berliner Schule entwickelt (Metzger 1999; Reichel/Scala 1996; Tholey 1994). Da die Theorie beansprucht, über die Fachgrenzen der Psychologie hinaus als Metatheorie für andere Disziplinen Geltung zu besitzen, wird hier der allgemeinere Begriff Gestalttheorie verwendet. Als Gegenbewegung zum Assoziationismus und Behaviorismus, zur Triebtheorie und Elementenauffassung versucht die Gestaltpsychologie zu klären, wie in psychischen Prozessen (Wahrnehmung, Denken, Fühlen, Verhalten) Ordnung entsteht. Sie interessiert die Frage, wie der Mensch vom Wahrnehmungsfeld zur Wahrnehmungsgestalt kommt.[75] Dabei wird der Mensch prinzipiell als offenes System betrachtet, das sich mit seiner Umwelt aktiv auseinandersetzt und seine Wahrnehmungen in bestimmten Mustern organisiert. Bei dieser Aufgabe verwendet er holistische Verfahren, denn das Ganze entscheidet darüber, was als Teil zählt. Wahrnehmung ist etwas Ganzheitliches.

Das Konzept der Gestalt geht auf Christian von Ehrenfels (1890) zurück, der den beiden Prämissen der Gestaltpsychologie auch seinen Namen gab. Alle psychischen Gestalten werden nach ihm durch zwei Charakteristika konstituiert. Das 1. Ehrenfels-Kriterium besagt, dass eine Gestalt immer mehr ist als die Summe ihrer Teile (Übersummativität). Nach dem 2. Ehrenfels-Kriterium ist eine Gestalt anders als die Summe ihrer Teile (Transponierbarkeit).[76] Ob die Ursachen dieser psychischen Prozesse in der Intentionalität, den Gestaltgesetzen des phänomenalen Feldes oder der menschlichen Erlebniswelt liegen, ist zwischen den einzelnen Schulen umstritten. Oft wird darauf verwiesen, dass der Gefühlsgrund menschlichen Erlebens die einzige unmittelbare Wirklichkeit darstellt. Auch wird – in Abgrenzung zu Trieben, externen Faktoren oder festen Persönlichkeitsmerkmalen – ein dynamisches Feld angenommen, in dem Indivi-duum und Situation interagieren und das Verhalten bestimmen.

Die gestaltpsychologische Sichtweise seelischer Ganzheitlichkeit, des Verhältnisses zwischen dem Ganzen und seinen Teilen, der Integration einzelner Elemente in größere Zusammenhänge erfuhr in der Bundesrepublik der siebziger Jahre eine Renaissance. In unserem Zusammenhang sind weniger die wahrnehmungspsychologischen, psycho-physischen oder erkenntnistheoretischen Ausdifferenzierungen der Gestalttheorie relevant als vielmehr der gestaltpädagogische Transfer auf menschliches Zusammenleben.

---

[75] In praxi lässt sich dies exemplifizieren, wenn wir einen unvollständigen Kreis als Ganzes, eine beliebige Anordnung von Punkten als Form wahrnehmen. Die fehlenden Teile werden hier vom Gehirn durch Extrapolation komplettiert.

[76] Von Ehrenfels demonstrierte diese beiden Kriterien an der Verlaufsgestalt der Melodie.

> Nach gestaltpsychologischer Auffassung ist der einzelne Mensch als unabgeschlossenes, offenes System zu betrachten, für den nicht Selbstverwirklichung, Vollkommenheit oder Glück erstrebenswertes Ziel sein können, sondern sinnvolles (prägnantes) Zusammenleben mit anderen Menschen (Tholey 1994: 253).

Dieses offene System Mensch ist nicht auf starre Verhaltensformen festgelegt, sondern genießt „schöpferische Freiheit" (Metzger, zit. nach Tholey 1994: 253), was aber keinen Egozentrismus darstellt. Um die jeweilige Situation bewältigen zu können, müssen sich die im Menschen angelegten Kräfte entfalten können, damit er freiwillig das tut, was zu tun ist. Schließlich

> ist der menschliche Organismus keine komplizierte Maschine, die von anderen Menschen bearbeitet und ‚ausgefeilt' werden muss, bis sie die gewünschte Form erreicht hat, sondern eher ein unteilbares Ganzes, das sich nach eigenen inneren Prinzipien, Strukturen und Rhythmen entwickelt (Hinte/Runge 1994: 301).

Die gestalttheoretischen Wahrnehmunsgesetze tangieren auch menschliche Lernprozesse (Bürmann/Heinel 2000; Schröder 2000). Dinge werden als sinnvolle Ganzheit wahrgenommen, deshalb suchen wir im Lernstoff nach Zusammenhängen und versuchen Lücken zu schließen. Wenn im Wahrnehmungsfeld Störungen auftreten, wird dieses Feld umorganisiert und mit neuen Bedeutungszuschreibungen versehen. Wahrnehmung ist dabei ein aktiver, selektiver, subjektiver Prozess: Die Vielzahl sinnlicher Daten wird nicht passiv registriert, sondern bestimmte Daten werden aufgrund persönlicher Dispositionen ausgewählt und zu einer Einheit aktiv strukturiert. Einsicht entsteht, wenn der Lernende die Beziehung zwischen den Teilen erkennt und daraus eine neue Gestalt aufbaut.

Als offenheitsrelevante lerntheoretische Konsequenzen ergeben sich daraus eine Ablehnung von mechanischem Auswendiglernen und der Anhäufung von Faktenwissen. Lernen durch Einsicht (Aha-Erlebnis), sinnvoll-verstehendes Lernen, kritisch-problemlösendes Denken, ganzheitlich-lernerzentriertes Arbeiten müssen gefördert werden (cf. 8.2.). Auf der methodischen Ebene wird oft eine sinnvolle Verbindung von experimentellem mit phänomenologischem Vorgehen (experimentell-phänomenologische Methode) versucht (Reichel/Scala 1996). Dabei wird neben einem prozessorientierten, projektgeleiteten Arbeiten, das die Kreativität fördern soll, auch viel Wert auf die Fähigkeit zu zwischenmenschlichem Kontakt, zu Beziehung und Begegnung gelegt (cf. 9.4., 14.). Dem Lehrenden fällt die Aufgabe zu, eine Lernsituation zu gestalten, in welcher der Lernende die einzelnen Elemente wahrnehmen und sie zu einer Gestalt formen kann, d.h. er stellt die Voraussetzungen für das Lernen bereit, aktiv lernen muss der Lernende selbst. Da wir außerdem Dinge je nach Bedürfnis als Vorder- oder Hintergrund wahrnehmen, muss der Lerngegenstand in den Vordergrund gerückt werden, damit er für den Lernenden von Interesse ist.

Wie sich gestaltpädagogische Fortbildungsveranstaltungen für PädagogInnen auswirken, beobachtete Burow (1993). Diese Lehrgänge halfen den TeilnehmerInnen, persönliche Stärken zu erkennen und einen „persönlich geprägten, individuellen, unverwechselbaren, nicht nachahmbaren Lehr- und Lernstil zu entwickeln" (Burow 1993: 384). Sie wurden offener, bewegten sich weg von einem minutiös durchgeplanten Stundenkonzept hin zu einer stärkeren Orientierung an den gerade ablaufenden Gruppenprozessen. Sie lernten, Schülerbedürfnisse flexibel aufzugreifen und eingeübte Berufsroutinen aufzubrechen. „Die Gestaltpädagoginnen beginnen sich von Planungen

freier zu machen und setzen Verfahren prozessorientiert ein, wenn es als der Situation angemessen erscheint" (Burow 1993: 390). Insgesamt wurde ihre Unterrichtsgestaltung spontaner, lebendiger, entroutinisierter, wobei sie weniger für die unterrichtliche Makroplanung als vielmehr für die kleinen Situationen auf der Mikroebene sensibilisiert wurden. Auch berichteten sie über eine Erweiterung sozialer Kompetenzen, die (Wieder-)Belebung der Kontaktfunktionen, größere Offenheit in der Gesprächsführung, ganzheitlichere Personenwahrnehmung, erhöhte Konflikt- und Risikobereitschaft und den Aufbau eines differenzierten humanistischen Menschenbildes. Einschränken muss man aber, dass die Mehrzahl die mangelnde Umsetzbarkeit gestaltpädagogischer Methoden in der Regelschule beklagt. „Der Schwerpunkt der Auswirkungen ... liegt ganz eindeutig stärker in einem Einfluss auf eine verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung und erst in zweiter Linie auf dem Aufbau eines Repertoires veränderter Techniken und Methoden" (Burow 1993: 368).

4.7 Modell der Themenzentrierten Interaktion

Das Modell der Themenzentrierten Interaktion ist untrennbar mit der amerikanischen Psychoanalytikerin Ruth C. Cohn verbunden, die sich in ihren Forschungen auf die Interaktion in pädagogisch-therapeutischen Gruppen konzentrierte (Cohn 1975; Legutke 1988: 40ff.). Dem schulischen Unterricht attestierte sie Langeweile und Leblosigkeit, was sie primär auf die Unterdrückung der Ganzheitlichkeit des Menschen zugunsten einer einseitig kognitiven Orientierung zurückführte. Sie hoffte, dass man das „leidenschaftliche Interesse, das den gruppentherapeutischen Raum erfüllt, in das Klassenzimmer versetzen könnte" (Cohn 1975: 112). In der folgenden Tabelle wird das Modell der Themenzentrierten Interaktion auf seine grundlegenden Parameter verdichtet:

Kategorien	*Elemente*
Faktoren	1. Ich (Person) 2. Wir (Gruppenmitglieder) 3. Es (Thema) 4. Globus (Umfeld)
Prämissen	• prinzipielle Gleichwichtigkeit der vier Faktoren • dynamische Balance der vier Faktoren • holistische Sicht des Menschen
Philosophische Axiome	1. Dialektik von Autonomie und Interdependenz menschlicher Existenz (anthropologisches Axiom) 2. Ehrfurcht gegenüber allem Lebendigen und seinem Wachstum (ethisches Axiom) 3. Verschränkung von Innen und Außen (pragmatisch-politisches Axiom)
Existenzielle Postulate	1. „Sei dein eigener Chairman/Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst" (Chairperson-Postulat). 2. „Störungen und Betroffenheit haben Vorrang" (Störungsprioritäts-Postulat).
Hilfsregeln	• Sprich als „Ich"

	• Sei authentisch und selektiv („Du musst nicht alles sagen, aber alles, was du sagst, soll echt sein") • Mache direkte Aussagen • Vermeide Verallgemeinerungen • Vermeide Interpretationen der Motive anderer • Beachte deinen Körper/deine Gefühle
Thema	Leitfunktion der Interaktion
Leiter	Chairman der Gruppe
Methoden	*Brainstorming*, *heartstorming*, Rollenspiele, Fantasiereisen, *relaxation*, *centering*, Simulationen, psychodramatische Explorationen, Gestalttechniken, kommunikativ-interaktive Übungen etc.

Tabelle 6: Modell der Themenzentrierten Interaktion

Diese verkürzte Darstellung des Cohnschen Gedankengebäudes lässt erahnen, welche fremdsprachendidaktischen Perspektiven für eine Öffnung des Unterrichts sich hier ergeben. Zunächst wird das traditionelle *Didaktische Dreieck* (LehrerIn – SchülerInnen – Stoff) erweitert und verändert. Die personellen Komponenten Lehrende – Lernende werden nicht als Gegenüber positioniert, sondern das Personelle wird in einer Dialektik intra- und interpersoneller Wirkkräfte betrachtet (cf. 8.4.); mit dem *Globus* kommen die Rahmenbedingungen hinzu. Die prinzipielle Gleichwichtigkeit der vier Faktoren (Ich, Wir, Es, Globus) erteilt einer einseitigen Stoff- oder Lernzielorientierung eine deutliche Absage.

Diese Prämisse der Gleichwertigkeit und die damit verbundene Forderung, die Balance zwischen diesen vier Faktoren immer wieder aufs Neue herzustellen, weisen zudem eine überzogene Kognitivierung in ihre Schranken. Die einzelnen Teilnehmer am Unterrichtsgeschehen werden in holistischer Betrachtung als Einheit von ratio, emotio und actio gesehen; nicht nur Denken spielt eine Rolle, sondern auch Wahrnehmungen, Gefühle, Handlungen (cf. 8.2.).

Das *Chairperson*-Postulat fordert die Offenheit aller Teilnehmer am Lernprozess. Diese Offenheit umfasst zwei Dimensionen. Die Offenheit nach innen bedeutet, die eigenen affektiven und kognitiven Befindlichkeiten in der Situation hier und jetzt wahrzunehmen. Wenn ich nach außen offen bin, registriere ich aktiv die Erwartungen der anderen Teilnehmer und die Bedingungen der Umgebung.

Mit dem Störungsprioritäts-Postualt werden intra- und interindividuelle Konflikte und Spannungen ernst genommen und nicht im Klassenzimmer unterdrückt oder verdrängt. Ohne eine Lösung der Störungen wird nach Cohn das Wachstum und somit das Lernen erschwert oder sogar verhindert. Ob allerdings jeder seine Arbeit solange unterbrechen kann, bis eine Störung behoben ist, erscheint unrealistisch.

Bezüglich Schülerrolle wird eine prinzipielle Subjektivität der Lernenden vorausgesetzt. Sie sind autonom und tragen für ihren Lernprozess Verantwortung. Ein lehrerzentrierter Unterricht mit kleinschrittiger Sequenzierung des Unterrichtsverlaufs, der Interventionen und Störungen der Lernenden ignoriert, ist hier unvorstellbar.

Die Veränderung tradierter Rollenzuschreibungen betrifft auch die Lehrerrolle. Die

Lehrkraft ist Teilnehmer am Interaktionsprozess, womit sie als Person ernst genommen und nicht auf die lehrend-erziehende Rolle reduziert wird. Gleichzeitig fungiert sie als *Chairperson* der Gesamtgruppe, weshalb sie nicht zum Erfüllungsgehilfen aller Schülerinteressen degradiert werden kann. Ihr kommt die schwierige Aufgabe zu, die delikate Balance zwischen den vier Faktoren zu halten, womit sie „die Grundlage für Offenheit, Mitteilungsbereitschaft und engagiertes Arbeiten, kurz humanes Lernen" legt (Legutke 1988: 47). Angesichts all dieser Überlegungen erscheint es logisch, „dass sich Methoden des offenen Lernens, des Projektlernens, des Entdeckenden Lernens mit TZI verbinden lassen" (Reiser, zit. nach Legutke 1988: 54).

Bei all den verheißungsvollen Implikationen für den Fremdsprachenunterricht dürfen natürlich inhärente Defizite und Grenzen des Modells der Themenzentrierten Interaktion nicht vergessen werden (Legutke 1988: 48ff.):

- Fehlen entwicklungs- oder altersspezifischer Differenzierung
- Vernachlässigung der spezifischen schulischen Rahmenbedingungen (Lerngruppe als Zwangsgruppe, hierarchische Strukturen, Selektionsfunktion der Schule, Notenvergabe, Rivalität)
- Naive Erwartung an das einheitsstiftende Motivationspotential eines Themas
- Professionelle Anforderungen an pädagogisch-interaktive Kompetenz der Lehrkraft
- Gefahr der Therapeutisierung der Schule (psychotherapeutische Interventionstechniken)
- Tendenz zur Reduktion des Modells auf ein technisches Verfahren
- Gefahr eines rigiden Leitungskonzepts

Diese Probleme haben dazu beigetragen, dass Cohns Modell den pädagogischen Anspruch in der schulpraktischen Wirklichkeit (noch) nicht im erhofften Umfang einlösen konnte. Im Gegensatz zum nichtschulischen Bildungsbereich (und Alternativschul-Bereich) gibt es nur wenige Dokumentationen über die konkrete Anwendung des Modells in der Regelschule (Legutke 1988: 48). Dennoch hat Cohn der Öffnungs-Debatte im Fremdsprachenunterricht wesentliche Impulse verliehen. Wenn man fachdidaktisch geleitete Mo-difikationen an diesem Modell vornimmt, können die angesprochenen Grenzen zumindest partiell überwunden werden. So ist beispielsweise Legutke bei „der Suche nach einem didaktisch relevanten Modell für fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht, das es einerseits gestattet, Prozess und Struktur von Interaktionen in Lernprozessen zu erfassen, andererseits auch pädagogische Interventionen in solchen Prozessen zu differenzieren und planbar zu machen" (1988: 40), bei Cohn fündig geworden. Mit Hilfe von *Inszenierungen* adaptiert er das Modell, indem er Schnittpunkte zwischen den vier Interaktionsfaktoren findet, und strebt damit eine qualitative Erweiterung der unterrichtlichen Kommunikation an (Legutke 1988: 55ff.).

4.8 Humanistische Psychologie

Als Geburtsjahr der Humanistischen Psychologie, die Impulse aus der Phänomenologie, Existenzphilosophie und Gestaltpsychologie (cf. 4.6.) aufnahm, gilt 1962 mit der Gründung der AAHP (*American Association of Humanistic Psychology*) durch Maslow. Der prominenteste Vertreter ist natürlich Carl Rogers, der Begründer der

klientenzentrierten Psychotherapie und nicht-direktiven Beratung (Rogers 1984).[77] Die zugrunde liegende Annahme war für ihn, dass keiner besser weiß, was für ihn gut und notwendig ist, als der Betroffene selbst. Man kann jemand nicht lehren, was für ihn gut ist, aber man kann ihm helfen, es selbst herauszufinden. Aufgrund klinischer Erfahrungen mit Patienten und darauf aufbauender empirischer Überprüfungen erkannte er:

> Wenn Psychotherapeuten-Berater in Gesprächen mit ihren Klienten ein hohes Ausmaß von Achtung – positiver Zuwendung, Einfühlung in die Erlebnis- und Wahrnehmungswelt ihrer Klienten hatten und das Verstandene gegenüber dem Klienten äußerten, und wenn sie deutlich aufrichtig und ohne Fassade-Routine waren, dann wiesen die Klienten am Ende der Psychotherapie deutlich positive Änderungen auf, verglichen mit Warte-Kontroll-Patienten (Rogers 1984; Tausch 1998: 397).

Auf der Basis dieser grundlegenden Einsicht sind weitere Prinzipien konstitutiv geworden für die Humanistische Psychologie (Hinte/Runge 1994):

- Ganzheitlichkeit: ganzer Mensch als handelndes Subjekt, Interdependenz aller psychischen Prozesse, Einbettung des Menschen in soziale Umgebung, Einheit von Kopf und Bauch, Denken und Erleben (cf. 8.2.)
- Selbstverwirklichung: optimistisches Menschenbild, autonomes Subjekt, Selbstaktualisierung, Freiheit, konstruktives Wesen, Überschreitung äußerer Vorschriften und Gebote
- Hic et nunc: Bewusstheit und Verantwortung im Hier und Jetzt, Offenheit für das momentane Geschehen, Verzicht auf tiefschürfende Analyse vergangener Ereignisse
- Kontakt: Begegnung mit anderen Menschen und der materiellen Welt (Bubers Dialogisches Prinzip), persönliches Wachstum durch Beziehung mit anderen (cf. 14.)

Diese Grundüberzeugungen Humanistischer Psychologie haben auch in der Bundesrepublik zu einem Wandel des öffentlichen Bewusstseins seit den siebziger Jahren beigetragen. Begriffe wie Selbstverwirklichung, Authentizität, Ganzheitlichkeit, Partizipation, Gegenwartsorientierung, Begegnung und Menschlichkeit avancierten zu integralen Elementen in den verschiedensten Diskursen.[78] Neben den Wirkungen in vielerlei Praxisfeldern (z.B. Gesprächsführung, Kommunikationstraining, Logotherapie, Psychodrama, Weiterbildungsinstitute) firmieren unter dem Etikett Humanistische Psychologie diverse Richtungen, die den Psychoboom ausnutzen.

Auf der pädagogischen Ebene wurden humanistische Ansätze in der Gestaltpädagogik (cf. 4.6.), der Themenzentrierten Interaktion (cf. 4.8.), im Kollaborativen Lernen (cf. 14.1.) und in den Konzepten schülerzentrierten Unterrichts rezipiert (Gage/Berliner 1996: 463, 490ff.). Rogers wendet selbst die Erkenntnisse seiner klientenzentrierten Psychotherapie auf schulisches Lernen an und postuliert die Methode des nicht-direktiven Lernens (Rogers 1984). Lernen schließt bei ihm persönliches Engagement ein, ist selbstinitiiert, durchdringt den ganzen Menschen, wird vom Lernenden selbst bewertet und

---

77 Eine sehr lesbare Biografie, die den Zusammenhang zwischen den einzelnen Lebensstationen, therapeutischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen spannend aufdeckt, hat Groddeck (2002) zum 100. Geburtstag von Rogers vorgelegt.

78 Die humanistische Richtung der Psychologie muss sich mit dem Vorwurf weltanschaulicher Naivität bzw. politischer Abstinenz auseinandersetzen. Die Gefahr beliebiger Verwertbarkeit für unterschiedlichste Anliegen ist ihr immanent.

macht Sinn für ihn (Rogers 1984: 13). Im Gegensatz zum „konventionellen Lernen" basiert es „nicht auf einem genau vorgeschriebenen Curriculum, sondern vielmehr auf einem weitgehend selbstgewählten; an Stelle von genormten Aufgaben setzt sich jeder Lernende seine eigenen; Frontalunterricht ist die seltenste Unterweisungsart" (Rogers 1984: 17). Das Ziel, ob als Resultat einer klientenzentrierten Therapie oder des schulischen Lernens, ist für Rogers die sich verwirklichende und voll handlungsfähige Persönlichkeit. Die drei Kerncharakteristika eines guten Therapeuten oder Lehrers im Verhältnis zu seinen Patienten oder Lernenden sind *respect*, *empathy* und *authenticity* (cf. oben). Da sie eine solch prominente Position in seinem Werk und deren Wirkungsgeschichte einnehmen, oft aber missverständlich interpretiert werden, sind sie in Tabelle 7 mit deutschen Übersetzungsversuchen und Erklärungen etwas ausführlicher dargestellt.

Merkmal	*Deutsche Übersetzung*	*Bestandteile*
Respect	Achtung positive Zuwendung	Behandlung des Jugendlichen als grundsätzlich gleichwertige Person durch den Erwachsenen, sozial-reversible Äußerungen, Anteilnahme, Wärme, Rücksicht
Empathy	Einfühlungsvermögen Empathie	Einfühlende Wahrnehmung der Innenseite des Jugendlichen, nicht-wertendes Verstehen seiner seelischen Erlebniswelt, Zuhören-Können
Authenticity	Aufrichtigkeit Echtheit	Übereinstimmung von Gedanken, Gefühlen und Handlungen des Erwachsenen gegenüber dem Jugendlichen, Verzicht auf Fassade und Spielen einer Rolle, Ehrlichkeit gegenüber sich selbst, *be yourself*

Tabelle 7: Kernmerkmale eines guten Lehrers/Therapeuten nach Rogers

Dass sich diese *core characteristics* sehr förderlich auf die Beziehung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, die persönliche Entwicklung des Jugendlichen und auch sein fachliches Lernen auswirken, wurde in zahlreichen amerikanischen und deutschen Untersuchungen in Schulklassen deutlich bestätigt (Tausch 1998).[79] Dies erscheint auch verständlich, denn bei aufrichtigen, verständnisvollen und achtungsvollen Lehrkräften ist die persönliche Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerInnen vertrauensvoller, was sich in geringeren Disziplinschwierigkeiten und größerer Mitarbeit auswirkt. Die Erfahrung von Verstandensein beeinflusst das Selbstkonzept positiv und schlägt sich in angemesseneren Handlungen nieder.

In Deutschland versuchen seit 1952 Tausch/Tausch, das lenkend-autoritäre Erziehungsklima in der Schule zu ändern (Tausch 1998; Tausch/Tausch 1998). Im Sinne einer personenzentrierten Unterrichtung und Erziehung rücken sie die Person des Kindes,

[79] Die Wirksamkeit der drei Verhaltensformen lässt sich über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus auch in Familien, unter Freunden, im Kollegenkreis ... und zwischen Ehepartnern feststellen.

Schülers, Jugendlichen mit seinen Gedanken, Gefühlen, Handlungstrieben und seine Beziehung zur Person des Lehrenden, Erziehenden in den Vordergrund. Fachliches Lernen ist für sie nur ein Teil der Unterrichtung. Den drei grundlegenden Verhaltensformen (cf. oben) fügen sie noch einen vierten Typus in Form nicht-dirigierender förderlicher Aktivitäten hinzu: Hilfen, verständliche Darstellung, Kleingruppenarbeit, Lebensweltbezug der Aufgaben, mehr Fragen der SchülerInnen, weniger Fragen und Reden der LehrerInnen. Zur Verdeutlichung sollte erwähnt werden, dass personenzentrierte Verhal-tensformen förderlich sind für persönlich-fachliches Lernen, aber nicht ausreichend. Auch sollte man non-direktive Pädagogik nicht mit passiv-nachgiebigem Laissez-faire verwechseln; vielmehr erfordert dieser Unterrichtsstil große seelische Stärke oder intensives Training.

Rogers' humanistische Psychologie hat auch die Fremdsprachendidaktik beeinflusst. Ab Ende der siebziger Jahre wurden verschiedene Ansätze des Fremdsprachenlernens entwickelt, die unter dem Dach des *Humanistic Approach* zusammengefasst werden können (insbesondere Moskowitz 1978). Der *education from the neck up* wird ein Lernen entgegengesetzt, das die Fremdsprache mit den Emotionen, Erfahrungen und dem konkreten Leben der Lernenden verbinden soll. Bewusstseinsschaffende und -fördernde Techniken (*awareness exercises*) sprechen die SchülerInnen als Ganzes an. Die Fokussierung der affektiven Seite bringt die von Moskowitz selbst mehrfach gebrauchte Bezeichnung *Affective Education* oder *Affective Learning* zum Ausdruck, welches darauf basiert, was die SchülerInnen in den Unterricht einbringen und persönlich berichten (cf. 8.2.). Das primäre Ziel, i.e. den SchülerInnen zur Selbstverwirklichung (*self-actualization*) zu verhelfen, wird in einer Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens angestrebt, in der die LehrerInnen durch Haltung, Sprache und humanistische Techniken das persönliche Wachstum der SchülerInnen stärken. Die Prämisse dabei ist, dass die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person die grundlegende Motivation für das Fremdsprachenlernen schafft. Die Betonung des Positiven sowohl auf der personalen als auch inhaltlichen Ebene macht auch häufiges Lob erforderlich und konkretisiert sich beispielsweise in den *humanistic posters* (Sprachposter mit positiven *messages*).[80]

Die Verbindungslinien von humanistischer Psychologie, non-direktivem Lernen und personenzentrierter Unterrichtung zum offenen Unterricht sind markant. SchülerInnen werden als aktiv Lernende betrachtet, denen die Freiheit zugestanden wird, Initiative zu ergreifen und sich Lernziele zu setzen, die für sie relevant sind. Affektive Ziele treten an die Seite der kognitiven. An Stelle einer zu starken Lenkung wird auf die Person des Lernenden abgehoben. Die Rolle der Lehrkraft erfährt einen Wandel von der traditionellen *mug-and-jug-theory* hin zur Funktion des *facilitator*: "How can I create a psychological climate in which the child will feel free to be curious, will feel free to make mistakes, will feel free to learn from the environment, from fellow students, from me, from experience?" (Rogers 1983: 135f.). Die humanistischen Fremdsprachenansätze bilden schließlich keine geschlossene Theorie, sondern lassen interessierten Adepten genügend Spielraum.

---

[80] Die Affinität zur Grundüberzeugung Rousseaus, der Mensch sei von Natur aus gut, ist hier evident.

4.9 Psychologische Persönlichkeitstheorien und *Big Five*

Im Rahmen der diversen expliziten Persönlichkeitstheorien (Amelang/Bartussek 2001; Pervin 1993) war das Paradigma der Offenheit lange Zeit kein – zumindest explizites – Reflexionsobjekt. Im Freudschen psychoanalytischen Modell der drei Persönlichkeitsinstanzen klemmt das Ich zwischen der biologisch induzierten Triebhaftigkeit des Es und den sozialen Normen des Überichs, ohne große Wahlmöglichkeiten, denn die basalen Züge der Persönlichkeit sind nach der frühen Kindheit im Wesentlichen bereits ausgeformt. In Guilfords Modell der Persönlichkeitsbeschreibung (*Persönlichkeitsstern*) dagegen umfasst das Merkmal des Temperaments (Disposition) schon neben anderen Aspekten den Gegensatz zwischen Offenheit (Wachheit) für die Umwelt und Verschlossenheit/Unaufmerksamkeit.[81]

Eine besondere Bedeutung hat das Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa erhalten (McCrae/Costa 1997; Rakhkochkine 2003: 56ff.). Unter den *Big Five* bekommt hier die Offenheit als grundlegende Dimension der Persönlichkeit ihren Platz neben emotionaler Labilität, Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. In einem allgemeinen Sinn wird sie begriffen als „a matter of inner experience, a mental phenomenon, related to scope of awareness or the depth and intensity of consciousness" (McCrae/Costa 1997: 835). Eine spezifischere Bestimmung erfährt die Offenheit, wenn sie in verschiedene Bereiche untergliedert wird:

- Offenheit für Fantasie
- Offenheit für Ästhetik
- Offenheit für Gefühle
- Offenheit für Handlungen
- Offenheit für Ideen
- Offenheit des Werte- und Normensystems

Die positiven Implikationen von Offenheit sind geistige Aktivität, die aktive Suche nach Erfahrungen und die bessere Anpassungsfähigkeit aufgrund eines höheren Toleranzniveaus gegenüber Widersprüchlichem. Tendenziell ist ein offener Mensch motiviert, seine vielseitigen Interessen zu verfolgen und ein höheres Bildungsniveau zu erreichen.

In der humanistisch inspirierten Erziehungspsychologie (Rogers 1984; Tausch/Tausch 1998: 68-98– cf. 4.8.) wird das offene Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben und die ehrliche Selbstklärung gefordert. Wer sich mit den eigenen Erfahrungen auseinandersetzt, kann sein eigenes Verhalten und seine persönlichen Werte klären, bestätigen oder korrigieren, was sich positiv auswirkt auf die persönliche Entwicklung und selbstbestimmtes Handeln. Sensibles Offensein und Selbstexploration sind Voraussetzungen für selbstständige Wertebildung, innere Freiheit, Selbstbestimmung, ein reicheres seelisches Leben mit anderen, Kreativität, Flexibilität, Echtheit.

Ein Fremdsprachenunterricht, der diese Offenheit ernst nimmt, unterstützt die bewusste Zuwendung zu und die aktive Aufnahme von neuen Erfahrungen. Er unterdrückt nicht kindliche Fantasie und Handlungstrieb, fördert vielmehr emotionale und ästhetische

---

[81] Neben dem *Persönlichkeitsstern* legt Guilford noch zwei weitere Theorien vor: das Faktorenanalytische Modell der Persönlichkeitsmerkmale und das Hierarchische Modell der Persönlichkeitsmerkmale.

Ausdrucksmöglichkeiten. Die Vielfalt konkurrierender Werte, Haltungen und Gefühle wird nicht als Überforderung empfunden, sondern als Steigerung der Handlungskompetenz, da ein größeres Arsenal an Handlungsalternativen zur Verfügung steht. Lehrkräfte, die ein solches Offensein fördern wollen, ergreifen Maßnahmen, die es den SchülerInnen gestatten, eigenes Erleben zu aktivieren und eigene Empfindungen zu artikulieren.

4.10 Motivationspsychologische Theorien

Unter den vielen unterschiedlichen motivationspsychologischen Modellen (cf. u.a. Dörnyei 2001) wird immer wieder auf die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation verwiesen. Obgleich die extrinsische Variante sehr effektiv sein kann und bei vielen Menschen – wenn auch nicht eingestanden – virulent ist, erfährt der intrinsische Typus gewöhnlich die höhere Wertschätzung.

In der – sehr einflussreich gewordenen – *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (Deci/Ryan 1993) geht man nun von drei angeborenen psychologischen Bedürfnissen aus, die für beide Formen gleichermaßen relevant sind: Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, soziale Eingebundenheit sowie Autonomie/Selbstbestimmung. Dabei wird angenommen, dass ein wirklich qualifiziertes Lernen nur durch ein Engagement erreicht wird, das vom individuellen Selbst ausgeht. „Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulierung angewiesen" (Deci/Ryan 1993: 233). Diese Überzeugung fordert also einen autonomen, selbstbestimmten, sich selbst organisierenden Lerner[82]: denn „die Ergebnisse aus der Motivationsforschung ... sprechen ... eindeutig dafür, dass sich eine möglichst umfassende Eigentätigkeit des Lerners positiv auf seine Motivation und damit auch auf seinen Lernzuwachs auswirkt" (Wieshuber 2002: 50). Die *self determination theory* gelangt aber auch zu einer differenzierten Sicht extrinsischer Motivation, indem vier Subtypen unterschieden werden. Der vierte Typus, i.e. die integrierte Regulation, hat den höchsten Grad der Selbstbestimmung und ist das Resultat der Integration von Zielen, Werten und Handlungsstrategien, mit denen sich der Einzelne identifiziert und die er in sein kohärentes Selbstkonzept integriert hat. In mehreren Labor- und Feldstudien wurde allgemein nachgewiesen, dass eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation sich positiv auf die Qualität des Lernens auswirkt und ein Autonomie fördernder Unterricht zu besseren Leistungen und zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden führt (z.B. Deci/Ryan 2002).

Die *Attributionstheorie* beschreibt das Verhältnis zwischen dem Grad der Motivation und der subjektiven Zuschreibung (Attribuierung) von Ursachen für Erfolg. Zu diesen zählen etwa Können, Zufall, Anstrengung, Schwierigkeitsgrad. „Je offener die Lernsituation ist und um so mehr der Lerner zum Organisator seiner eigenen Lernbemühungen wird, um so stärker empfindet er sich für das Lernergebnis selbst

---

82 Zu den verschiedenen Facetten von Selbst und Selbstbestimmung cf. u.a. Peschel (2002b: 9ff.). Einen konzisen Überblick über Motivationstheorien in der Psychologie gibt Dörnyei auf einer zweiseitigen Tabelle (2001: 10-11); später folgt eine Fülle von Motivationsstrategien im Klassenzimmer, von denen einige mit dem Offenheits-Paradigma (Autonomie) im Zusammenhang stehen (Dörnyei 2001: 31ff.).

verantwortlich, um so weniger Möglichkeiten hat er, das Scheitern seiner Bemühungen auf externe Faktoren zurückzuführen und um so größer ist seine Anstrengungsbereitschaft" (Deitering 1995: 88). Offene Lernarrangements verdrängen also die externen Ursachen, rücken die internen Motivatoren in den Vordergrund, verlangen somit mehr persönlichen Einsatz und Fleiß. Allerdings zeigen sich hier auch Gefahrenquellen offenen Unterrichts, da negative Attributionen von Misserfolgen auf mangelnde eigene Fähigkeiten durchaus wahrscheinlich sind, wenn trotz hoher Motivation (Anstrengung) nur unbefriedigende Ergebnisse erzielt werden.

Innerhalb des Konzepts des *Modell-Lernens* erkannte man die Vorbildwirkung von *peers*, die als positive Verstärker und Denkmodelle fungieren können (Skinner 1968; Bandura 1965). Im Gegensatz zum lehrerzentrierten Klassenzimmer, in dem die positiven Sanktionen gewöhnlich vom Lehrer kommen, werden in kooperativen Lernarrangements die SchülerInnen selbst zu Quellen positiver Verstärkungen (cf. 14.1). Dieser Mechanismus führt dazu, dass sie hart an sich arbeiten und anderen helfen, erfolgreich zu sein.

4.11 Theorie der multiplen Intelligenzen

Eine Kernaussage der orthodoxen Psychologie lautete lange Zeit, dass es eine einzige Intelligenz gibt, die durch eine einzige Zahl beschrieben werden kann. Dieser *g factor* oder Generalfaktor stellte weitgehend das dar, was im Intelligenztest gemessen wurde und sich im IQ widerspiegelt. Mit dieser „Igel-Orthodoxie" (Gardner 2000: 18) gingen die Annahmen einher, dass der Mensch mit einer bestimmten (potentiellen) Intelligenz geboren werde, die ziemlich schwer zu verändern sei.

Verschiedene Psychologen stellten diese monistische Sicht einer einzigen, bereichsübergreifenden Intelligenz in Frage und vertraten die Ansicht, dass die Intelligenz eine Eigenschaft mit vielen mehr oder weniger zusammenhängenden Facetten ist.[83] Auch in diesem pluralistischen Konzept finden sich die traditionellen Intelligenzkomponenten wieder, i.e. verbales Verständnis, abstraktes Denkvermögen, Zahlenverständnis, räumliches Vorstellungsvermögen. Ein Grund dafür, dass in beiden Theorien ähnliche Fähigkeiten Intelligenz konstituieren, ist wohl die Möglichkeit, diese relativ einfach durch Tests zu messen. Deswegen spotten Kritiker gerne mit dem auf den ersten Blick zirkulär-tautologischen, jedoch die Konstruktvalidierung in der Psychologie treffenden Aphorismus: Intelligenz ist das, was Intelligenztests messen.

Eine der modernsten und radikalsten Positionen entwickelte vor und gegen diesen Hintergrund der amerikanische Harvard-Psychologe Howard Gardner mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen (1983, 1993, 1999, 2000). Durch die Arbeit mit hirngeschädigten Patienten erkannte er, dass das Gehirn anscheinend mehrere spezifische Intelligenzen umschließt. Als eigenständige Intelligenz definiert er „ein psycho-

---

83 Thurstone ging schon in den dreißiger Jahren von sieben kognitiven Primärfaktoren aus, den *Vektoren des Geistes*. Meili legte eine Vier-Faktoren-Theorie mit den Bestandteilen Komplexität, Plastizität, Globalisierung, *Fluency* vor. In den sechziger Jahren entwarf Guilford ein Modell mit 150 Faktoren (5 Operationen X 5 Inhaltsfaktoren X 5 Produkte). Sternberg schlug dann eine triarchische Theorie des Intellekts vor, die eine analytische, praktische und kreative Komponente umfasst und die Teilprozesse bei der Bearbeitung einer Gesamtaufgabe anhand der Reaktionszeiten bestimmt (Gardner 2000: 18).

biologisches Potential zur Lösung von Problemen oder zur Gestaltung von Produkten, die in zumindest einem kulturellen Kontext wertgeschätzt werden" (Gardner 2000: 20). Diese psychobiologischen Potentiale müssen gewisse Kriterien erfüllen, um als distinktive Intelligenz anerkannt zu werden, i.e. potentielle Isolierung durch Hirnschäden, Existenz von Wunderkindern oder *idiots savants*, eine identifizierbare Kernfunktion, eine charakteristische Individualentwicklung, evolutionäre Plausibilität, kognitiv-experimentalpsychologische Evidenz, psychometrische Evidenz und die Enkodierung in ein Symbolsystem. Diesen Kriterien genügten bis 1983 sieben Intelligenzen:

- (1) Sprachliche Intelligenz
- (2) Logisch-mathematische Intelligenz
- (3) Musikalische Intelligenz
- (4) Körperlich-kinästhetische Intelligenz
- (5) Räumliche Intelligenz
- (6) Interindividuelle Intelligenz
- (7) Intraindividuelle Intelligenz[84]

In den 90er Jahren fügte Gardner den sieben Intelligenzen noch eine achte hinzu, die naturalistische Intelligenz.[85] Eine neunte, die existentielle Intelligenz, wird in seinen neuesten Veröffentlichungen diskutiert (z.B. Gardner 1999).

Die Theorie der multiplen Intelligenzen behauptet, dass diese acht bis neun Intelligenzen allen Menschen gemein sind (Definition des homo sapiens), jeder Mensch aber ein unterschiedliches Intelligenzprofil aufweist. Auch impliziert diese Theorie eine Umorientierung in den Testverfahren. Bislang untersuchten die meisten Standardtests primär sprachliche und logische Intelligenz, einige auch die räumliche Intelligenz. Die anderen vier bis sechs Formen wurden außer Acht gelassen. Die Notwendigkeit einer Abkehr von den standardisierten Testverfahren und die Problematik einer quantitativen Operationalisierung der Intelligenzen verstörte verschiedene Psychologenkreise.

Im Bereich der Ausbildung und Erziehung erfuhr Gardners Theorie aber eine sehr weit reichende und positive Rezeption.[86]

---

[84] Die beiden letzten Typen, interindividuelle und intraindividuelle Intelligenz, werden von anderen oft zusammen als emotionale Intelligenz bezeichnet. Goleman (1995) erzielte mit seiner Popularisierung des EQ hohe Auflagen. Er betrachtet die historische und biologische Entstehung inter- und intrapersonaler Intelligenz und allgemein den intelligenten Umgang mit Gefühlen. Seine Hauptfrage, warum Personen mit niedrigem IQ oft erfolgreicher sind als Personen mit hohem IQ, führt ihn zu den Kernbereichen Selbstbeherrschung, Beharrlichkeit, Eifer und Selbstmotivation. Für Gardner sind intra- und interpersonelle Intelligenz jedoch mehr auf das Erkennen als auf Gefühle gerichtet.

[85] Gardner postulierte diese Intelligenz erst, nachdem sich aufgrund von mehreren Einzelfällen hirngeschädigter Personen und experimenteller Befunde Indizien verdichtet hatten, dass bestimmte Teile des Schläfenlappens auf das Ordnen von natürlichen Objekten spezialisiert sind. Dieser Entstehungskontext verdeutlicht, dass für Gardner die Konstituierung einer Intelligenz auf empirische Befunde gegründet sein muss.

[86] Seine Theorie läuft auch parallel zu Entwicklungen in anderen Wissenschaftsdisziplinen: In der Evolutionspsychologie geht man davon aus, dass sich in bestimmten Umgebungen unterschiedliche Fähigkeiten für spezifische Zwecke entwickelt haben; die Neurowissenschaften postulieren die modulare Struktur des Gehirns; in der AI (künstlichen Intelligenz)-Forschung spielen Expertensysteme eine immer wichtigere Rolle.

> Copernicus and Columbus caused paradigm shifts, so, too did Charles Darwin, Harriet Beecher Stowe, and Rachel Carson ... But, much of what we termed paradigm shifts really were not shifts in paradigms at all ... The theory of multiple intelligences (MI), however, is a paradigm shift because it changes the way we look at students and their potentials. As a result, we view our roles and responsibilities quite differently (Hoerr 1996: 8).

Ob Gardners Theorie einen echten (schwer zu definierbaren) Paradigmenwechsel oder (lediglich) eine neue Behandlung vertrauter Theorien darstellt, ist nebensächlich. Jedenfalls hat sie die Sichtweise verändert, mit der SchülerInnen beobachtet, unterrichtet und beurteilt werden. In den USA haben verschiedene Schulen ihr Ausbildungsprogramm nach Gardners Erkenntnissen umgestaltet; an einigen gibt es Klassenräume mit acht Selbstlernbereichen, deren Aufgabenangebot sich an den acht Intelligenzen ausrichtet. Für Gardner steht seine Theorie nicht nur im Einklang mit der pädagogischen Intuition, wonach Kinder unterschiedlich klug sind, sondern „macht auch Hoffnung, dass sich mehr Schüler mit größerer Effektivität motivieren lassen, wenn man bei den Lehrplänen, beim Unterricht und bei der Beurteilung ihre bevorzugten Arten des Wissens berücksichtigt" (Gardner 2000: 21).

Welche Perspektiven eröffnet nun diese psychobiologische Öffnung des Intelligenz-Konzepts für den Englischunterricht?

> The theory of multiple intelligences provides different windows into the same room. We need to unleash the creative potential in all our schools to open as many windows as possible for every student to succeed. We must move forward together in a way that builds on our mutual strengths and respects our unique differences (Teele 1996: 75).

Und Armstrong beteuert: "MI-theory opens the door to a wide variety of teaching" (1984: 65). Je nach metaphorischer Präferenz, kann Gardners Theorie vor dem Hintergrund einer Öffnung des Englischunterrichts sechs Fenster oder Türen öffnen:

Erstens können sich LehrerInnen bewusst werden, dass sie selbst ein individuelles Intelligenzprofil besitzen, das sich auf ihren Unterrichtsstil auswirkt. „We also have our stronger and weaker intelligences as teachers, which in turn affects the way we teach" (Tanner 2001: 40). Eine Selbstüberprüfung der unterschiedlichen Ausprägungen der Intelligenzen kann unbewusste Motive für den bevorzugten Lehrstil an die Oberfläche führen, Einseitigkeiten abbauen und Wandlungsprozesse einleiten.

Neben einer Selbstevaluation der Lehrkräfte können zweitens auch die SchülerInnen Klarheit über ihr Intelligenzprofil gewinnen. Christison (1999) hat beispielsweise ein Antwort-Inventar entwickelt, mit dem Lerner ihre bevorzugten Intelligenzen identifizieren können. Die Reflexion über eigene Stärken und Schwächen kann die SchülerInnen zu einem bewussteren Lernen führen.

Drittens dient die Theorie der multiplen Intelligenzen als Richtschnur für eine abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung. Wenn es viele unterschiedliche Intelligenzprofile gibt, dann müssen diese auch durch viele verschiedenartige Methoden und Techniken angesprochen werden. „*Variety is the spice.* Providing a teacher-directed rich mix of learning activities variously calling upon the eight different intelligences makes for an interesting, lively and effective classroom for all students" (Richards/Rodgers 2001: 119). Die folgende Tabelle gibt (neben den Definitionen und einigen herausragenden Vertretern) einen Überblick darüber, welche Unterrichtsverfahren welche Intelligenz besonders ansprechen (Gardner 2000: 22; Richards/Rodgers 2001: 121; Tanner 2001: 40).

Intelligence	*Definition*	*Exponents*	*EFL techniques*
1. Linguistic-verbal intelligence	Ability to use spoken and written language to express complex meaning	Homer Shakespeare Goethe	Lectures/speeches, discussing and debating, memorizing, listening to cassettes, narration, writing and publishing, reading books, studying worksheets, doing word games, keeping journals
2. Logical-mathematical intelligence	Ability to think rationally and discern logical patterns	Aristotle Leibniz Einstein	Solving logic problems and puzzles, sequential presentations, story problems, investigation
3. Spatial-visual intelligence	Ability to perceive the visual world accurately and create mental images	Sculptors Surgeons Sailors	Charts/maps/diagrams, videos, pictures, graphic organizers, visualization, mind maps, drawing
4. Bodily-kinesthetic intelligence	Ability to control body movements and handle objects skilfully	Chaplin Nureyev Michael Jordan	Hands-on activities, creative movement, role plays, mime, field trips
5. Musical-rhythmic intelligence	Ability to appreciate and produce forms of musical expressiveness	Bach Mozart Beethoven	Playing and listening to music, singing, jazz chants, music videos
6. Interpersonal intelligence	Ability to work well with other people and discern verbal and non-verbal clues	Teachers Psychologists Actors Salespersons	Cooperative groups, pair work, peer teaching, group brainstorming, board games
7. Intrapersonal intelligence	Ability to understand oneself and apply one's talents successfully	Philosophers	Independent work, individualized tasks, homework options, reflective learning
8. Naturalist intelligence	Ability to recognize and organize patterns in the natural world	Darwin	Listening to sounds outside, reading about environmental topics, discussing environmental problems
9. Existentialist intelligence	Ability to pose and reflect on the essential questions of life, death and eternity	Kierkegaard Gandhi Dalai Lama	Introspective techniques, discussions, comments

Tabelle 8: *Multiple intelligences*

Viertens legt Gardners Theorie nahe, den SchülerInnen im Unterrichtsverlauf Wahlmöglichkeiten zu geben. Wenn bei einem Unterrichtsschritt verschiedene Lernmöglichkeiten angeboten werden, kann sich der Schüler die bevorzugte Art der Informationsverarbeitung aussuchen. Einen ersten Anhaltspunkt in dieser Richtung für LehrerInnen legt Tanner (2001) vor, deren Matrix die acht Intelligenzen nach *language skills* und sprachlichen Subsystemen differenziert und damit für jede Intelligenz unterschiedliche Aktivitäten für *reading*, *listening*, *writing*, *speaking*, *grammar*, *vocabulary* und *literature* empfiehlt. Der Aspekt der Wahlmöglichkeiten spielt auch bei den offenen Unterrichtsmethoden eine große Rolle. Freiarbeit (cf. 9.1.) kann intelligenzspezifische Materialien anbieten, eventuell an separaten Ecken im Klassenzimmer (cf. oben die acht *self access corners*). Im Rahmen der Stationenarbeit (cf. 9.3.) können die unterschiedlichen Intelligenzen zyklisch aufbereitet und adressiert werden. Auch die Projektarbeit (cf. 9.4.) eröffnet sinnvolle Möglichkeiten zur Integration der Gardnerschen Erkenntnisse. So beschreibt Nicholson-Nelson (1998) fünf Typen, mit denen das Lernen durch Projektarbeit individualisiert wird (*multiple intelligence projects*, *curriculum-based projects*, *thematic-based projects*, *resource-based projects*, *student-choice projects*), wobei alle Formen, nicht nur die erste, intelligenz-differenzierend konzipiert sind. Die Bereitstellung von Optionen kann grundsätzlich zu einer breiteren Partizipation am Unterrichtsgeschehen führen, da sich mehr Lernende aktiv angesprochen fühlen. Mehr SchülerInnen erkennen, dass auch sie einen Beitrag zum Unterricht leisten können. Wenn engagierter mit der bevorzugten Intelligenz operiert wird, wirkt sich dies auch auf die Verständnistiefe aus.

Die Theorie der multiplen Intelligenzen ermöglicht es fünftens auch, sich auf die spezifischen Stärken jedes einzelnen Lernenden zu besinnen. So wie in der Sportwissenschaft und Trainingslehre eine Überzeugung lautet, dass man nicht die Schwächen eines Athleten vermindern, sondern die Stärken ausbauen sollte, kann auch im Englischunterricht bewusst die besonders stark ausgeprägte Intelligenz des einzelnen noch weiter ausgebaut werden. *Playing to strength* (Richards/Rodgers 2001: 119) erfordert natürlich die Kenntnis der jeweiligen Stärken (cf. zweites Argument oben).

Das Spiel kann schließlich aber auch in der umgekehrten Richtung ablaufen und *playing to weakness* lauten. Schwächen zu minimieren bedeutet dann, gering ausgeprägte Intelligenzen aufzubauen und die holistische Entwicklung des ganzen Menschen anzustreben.

Bestimmte Missverständnisse sollten jedoch korrigiert werden. Der Anspruch, dass die LehrerInnen das Intelligenzprofil jedes einzelnen Lernenden kennen und stets individuell ansprechen, ist überzogen. Die Theorie der multiplen Intelligenzen impliziert auch nicht, dass jeder Lerngegenstand auf sieben oder acht (neun) Weisen unterrichtet werden muss. Auch kann man von den LehrerInnen nicht verlangen, dass sie in jeder Stunde die ganze Palette der Intelligenzen berücksichtigen. Ein realistischeres Ziel ist, dass man langfristig eine gewisse Ausgewogenheit anstrebt: „We can plan our lessons around one or more of the intelligences and try to cover a good range and balance over a period of time" (Tanner 2001: 40).

Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen betont die Individualität des Lernenden und macht auf die Unterschiede zwischen den Lernenden aufmerksam (cf. 8.3.) – „an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to this uniqueness" (Richards/Rodgers 2001: 123). Insofern besteht eine Verwandtschaft mit den Konzepten von Lernerstrategien oder

Lernstilen, aus deren Fundus von Aufgaben und Techniken sie sich auch großzügig bedient. Im Zusammenhang mit Differenzierung hat Gardners Theorie inzwischen auch expressiv verbis Eingang gefunden in deutsche Lehrpläne. Im Rahmenplan Englisch für die Sekundarstufe I des Stadtstaates Bremen von 2001 beispielsweise wird von der Fiktion einer homogenen Lerngruppe Abschied genommen, ein großer Unterschied in den verschiedenen Intelligenzen bereits nach kurzer Unterrichtszeit konstatiert und die inhaltlich-methodische Berücksichtigung dieser Fakten eingefordert:

> Das Konzept der *Multiple Intelligences* ... bedingt die Entwicklung organisatorischer und pädagogischer Maßnahmen und ihre Umsetzung in vielfältige und gestaffelte Lernangebote, durch die die Lernziele und Anforderungen dem Entwicklungsstand und der individuellen Lern- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angepasst sowie ihre Neigungen, Intelligenzen und besonderen Lernbedürfnisse berücksichtigt werden (Senator für Bildung und Wissenschaft 2001: 22f.).

4.12 Neurobiologisch-psychologische Erkenntnisse

In den letzten Jahrzehnten haben Forschungen in der Neurobiologie und -psychologie unser Verständnis von den Bausteinen, Funktionsweisen und Wechselwirkungen des Gehirns nachhaltig verändert (z.B. Edelmann 2000; Roth 1998; Spitzer 2002). Unser Gehirn kann nicht mehr als simpler Ablagemechanismus betrachtet werden, sondern als *System-Gigant*, dessen neuronale Netze die biologische Grundlage für kognitive Leistungen und die Steuerung des Verhaltens darstellen. Die Informationen befinden sich in komplexen Netzen, die verschiedene Hirnregionen einschließen.

Dabei kann die Hemisphärenforschung im Grunde auf Hippokrates zurückgreifen, der 400 v. Chr. bereits behauptete, dass der Mensch mit zwei Gehirnhälften ausgestattet sei und dass jede dieser Hälften unterschiedliche Funktionen wahrnehme. In neuerer Zeit ist diese Annahme tatsächlich von der Gehirnforschung nachgewiesen worden (Tabelle 9 – Hüholdt 1998: 278).

Linke Gehirnhälfte	*Rechte Gehirnhälfte*
• Rationales Denken	• Einsatz von Phantasie und Intuition
• Analytisches Denken	• Ganzheitliches Denken
• Logik von Ursache und Wirkung	• Akausales Denken
• Deduktive Schlussfolgerungen	• Toleranz gegenüber Paradoxien
• Arbeiten mit Zahlen und Quantitäten	• Analoge Schlussfolgerungen
• Umgang mit Begriffen	• Mustererkennung
• Administratives Vorgehen	• Bildhafter Vergleich
• Kontrolliertes Denken	• Entwurf von Konzepten
• Sequentielle Vorgehensweise	• Integration von Gefühlen, Unwägbarem
• Bedarf nach Ordnung und Struktur	• Unklare Beschreibung
• Liebe zum Detail	• *Fuzziness*
• Vertikales Denken	• Laterales Denken

Tabelle 9: Gehirnhemisphärische Funktionsverteilung

Die linke Hirnhälfte befasst sich also primär mit Sprache und Daten, bereitet Fakten und Informationen analytisch und logisch auf. Die rechte Hirnhälfte konzentriert sich hingegen auf Bilder und Gefühlen, sieht statt Details eher das Ganze. Allerdings zeigten verfeinerte Untersuchungsverfahren, dass die einzelnen Funktionen nicht ausschließlich und eindeutig der einen oder anderen Hemisphäre zugeordnet werden können, sondern die Verteilungen und Wechselwirkungen viel komplexer ausfallen.[87]

Neue Wahrnehmungen und Informationen können in verschiedenen Arealen mit immensen Kopplungsmöglichkeiten gespeichert werden. Die multiple Enkodierung bedeutet, dass die Organisation des Wissens umso differenzierter und komplexer wird, je mehr Sinneskanäle bei der Informationsaufnahme beteiligt sind. Indem Informationen aber nun multimodal repräsentiert sind, wird die spätere Abrufbarkeit verbessert.[88]

Es ist inzwischen auch gut belegt, dass die emotionalen Begleitumstände eines Ereignisses die Gedächtnisleistung wesentlich beeinflussen. Das in der Mitte des Kopfes zwischen Zwischenhirn und Großhirn liegende limbische System ist für die emotionalen Tönungen unserer Denkprozesse verantwortlich und steht in engem Kontakt mit dem Gedächtnissystem (Hippocampus, Großhirnrinde). Dieses besteht seinerseits aus verschiedenen Gedächtnissen (Rekognitionsgedächtnis, Arbeitsgedächtnis, Assoziationsgedächtnis, Langzeitgedächtnis) und Untergedächtnissen für verschiedene Wissenstypen (deklaratives, prozedurales, strategisches, metakognitives, verbales, affektives Gedächtnis).

Die eingehenden externen Stimuli werden vom Gehirn nicht wertneutral abgespeichert, sondern vom Empfänger mit Bedeutungen versehen, i.e. elektrische und chemische Signale erhalten ihre Bedeutungen erst durch das Gehirn des jeweiligen Empfängers. Dieses besitzt die Fähigkeit, höhere Funktionen (*Geist*, Emergenz, qualitativer Sprung) zu entwickeln, wobei es als selbstreferentielles System nach seinen eigenen Gesetzen lernt. Wahrnehmung, Gedächtnis und Erkenntnis sind insofern konstruktive Vorgänge und entstehen nicht durch eine direkte Abbildung der Wirklichkeit. „Die Wirklichkeit wird vom Menschen nicht *ge-*, sondern *er-*funden" (Gudjons 2001: 222). Damit erhält man die erkenntnisbiologische Grundlage des Konstruktivismus (cf. 4.5.).

Aus all diesen neurobiologischen und -psychologischen Befunden lassen sich mehrere für das Offenheits-Paradigma relevante didaktische Forderungen ableiten. Mehr sinnliche Erfahrungen beim Lernen, eine stärkere Handlungsorientierung (Tu-Effekt), mehr forschend-entdeckendes Lernen sorgen dafür, dass Informationen über mehrere unterschiedliche Kanäle aufgenommen werden und somit die Wirksamkeit der Aufnahme erhöhen. Eine weitere Konsequenz für schulische Lernprozesse sollte sein, für eine positive emotionale Gestaltung zu sorgen, um die Gedächtnisleistungen zu optimieren.

---

87 Ortner merkt dazu kritisch an: „Die Beschreibung der Funktionsteilung der Hemisphären impliziert ein statisches Modell, das der Arbeitsweise des menschlichen Gehirns nicht gerecht werden kann" (1998: 152).

88 Einschränkend muss natürlich eingestanden werden, dass über wesentliche Teile des Informationsaneignungsprozesses, zu dem Verarbeitung, Verankerung, Repräsentation, Erinnerung und Abrufung gehören, momentan noch keine definitiven Aussagen gemacht werden können – cf. z.B. Ortner (1998: 155) oder die generalisierende Ausssage von Wolf Singer, Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung: „Alles Wissbare hat Grenzen" (2005: 44).

Auch muss die persönlich-subjektive Valenz von Lernvorgängen erhöht werden, denn wenn Informationen in einen vom Lerner selbst hergestellten Sinnzusammenhang eingefügt werden, steigt die Gedächtnisleistung. Informationen, die keinen Bezug zu dem für den Lernenden relevanten Kontext haben, werden zu *trägem Wissen* – zu einem „Wissen, das nicht zur Anwendung kommt, das in bestehendes Vorwissen nicht integriert wird und zu wenig vernetzt und damit zusammenhanglos ist" (Gerstenmaier/Mandl 1995: 867). Die aktive Auseinandersetzung mit einem Problem erhöht dagegen die Anwendungsqualität und Nachhaltigkeit von Wissen. Viele dieser Forderungen werden seit neuerem unter dem Konzept des *brain based learning* (z.B. Christison 2002) subsumiert – ein leicht tautologischer Missgriff, schließlich sprechen wir ja auch nicht vom *bein-unterstützten Gehen.*

4.13 Fazit

Eine zentrale Rolle im erkenntnistheoretischen und spracherwerbstheoretischen Diskurs – auch vor dem Hintergrund von Offenheit – wird üblicherweise dem Konstruktivismus zugeschrieben. Ohne die Arbeiten von Piaget, Bruner, Wygotski und Aebli zu Denken, Handeln und Lernen wäre der Paradigmenwechsel vom Instruktivismus zum Konstruktivismus so aber nicht möglich gewesen.

Offenheitsrelevante Implikationen hinsichtlich Lerntheorie und Methodik enthält auch die Gestalttheorie mit ihrem Konzept eines ganzheitlichen Menschen. Die hierzulande eher spärlich beachtete Themenzentrierte Interaktion stellt tradierte Rollenzuschreibungen in Frage und legt offenere Methoden nahe. Einen spürbaren Bewusstseinswandel in der Öffentlichkeit evozierten dagegen die Grundüberzeugungen der Humanistischen Psychologie, die auch die Pädagogik (*non-direktives Lernen*) und Fremdsprachendidaktik (*Humanistic Approach*) nachhaltig beeinflusste. Von den persönlichkeitspsychologischen Theorien lenkt vor allem das Fünf-Faktoren-Modell (*Big Five*) die Aufmerksamkeit auf Offenheit als grundlegende Dimension der Persönlichkeit. Unter den motivationspsychologischen Modellen erfuhr insbesondere die *self determination theory* von Deci/Ryan mit ihrem Fokus auf die Autonomie des Lernenden eine intensive Rezeption. Wichtige Öffnungs-Impulse in Richtung Individualisierung, Differenzierung, Methodenvariation kamen von der Theorie multipler Intelligenzen. Neuere Erkenntnisse der neurobiologischen und neuropsychologischen Forschung erfordern schließlich eine stärkere Berücksichtigung von Handlungsorientierung, *discovery learning*, Multimodalität und Emotionalität im Unterricht.

5 Fremdsprachendidaktisch-methodische Wurzeln

You don't get harmony
when everybody sings the same note.

Doug Floyd

5.1 Krise des Fremdsprachenunterrichts

Ab den späten sechziger und frühen siebziger Jahren war die Krisenhaftigkeit des Fremdsprachenunterrichts nicht mehr zu übersehen. Die Defizite der unterrichtlichen Praxis führten zu deutlichen Motivationsproblemen bei den Lernenden, und die *Unlust am Englischunterricht* (Lechler 1972) beschränkte sich nicht nur auf die Mittelstufe. Trotz einsetzender Reformbestrebungen auf der fachdidaktisch-theoretischen Ebene (cf. 5.2.) blieben die Mangelerscheinungen im konkreten Unterricht weiter bestehen.

Diese kritisieren Legutke/Thomas (1991: 7ff.) mit kernigen Worten, wenn sie von „dead bodies and talking heads" sprechen. Ihre Erfahrungen mit dem Alltag des Englischunterrichts, dem "main stream L2 classroom", fördern viele Mängel zu Tage:

- Mangel an Kreativität
- Mangel an kooperativen Unternehmungen
- Mangel an Autonomie
- Mangel an Abenteuer
- Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten

Die Schuldigen an der Misere waren schnell ausgemacht (z.B. Börner 1990: 14; Fehse 1995: 27; Schneider 1990). Zunächst war die Dominanz des Lehrwerks, das die unerschütterliche Basis für den gesamten Fremdsprachenlehrgang bildete, zu beklagen. Die fremdbestimmte Lehrbucharbeit mit ihrer starren Progression, den vorgegebenen Inhalten und detaillierten methodischen Handlungsempfehlungen ließ Abweichungen, Freiräume oder Innovationen nicht zu, denn schließlich galt die komplette Durchnahme des Lehrbuchs als untrügerisches Zeichen für den Erfolg des Unterrichts.

Sodann sah man die schädlichen Konsequenzen des hohen Stellenwerts, den die Grammatik genoss. Der Primat formaler Sprachrichtigkeit vor kommunikativem Sprachhandeln inklusive der Orientierung der Notengebung am Kriterium grammatikalischer Korrektheit „führt schulisches Fremdsprachenlernen fast zwangsläufig eher zu fehlerfreier Nicht-Kommunikation als zur erfolgreichen Kommunikation" (Börner 1990: 14).

Den Hauptverantwortlichen für die Misere des Fremdsprachenunterrichts fand man schließlich im lehrerdominierten Frontalunterricht. Die asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen dem Lehrer als Leistungsrichter und den SchülerInnen als Antwortgeber verhinderte echte Kommunikation. Die sprachliche Interaktion war fast ausschließlich nach dem bewährten IRE-Muster gestrickt, i.e. auf die Frage des Lehrers (*initiation*) kam (hoffentlich) die Antwort (*response*) des Schülers, welche durch den Lehrer wiederum bewertet wurde (*evaluation*). Eine vergleichende Untersuchung von etwa 40 Englischstunden verschiedener Schulen des Zeitraums 1971-73 mit dem Zeitraum 1981-1983 ergab, dass sich die Grundstrukturen fremdsprachlicher Interaktion kaum geändert hatten und dass in den meisten Stunden „die Zahl der Lehreräußerungen mindestens

identisch mit der Zahl der Äußerungen aller seiner Schüler zusammen" (Solmecke, zit. nach Fehse 1995: 27) war.

Aufgrund dieser Defizite waren die Ergebnisse fremdsprachiger Unterweisung auf Seiten der SchülerInnen alles andere als befriedigend. „Von Ausnahmen abgesehen, bilden wir in sechs Jahren Realschulzeit mit einem riesigen Aufwand an Kraft, Material und Geld Schüler aus, die kaum Englisch können" (Kuntze, zit. nach Fehse 1995: 26).

5.2 Der methodologische Paradigmenwechsel

Das Unbehagen an der konkreten Praxis des Fremdsprachenunterrichts hatte zur Folge, dass im fachdidaktischen Diskurs Gegenentwürfe entwickelt wurden, welche die Defizite der unterrichtlichen Realität abbauen sollten (cf. u.a. Apelt 1993b: 255; Legutke/Schocker-v. Ditfurth 2003; Neuner 1987; Richards/Rodgers 1986: 59ff.; Thaler 2004a: 93f.). So fand in den späten 70er und frühen 80er Jahren des letzten Jahrhunderts ein Paradig-menwechsel von linguistisch-strukturell orientierten Ansätzen zu kommunikativ orientierten Ansätzen statt. In Großbritannien war lange Zeit das *Situational Language Teaching* verbreitet gewesen, welches großen Wert auf die Festigung von Strukturen in situationsorientierten Übungen legte, in den Vereinigten Staaten dominierte der vom Behaviorismus inspirierte Audiolingualismus. Mit Hilfe dieser Methoden konnten die SchülerInnen im Unterricht korrekte Sätze produzieren, aber sie vermochten sie nicht angemessen anzuwenden, wenn sie das Klassenzimmer verließen und in echte Kommunikation eintreten sollten. Man erkannte, dass Kommunikationsfähigkeit mehr bedeutete als die Beherrschung sprachlicher Strukturen, denn SchülerInnen mochten die grammatikalisch-lexikalischen Regeln beherrschen, aber sie waren nicht imstande, Sprache auch tatsächlich zu gebrauchen.

Als Katalysatoren des Paradigmenwechsels wirkten mehrere Forschungsrichtungen und Institutionen (Apelt 1993b: 255f.; Richards/Rodgers 1986: 64ff.; Weskamp 2001: 64f.; Widdowson 1990). Neben den britischen *applied linguists* wie Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson oder Wilkins (*notional syllabuses*), Philosophen wie Austin und Searle (Sprechakttheorie), amerikanischen Soziolinguisten (Hymes, Gumperz, Labov) und britischen Linguisten wie Firth (*discourse*) forcierte auf politischer Bühne der Europarat die Verbreitung eines kommunikativen Sprachlernansatzes. Bereits in den 30er Jahren hatte die amerikanische Curriculums-Kommission mit schülerzentrierten und erfahrungsorientierten Vorstellungen den Boden für eine Reform bereitet.

In Deutschland beschäftigte sich Jürgen Habermas unter Rückgriff auf Psycholinguistik und Soziolinguistik mit den inhaltlich-logischen Komponenten einer Universalpragmatik menschlicher Kommunikation und benützte dabei den Begriff der *kommunikativen Kompetenz* (Baacke, zit. nach Piepho 1974: 9ff.; Habermas/Luhmann 1971). Er begriff *kommunikative Kompetenz* als Handlungsfähigkeit eines selbstbewussten, von Pressionen und Defiziten freigesetzten Menschen in einer demokratisch-humanen Gesellschaft. Habermas übernahm den *discourse*-Begriff der angloamerikanischen Literatur und skalierte Redefunktionen, indem er zwischen *kommunikativem Handeln* und *Diskurs* unterschied. Während ersteres das Einverständnis der Redenden über den thematisch-situativ-sozialen Rahmen und den inhärenten Sinnzusammenhang voraussetzt, handelt es sich beim letzteren um einen problematisierenden Verständigungsversuch, bei dem erst in der Rede die Sinnzusammenhänge

geklärt, etabliert oder aufgehoben werden. In einem *Diskurs* werden Handlungszwänge und Geltungsansprüche vorübergehend aufgehoben, die an ihnen beteiligten Partner gestehen sich gegenseitig Ebenbürtigkeit und Vernünftigkeit zu, jeder hat die Freiheit zur Mitteilung, Behauptungen werden begründet, Wahrheit ist nicht a priori vorgegeben, sondern wird a posteriori in kritisch prüfendem Miteinander produziert und kontrolliert. So findet im *Diskurs* eine herrschaftsfreie Form der Kommunikation statt, womit er eine vorweggenommene, praktizierte Utopie darstellt, in der Emanzipation durch Freiheit möglich ist.[89]

Auf Habermas aufbauend, entwickelte Hans-Eberhard Piepho eine *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts* (1979). Zu den darin postulierten didaktischen Leitprinzipien für einen kommunikativen Englischunterricht gehören, dass der Sinn jeder Kommunikation in der Mitteilung von Absichten, Gedanken, Gefühlen, Einstellungen und deren Rezeption beim Hören und Lesen liegt, der Inhalt einer kommunikativen Äußerung wichtiger ist als deren formale Kodierung, eine Schüleräußerung weniger nach ihrer sprachlich-grammatischen Korrektheit als vielmehr nach der Verständlichkeit und Bedeutsamkeit für den kommunikativen Akt bewertet wird, kommunikative sprachliche Tätigkeiten sowohl Ziel als auch Mittel des Englischunterrichts darstellen.

> Ziel einer jeden Etappe (Stunde, Phase, Einheit, Jahrgangskurs, Lehrgang) ist es, den Schüler zur souveränen, bereitwilligen, kreativen und aus der eigenen Perspektive geplanten und vollzogenen Teilnahme an der soziokulturellen Realität Englisch und der sekundären sozialen und geistigen Realität Unterricht zu befähigen (Piepho 1979: 123).

Als Merkmale des methodologischen Paradigmenwechsels, der gemeinhin als *kommunikative Wende* apostrophiert wird, sehen Legutke/Thomas (1991) Tendenzen hin zu einer holistisch-kritischen Pädagogik, einer kontextuell-kommunikativen Perspektive auf Sprache, einem aktiv-kreativen Sprachanwender innerhalb einer Gruppe, einem aushandelbaren Lehrplan, bedeutungsvollen Aufgaben, einem neuen Rollenverständnis für Lehrende und Lernende sowie Leistungskontrollen als Lernhilfen.

Eine andere Terminologie bevorzugt Widdowson (1990), der sich einerseits an der Inflationierung des Begriffs *kommunikativ* stößt und andererseits sowohl das alte als auch das neue Paradigma als *communicative* bezeichnen würde. Beide strebten schließlich als Ziel die Kommunikationsfähigkeit an, die Unterschiede lägen im Weg und Prozess. Deshalb bezeichnet er das alte – strukturelle, *structural-oral-situational*, audiolinguale – Paradigma als *medium view*, dem er das neue Paradigma, die *mediation view*, gegenüberstellt (Tabelle 10): "Two paradigms ... either as the transmission of meaning by the semantic medium of language or as the achievement of meaning by the pragmatic mediation of the language user" (Widdowson 1990: 122).

	Medium view	*Mediation view*
Syllabus	Primary role	Called into question
Methodology	Subservient role	Primary role
Organisation of language	Text control: - gradual progression	Task control: - discovery

[89] Den Beitrag der *Kommunikativen Didaktik* zu einer Öffnung des Unterrichts beschreibt auch Kunert (1978: 45ff.).

	- contrivance of teaching units	- authenticity
Teacher roles	Transmitter	Facilitator
Learner roles	Receiver	Agent
Learner errors	High premium on correctness	Positive sign of learning

Tabelle 10: Methodologischer Paradigmenwechsel nach Widdowson

Ob nun *medium vs mediation view* oder kommunikative Wende, ein methodologischer Paradigmenwechsel hat sich in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten in der Fremdsprachendidaktik vollzogen – zumindest auf der theoretischen Ebene. Die konkrete unterrichtliche Umsetzung hinkt den fachdidaktischen Konzepten (noch immer) hinterher. "The classical transmission model of learning (Kohonen 1992) still seems to dominate, in short – the liberation of the learner which the shift of paradigms seems to indicate still needs to be brought about" (Legutke 1993: 311) – oder etwas drastischer formuliert: „In einem Fremdsprachenunterricht, der seit zwanzig Jahren die Kommunikationsfähigkeit als oberstes Lernziel verkündet, [sind] die kommunikativen Bedingungen derart ..., dass sie dieses Ziel geradezu konterkarieren" (Schneider, zit. nach Fehse 1995: 27).

5.3 Offenheit von *Communicative Language Teaching*

Durch diesen methodologischen Paradigmenwechsel hat sich als vorherrschendes Sprachlernkonzept *Communicative Language Teaching* etabliert, das als übergreifendes Ziel des Sprachunterrichts *communicative competence* (Hymes 1971) anstrebt, i.e. „die Fähigkeit von Individuen, in unterschiedlichsten Situationen sprachlich angemessen zu handeln" (Weskamp 2001: 64), was sich in linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen und strategischen Teilkompetenzen niederschlagen kann (Brumfit/Johnson 1979; Candlin 1976; Littlewood 1981; Savignon 1983; Widdowson 1978; Yalden 1983).

Als Abgrenzung zur *Audiolingual Method* stellen Finocchiaro/Brumfit (1983) 22 Aussagen zur Charakterisierung von *Communicative Language Teaching* zusammen. Im Folgenden werden davon 13 Zitate herausgegriffen, an denen versucht wird, die Impulse des kommunikativen Ansatzes für eine Öffnung des Fremdsprachenunterrichts darzustellen (Tabelle 11).

Quotation	*Öffnungs-Impuls*
Meaning is paramount.	Nicht mehr primär Form und Struktur werden behandelt, sondern individuell unterschiedliche Bedeutungen werden verhandelt.
Language learning is learning to communicate.	Statt der perfekten Beherrschung der Sprache steht der offene Prozess des Bemühens um Kommunikation im Zentrum.
Communicative competence is the desired goal.	Kommunikative Kompetenz ist offener und umfassender als rein linguistische Kompetenz.

Drilling may occur, but peripherally.	Der Drill ist nicht mehr zentrale, sondern eine unter vielen anderen Unterrichtstechniken.
Judicious use of native language is accepted where feasible.	Die Muttersprache inklusive Übersetzungen wird nicht mehr aus dem Unterricht ausgeschlossen.
Reading and writing can start from the first day.	Alle *four basic skills* können von Anfang an trainiert werden.
Linguistic variation is a central concept in materials and methodology.	Die Vielfalt sprachlicher Erscheinungen wird angemessen berücksichtigt.
Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintains interest.	Die Sequentierung reduziert sich nicht mehr auf Prinzipien linguistischer Komplexität.
Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language.	Die Handlungsoptionen der Lehrenden erweitern sich.
The teacher cannot know exactly what language the students will use.	Die von den Lernenden verwendete Sprache wird nicht mehr vom Lehrenden vorab spezifiziert.
Language is created by the individual often through trial and error.	Das Habitualisierungs-Prinzip der Fehlervermeidung wird durch ein freies Experimentierverhalten abgelöst.
Students are expected to interact with other people.	Interaktions- und Sozialformen werden erweitert.
Fluency and acceptable language is the primary goal.	Akzeptabilität und Fehlertoleranz relativieren das Gebot der *accuracy*.

Tabelle 11: Öffnungs-Impulse von *Communicative Language Teaching*

Die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes hat insgesamt zu einer erheblichen Verzweigung und Verbreiterung des methodischen Instrumentariums geführt (Edelhoff 1996). Der Übungsbegriff wurde ausgeweitet (cf. 9.5.), das lernerbezogene Sprechtraining erweitert, *creative writing* entwickelt (cf. 12.2.), der Umgang mit authentischen Texten ausgebaut, der Einsatz von Literaturverfilmungen und Video verstärkt (cf. 11.2.), kreativitätsorientiertes Lernen (Spiele, Simulationen, *storytelling*) ausgeformt (cf. 10.), schüleraktivierendes *problem solving* entwickelt und *activity*-basierte Grammatikarbeit erprobt.

Die Offenheit von *Communicative Language Teaching* drückt sich darüber hinaus in der diesem Ansatz inhärenten Breite und Vielfältigkeit aus.[90] Es gibt nicht einen Text, eine Autorität oder ein Modell, das universal akzeptiert wäre, weshalb der kommunikative Ansatz heute auch weniger als *method*, sondern als *approach* (Richards/Rodgers 1986: 66) gesehen werden muss. „Communicative principles can be applied to the teaching of

[90] Inzwischen werden bereits Versionen eines *neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts* (Reinfried 2001) und eines *post-communicative approach* (Andrewes 2005) beschrieben.

any skill, at any level, and because of the wide variety of classroom activities and exercise types ... description of typical classroom procedures ... is not feasible" (Richards/Rodgers 1986: 80). Was die organisatorische Struktur des Unterrichts und konkrete Unterrichtstechniken betrifft, eröffnet *Communicative Language Teaching* der einzelnen Lehrkraft mehr Spielraum für individuelle Gestaltung als jede andere Methode. Dieser Ansatz hat wesentlich dazu beigetragen, „die Werte, Inhalte, Verfahren im Interesse der Lernenden verhandelbar zu machen, d.h. den Unterricht für unterschiedliche Ziele und Verfahren im Hinblick auf die ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Lerngruppen zu öffnen" (Apelt 1993a: 256).

5.4 Öffnungsimpulse der *Fringe Methods*

Seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts haben sich am Rande des fremdsprachenmethodologischen Diskurses einige *fringe methods* entwickelt, zu denen vor allem *The Silent Way*, *Total Physical Response*, die Suggestopädie und *Community Language Learning* zählen (z.B. Dietrich 1995a; Richards/Rodgers 1986).[91] Ob und inwiefern diese *alternativen* oder *unkonventionellen* Methoden eine Affinität zu offenen Lernarrangements aufweisen und Impulse für eine Öffnung des Unterrichts gesetzt haben, soll im Folgenden geklärt werden. Die vier alternativen Methoden werden dabei jeweils in ihrer Konzeption kurz beschrieben, bevor die Charakteristika dargelegt werden, die für eine geschlossene bzw. eine offene Methode sprechen.

5.4.1 *The Silent Way*

Die Methode des *Silent Way* wurde zu Beginn der 60er Jahre von dem ägyptischen Mathematiker und Psychologen Caleb Gattegno zunächst für Mathematik, später für Sprachen entwickelt (Gattegno 1972). Sie geht von der Prämisse aus, dass der Lehrer so wenig wie möglich sprechen und den Lernenden ermutigen sollte, so viel wie möglich zu produzieren. Zentrale Charakteristika dieser unkonventionellen Methode sind somit einerseits die stumme Lehrperson, welche die Aktionen der SchülerInnen mittels eines Zeigestabs dirigiert; andererseits wurde *The Silent Way* wegen der auffälligen Rolle bestimmter Materialien bekannt.[92] Neben dem metallenen Zeigestab kommen dabei drei speziellen Lernhilfen prägende Wirkung zu: *fidels*, i.e. farbig kodierte Lauttafeln mit den graphischen Symbolen des Phoneminventars der L1 und L2; dazu ein Set von Wandkarten mit Listen von Grammatik und einem L2-Grundvokabular; und schließlich eine Kollektion von Cuisenaire-Stäbchen, i.e. kubischen Stäbchen unterschiedlicher Länge und Farbe, die zur Einführung grammatischer Grundkategorien, Erarbeitung linguistischer Strukturen und Etablierung kommunikativer Situationen verwendet werden.

Merkmale von Offenheit zeigen sich zunächst darin, dass das Lehren dem Lernen untergeordnet ist. Lehrbar ist für Gattegno lediglich die Bewusstheit des Einzelnen

---

91 *Community Language Learning* wird als offenes Lernarrangement in 14.2. behandelt.

92 Übersichtliche Darstellungen finden sich bei Richards/Rodgers (1986: 99ff.) und Larsen-Freeman (2000: 53ff.); eine detailliertere Würdigung theoretischer und praktischer Vorzüge sowie Probleme gibt es bei Thomas (1987: 83ff.).

gegenüber seinen eigenen Lernbedürfnissen und -fortschritten (*the awareness of the awareness*). Grundsätzlich wird aber in einem Prozess des *trial and error* gelernt, bei dem der Lerner permanent Hypothesen aufstellt, testet, bestätigt, abändert oder verwirft. „Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned ... Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned" (Richards/Rodgers 1986: 99). Lernen wird hier als entdeckendes, kreatives, problemlösendes Verfahren betrachtet, "in which the learner is a principal actor rather than a bench-bound listener" (Richards/Rodgers 1986: 100).

Die Unterordnung der Lehre unter das Lernen findet sichtbaren Ausdruck im Schweigen des Lehrers. Dieses „gilt als Instrument, die Aufmerksamkeit und damit die Bewusstheit der Lernenden, ihre Konzentration zu evozieren. Es ist dies eine Konzentration und Bewusstheit, durch die erst mentale Organisierung und Internalisierung der L2 möglich gemacht werden soll" (Ortner 1998: 102). In scharfem Gegensatz zum gängigen Lehrerbild äußert sich die Lehrkraft so wenig wie möglich, um dem Lerner Gelegenheit zu geben, sich zu entfalten, seiner eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden und sich in der Fremdsprache zurechtzufinden. Deshalb präsentiert die Lehrkraft nicht permanent ihr eigenes Sprachmodell und verzichtet auf Vorschriften, damit der ständige Prozess von Versuch und Irrtum nicht behindert wird.

Die zumindest verbale Zurückhaltung der Lehrkraft bedeutet, dass die Lernenden für ihr persönliches Lernen und die gesprochene Unterrichtssprache selbst Verantwortung tragen. „Im *Silent Way* lernen die Schüler mehr voneinander als vom Lehrer" (Thomas 1987: 118). Sie müssen genau zuhören, was die MitschülerInnen sagen, um ihren eigenen Lernfortschritt steuern zu können. Da Sprachmodelle kaum mehr als einmal präsentiert werden, haben sie sich sehr stark auf die Äußerungen der anderen zu konzentrieren.

Die Betonung der Lernperspektive bedingt auch die Einstellung zur Fehlerbehandlung. Es wird nicht intendiert, Fehler zu vermeiden, denn sie sind im Kontext der *interlanguage* notwendiges Feedback über den Lernstand und eine Anleitung zu zukünftigem Lernen. *The Silent Way* kritisiert an herkömmlichen Methoden die Betonung sprachlicher Perfektion und die Vermeidung von Fehlern. „Flüssigem Sprechen wird im *Silent Way* Priorität vor Akkuratesse gegeben" (Thomas 1987: 127).

Diese Methode geht über eine reine Sprachbeherrschung hinaus. Der Erwerb einer Sprache dient hierbei der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit und ist dieser nachgeordnet. „My aim is the education of spiritual powers and sensitivity in the individual" (Gattegno 1972: 71). In einem humanen Unterricht erkennen die Lernenden, dass sie ihr eigenes Persönlichkeitspotential ausschöpfen und sich gegenseitig bereichern können. Übergeordnetes Ziel ist die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, wobei drei Bezugsgrößen besondere Beachtung finden: Unabhängigkeit, Autonomie und Verantwortlichkeit. Unabhängig Lernende, die ihre Sprachkompetenz mit Hilfe ihrer inneren Ressourcen aufbauen, sind nicht auf Lehrende angewiesen; Autonomie bezieht sich auf die Fähigkeit, aus verschiedenen Angeboten auszuwählen und neues Material eigeninitiativ zu bearbeiten; und eigenverantwortlich Lernende stehen dem Lernen grundsätzlich positiv gegen-über und müssen nicht ständig von der Lehrkraft motiviert werden.

Neben solchen Beobachtungen, die für eine offene Methode sprechen, sind allerdings – mehr und entscheidendere – Charakteristika von Geschlossenheit zu finden. Die Schülerorientierung ist differenzierter zu betrachten, denn es ist stark zu bezweifeln, ob der *Silent Way* seinen Anspruch auf radikale Lernerzentrierung und Partnerorientierung einlösen

kann. „The Silent Way teacher, like the complete dramatist, writes the script, chooses the props, sets the mood, models the action, designates the players, and is critic for the performance" (Richards/Rodgers 1986: 107). Die Lehrkraft hat den Verlauf des Unterrichts fest unter Kontrolle. Sie – bzw. die rigiden Vorgaben Gattegnos – bestimmen die Inhalte, sie plant den Verlauf und lenkt das ganze Unterrichtsgeschehen. Ein klares und erreichbares Stundenziel wird vorgegeben, zeitlich-sequentiell genau zerlegt in kleinere Einheiten, die penibel kontrolliert werden. Die SchülerInnen nehmen keinen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung und interagieren mit ihren Mitlernenden nur gemäß den Anordnungen der Lehrkraft. Die Kontrolle des Unterrichts durch den Lehrenden erfolgt zwar großteils nonverbal, der Grad der Steuerung ist aber dennoch höchst intensiv. In praxi ist die Freiheit des Lernenden somit stark eingeschränkt, der Freiraum für Kreativität und Eigeninitiative ist gering, „von einer echten Autonomie des Schülers kann ... keine Rede sein" (Thomas 1987: 120).

5.4.2 *Total Physical Response* (TPR)

Die Methode des *Total Physical Response* (TPR) wurde von dem amerikanischen Professor für Psychologie an der San Jose State University in Kalifornien, James Asher, in den sechziger Jahren entwickelt (Asher 1977). Zentrale Merkmale dieses Ansatzes sind die Bedeutung körperlicher Aktivität als Verstehens- und Behaltensmittel und die dominante Verwendung von Imperativen als L2-Input.[93] Basierend auf einer Analyse des L1-Spracherwerbsprozesses, gelangt Asher zur Auffassung:

> The brain and nervous system are biologically programmed to acquire language, either the first or second, in a particular sequence and in a particular mode. The sequence is listening before speaking and the mode is to synchronize language with the individual's body (Asher 1977: 4).

Da Asher von einer Identität von L1- und L2-Erwerbsprozessen ausgeht, fordert er eine Fremdsprachenlernstrategie, die mit dem so genannten biologischen Programm des Menschen übereinstimmt. Danach muss das Hörverständnis der SchülerInnen vor dem Beginn des Sprechens ausgebildet werden. Der Beginn der fremdsprachlichen Artikulation wird also nicht forciert, sondern wird freiwillig und spontan erfolgen, sobald die SchülerInnen ein ausreichendes Hörverstehen ausgebildet haben. Der Aufbau dieses Hörverständnisses erfolgt dabei durch Körperbewegungen. Im Mittelpunkt dieses kinetischen Vermittlungsprogramms steht der Imperativ, durch dessen geschickten Gebrauch die Lehrkraft Bewegungen der SchülerInnen steuern sowie grammatische Strukturen und Lexis vermitteln kann. Der spielerische Charakter des Imperativ-Unterrichts führt zu ständiger Aktion, die das Interesse der SchülerInnen wach hält.

Einige Aspekte sprechen zunächst einmal gegen die Einordnung von TPR unter offene Methoden. Durch die Simulierung der kindlichen L1-Erwerbssituation in L2-Lernkontexten und die Synchronisierung gehörter Imperative mit physischen Aktionen

---

93 Vorzügliche Beschreibungen von TPR finden sich bei Richards/Rodgers (1986: 87ff.) und Larsen-Freeman (2000: 107ff.); eine sehr ausführliche kritische Würdigung sowohl der theoretischen Annahmen – Grundlagen, Ziele, Unterrichtsverlauf, Rollen von Lehrer und Lerner, Sprache, Lerninhalte, Materialien und Medien, Fehlerbehandlung, Leistungsmessung – als auch der empirischen Befunde liefert Thomas (1987: 171ff.).

reduziert Asher den verfügbaren Textkorpus weitgehend auf die Befehlsform. Wenn Texte ausgewählt werden müssen, die eins zu eins in körperliche Aktion umgesetzt werden können, wird die sprachliche Wirklichkeit nur sehr eingeschränkt widergespiegelt. Eine Sprache, die mit TPR kompatibel ist, stellt sich ziemlich geschlossen dar und entspricht der Offenheit der Realitätssprache keineswegs. Auch werden die körperlichen Aktivitäten nicht sprachbegleitend eingesetzt, sondern sprachersetzend als Verständniskontrolle, was die tatsächlichen Funktionen nonverbalen Verhaltens nicht angemessen reflektiert. So weist die unterrichtliche Kommunikationssituation „aufgrund der extremen Verwendung des Imperativs auch sehr artifiziellen Charakter" (Thomas 1987: 204) auf.

Auch der eindimensionale Unterrichtsablauf mit klar festgelegten Rollen für die Lehrenden und Lernenden impliziert Geschlossenheit. Die Lehrperson agiert als die zentral dirigierende Vermittlerin von Sprachmaterial, die den Unterrichtsverlauf jederzeit vollständig unter Kontrolle haben muss. „The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors" (Asher 1977: 43). Diese direktive Position der Lehrperson geht einher mit einem eingeschränkten Spielraum für die SchülerInnen. Lernende in TPR sind primär Hörer (von Lehreräußerungen) und Ausführende (von Befehlen). In späteren Unterrichtsphasen übernehmen sie – dann allerdings freiwillig – die Rolle von Befehlserteilenden und Fragenden. Auf den Inhalt und den Verlauf der Unterrichtsstunde haben sie keinen Einfluss. Deren Gestaltung obliegt der Lehrkraft, und Asher empfiehlt detaillierte Unterrichtspläne: „It is wise to write out the exact utterances you will be using and especially the novel commands because the action is so fast-moving there is usually not time for you to create spontaneously" (Asher 1977: 47). Die Interaktion im Klassenzimmer verläuft kleinschrittig, sehr lehrerzentriert und erlaubt kaum Abweichungen vom festgelegten Programm und Raum für spontane Richtungsänderungen. Partner- und Gruppenarbeit werden zwar nicht ausgeschlossen, entscheidend sind jedoch individuell ausgeführte Befehle.

Neben all diesen schließenden Aspekten fallen aber auch öffnende Charakteristika bei TPR auf. Wie die Vertreter der Humanistischen Psychologie legt Asher großen Wert auf die affektiven Faktoren des Unterrichtsgeschehens (cf. 8.2.). „A method that is undemanding in terms of linguistic production and that involves gamelike movements reduces learner stress ... and creates a positive mood in the learner, which facilitates learning" (Richards/Rodgers 1986: 87). Asher rekurriert auf eine Sprachlerntheorie, welche die Reduzierung von Stress als conditio sine qua non für erfolgreiches Lernen betrachtet. Der Schlüssel für stressfreies Lernen liegt dabei für ihn in der Nutzbarmachung des biologischen Programms für die Sprachentwicklung. Indem nicht die abstrakte Vermittlung der Sprachform im Vordergrund steht, sondern die durch Bewegung vermittelte Bedeutung, könnten die Lernenden Befangenheit und Angst ablegen und sich ganz dem Lernen widmen. Der Spielcharakter des Unterrichts garantiert nach Asher Erfolg, denn der Einsatz des Imperativs bringt Aktion und Überraschung mit sich und steigert das Interesse der SchülerInnen. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen kann nur mit motivierten, freudig mitar-beitenden SchülerInnen erfolgen.

Da es das langfristige Ziel von TPR darstellt, die SchülerInnen zu unbefangener Kommunikation zu befähigen, erlangt die Korrektheit erst mit zunehmender Unterrichtsdauer an Bedeutung. Die Aufmerksamkeit des Lerners ist völlig auf den Artikulationsversuch gerichtet, sodass Fehlerkorrekturen kaum wahrgenommen werden können. Deshalb sollte man die SchülerInnen während des Artikulationsprozesses nicht unterbrechen und sich

von einer großen Fehlertoleranz leiten lassen.

Zu unbefangener Kommunikation gehört auch, dass die Lernenden selbstbestimmt und individuell entscheiden, wann sie sprechen wollen. Die freien produktiven Fertigkeiten dürfen nicht forciert werden.

Schließlich nimmt TPR deutlich Bezug auf rechtshemisphärisches Lernen, während die konventionellen Methoden weitgehend linkshemisphärisches Lernen verfolgen (cf. 8.2.). Einfache L2-Strukturen werden hörend und körperlich verstehend rechtshemisphärisch internalisiert, d.h. „durch oftmaliges Hören und Handeln werden L2-sprachliche Spuren in der rechten Gehirnhälfte gelegt, die dauerhaft sind und der linken Gehirnhälfte als Basis für ihre analytische Sprachverarbeitungstätigkeit dienen" (Ortner 1998: 67). Wenn Lernen und Behalten umso besser gelingen, je mehr Wahrnehmungskanäle benutzt werden, erleichtert die Einbeziehung von Körperbewegungen das Lernen.

5.4.3 Suggestopädie

Die Suggestopädie (oder Desuggestopädie-Suggestopädie) stellt die wohl bekannteste, in der Praxis am häufigsten angewendete, in der Forschung aber am kontroversesten diskutierte *fringe method* dar.[94] Sie wurde um 1970 von dem bulgarischen Arzt, Psychologen und Parapsychologen Georgi Lozanov auf der Basis seiner suggestologischen Forschungen entwickelt (Lozanov 1978). Die negativen sozialen und schulischen Normen sowie emotionale, rationale und ethische Barrieren, die das Lernvermögen beschränken, müssen durch Desuggestion abgebaut werden, um anschließend durch Suggestion positive Lernbedingungen aufzubauen. Die Kombination aus Desuggestion und Suggestion nimmt für sich in Anspruch, die Speicherkapazität des Gehirns stark zu erweitern, womit alle geistigen Ressourcen aktiviert und intellektuellen Fähigkeiten genutzt werden. Die Erhöhung sowohl der Aufnahmefähigkeit als auch der Behaltensleistung wird durch mehrere suggestive Faktoren erreicht. Dazu zählen die Autorität der Lehrperson und die komplementäre Infantilisierung der Lernenden, die Kommunikation auf zwei Ebenen (linguistische Information plus affektives, non-verbales Begleithandeln), eine spezifische Intonierung und Rhythmisierung des Lehrervortrags, die Pseudopassivität durch Musik (konzentrierter Zustand psychophysischer Entspannung) und die Ritualisierung des Unterrichtsverlaufs. Durch den kombinierten Einsatz dieser suggestiven Faktoren können anti-suggestive Barrieren abgebaut und die Aufnahmebereitschaft sowie Gedächtnisleistung gesteigert werden.

Mehrere Merkmale weisen darauf hin, dass es sich bei der Suggestopädie um eine geschlossene Lehrform handelt. Die Interaktionsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden sind strikt vorgegeben und lassen keine dynamische Interpretation zu. Die allwissend und methodenüberzeugt auftretende Lehrperson steuert den Unterrichtsablauf minutiös

---

94 Detaillierte, wissenschaftlich-kritische Auseinandersetzungen mit dieser Methode finden sich bei Ortner (1998: 29ff.), Richards/Rodgers (1986: 142-153), Scovel (1979) und Thomas (1987: 134-170). Eine wohlwollendere Einschätzung nimmt Baur (1980) vor, auf den auch die deutsche Variante der Suggestopädie, die Psychopädie, zurückgeht, die im Vergleich zur Suggestopädie den Lerner während der Präsentationsphase stärker aktiviert und die Übungsphasen zeitlich ausdehnt. Die amerikanische Variante der Suggestopädie, das *Superlearning*, betont noch stärker das Vokabellernen und kann auch im Selbststudium angewandt werden.

nach den methodenimmanenten Prämissen und befolgt systematisch fixierte Routinen. Die Lernenden nehmen eine neue Identität an, vertrauen fest den Anweisungen der Lehrperson, akzeptieren ganz deren Autorität und führen gehorsam die von ihr befohlenen Aktivitäten aus. Sie schließen die Augen, atmen in dem lehrerinduzierten Rhythmus und entspannen sich nach Anweisung. In diesem starren *Setting* ist für lernerinduzierte Interaktionen kein Platz.

Die zur Anwendung kommenden Unterrichtstechniken sind streng vorgegeben und in eine normierte Abfolge gepresst. Um den Lernerfolg zu garantieren, sind die einzelnen Unterrichtsschritte strikt einzuhalten. Diese Ritualisierung mit der Gliederung des Unterrichts in bestimmte untereinander nicht austauschbare Phasen kann autonomen Handlungsweisen keinen Spielraum zugestehen.

Auch die inhaltlich-thematische Dimension des Lernvorgangs ist geschlossen. Die Inhalte sind vom Lehrer fixiert, und das Kursmaterial ist von Beginn an für den ganzen Kurs und die gesamte Dauer festgelegt. Thematisch beschränkt man sich auf die Betrachtung alltäglicher Kommunikationssituationen; tiefer gehende landeskundliche Aspekte oder soziale, ökonomische und politische Universalia werden ausgeblendet. Da ein positives Klima herrschen muss, werden konfliktbeladene Texte, anstößiges Vokabular und beunruhigende Themen ausgesperrt. Eine solch bewusste Ausblendung bestimmter Realitätsschichten erschwert es sicherlich, kritisches Denkvermögen beim Schüler aufzubauen.

An vielen Determinanten dieser Methode ist also unschwer zu erkennen, „dass die Suggestopädie ein geschlossenes L2-Lehrkonzept ist" (Ortner 1998: 47). Nicht nur deswegen wird sie in der seriösen Fremdsprachenforschung weitgehend negativ bewertet. Neben mehreren anderen bezweifelt Scovel die empirische Beweislage der Suggestopädie, spricht ihr den wissenschaftlichen Anspruch ab und belegt sie mit pejorativen Ausdrücken wie „blatant balderdash" oder „pseudoscientific gobbledygook" (1979: 263, 257). Und Richards/Rodgers erkennen ihr höchst einen Placebo-Effekt zu: „Just as doctors tell patients that the placebo is a pill that will cure them, so teachers tell students that Suggestology is a science that will teach them" (1986: 152).

Im Hinblick auf das Paradigma der Offenheit verdienen aber noch drei Aspekte eine nähere Betrachtung. Aufgrund seiner suggestologischen Forschung glaubt Lozanov, dass bestimmte parabewusste Phänomene die Leistung des Gehirns blockieren. Durch die Anwendung desuggestiv-suggestiver Techniken könnten die Lernbarrikaden gelöst und die Gedächtniskapazität erweitert werden. Diese mental-neuropsychologische Öffnung verspricht eine optimalere Nutzbarmachung geistiger Ressourcen. Ob damit die wohlbekannten 96 % des menschlichen Gehirns, die nach Lozanov brachliegen, gänzlich aktiviert werden können, sei dahingestellt.[95] Zumindest hat die Suggestopädie darauf hingewiesen, dass psycho-soziale Faktoren fördernden und hemmenden Einfluss auf den

[95] Diverse, angeblich empirisch bestätigte, Studien rühmen sich damit, dass in einer einzigen Suggestopädie-Sitzung 1000 französische Vokabeln gelernt und 96 % bis 100 % der 2000 in einem suggestopädischen Kurs vermittelten Wörter behalten werden (Thomas 1987: 154). Da hier lediglich die punktuelle Überprüfung isolierter lexikalischer Einheiten stattfand, wird damit über den aktiv-kommunikativen Gebrauch der Zielsprache noch nichts ausgesagt. Wiedererkennen eines Wortes und Anwenden in einem neuen Kontext sind zwei verschiedene Dinge.

Lernprozess nehmen und entsprechend aktiviert oder neutralisiert werden könnten. Die Reduzierung verschiedener Hemmungen kann die Unterrichtsarbeit öffnen.

Eng damit verbunden ist die große Bedeutung der Lernumgebung in der Suggestopädie. Es wird Wert gelegt auf einen freundlich-hellen Klassenraum, behagliches Mobiliar mit kreisförmig angeordneten Liegestühlen und entspannende Musik. Die Vertreter der Suggestopädie weisen immer wieder darauf hin, wie wichtig eine stressfreie Lernatmosphäre ist. Das räumlich-organisatorische Arrangement soll Harmonie, Angstfreiheit, Geborgenheit evozieren und entspanntes Lernen ermöglichen. Diese Betonung psychohygienischer Faktoren beruht auf der Überzeugung, dass der ganze Mensch angesprochen werden muss, um das Lernoptimum zu erreichen. Beide Gehirnhemisphären müssen involviert werden, nicht nur die rechte Hälfte, wie dies im kognitiv-verbal reduzierten Unterricht geschieht (cf. 4.12.).

Eine prägende Rolle innerhalb der Lernumgebungskonstituenten kommt der Musik zu. Der Einsatz entspannender Musik soll durch die Verbindung bewusster und unbewusster Wahrnehmungen Entspannung befördern, den zielsprachlichen Text in die Nähe peripherer Stimuli rücken und die Aufnahmekapazität des Gehirns steigern. In diesem Zustand der Pseudo-Passivität könne der entspannt-entkrampfte Lerner viel mehr Wörter memo-risieren, da er sich nicht auf den Text konzentrieren muss, sondern alle mentalen Prozesse in einem harmonischen Einklang stehen. Wenngleich die Bedeutung von Relaxation und Musik empirisch nicht einwandfrei abgesichert ist, so lenkt die Suggestopädie doch die Aufmerksamkeit auf die Rolle von Musik, die in der Geschichte der Fremdsprachen-methoden bis dato ein stiefmütterliches Dasein fristete. Dass die Suggestopädie in einer gewissen Weise dazu beigetragen hat, dass sich der Englischunterricht in letzter Zeit auch für die Musik öffnet, liegt nahe (cf. 11.1.). Freilich ist das Musikrepertoire suggesto-pädischer Kurse durch einen geschlossenen Kanon geprägt (Symphonien und Konzerte von Bach, Händel, Haydn, Mozart, Vivaldi). Der Relaxationseffekt von Musik hängt aber auch von den Hörgewohnheiten der Rezipienten ab und unterliegt generations- und kulturkreisspezifischen Differenzierungen – oder: Nicht jeder Lerner kann/mag sich bei streicherdominierter Barockmusik im langsamen 4/4-Takt entspannen.

5.4.4 *Community Language Learning*

Inspiriert wurde *Community Language Learning* vor allem von drei Richtungen, dem psychologischen *counseling*, der humanistisch-holistischen Tradition und bilingualen Ausbildungsprogrammen (Richards/Rodgers 1986: 113-118; Thomas 1987: 36ff.). Das *counseling* geht zurück auf die klientenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers (cf. 4.8.) und stellt das Kognition und Emotion verbindende Gespräch zwischen *counselor* und *client* in den Mittelpunkt. *Community Language Learning* steht auch in der Tradition humanistisch und holistisch geprägter Denkrichtungen (cf. 4.6 – 4.8.). Die Vernachlässigung der emotionalen Seite des Menschen zugunsten übertriebener Kognitivierung wird dabei beklagt und die Einbeziehung des ganzen Schülers in den Lernprozess postuliert. Die Konkurrenzorientierung wird abgelehnt, dafür das Bedürfnis des Menschen nach Gemeinschaftserlebnissen und der kooperative Charakter des Lernens betont (cf. 14.1.). Schließlich finden sich bei *Community Language Learning* Spuren

bestimmter bilingualer Sprachprogramme, die auch als *language alternation* (Richards/Rodgers 1986: 113ff.) bekannt sind.

Community Language Learning wurde in den siebziger Jahren von Charles Curran, einem Priester und Psychologen an der Loyola University Chicago entwickelt. Der Schüler von Carl Rogers begründete zunächst das *Counseling Learning*, das sich mit der Psychologie des ganzen Menschen in der Erziehung beschäftigt, und leitete daraus später als Nebenprodukt das sprachorientierte *Community Language Learning* ab. Zentrales Merkmal dabei ist das psychotherapeutische Paradigma, nachdem das L2-Lernen in einer wohltuenden Therapeuten-Klienten-Beziehung verläuft, wobei die Lehrkraft die Therapeutenrolle und die SchülerInnen die Klientenrollen einnehmen.

Spezifische fremdsprachenbezogene Ziele werden von Curran nicht präzisiert, da das Lernen einer Sprache in einen umfassenderen Blickwinkel einbezogen wird, der die Person in seiner Ganzheit berücksichtigt. „Das Hauptziel scheint jedoch darin zu bestehen, dem Lerner die Gelegenheit zu verschaffen, in der Fremdsprache ein neues Selbst aufzubauen" (Thomas 1987: 43). Um diesen Anspruch einlösen zu können, durchläuft er fünf *stages of growth*, die an fünf ontogenetische Stufen allgemeiner Entwicklung angelehnt sind (Curran 1972: 11f.). Außerdem behaupten die Vertreter von *Community Language Learning*, „konstruktives Lernen zu fördern, das sich in andauerndem Interesse und Engagement des Lerners auch lange Zeit nach der Beendigung eines Sprachkurses dokumentiert" (Thomas 1987: 43).

Community Language Learning postuliert viele der Dimensionen, die für offenen Englischunterricht konstitutiv sind, so dass es fast als die Repräsentantin offener Methoden par excellence betrachtet werden könnte. Eine differenziertere Betrachtung weist jedoch auch implizite Problembereiche auf.

Diese Methode beschränkt sich nicht auf fremdsprachenspezifische Lernziele, sondern will die ganze Persönlichkeit des Schülers in den Lernprozess involviert sehen. Die dominierende Konzentration auf den Intellekt im herkömmlichen Bildungssystem klammere wesentliche Persönlichkeitsdimensionen aus und ignoriere emotionale Bedürfnisse. Curran und seine Anhänger gebührt die Ehre, die Notwendigkeit einer holistischen Sicht des Sprachlernprozesses nicht nur erkannt, sondern diese auch im Unterrichtsgeschehen implementiert zu haben. Das Ziel einer Integration der affektiven Dimension in den Lernprozess ist gerechtfertigt, das Mittel zur Erreichung dieses Ziels bereitet jedoch Probleme. Der Psychologe Curran und seine Anhänger verwenden das aus der Psychotherapie bekannte Mittel des *counseling*. Eine Übertragung von Verfahren aus dem medizinisch-psychologischen Sektor auf den fremdsprachendidaktischen Bereich ist wohl nicht automatisch möglich (Thomas 1987: 60ff.). Es werden auch hohe Anforderungen an den *counselor*-Lehrer gestellt, der nicht nur psychologische Sensibilität mitbringen muss, sondern sich auch jeder Manipulation des *client*-Schüler zu enthalten hat und auch nicht unbewusst Macht auf den Schüler ausüben darf. Die Gefahr des Missbrauchs ist jedoch nicht auszuschließen.

Currans holistische Sicht des Lerners ist darüber hinaus angereichert mit religiösen Untertönen, und die Frequenz theologischer Termini in den Schriften des Psychologen und Priesters ist sehr hoch. Mit seiner *incarnate-redemptive relationship* zwischen Schüler und Lehrer postuliert er das Ziel einer Auferstehung des *client*, die Entstehung eines neuen Selbst nach dem Tod des alten Ichs. Ansprüche einer Fremdsprachenlernmethode auf die Geburt eines neuen Menschen mögen sicherlich von vielen

als überzogen empfunden werden.

Eine entspannte Atmosphäre, in der sich die Lerner sicher fühlen, spielt eine herausragende Rolle, „probably no method attaches greater importance to this aspect of language learning than does Community Language Learning" (Richards/Rodgers 1986: 123). Damit die Lerner ihre Unsicherheiten und defensiven Orientierungen aufgeben und sich selbst-bewusst auf ihren Lernprozess konzentrieren können, bedürfen sie einer Unterrichtsatmosphäre, die ihnen das Gefühl persönlicher Sicherheit vermittelt. „Feeling secure, we are freed to approach the learning situation with the attitude of willing openness. Both the learner's and the knower's level of security determine the psychological tone of the entire learning experience" (Curran 1976: 6). Sowohl Lehrer (*knower*) als auch Schüler (*learner*) müssen sich sicher fühlen, damit der Lernprozess einen fruchtbaren Verlauf nehmen kann. Eine mentale Grundvoraussetzung ist die persönliche Offenheit, i.e. die unbefangene Bereitschaft, sich auf das Lernen von Neuem einzulassen (cf. 4.9.).

Community Language Learning ist auch nicht konkurrenzorientiert, sondern kooperativ ausgerichtet. Die Lernenden sollen einander aufmerksam zuhören, sich gegenseitig unterstützen, ihre intra- und interpersonalen Emotionen artikulieren und gegenseitig als *counselor* fungieren. Zwischenmenschliche Beziehungen, Gruppenerfahrungen und Gemeinschaftserlebnisse werden betont, wobei *community* mehr bedeutet als *group*: die Mitglieder befinden sich in einem quasi-vertraglichen Verhältnis zueinander, Positionswechsel zwischen Lerner und Lehrer sind möglich, das Innenverhältnis ist dynamisch und flexibel, Beziehungen sind reif und erlauben ehrliche Gespräche (Thomas 1987: 41f. – cf. auch 14.1.).

Die asymmetrisch-hierarchische Struktur des Lehrer-Schüler-Verhältnisses soll aufgebrochen werden. Der herkömmliche kognitiv orientierte Unterricht wird von Vertretern des *Community Language Learning* beschuldigt, dem Schüler hauptsächlich sein Nichtwissen vor Augen zu führen, wodurch eine defensiv-ablehnende Haltung zum Lernen entstehe. Curran rekurriert dabei auf seine psychologischen Erkenntnisse über Kindheitserlebnisse und tiefverwurzelte Aversionen gegenüber aufoktroyierter Autorität und will deshalb die omnipotente Position des Lehrers demontieren (Thomas 1987: 38). Der Lehrer gibt die Kontrolle über den Unterricht aus seiner Hand und übergibt die Initiative an die SchülerInnen. Der Lerner übernimmt die Verantwortung für sein Lernen, bestimmt die Inhalte, variiert das Tempo und befreit sich von jedem äußeren Druck. Im Idealfall schwebt Curran *consensual validation* oder *convalidation* vor, worunter er Verständnis, Wärme und gegenseitige Wertschätzung zwischen Lehrer und Schüler versteht (Richards/Rodgers 1986: 118). Die praktische Umsetzung dieses harmonischen Ideal-zustands hängt sicherlich von vielen Variablen ab.

Die Offenheit von *Community Language Learning* manifestiert sich nachdrücklich im Fehlen eines *syllabus*, der die zu lernenden linguistischen Einheiten beschreiben, ordnen und sequentieren würde. Es gibt keine vorgeplanten Stundenentwürfe, die den Verlauf der Lerneinheit im Voraus festlegen würden. Die Unterrichtsinhalte basieren auf den Themen, die von den Lernenden in der jeweiligen Situation aufgeworfen werden, den Umformulierungen des Lehrers und den Richtungsänderungen, die durch die Antworten der Mitlernenden verursacht werden. Welche Gesprächsthemen gewählt werden, unterliegt weitgehend genauso dem Zufall wie die Besprechung lexikalischer und grammatikalischer Phänomene. So erwächst in jeder einzelnen Stunde ein einzigartiger

Unterrichtsverlauf aus der Interaktion zwischen den kommunikativen Absichten aller Lernenden und den zielsprachlich orientierten Paraphrasierungen der Lehrkraft. Der Vermittlung systematisch-progressionsorientierter Sprachkenntnisse wird hier kein großer Wert beigemessen.

Wenn es prinzipiell im Ermessen der Lerner liegt, was und wie gelernt wird, können in praxi natürlich Probleme auftreten. Einer unstrukturierten Lernsituation ausgesetzt zu sein, kann unergiebige Gespräche, längere Schweigephasen, Passivität und Leerlauf nach sich ziehen: „The class will degenerate into a picnic without learning a thing" (La Forge 1983: 52f.). Ob die große Freiheit zu konstruktivem Lernen genutzt oder zu ineffektivem *time killing* missbraucht wird, entscheidet sich im Einzelfall. Zwischen dem hehren Anspruch, i.e. radikale Lernerzentriertheit, und der konkreten Unterrichtsrealität, i.e. temporäre Interaktionsblockade, kann sich aber eine riesige Kluft auftun.

Wenn es keinen Lehrplan gibt, bedarf es auch keines Lehrbuchs. Ein *Community-Language-Learning*-Kurs ist also nicht durch die Omnipräsenz eines Lehrwerks in seinem Verlauf eingeengt. Das Unterrichtsmaterial wird von den Lernenden selbst produziert in Form der transkribierten und zu analysierenden Gespräche. Die mediale Offenheit endet hier aber weitgehend. Außer Tafel und OHP für Übersetzungen und Zusammenfassungen linguistischer Phänomene, Kassettenrekorder für *Handouts* mit den transkribierten Texten oder gelegentlich von SchülerInnen erstellten Dialogskripten werden heute kaum Medien eingesetzt. Zugleich zeigt sich eine funktionale Reduzierung des einzelnen Mediums.

Auch die Aufgaben sind vom Umfang her begrenzt und vom Einsatz her sequentiell weitgehend prädeterminiert. In den freieren Phasen können die SchülerInnen in verschiedenen Sozialformen Themen diskutieren, spätere Gespräche vorbereiten, Geschichten ersinnen, über ihre Lernerfahrungen berichten und ihre Probleme zur Sprache bringen. Neben Techniken und Formen wie Gruppenarbeit, *free conversation* oder *reflection* werden relativ geschlossene Unterrichtsverfahren intensiv eingesetzt. So gehören die Übersetzung einzelner Wörter/Phrasen/Sätze, die Transkribierung der Schüleräußerungen, das intensive Hören der aufgenommenen Mitteilungen und die lexikalisch-grammatikalische Analyse der Lernertexte zu den konstitutiven Elementen einer *Community-Language-Learning*-Sitzung. Im Hinblick auf die fremdsprachlichen Fertigkeiten werden weitgehend mündliche Kommunikationsfähigkeit verbessert, schriftliche *skills* spielen dagegen eine eher untergeordnete Rolle.

Community Language Learning weist auch Probleme hinsichtlich Praktikabilität auf. Nachdem ursprünglich beim *Counseling Learning* jeder *client* einen eigenen *counselor* zur Verfügung hatte, betreute später eine Lehrkraft eine Gruppe von 5 – 6 SchülerInnen. Auch heute funktioniert *Community Language Learning* mit Kleingruppen zwischen 6 und 12 Personen. Die Durchführung dieser Methode mit Klassenstärken von 25 – 30 SchülerInnen, die sich in einem Kreis gegenüber sitzen, erscheint mehr als problematisch, wenn nur eine Lehrkraft zur Verfügung steht.

5.5 Fazit

Innovationen entstehen meist auf dem Boden von Unzulänglichkeit und Unzufriedenheit. Spätestens in den sechziger Jahren wurden die Defizite in der konkreten Praxis des Englischunterrichts immer offenkundiger und verlangten nach Änderung – auf der praktischen wie der theoretischen Ebene. Eine solche versprach die *kommunikative Wende*, die

als vorherrschendes Paradigma *Communicative Language Teaching* beförderte, das vielerlei Merkmale einer Öffnung des Unterrichts enthielt.

Am Rande des Methoden-Mainstream entwickelten sich mehrere alternative Ansätze, die punktuell ebenfalls Impulse für eine Öffnung bereitstellten. Neben der prinzipiellen Frontstellung gegen den methodologischen *mainstream* weist jede Methode ihre eigenen öffnenden Dimensionen auf.

Gleichwohl verbieten zentrale Elemente in ihren Ansätzen die Subsumierung dieser *fringe methods* unter den offenen Lernarrangements. „Wird in den Anleitungen für Lehrende der Rezeptcharakter der Methodenvorschläge sichtbar, so macht die Analyse der interaktionsdynamischen Konstituenten den meist geringen Handlungsspielraum der lernenden Akteure in den einzelnen Methoden deutlich" (Ortner 1998: 176). Mehrere Aspekte entspringen einem statischen Methodenverständnis und entziehen sich der Disposition durch die Lernenden:

- Konzeption des Unterrichts
- Strukturierung des Verlaufs
- kleinschrittige Abfolge des Lernwegs
- Verfügungsgewalt der Lehrkraft
- Einflusslosigkeit der Lernenden
- Interpretation von Methodenkompetenz als Kompetenz ausschließlich der Lehrkraft

Deshalb gelangt auch Ortner zu der Schlussfolgerung: „Die untersuchten unkonventionellen Methoden sind ... als lehrerzentrierte Methoden zu bezeichnen" (Ortner 1998: 176). Dieses Fazit gilt insbesondere für *fringe methods* wie *The Silent Way*, *Total Physical Response* und Suggestopädie, weniger für *Community Language Learning*.

Zweiter Teil

Konzeption:

Konstruktion von Parametern offenen Englischunterrichts

There is nothing as practical
as a good theory.

Kurt Lewin

Bevor man eine Konstruktion von Parametern offenen Englischunterrichts versucht, sind zunächst Vorarbeiten in zwei Richtungen zu unternehmen. Da der Begriff *offen* stets an seinen Gegenbegriff gebunden ist, gilt es zunächst *Geschlossenheit* zu bestimmen (6.1. – 6.3.). Sodann muss sich offener Englischunterricht sowohl mit den Facetten von Offenheit – in der alltagssprachlichen Semantik (7.1.) und im allgemein-pädagogischen Diskurs (7.2.) – als auch von offenem Unterricht (7.3.) beschäftigen. Danach werden die bisherigen Definitionsversuche von offenem Englischunterricht (7.4.) bewertet, bevor schließlich eigene Parameter (8.) konzipiert werden können.

6 Dimensionen von Geschlossenheit

Poetischer Trichter,
die Teutsche Dicht- und Reimkunst,
ohne Behuf der lat. Sprache,
in 6 Stunden einzugießen.

Georg Philipp Harsdörffer: *Nürnberger Trichter*

6.1 Geschlossenheiten des Schulwesens

Symptome von Geschlossenheit sind nicht auf die Ebene des Unterrichts beschränkt. Decke-Cornill (2002: 13f.) identifiziert drei Geschlossenheiten unseres Schul- und Unterrichtswesens. Auf der organisatorisch-administrativen Ebene macht sie auf Elemente des Schulbetriebs wie altersgleiche Jahrgangsklassen, Fächerkanon, additive Fächerstruktur, 45-Minuten-Stunde, Lernjahreregelungen, Stundenpläne und Ferienzeiten aufmerksam.

Die zweite Ebene betrifft die Großgliederung des Schulwesens. Dazu gehören institutionell verfestigte Phänomene wie die Grundschule, das dreigliedrige Sekundarschulsystem und die Gesamtschule, die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und die diversen Schulzugangsberechtigungen.

Verschiedene Merkmale der Unterrichtskultur machen die dritte Ebene von Geschlossenheiten aus. Dazu zählen für sie:

- Dominanz der Unterrichtssteuerung durch die LehrerInnen
- frontales Klassenraummanagement
- instruktivistisch-belehrender Grundmodus
- IRE-Interaktionsparadigma
- Orientierung an den Lehrwerken mit ihren anachronistischen Lehrbuchfamilien
- lineare Progression des Lernens
- Wertschätzung intellektuell-reproduktiver Leistungen
- Primat des sprachlichen Handelns gegenüber anderen Handlungsformen
- *talking heads* bzw. *silent heads*
- Versklavung durch den Stoff
- Kolonialisierung der kindlichen Lebenserfahrung durch einen Erwachsenen-Inhaltskanon

- Schattendasein des Methodenerwerbs
- Gegenwartsferne und Erfahrungsarmut schulischen Lernens
- Distanz zur gelebten Gegenwart
- Geringschätzung des Hier und Jetzt

Decke-Cornill attestiert diesen Geschlossenheiten historische und soziale Kontingenz und spricht ihnen rationale, pädagogische und partiell auch politische Legitimation ab. Da sie willkürlich institutionalisiert wurden, seien sie keineswegs alternativlos. Diese kritische Position schärft den Blick dafür, dass Geschlossenheit auf strukturell verschiedenen Ebenen angesiedelt ist. Im Rahmen dieser Arbeit sind natürlich insbesondere die Phänomene der Unterrichts- und Lernkultur (3. Ebene) relevant, wobei aber klar ist, dass diese nicht isoliert von den beiden anderen Ebenen verstanden werden können.

6.2 Frontale Instruktion

Die von Decke-Cornill indizierten Defizite der Lehrkultur zielen auf eine Art des Unterrichtens, die mit unterschiedlichen Bezeichnungen belegt wird: lehrerzentrierter Unterricht, *teacher-centred* bzw. *teacher-fronted instruction*, Frontalunterricht (z.B. Wiechmann 1999c), Lernzielorientierter Unterricht (z.B. Jank/Meyer 1994: 298ff.), Direktes Unterrichten bzw. *direct instruction* (z.B. Grell 1999), Lehrgang (z.B. Kahl/Unruh 1993) oder instruktivistischer Unterricht. In wesentlichen Aspekten ähneln sich diese unterschiedlichen Ansätze, wenngleich es natürlich graduelle Differenzen gibt.[96]

An Bestimmungen des am weitesten verbreiteten Begriffs, des Frontalunterrichts, besteht kaum ein Mangel.

> Der Lehrer steuert zentral Unterrichtsverlauf und Information, ‚er hat alle Fäden in der Hand', er verteilt die Möglichkeit zur Kommunikation und Reaktion. Ein ziemlich einheitlicher Arbeitsrhythmus, ein für alle verbindliches vorgegebenes Arbeitstempo entscheiden über den Lernvorgang (Meyer Ernst 1972: 68).

Für Hilbert Meyer ist Frontalunterricht

> ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die ‚Klasse') gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert (1989: 183).

Die Einheitlichkeit des didaktisch-methodischen Vorgehens betont folgende Definition:

> Wenn im Unterricht alle Mitglieder einer Lerngruppe/Klasse in gleicher Zeit auf gleichen Wegen mit gleichen Inhalten zu gleichen Zielen geführt werden sollen, geschieht dies in der Form des stark lehrerzentrierten Frontalunterrichts (Grundschule von A bis Z 1993: 77).

---

96 Wenn beispielsweise für Kahl/Unruh (1993: 15) der Lehrgang ein „geplanter, nach bestimmten Prinzipien geordneter Weg in die fremde Sprache" ist, dessen „wesentliche Merkmale ... die Auswahl des Lehrstoffes und eine systematische Anordnung in Form einer Progression" sind, dann gehören weder eine lehrerzentrierte Instruktion noch ein frontal organisierter Unterricht zu den konstitutiven Charakteristika des Lehrgangs.

Ob dieser Frontalunterricht eine Unterrichtsmethode oder eher eine Sozialform darstellt, ist dabei umstritten. Zu letzterer Sichtweise tendiert Gudjons (2003: 22ff.), der neben Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit und Sonderformen zwei Formen von Klassenunterricht (Plenumsarbeit) sieht: Frontalunterricht (lehrergelenkte Interaktion) und Schüler-Interaktion (Mehrweg-Kommunikation).[97] Bei den meisten Definitionen sind die Probleme schon implizit vermittelt. Im frontal gesteuerten Unterricht wird von einem Kompetenzgefälle Lehrer – Schüler ausgegangen, es dominiert die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen, während die direkte Zusammenarbeit der Lernenden untereinander nur begrenzt zugelassen wird. Die thematische Orientierung bedingt eine kognitive Strukturierung des Unterrichtsverlaufs, und die primär sprachlich hergestellte Wirklichkeit blendet andere Informationsträger weitgehend aus. Aktive Schülerhandlungen treten kaum auf, und der Sprechanteil der Lehrkraft ist grundsätzlich höher als der aller SchülerInnen einer Klasse zusammen – weshalb ein populärer Spottvers lautet: „Wenn viele schweigen und einer spricht, dann nennt man dieses Unterricht." Dadurch werden Ziele vernachlässigt, die von einer modernen Gesellschaft immer mehr gefordert werden wie etwa Aktivität, Kreativität, Partizipation, Problemlösen, Selbstständigkeit, Kooperation und gedankliche Flexibilität. Der strukturelle Konservatismus des Frontalunterrichts zeigt sich in der Betonung auf Passivität, Anpassung und Ordnung, er „erzieht zum obrigkeitsstaatlichen Denken" (Meyer 1989: 184), wobei diese ober-flächliche Disziplinierung nicht mit Selbstdisziplin zu verwechseln sei. Man wirft ihm die Vernachlässigung der Schüler- und Lernperspektive vor, denn wenn eine Lehrkraft mit dem Stoff durchgekommen ist, heißt das noch nicht, dass der Stoff auch bei den SchülerInnen angekommen ist. „Frontalunterricht ist die vermeintlich effektivste Form der Stoff*vermittlung*, tatsächlich aber nur eine geeignete Form der *Darstellung* von Sach-, Sinn- und Problemzusammenhängen" (Meyer 1989: 189). Er ignoriert die Erkenntnis, dass jenes Wissen zählt, das mit Kopf, Herz und Hand angeeignet und in Handlungskompetenzen übertragen wird. Das Lustgewinn-Zugeständnis, „Frontalunterricht wird von engagierten und leistungsstarken Lehrern als befriedigend und sinnvoll erlebt, weil er (tatsächliche oder auch nur vermeintliche) direkte Rückmeldungen des eigenen Lehrerfolges liefert" (Meyer 1989: 193), wird durch das Wirken narzisstischer Bedürfnisse relativiert; außerdem könnte sich die Lehrkraft über die Ergebnisse von offeneren Methoden noch mehr freuen, weil diese Erfolge eine noch qualifiziertere Lehrerarbeit voraussetzten.

Mit solchen Kritikpunkten konnte und wurde – nicht von dem abwägend argumentierenden Hilbert Meyer – ein pädagogisch-methodologischer Popanz konstruiert, gegen den sich andere Unterrichtskonzepte positiv positionieren lassen. Eine intensive und objektive Auseinandersetzung mit dem Frontalunterricht war längere Zeit nicht mehr

---

97 Eine metaphorische Beschreibung nimmt Clarisse in Ray Bradburys berühmter Anti-Utopie 'Fahrenheit 451' vor: „It's a lot of funnels and a lot of water poured down the spout and out of the bottom, and them telling us it's wine when it's not" (Bradbury 1953: 31). Sie karikiert hier ein Bild des frontalunterrichtlichen Schulalltags, in dem Wissen eingetrichtert, Fragen nur selten gestellt und Eigeninitiative der SchülerInnen unterdrückt werden. Als Resultat sieht sie abgestumpfte SchülerInnen, deren Frustrationen sich in Konsumentenhaltung oder Gewaltanwendung entladen.

vonnöten. Inzwischen ist aber eine behutsame Renaissance von Schriften zum Frontalunterricht zu beobachten (Aschersleben 1985; Aschersleben 1999; Gudjons 1998; Gudjons 2003; Meyer Ernst 1983). Hilbert Meyer stellt die Frage „Warum ist Frontalunterricht so beliebt?" (1990); mit seinem Bruder Meinert stößt er ein „Lob des Frontalunterrichts" (1997) aus; und Aschersleben bekämpft „Vorurteile" und „schlechtes Gewissen" der (immer noch) Frontalunterricht praktizierenden Lehrkräfte (1999: 122).

Sachliche Zusammenhänge, Fragestellungen und Probleme könnten aus der Sicht der Lehrkraft gut dargestellt werden, weswegen es sinnvoll sei, den Frontalunterricht dann einzusetzen, „wenn eine allgemeine *Orientierungsgrundlage* hergestellt, wenn ein neues *Wissensgebiet dargestellt* werden soll, wenn *Arbeitsergebnisse gesichert* und wenn *Leistungsstände* der Schüler *überprüft* werden sollen" (Meyer 1989: 183) – oder wenn die eigenständige Erarbeitung durch die SchülerInnen zu viel Zeit beanspruchen oder zu fehlerhaft verlaufen würde. Der Frontalunterricht ermöglicht die rasche und gleiche Information für alle SchülerInnen, schafft Übersicht, vermindert die Disziplinprobleme für den Anfänger, knüpft an kulturelle Muster und eigene Lernerfahrungen an und vermittelt Sicherheit. Die Lernenden handeln nach unseren Anweisungen, alle zur gleichen Zeit, bearbeiten die gleichen Aufgaben, Fehler werden sofort zum Vorteil für alle korrigiert, Ergebnisse können für alle an der Tafel fixiert werden, die institutionellen Ziele sind klar und werden erreicht, der Lehrplan wird eingehalten.

Die folgende Übersicht (Tabelle 12) versucht, sowohl positive als auch negative Implikationen des Frontalunterrichts zusammenzustellen (u.a. Aschersleben 1985; Aschersleben 1989; Aschersleben 1999; Gudjons 2003: 27ff.).

Argumente gegen Frontalunterricht	*Argumente für Frontalunterricht*
1. Lehr-/Lern-Kurzschluss (Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen nicht kausal, sondern kontingent)	1. Effektivität des Unterrichts durch sorgfältige Planung und klaren zeitlich-inhaltlichen Rahmen
2. Betonung der Autorität der Lehrkraft und Vernachlässigung des demokratischen Umganges	2. Intensive Vermittlung kognitiver Wissensbereiche (Lehrervortrag, erarbeitendes Unterrichtsgespräch)
3. Befriedigung der Kontroll-, Sicherheits- und Machtbedürfnisse der Lehrenden	3. Orientierung über größere Zusammenhänge durch Zeigen, Erklären und Verknüpfen
4. Erfüllung narzisstischer Bedürftigkeit nach Selbstdarstellung	4. Lebendige Interaktion mit der Persönlichkeit der Lehrkraft
5. Vernachlässigung sozialer Fähigkeiten der Lernenden	5. Modellbildende Funktion der Lehrkraft: Verhalten, Sprache, Methodik
6. Verkümmerung moralischer Erziehung durch direktive Steuerung	6. Ermöglichung direkter Rückkopplungen an die Lernenden
7. Verhinderung von autonomem und selbstorganisiertem Lernen	7. Willkommene Entlastung für die SchülerInnen (innere Auszeit)
8. Lernen im Gleichschritt und Ignoranz gegenüber der Individualität der Lernenden	8. Kontinuierlicher Aufbau einer Gesprächskultur
9. Passives und rezeptives Lernen durch Instruktion	9. Anwendung einer breiten Palette unterschiedlicher Lehrtechniken

10. Billiger, an einem imaginären Durchschnitt orientierter Massenunterricht	10. Nutzung der Potenziale der ganzen Klasse bei Problemlösungen
11. Ausdruck struktureller Zwänge der Institution Schule (curriculare und zeitliche Vorgaben)	11. Günstiges Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag (wenig Vorbereitung)
12.Sicherung einer bloß formal-äußeren Unterrichtsdisziplin	12. Beliebtheit bei SchülerInnen (Gefühl, etwas zu lernen und auf Prüfungen gut vorbereitet zu werden)

Tabelle 12: Argumente für und wider Frontalunterricht

6.3 Empirischer Forschungsstand zum Frontalunterricht

Angesichts widersprüchlicher Argumentationslinien bei der Diskussion über den Frontalunterricht ist es geboten, die empirische Situation zu betrachten. Dabei interessiert vor allem die tatsächliche Realisierung dieses Ansatzes sowie seine Wirkungen.

Den Frontalunterricht gibt es seit über 4000 Jahren, wie der geschichtliche Abriss bei Meyer (1989: 185f.) zeigt. Die wenigen neueren Studien deuten auf eine ungebrochene Dominanz dieses Typus hin. „Mit ihm werden hierzulande drei Viertel oder mehr des gesamten Unterrichts bestritten" (Meyer 1989: 187). Eine Untersuchung zum Vorkommen verschiedener Sozialformen liefert folgende quantitative Relationen: Frontalunterricht 77%, Einzelarbeit 10%, Gruppenunterricht 7%, Partnerarbeit 3%, Klassenkooperation 3% (Hage et al. 1985). Eine andere deutsche Studie stellt fest, dass in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts etwa 93 % des Unterrichts als Frontalunterricht stattfand (cf. Gudjons 1993: 17). Und eine britische Untersuchung zu Lernformen im Fremdsprachenunterricht gelangt zu dem Ergebnis, dass in geradezu „überwältigender Weise" die beobachteten Stunden lehrerzentriert und nicht lernerzentriert waren (Macaro 1997: 152). Obwohl man den Frontalunterricht also überwiegend praktiziert, wird er nur wenig didaktisch reflektiert, wenn man die geringe Anzahl einschlägiger Veröffentlichungen als Gradmesser nimmt.

Hinsichtlich der Wirkungen von Unterrichtsformen gibt es vor allem im angelsächsischen Raum eine längere Analyse-Tradition (u.a. Gage/Berliner 1996; Giaconia/-Hedges 1982; Horwitz 1976; O'Neill 1991; Rosenshine 1983,– cf. auch Brügelmann 1999). Sowohl die erste Welle empirischer Studien in den 30er und 40er Jahren als auch die zweite Welle in den 60er und 70er Jahren gelangt zu ähnlichen Ergebnissen: Die fachlichen Leistungen sind in den Klassen mit frontaler Führung etwas besser als in den Klassen mit offenerem Unterricht – wobei die Unterschiede geringfügig sind. Im TEFL-Bereich stellte O'Neill (1991) die diesbezügliche Überlegenheit von *teacher-centred classrooms* dem *plausible myth of learner-centredness* gegenüber. In den Einstellungen und Persönlichkeitsvariablen (Initiative, Problemlösen, soziales Verhalten, Lerneinstellungen, Verhalten zur Lehrperson) erreicht dagegen der traditionelle Unterricht schlechtere Werte. Diese Grundtendenzen werden auch durch die deutschen Studien weitgehend bestätigt (Baumert et al. 1986; Haenisch 1999; Helmke 1992; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin 1996; Weinert 1996 – cf. auch Edelmann 2000; Gesigora 2000; Jürgens 1998). Direkte Instruktion, der lehrerzentrierte Frontalunterricht erwies sich aus fachlicher Perspektive als effektiver. Insbesondere leistungsschwächere

SchülerInnen scheinen von einer klaren Unterrichtsstruktur, eindeutigen Maßstäben und effizienter Zeitverwendung zu profitieren. Im attitudinalen Bereich zeigen dagegen offene Formen Vorteile.

Allerdings sind die Resultate der verschiedenen empirischen Studien mit Vorsicht zu genießen, Gudjons meint sogar, „der wissenschaftliche Forschungsstand ist desolat" (2003: 7). Die unterschiedlichen bis widersprüchlichen Befunde sind auf ungelöste forschungsmethodologische Probleme zurückzuführen (z.B. Brügelmann 1999). Bei den ForscherInnen zeigen sich erhebliche Differenzen in Bezug auf begriffliches Verständnis, analysierte Kriterien, gezogene Stichproben, untersuchte Schulfächer, zeitlichen und kulturellen Kontext, verwendetes Design und eingesetzte Datenerhebungsverfahren (vgl. auch generelle forschungsmethodologische Probleme: Einleitung). Was Frontalunterricht bzw. offener Unterricht ist, welche Dimensionen er umfasst, wie er operationalisiert wird, in welchem Milieu er wann und wie untersucht werden soll, ist schwer konsensfähig.

7 Dimensionen von Offenheit

Es ist nichts so zugedeckt,
es soll aufgedeckt werden.

Meister Eckhart (1260 - 1327)

7.1 Alltagssprachliche Semantik

Das Adjektiv *offen* evoziert mannigfaltige – positive und negative – Gefühle, Erfahrungen und Einstellungen. An positiven Konnotationen fallen einem zunächst Freiheit, Weite, Unabgeschlossenheit ein (‚offene Türe'). Sodann kommen Verständnis, Empathie, Sensibilität in den Sinn (‚offenes Ohr'). Man denkt auch an Unvoreingenommenheit, Aufgeschlossenheit, Kommunikationsbereitschaft (‚offenes Gesicht'). Des Weiteren assoziiert man Alternativen, Perspektivenwechsel, Anderssein (‚offene Richtung'). Schließlich stellen sich Gedanken an Zukunftsorientierung, Veränderungen, Verbesserungen ein (‚offene Zukunft').

Die negativen Assoziationen drehen sich zunächst um Ungewissheit, Nicht-Festgelegtes, Orientierungslosigkeit. Auch Nomina wie Beliebigkeit, Willkürlichkeit, Ziellosigkeit treten in Erscheinung. Ein weiterer Gefühlsbereich umschließt Unruhe, Unordnung, Disziplinlosigkeit. Vor dem schulischen Hintergrund denkt man sodann an die Widersprüchlichkeit des Begriffs zu Institution, Systematik, Ordnung. Schließlich glaubt man Gesichertes, Gewachsenes, Tradiertes in Frage gestellt.

Um die umgangssprachliche Semantik des Adjektivs *offen* etwas konkreter zu fassen, wurde 2003 eine eigene Umfrage unter 25 bayerischen LehrerInnen aus verschiedenen Schularten durchgeführt. Danach befragt, was sie in der alltäglichen Verwendung mit diesem Wort assoziieren, nannten sie folgende Wörter: frei, ungezwungen, zwanglos, unbegrenzt, natürlich, flexibel, beweglich, freundlich, angstfrei, spannend, überraschend, durchlässig, aufnahmebereit, tolerant, aufgeschlossen, kommunikativ, Neugier weckend, Austausch fördernd, spontan, alternativ, anders, ungerichtet, nicht entschieden.

Im Wesentlichen decken sich diese Resultate mit den fünf nicht-physischen Kernbedeutungen, die Rakhkochkine (2003: 42) in seiner Studie gefunden hat:[98]

- Transparenz
- Zugänglichkeit
- Aufnahmefähigkeit
- rückhaltlose Ehrlichkeit
- Ungewissheit inklusive Möglichkeit der Veränderung

Ganz offensichtlich mangelt es dem Begriff *offen* an Eindeutigkeit. Die Großzahl von Bedeutungen in der alltagssprachlichen Semantik bedingt auch die Vielfalt der Bestimmungen im pädagogischen Diskurs.

---

98 Als erste – physische – Kernbedeutung von offen sieht er ‚nicht mit einer Hülle versehen, nicht zugedeckt oder überdeckt'.

7.2 Offenheit als pädagogischer Terminus

Eingang in die Pädagogik fand der Begriff *Offenheit* im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Emanzipation des Bürgertums von der Dominanz des Adels (Nehles 1981; Rakhkochkine 2003: 68f.). Von der Herrschaft höfischer Konventionen wollte das Bürgertum sich durch ein aufrichtiges und offenes Handeln abgrenzen. So verstand sich Offenheit als ethischer Habitus, der positive Charakteristika wie Offenherzigkeit, Freimütigkeit, Wahrhaftigkeit und lautere Gesinnung umfasste.

Diese sittlich-moralisch fundierte, an Wahrheitsliebe orientierte Vorstellung von Offenheit bestimmte die deutsche Pädagogik bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Dann treten verschiedene Erweiterungen des Begriffsverständnisses hinzu. Unter dem Einfluss der Systemtheorie kommen Merkmale wie wechselseitige Beeinflussung Mensch – Umwelt und Fähigkeit/Bereitschaft zum Austausch von Informationen dazu. Außerdem wird die Beschränkung auf den Menschen transzendiert, indem pädagogische Prozesse und Institutionen im Sinne der Zugänglichkeit von Lehranstalten aufgenommen werden (z.B. *open school*). Die Zugänglichkeit wird nicht nur im abstrakten, sondern auch im konkreten Sinne der physischen Zugänglichkeit gesehen und schließt damit die Architektur schulischer Gebäude mit ein (z.B. *open corridor*). Zusätzlich erscheint als Merkmalsvariante von Offenheit immer häufiger die Unabgeschlossenheit, die sich aus dem ständigen Informationsaustausch ergibt. So kämpfen die Verfechter offener Curricula gegen strenge Unterrichtsplanung und fordern stetige Neukonstruktion von Unterrichtskonzepten, flexible Unterrichtsführung und situationsgerechtes Handeln. Die Öffnung des Begriffs *Offenheit* erstreckt sich schließlich auf Veränderungen der Organisation und des Unterrichts (z.B. *open university*).

Ein frühes Beispiel für die Analyse verschiedener pädagogischer Konzeptionen von Offenheit liefert Nehles (1981). Nach einer Betrachtung von offenen Schulen, offenem Unterricht, offenem Lernen, offenen Medien und offenen Curricula arbeitet er drei Offenheitsaspekte heraus (Nehles 1981: 138ff.). Die „Offenheit des pädagogischen Vollzugs" basiere auf der faktischen Subjektivität des lernenden und handelnden Schülers. Seine Neigungen müssten in die Gestaltung von Erziehung und Unterricht einfließen; pädagogische Pläne könnten nur heuristisch Materialien vorgeben, deren Nutzung aber sei unverfügbar. Der zweite Aspekt betrifft die „Offenheit der Forschungspraxis" und wendet sich gegen die Hierarchisierung des Theorie – Praxis – Verhältnisses. Was zu lernen sei, könne nicht mehr durch theoretische Direktiven antizipiert werden. Die Priorisierung der Theorie müsse beseitigt werden, denn Theorie und Praxis stünden in einem interdependenten Wirkungszusammenhang. Der dritte Aspekt bezieht sich auf die „Offenheit der Bildungsorganisation" und schließt die permanente Wandlungsbereitschaft der Bildungsinstitutionen ein, denn Schule und Mensch befänden sich in einem unaufhaltsamen Entwicklungsprozess.

Einen noch differenzierteren und sehr klaren Ansatz liefert Rakhkochkine, der Offenheit als mehrstelligen Begriff betrachtet (2003: 87ff.). Dieser erweist sich bei ihm als dreistelliges Prädikat, das die Fragen „Was ist offen?", „Wem/was gegenüber ist etwas offen?" und „In Bezug auf was ist etwas offen" beantwortet. Mittels dieser Leitfragen unterscheidet er sechs Offenheiten:

- Persönliche Offenheit (Offenheit des Schülers: Charakter, biologische Veranlagung, Denkweise – Offenheit des Lehrers: gegenüber Kindern, Kollegen und Eltern, Inhalten, sich selbst)
- Offenheit der pädagogischen Prozesse (Elemente der Unterrichtsstruktur: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien – Planung und Umsetzung des Unterrichts – Offenheit nach innen und außen)
- Offenheit der Institution Schule (Selektion – Umweltbezug)
- Offenheit der pädagogischen Konzepte (Kompatibilität der „Pädagogiken" – Flexibilität didaktischer Modelle)
- Offenheit der Atmosphäre in Schule und Unterricht
- Architektonische Offenheit

Mit diesem prädikatsorientierten Rahmen wird der Blick darauf geschärft, dass es verschiedene Träger, Ausrichtungen und Strukturen von Offenheiten gibt. Die Komplexität pädagogischer Probleme kann damit recht genau analysiert werden. Im Grunde sind sie auf drei Ebenen angesiedelt: Unterricht – Schule als Institution – Bildungssystem.[99]

Für Hallitzky (2002) sind die semantischen Merkmalsvarianten von Offenheit die Durchlässigkeit, die Flexibilität und die Dynamik – sowie die Strukturrelationalität: Wenn „Offenheit an ein antipodisches Moment der Geschlossenheit gebunden" (Hallitzky 2002: 45) ist, dann bedeutet dies, dass Geschlossenheit als implizite Struktur und Relationsgröße immer mitgedacht wird. Hallitzky analysiert Offenheit zudem als strukturelle Qualität des Bildungsbegriffes in historischen Kontexten.[100]

Als Fazit aus diesen verschiedenen pädagogischen Bestimmungsversuchen von Offenheit ergibt sich, dass dieser Begriff mehrere Bedeutungsnuancen umfasst, in historischer Perspektive einem Bedeutungswandel unterliegt, verschiedene Träger von Offenheit existieren und die Problematik des Begriffs *offen* auch pädagogisch offenkundig ist (Heid 1996, Haarmann 1988). Es besteht die Möglichkeit eines schlagwortartigen Gebrauchs mit den Gefahren vager Interpretationsvielfalt und der Reduktion auf ein typisches Merkmal, was zu pauschalen Gegensätzlichkeiten und verabsolutierender Emotionalisierung verführen kann. Haarmann merkt deswegen sehr kritisch an: „Der Begriff ‚offen' lässt allzu viel offen. Ganz offensichtlich taugt er überhaupt nicht zur Beschreibung, geschweige denn Definition eines bestimmten Unterrichtskonzepts" (1988: 37).

7.3 Offener Unterricht im pädagogischen Diskurs

Die Bestimmung des Begriffs *offener Unterricht* verdient eine ausführliche Darstellung, da spätestens seit Mitte der siebziger Jahre eine intensive Diskussion auf pädagogisch-

---

99 Rakhochkine (2003: 126ff.) untersucht diese drei Ebenen exemplarisch mittels dreier Länderstudien (Ebene des Unterrichts: englische Grundschule – Ebene der Institution Schule: Öffnung von Schule in Deutschland – Ebene des Bildungssystems: niederländisches Modell.

100 Hallitzky analysiert die bildungsspezfische Qualität von Offenheit exemplarisch an Thomasius (Frühaufklärung), Humboldt (Neuhumanismus), Kerschensteiner (Reformpädagogik) und Klafki (zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts).

bildungspolitischem Terrain stattfindet. Es wurden viele Definitionsversuche unternommen, die sich in einigen Aspekten ähneln, aber auch unterschiedliche Voraussetzungen und Interessen erkennen lassen.

Als Geburtsjahr des Begriffs *offener Unterricht* kommt 1967 in Betracht, als Geburtsort die Harvard Graduate School of Education, und als Eltern und Namensgeber werden zwei Studenten dieser Institution zusammen mit ihrem Fakultätsberater genannt (Rakhkochkine 2003: 70). Als sie einen Entwurf über die Grundschullehrerausbildung für das amerikanische Office of Education verfassten und einen passenden Namen suchten, erschien ihnen der Terminus *offen* am attraktivsten und aktuellsten Neben der antihierarchischen Stoßrichtung wird hier schon die Polyvalenz des Begriffs evident:

> It seemed to catch the temper of the times, with its emphasis on openness of many kinds; openness of opportunity, of relationships, of government, of information sharing, of manifold possibilities beyond the hierarchical, authoritarian institutions of our society – including the schools (Smith, zit. nach Rakhkochkine 2003: 71).

Maruniak (2002: 24f.) will offenen Unterricht

> als Unterricht fassen, der offen ist für die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler und sich gleichzeitig anderen Fächern und dem schulischen Umfeld öffnet ... Offener Unterricht impliziert auch andere formale Stufen, die mit der methodischen Treppe nur wenig gemeinsam haben.

Für sie sind also Autonomie des Schülers, fächerübergreifender Unterricht und Öffnung nach außen entscheidend. Gleichzeitig wendet sie sich gegen die permanente Gliederung von Lernprozessen in Stufen, Schritten und Etappen. Dieses Bedürfnis nach Portionierung, Dosierung und Phasierung interpretiert sie als Reflex auf die Anonymität und Undurch-schaubarkeit der Gesellschaft. Die soziale Komplexität gerinnt hier zur eigentlichen Barriere für die Implementierung offenen Unterrichts.

In eine ähnliche Richtung geht Wopp:

> Offener Unterricht ist ein schüler- und handlungsorientierter, auf Problemlösen angelegter und deshalb notwendig fächerübergreifender Unterricht, der sich im Sinne von Projektarbeit um einen Themenschwerpunkt zusammenfügt (1994: 327).

In ihrer weiteren Argumentation, die Forderungen nach Öffnung der Schule, des Unterrichts und für das Leben stellt, lässt sich eine Personalisierung der Öffnungskonzeption erkennen. Zunächst müssten sich die Lehrkräfte öffnen, indem sie sich nicht mehr als alleinige Verfügungsautoritäten über Lerninhalte verabsolutierten. Sodann sollten sie sich im Sinne von Individualisierung auf jedes einzelne Kind hin öffnen und es an ihrem spezifischen Entwicklungsstand abholen. Auch eine Öffnung der SchülerInnen untereinander mit bewusster gegenseitiger Wahrnehmung und Akzeptanz sei anzustreben. Neben den unmittelbar Beteiligten betrifft der Öffnungsprozess auch die Eltern, die über offenen Unterricht informiert und in die schulische Arbeit integriert werden müssten. Schließlich sind außerschulische Lernorte zu berücksichtigen. Für Wopp ist offener Unterricht somit kein konventionelles Unterrichtskonzept, sondern eher ein dynamisch-vernetzter Prozess, der eine neue Unterrichtskultur in der täglichen Praxis entfalten soll.

Ein öfters zitierter Versuch, Offenheit in Dimensionen zu untergliedern, stammt von Wagner (1978), die eine Analogie zu den unterschiedlichen Kommunikationsebenen herstellt. Dabei werden fünf Dimensionen identifiziert:

- Offenheit in der Organisationsform (Zeiteinteilung, Arbeitsform, Gruppenmitglieder)
- Offenheit im inhaltlichen Bereich (Lerninhalte)
- Offenheit im kognitiven Bereich (Grad der Instruktion, Wissensebenen, Interdisziplinarität, undogmatisches Denken)
- Offenheit im sozio-emotionalen Bereich (Abbau von Ängsten, Einübung demokratischer Verhaltensweisen, soziales Lernen, Berücksichtigung emotionaler und sozialer Bedürfnisse)
- Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule (externe Personen und Gegenstände im Unterricht, Aktivitäten außerhalb der Schule)

Wenn die Zahl der Dimensionen auch beschränkt erscheint, wichtige Determinanten wie *Methode* nicht expliziert werden und die Formulierung in Frageform Identifikationsprobleme verursacht, so hat doch Wagner mit der Fokussierung auf den Kommunikationsprozess eine wichtige Perspektive etabliert. Bei diesem Blickwinkel fallen vor allem zwei Richtungen auf, i.e. die Person des Lernenden und die Umwelt.

Ebenso wie Wagner geht auch Bönsch (2000: 48ff.; cf. auch 1993) vom Kommunikationsprozess aus, aber sein auf der *kommunikativen Didaktik* basierender Ansatz gelangt zu anders gearteten Bestimmungsmerkmalen. In einer Weiterentwicklung früherer, auf den beiden Dimensionen Inhalt und Beziehung ruhenden, Ansätzen gelangt er zu sechs Ele-menten offenen Unterrichts:

- Verzicht auf einseitig produktorientierte Programmierung des Lernens
- Mitbestimmung des Lerners
- Fokussierung auf Schülerinteressen
- Veränderung der Lehrerrolle hin zum Moderator und Berater
- Subjektrolle des Schülers
- Orientierung an der außerschulischen Lebensumwelt.

Eine praktische Orientierung ohne theoretischen Begründungszusammenhang verspricht Wallrabenstein (1994: 60ff.; verkürzt auch 1996: 208ff.).[101] Er führt sechs charakteristische Indizien an, an denen man offenen Unterricht erkennen könne:

- Lernumwelt: Werkstattcharakter der Klasse, offene Lernflächen, verschiedene Funktionsflächen etc.
- Lernorganisation: Freie Arbeit, Tages- und Wochenpläne, Projekte, individuelle Zeiteinteilung, wenig Frontalunterricht etc.
- Lernmethoden: entdeckendes Lernen, praktisches Lernen, Freiheit, Selbstkontrolle, kreative Methoden etc.
- Lernatmosphäre: Akzeptanz der Kinder als individuelle Subjekte, Förderung und Beratung, Vertrauen und Offenheit, Gemeinschaft und Unterstützung etc.
- Lerntätigkeiten: vielfältigste Tätigkeiten unter Einbeziehung aller Sinne, Fertigkeiten, Arbeitsformen etc.
- Lernergebnisse: Geschichten, Bilder, Ausstellungen, Sammlungen, Lieder, Berichte, Gedichte, Theaterstücke etc.

---

101 Ebenfalls eine sehr praxisorientierte und zusätzlich prozessuale Darstellung bietet Badegruber (1997) an, der Lehrkräfte in 28 Schritten allmählich zum offenen Unterricht insbesondere mit Problemkindern heranführt.

Wallrabenstein begreift diese Indiziengruppen als Ausdifferenzierung des allgemeinsten Indiz, i.e. „Kinder arbeiten engagiert an ihren Sachen" (Wallrabenstein 1994: 61). Er legt diesen Indizien auch Grundprinzipien offenen Lernens zugrunde wie aktiver Teilnahme bei der Sinnkonstruktion, Selbstbestimmung, sprachliche Vermittlung, ganzheitlicher Vollzug, Bindung an konkrete Objekte sowie Geschichtlichkeit (Wallrabenstein 1994: 122). Neben dieser lerntheoretischen Fundierung intendiert er eine kriterienorientierte Evaluierung des Unterrichts, wofür er zehn Qualitätskriterien mit untergeordneten Fragen zusammenstellt (Wallrabenstein 1994: 170f.). Zur weiteren Konkretisierung seiner Konzeption fordert er als konstituierende Elemente offenen Unterrichts den Stuhlkreis (zur Förderung der Gemeinschaft und Verständigung), die Freie Arbeit (zur Ermöglichung eigener Entschei-dungen), den Wochenplan (als Instrument zur Organisation der Arbeit), Projekte (zur Realisierung gemeinschaftsbezogenen, sinnstiftenden Lernens), den Klassenraum (als Lern- und Arbeitsraum), Arbeitsmittel (als Aufforderung zu entdeckend-forschend-praktischem Lernen) und das Schulleben (zur Schärfung eines eigenen Profils).

Von der Kategorie der Unterrichtsplanung lässt sich Schittko leiten:

> Offener Unterricht ist als ein Unterricht zu verstehen, der durch den Planungsentwurf und die Art der Unterrichtssteuerung in seinem Verlauf und seinen Ergebnissen nicht für die Beteiligten vorweg festgelegt ist, der vielmehr dem Lehrer und den Schülern eine Mitwirkung bei der Gestaltung der Unterrichtssituation und bei der Bestimmung der Ziele/Inhalte gestattet. Offener Unterricht ist durch vier Merkmale gekennzeichnet: 1. durch die Beteiligung der Schüler an den unterrichtlichen Entscheidungen, 2. durch die Einbeziehung der Erfahrungen, Fragen und Anliegen der Schüler, 3. durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslage der Schüler, 4. durch die Förderung der sozialen Beziehungen und des kooperativen Verhaltens (1980: 655).

Eindeutige Bezugsperson für die Unterrichtsplanung ist bei Schittko also nicht der Lehrer, sondern der Schüler. Die Kompetenz des Schülers zur Mitbestimmung des Unterrichts wird hier deutlich vergrößert. Er wird aufgefordert, seine persönlichen Interessen und Vorschläge in die Unterrichtsgestaltung einzubringen.

Aufbauend auf Schittko postuliert Peterßen (2000: 154-161) in seinem klassischen Handbuch fünf Prinzipien offener Unterrichtsplanung:

- Offenheit des Planes für Veränderungen (Unterrichtsplanung als kontinuierlicher, dynamischer Prozess)
- Alternativen (Entwurfs- und Angebotscharakter der Unterrichtsplanung mit didaktischen Handlungsalternativen für die Lehrer)
- Offenlegung der Entscheidungen für die Schüler (Darlegung des Bezugssystems und der Bedingungen für planerische Entscheidungen)
- Kooperation Lehrer – Schüler (Abgabe des Planungsmonopols des Lehrers zugunsten einer Beteiligung der Schüler an der Planung)
- Fokussierung der Personalität der Beteiligten (Wandel der Rollenauffassung von Lehrer und Schüler hin zu Partnerschaft, Betonung der personalen Beziehung Lehrer – Schüler zuungunsten der Rollen-Beziehung)

Peterßen begreift also den Schüler nicht als fremdbestimmtes Objekt, sondern als eigenverantwortliches Subjekt unterrichtlichen Geschehens. Lehrziele werden hier zu Lernzielen, die sich als Manifestationen von Schülerwünschen darstellen und lediglich Potentialischarakter aufweisen. Soziale Interaktionsmodi, Rollenverhalten, Artikulations-

schemata, Handlungsstrategien und Materialien sind nicht eindeutig und statisch fixiert, sondern unterliegen einem permanenten Neu- und Umdefinitionsprozess.

Die englischen Wurzeln des offenen Unterrichts (cf 2.4.1.) bilden den Ausgangspunkt für Göhlichs Bestimmung des Begriffs (1997b: 36ff.). Indem er das Konzept der *Informal Education* mit den klassischen Reformpädagogiken und fertigkeitsspezifischen Verfahren diskursiv vernetzt, gelangt er zur Verbindung organisatorischer, unterrichtstechnologischer und genuin pädagogischer Charakteristika. Zu den organisatorischen Merkmalen zählt er die Untergliederung des Klassen- und Schulraums in Funktionszonen (Auflösung der frontalen Sitzordnung, Einrichtung themen- und fachspezifischer Arbeitsecken), die Ausstattung mit unterschiedlichsten Materialien (Medienvielfalt), den Tages- oder Wochenplan (Vorstellung der Grobstruktur obligatorischer und fakultativer Aufgaben im montäglichen Morgenkreis), Zeit für Freie Arbeit (täglich freies Angebot an Arbeits-, Spiel- und Lernmöglichkeiten), Projekte (arbeitsgruppenmäßige Bearbeitung eines gemeinsamen Oberthemas über einen mehrwöchigen Zeitraum) und das Kreisgespräch (Besprechung von Plänen, Arbeitsergebnissen und Erlebnissen). Zwar beschreibt Göhlich diese organisatorischen Elemente recht ausführlich, konzeptionelle Dominanz hat für ihn jedoch die Wechselbeziehung zwischen konkretem Kind und spezifischer Umwelt.

> Offener Unterricht ... ist keine Unterrichtsmethode oder Organisationsform, sondern eine pädagogische Haltung, deren methodische Umsetzung insbesondere aus der Ermöglichung entdeckenden Lernens besteht, wobei entdeckendes Lernen nicht nur Aktivität, konkrete Operationen, *learning by doing* o.Ä., sondern insbesondere das Erarbeiten und Bearbeiten spezifischer eigener Fragen und die eigene Beantwortung eigener Fragen meint (Göhlich 1997b: 38).

Offener Unterricht wird hier verstanden als „pädagogische Haltung", die den Schüler mit seinen Fragen als Subjekt in das Zentrum rückt, durch die Betonung des *discovery learning* die wissenschaftliche Orientierung aber nicht aus dem Auge verliert. Entdeckendes Lernen mit individueller Themenwahl, längeren Phasen von *messing about* und zieloffener Aufgabenbearbeitung erfordert natürlich entsprechende organisatorische Arrangements, womit sich Göhlichs pädagogische und unterrichtstechnologische Prämissen vereinen.

Englische Quellen untersucht auch Kunert (1978), der eine systematische Darstellung zahlreicher Definitionen im deutsch- und englischsprachigen Raum anstrebt. In einer ersten Gruppe versammelt er ziemlich willkürlich selektierte „freiformulierte Vorschläge", die bekannte Merkmale (Selbstständigkeit der Schüler etc.) nennen und von ihm anschließend zu curricularen Dimensionen geclustert werden. Die zweite Gruppe enthält Aussagen über den „Anteil der Schüler an der Unterrichtsplanung", wobei die Höhe des Anteils positiv proportional zum Grad der Offenheit ist. In der dritten Gruppe finden sich wissenschaftliche, empirisch fundierte Klassifikationen. Vor allem mit einigen Schemata der letzten Gruppe lassen sich geschlossener und offener Unterricht gut miteinander vergleichen. Das Problem, alle Merkmale zu systematisieren, zeigt sich freilich auch hier – anhand der Müllschlucker-Kategorie „globale Merkmale."

Ebenfalls auf der Basis einer Meta-Analyse theoretischer Aussagen isoliert Jürgens (1998: 45f.) Kernaussagen, die immer wieder mit offenem Unterricht in Verbindung gebracht werden. Die übereinstimmenden Aspekte der analysierten Zitate von sieben

Autoren beziehen sich auf die Beziehung Lehrende – Lernende (Subjekt – Subjekt – Verhältnis), einen erfahrungsoffenen Lernbegriff sowie eine veränderte Lernorganisation und umfassen vier Variablengruppen:

- Schülerverhalten: Eigenständigkeit, Selbst- und Mitbestimmung bei Entscheidungen über Planung und Durchführung des Inhalts
- Lehrerverhalten: Orientierung an den Interessen der Schüler, Zulassung von Planungs- und Handlungsspielräumen der Schüler
- Methodisches Grundprinzip: entdeckend-handlungsorientiert-selbstverantwortliches Lernen
- Lern-/Unterrichtsformen: Freie Arbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit

Einen noch ambitionierteren Versuch, den unscharfen Begriff konkret zu operationalisieren, unternimmt Ramsegger (1977: 52ff.). Ausgehend von drei Dimensionen der Offenheit, die auf Benner und die bundesdeutsche Diskussion über offene Curricula in den 70er Jahren zurückgehen (inhaltliche, methodische, institutionelle Offenheit), bestimmt er insgesamt 32 Indikatoren (cf. Tabelle 13).

Indikatoren für inhaltliche Offenheit
1. Berücksichtigung von Einfällen der beteiligten Subjekte
2. Korrigierbarkeit von Planungsvorgaben
3. Überschreitung traditioneller Fächergrenzen
4. Wahlmöglichkeit zwischen mehreren Unterrichtsangeboten
5. Möglichkeit für Schüler zur Durchführung eigener Unterrichtsvorhaben
6. Berücksichtigung verschiedener Deutungen eines Gegenstandes
7. Förderung des affektiven und sozialen Lernens neben dem kognitiven
8. Messung des Lernerfolgs durch erfolgreiches Handeln
9. Handlungsorientiert-prozessuale Bestimmung von Lernzielen
Indikatoren für methodische Offenheit
10. permanente Veränderbarkeit von Planungsvorgaben
11. Begründbarkeit von Intentionen und Offenlegung von Maßstäben
12. Zulassung von Leerstellen in der Planung und den Materialien
13. Mitbestimmung der Lerngruppe bei der Zeitplanung
14. Planung und Zulassung von Alternativen
15. aktive Mitwirkung der unmittelbar Betroffenen an der Unterrichtsplanung
16. Verzicht auf Zwangsbelehrung und Recht der Schüler auf Ablehnung von Angeboten
17. Berücksichtigung verschiedener didaktischer Verfahren
18. Berücksichtigung von Schülerinteressen
19. Gelegenheiten für Probehandeln und Verzicht auf Sanktionen bei Misserfolgen
20. Integration von Fragen und Einwänden der Schüler
21. Möglichkeit sanktionsfreier Äußerung von Wünschen
22. Anknüpfung an situationstypische Lebensverhältnisse der Bezugsgruppe und Verzicht auf uniformes Curriculum
23. Möglichkeit eines individuellen Arbeitsplans

24. freie Wahl der Sozialformen
25. freie Wahl zwischen verschiedenen Arbeitsraumtypen
26. Möglichkeit zum freien und selbst entdeckenden Lernen
27. Bereitstellung eines reichhaltigen Material- und Medienangebots
Indikatoren für institutionelle Offenheit
28. laufende Korrigierbarkeit von Planungsvorgaben
29. Orientierung an außerschulischem Handeln
30. Möglichkeiten zur Gestaltung der außerschulischen Realität
31. freie Wahl zwischen verschiedenen Lernorten
32. Verzicht auf einen allgemeinen, staatlich verordneten Lehrplan

Tabelle 13: Indikatoren für Offenheit nach Ramsegger

Auch wenn die Indikatoren nicht aus einem Offenheitspostulat logisch deduziert werden, die Suche nach passenden Indikatoren noch fortgesetzt werden könnte und einzelne Indikatoren sich sowohl innerhalb einer Dimension als auch über die Dimensionen hinweg überlappen, liegt hier ein hinreichendes Orientierungsraster mit den wesentlichen Deter-minanten offenen Unterrichts vor. Einzelfaktoren lassen sich ja nur analytisch trennen, in praxi bedingen sie sich wechselseitig. Die numerische Auflistung der Indikatoren sollte jedoch nicht zu einem simplizistischen Abhaken verführen. Zunächst sind sie qualitativ nicht gleichwertig und verweigern sich einer quantitativen Beurteilung durch Addition. Auch ist es illusorisch zu glauben, sämtliche Faktoren an einer konkreten Schule verwirklicht zu finden.[102] Zudem ist realiter nur ein graduelles Mehr oder Weniger des jeweiligen Indikators zu konstatieren. Dies legt auch Ramseggers einleitender Satz „Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn ...“ (Ramsegger 1977: 53-55) mit komplettierenden Verbalaussagen nahe.

Evident ist die Orientierung der drei Dimensionen und der darunter subsumierten Einzelfaktoren an der Handlungskompetenz des Schülers, wodurch die Planungs- und Implementierungshoheit des Lehrers deutlich reduziert werden. Ramseggers normatives Raster, das deutliche Einflüsse der Kritischen Theorie aufweist, sieht offenen Unterricht als ein Mittel zur Verwirklichung von Emanzipation. „Damit verbindet der Begriff des offenen Unterrichts die Idee der Emanzipation mit der kritischen Hinterfragung der bestehenden pädagogischen bzw. didaktischen Ansätze und fordert deren Revision bzw. die Aufstellung neuer Unterrichtsformen“ (Rakhkochkine 2003: 79).

An die Beschreibungsmodelle von Ramsegger, Wallrabenstein und anderen will Bastian (1995) anknüpfen, gleichzeitig aber die Beschränkungen überwinden, die sich aus deren grundschulspezifischer Genese ergeben. Er geht davon aus, dass die Sekundarstufen unter anderen entwicklungspsychologischen und institutionellen Voraussetzungen arbeiten als die Grundschulen und entwirft daher einen Verständigungsrahmen für offenen Unterricht in der Sek I und II. Bastians zehn Merkmale berücksichtigen insbesondere die Verände-rungsdynamik, i.e. die Notwendigkeit allmählicher Übergänge, und geben zudem jeweils (mehr oder weniger)

[102] Konkrete Beispiele aus der schulischen Praxis, die auf Ramseggers Kriterien basieren, finden sich bei Bannach et al. (1997).

konkrete Hinweise für die praktische Umsetzung im Klassenzimmer (Tabelle 14).

Merkmale	*Übergänge*	*Praxis*
1. Berücksichtigung der Fragen und Interessen der Beteiligten	... zwischen dem inhaltlich-institutionellen Rahmen und den Bedürfnissen der Beteiligten	Eingangsphase als kooperative Planungsphase
2. Anerkennung der Verschiedenheit der SchülerInnen	... zwischen einer individuellen Stärkung und der gemeinsamen Lernarbeit	Freie Arbeit, Projektunterricht
3. Lebensweltliche Erfahrung und außerschulisches Lernen	... zwischen schulischem Lernen und außerschulischer „Denkender Erfahrung"	Erkundungen, Kontakte mit außerschulischen Institutionen
4. Schüleraktivierung, Handlungsorientierung, Methodenpluralismus	... zwischen Handeln und Lernen in einer gestalteten Umgebung	Lernpläne, Techniken der Informationsbeschaffung, Präsentationsmethoden
5. Mündigkeit durch Selbstständigkeit	... zwischen schulischer und sozial-politischer Selbstverantwortung	Individuelles und gemeinsames Arbeiten in Eigenverantwortung
6. fächerübergreifendes Lernen	... zwischen unterschiedlichen Fachsperspektiven	Fachinterne Perspektivenvielfalt, fächerverbindende Arbeit
7. Bedeutsamkeit des Lernens	... zwischen objektiv vorgegebenem und subjektiv bedeutsamem Wissen	Fragen
8. Lehrender als Lernberater	... zwischen der Verantwortung des Lehrenden und der Verantwortung des Lernenden	Notwendigkeit der Umorientierung
9. mehrdimensionales Verständnis von Leistung und Leistungskontrolle	... zwischen Benotungszwang und mehrdimensionaler Rückmeldung	Individual- und Team-Bewertung, Fremd- und Selbst-Beurteilung
10. Ergänzung zu geschlos-senem Lernen	... zwischen lernergesteuerten und lehrerzentrierten Lernformen	Lehrgänge und offene Methoden

Tabelle 14: Übergangsorientierte Offenheits-Kriterien für die Sekundarstufe nach Bastian

Eine praxistaugliche Weiterentwicklung der bisherigen Klassifikationen gelingt Peschel, bei dem offener Unterricht es dem Schüler gestattet, „sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplanes' an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen" (2002a: 78). Für ihn sind die so genannten offenen Arbeitsformen (Freie Arbeit, Wochenplan, Projektunterricht) und besonders ihre gängigen Realisierungen Alibi-Sackgassen oder höchstens Vorstufen, bei denen oft neue Begriffe auf alte Praxis gestülpt werden. Er skaliert seine Dimensionen (organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale,

persönliche Offenheit) auf einer 6er-Rangstufe (weitestgehend ... nicht vorhanden), so dass einem zu untersuchenden Un-terricht jeweils ein bestimmter Öffnungsgrad in jeder der fünf Dimensionen zugeordnet werden kann (Peschel 2002a: 79ff.). Damit kann man im konkreten Untersuchungsfall überlegen, ob man beim nächsten Mal nicht vielleicht eine höhere Stufe offenen Unterrichtens anvisieren will. Zudem legt Peschel ein Stufenmodell der allmählichen Öffnung vor, das von der Vorstufe des *geöffneten Unterrichts* (Stufe 0) bis zur Öffnung des Unterrichts in Richtung Demokratie (Stufe 3) reicht (Peschel 2002a: 90).[103]

Versucht man, aus den diversen Definitionsversuchen ein Fazit zu ziehen, dann könnte man folgende Behauptungen aufstellen:

Eine universell gültige Definition von *offenem Unterricht* existiert nicht.

Der Mangel einer konsentierten Begriffsbestimmung erklärt sich aus der historischen Genese sowie der semantischen Reichweite des Begriffs. Verschiedene Bewegungen, Methoden, Elemente, Termini und Personen in verschiedenen Ländern zu verschiedenen Zeiten wurden und werden zur konzeptionellen Fundierung offenen Unterrichts herangezogen. Insofern ist offener Unterricht auch kein neues Programm. Zudem zeichnet sich das Problemfeld durch eine unüberschaubare Weite aus und wird durch eine große Zahl von ForscherInnen mit unterschiedlichen Zugängen repräsentiert.

Mit Blick auf die Zukunft ist eine allgemein akzeptierte Definition auch nicht zu erwarten, da die weitere Entwicklung des Themenfeldes hinsichtlich Richtung, Verlauf und Reichweite nur schwer absehbar ist.

Obwohl die Semantik des Adjektivs *offen* einer begrifflichen Fassung quer zu laufen scheint, ist die Definition von *offenem Unterricht* kein Widerspruch in sich, wie zahlreiche brauchbare Versuche beweisen.

Auf einer ersten Ebene – von hohem Abstraktionsgrad – wird offener Unterricht zunächst als Sammelbegriff für diverse theoretische Positionen benützt (vgl. auch Reiss/Eberle 1992:12). Dabei umfasst er reformpädagogische Ansätze, anglo-amerikanische Konzepte der *Informal Education*, Ideen der Bildungsreform, Aussagen der Humanistischen Psychologie und viele andere Argumentationsstücke. Auf dieser Ebene ähnelt er in gewisser Weise den *approaches* von Richards/Rodgers (1986).

Auf einer mittleren Abstraktionsebene (cf. teilweise *design* bei Richards/Rodgers 1986) fasst er methodische Grundformen unterrichtlichen Handelns zusammen. Stets wiederkehrende Typen sind Projektunterricht, Freie Arbeit, Wochenplanarbeit oder Sitzkreis.

Auf der untersten Ebene (vgl. *procedures/techniques* bei Richards/Rodgers 1986) werden einzelne Techniken auf der Mikroebene des Unterrichts erfasst. Dazu gehören etwa die verschiedenen fertigkeitsorientierten Aktivitäten im Unterricht.

Hinsichtlich des Personalbezugs lässt sich eine emphatische Fokussierung auf den Lernenden konstatieren. Nicht der planende, unterrichtende Lehrer steht im Mittelpunkt, sondern der selbstverantwortlich handelnde, lernende Schüler. Diese Akzentverschiebung

---

[103] Eine Arbeitsform der Stufe 0 ist beispielsweise *Werkstattarbeit*, der Stufe 1 der *Reisetagebücherunterricht* (Gallin/Ruf 1998), der Stufe 2 die *Didaktik des weißen Blattes* (Zehnpfennig/Zehnpfennig 1992), der Stufe 3 die *Didaktik der sozialen Integration* (Peschel 2002a).

korrespondiert mit dem Paradigmenwechsel vom Instruktivismus zum Konstruktivismus (cf. 4.5.).

Die Definitionsversuche lassen eine große Affinität von offenem Unterricht mit anderen Bezeichnungen/Methoden wie schülerzentrierten Unterricht oder handlungsorientierten Unterricht erkennen.

Die Offenheit des Begriffs birgt Vor- und Nachteile. LehrerInnen können auf ein breites Spektrum methodischer Impulse unterschiedlichster Provenienz zurückgreifen und so ihr Methodenrepertoire ausdifferenzieren. Sammelbegriffe sind aufgrund ihrer Struktur aber auch immer der Gefahr der Beliebigkeit ausgesetzt.

Offener Unterricht verzichtet nicht gänzlich auf Planung, sondern lediglich auf ein strenges Baumuster der Planung. Die Planung erlaubt Änderungen, es gibt situationsgerechte Varianten, Planungsaufgaben werden in Kooperation zwischen LehrerIn und SchülerInnen gemeinsam getroffen.[104] Insofern läuft der Vorwurf, offener Unterricht sei synonym mit Willkürlichkeit, ins Leere.

Die Bestimmung des Begriffs *offen* lässt sich nur aus seinem komplementären Gegenbegriff *geschlossen* entwickeln. Insofern muss die Positionierung einer Lernmethode auf einem zweipoligen Kontinuum zwischen den beiden Extremen des absolut geschlossenen Unterrichts sowie des absolut offenen Unterrichts erfolgen. Lernarrangements sind somit in gradueller Varianz als eher geschlossen oder als eher offen einzustufen. Mit den diversen Kriterienkatalogen hat man ein brauchbares Orientierungsraster zur Identifizierung offenen Unterrichts zur Hand. Je mehr der angeführten Kriterien berücksichtigt werden und je intensiver sie ausgeprägt sind, als desto offener kann ein Unterricht bezeichnet werden. Die Probleme quantitativer Gewichtung der einzelnen Faktoren sowie der konkreten Operationalisierung für empirische Überprüfung sind damit freilich noch nicht gelöst.

7.4 Englischdidaktische Definitionsversuche

Im Gegensatz zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde in der Englischdidaktik bislang kaum eine systematische Bestimmung des Begriffs *offener Englischunterricht* vorgenommen. Das Konzept des offenen Unterrichts wurde ja zuerst in der Primarstufe vorangetrieben (z.B. Hohwieler 1996; Honnert 1996; Nicolas 1997; Schmid 2000), zunächst in nicht-fremdsprachlichen Fächern realisiert (z.B. Textilarbeit: Troll/Günther 2002; Hauswirtschaft: Troll/Günther 1999; Deutsch: Knobloch/Dahrendorf 1999), später auf die Sekundarstufe (z.B. Mathematik: Barzel 2002 sowie Petersen 2002; Gemeinschaftskunde: Kupferschmid 1997) inklusive Gymnasium (Risse 1996) ausgeweitet. Allerdings konstatierte Börner bereits 1990 überzeugt: „Auch der Fremdsprachenunter-

[104] Als Verfahren kooperativer Planung, mit denen Schülerinteressen und Lehrerinteressen beim Einstieg in den offenen Unterricht in Einklang gebracht werden können, schlägt Vaupel (1995) *thematische Landkarten* sowie die Arbeit mit *Lernplänen* vor. *Thematische Landkarten*, die aus *mind maps* hervorgehen, den Planungsprozess strukturieren und auch den Lernverlauf steuern, empfiehlt er für Lerngruppen, die bereits Erfahrungen mit offenen Lernformen gesammelt haben. *Lernpläne*, entweder vom Lehrenden oder den Lernenden aufgestellt, sind für solche Gruppen gedacht, die noch wenig diesbezügliche Erfahrungen haben (cf. auch Planarbeit: 9.2.).

richt lässt sich öffnen!" (Börner 1990).[105] Sieht man sich den englischdidaktischen Verwendungsbereich des Terminus an, kann man sechs Areale abstecken.

In der Mehrheit der Fälle wird der Terminus sine definitionem verwendet; es wird also nicht der Versuch unternommen, ihn näher zu fassen (z.B. Börner 1990; Gesigora 2001; Gesigora 2002; Laßmann 1994). Dabei wird meist nicht klar, ob er als Oberbegriff für handlungsorientierte Methoden, auf gleicher Stufe wie Freiarbeit oder als *umbrella term* für diverse alternative Ansätze betrachtet wird.

Auf einem anderen Gebiet erfolgt die Definition ex negativo, i.e. „Offener Unterricht als Alternative zum gängigen Unterricht im Klassenverband" (Raetzell 1995: 1) – wobei mit dem wenig präzisen Adjektiv ‚gängig' der Frontalunterricht bzw. eine karikierend-pejorative Form dieser Methode impliziert wird.

Sodann stößt man auf totum-pro-partis-Verzerrungen, bei denen der doch umfassende Begriff für spezielle Formen des offenen Englischunterrichts vereinnahmt wird. Dazu zählen etwa die nonchalante Inbesitznahme des Begriffs sowohl bei Cornelsens „Vorschlä-ge zum Offenen Unterricht", die mit ihren *Unit Plans*, einer themenbasierten Version der Planarbeit (cf. 9.2.), lediglich *eine* Form des offenen Unterrichts propagieren (Raetzell 1995) als auch bei der Begleitmappe zu *The New You & Me* (Suschnig 1998: 5ff.), die Freiarbeit und offenen Unterricht weitgehend als Synonyme betrachtet.

Der ersten Autorin ist allerdings zugute zu halten, dass sie auch eine knapp-enummerative Begriffsannäherung vornimmt und dabei die Brücke zwischen offenem Unterricht und offenem Englischunterricht schlägt.

> Der Offene Unterricht ... will die Lernenden aus der Objektrolle befreien, sie wieder zu selbsttätig handelnden, frei verantwortlichen, sich selbst bestimmenden, emanzipierten Subjekten machen, die entscheiden können, wann, wo, wie, in welcher Form, alleine, im Team oder in Partnerarbeit sie sich bestimmtes Wissen aneignen ... gerade der Fremdsprachenunterricht bietet Raum für praktisches und kreatives Handeln, für soziale Erfahrungen, für Gestaltung, Eigeninitiative, für offene Fragen und im besonderen für viel größere Sprechanteile. Gerade bei der Öffnung des Unterrichts erhalten die Lernenden mehr und öfter Gelegenheit, Sprache anzuwenden (Raetzell 1995: 1).

Mit einer visuellen Darstellung versucht Arendt (1999a: 11), Ordnung in das komplexe Gefüge des Unterrichts zu bringen. Er fixiert zwei Pole, nennt sie *Lehrgangsunterricht* und *offenen Unterricht*, erklärt den ersten als „Lehrgang, Unterricht in logischen Schritten, nach Fächern geordnet, im Wesentlichen lehrerzentriert" (Arendt 1999a: 11), schreibt dem anderen Pol „Kennzeichnungen wie ‚schülerorientiert' und ‚handlungsorientiert' zu", verbindet die beiden Endpunkte durch eine Linie, auf der schließlich die jeweiligen Ausprägungen angesiedelt werden könnten. Als noch bessere grafische Abbildung erscheint ihm die Ellipse, bei der die beiden Pole die Brennpunkte darstellen und als Kristallisationspunkte fungieren, zwischen denen eine Fülle von Beziehungen in Form von Kraftlinien auftreten können. Beide Brennpunkte symbolisieren für ihn spezifische, aber gleichwertige Erscheinungsformen von Unterricht, und erst zusammen ergeben sie eine geschlossene Einheit namens Schule.

---

[105] Die Fachzeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* widmete ihre Jubiläumsausgabe, das Heft 100, dem *offenen Unterricht*, weil sie „Signale setzen", „tradierte Strukturen" aufbrechen, „nach neuen Wegen" suchen und „innovative Ansätze" beschreiben wollte, „die mit dem Signalbegriff ‚Offener Unterricht' gekennzeichnet sind" (1990: 3).

Einige wenige Didaktiker warten schließlich mit einem Kriterienkatalog auf. Schulz (1990) überträgt allgemein-pädagogische Merkmale offenen Unterrichts auf den fremdsprachlichen Unterricht: Einbeziehung der gesellschaftlichen Realität, Integration der Schülererfahrungen, weiteres Fachverständnis, Handlungsorientierung, Partizipation der Lernenden. Nissen (1992) erkennt offenen Unterricht an fünf thesenartig verkürzten Grundmerkmalen (Mitbeteiligung der Lernenden, Individualisierung, echte Angebote zum selbstständigen Handeln, Öffnung zur Umwelt, adäquate Lernumgebung). Schlinkmann (1995) sieht die entscheidenden Parameter im Wandel der Schülerrolle und Lehrerrolle sowie didaktischen und methodischen Konsequenzen (Realität und authentische Materialien, individualisierung, Kreativität, Echtheit der Kommunikation, Motivation).

8 Parameter offenen Englischunterrichts

Teachers open the door,
but you must enter by yourself.

Chinesisches Sprichwort

Die Bestandsaufnahme der bisherigen Verwendungskontexte des Begriffs *offener Englischunterricht* zeigt, dass noch keine systematische und umfassende Definition vorgenommen wurde. Im Folgenden soll daher der Versuch unternommen werden, auf der Basis der analysierten Konzepte einen Katalog von Parametern eines offenen Englischunterrichts zu konzipieren.

8.1 Kommunikative Offenheit

Wenn man *message before form*, ein zentrales Postulat von *Communicative Language Teaching* (cf. 5.2., 5.3.), ernst nimmt, dann eröffnen sich zusätzliche Sprechanlässe, interpretative Freiräume und dissensfähige Diskursräume. Kommunikative Offenheit lässt sich dabei in eine prozessuale, eine situative und eine aufgabenbezogene Dimension unterteilen.

Der Blick auf die prozessual-kommunikative Offenheit macht bewusst, dass neben dem Produkt des Lernens der Prozess des Lernens nicht vergessen werden darf (z.B. Gienow/Hellwig 1996; Multhaup 1992). Wenn Lernen als dynamischer Prozess der Er- und Verarbeitung von Informationen und Fertigkeiten verstanden wird, der Weg zum Ziel wird, rücken neben den deklarativen auch die prozeduralen Wissensbestände ins Visier. Eine höhere Fehlertoleranz ist vonnöten, lernstrategische Kompetenzen werden wichtiger, der Blick verengt sich nicht nur auf die Lernprodukte.

Die situativ-kommunikative Dimension bezieht sich weniger auf die Einbettung der sprachlichen Arbeit in reale oder als lebensnah empfundene Situationen als vielmehr auf die situative Flexibilität. Je nachdem, was die momentane Situation erfordert, geht die Lehrkraft auf die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden einfühlsam ein. Dies mag zu spontanen Abweichungen vom Konzept und riskanten Richtungsänderungen des Unterrichts führen. Situative Authentizität erfordert jedoch die Bereitschaft und Fähigkeit zu echtem Dialog und – begründeten – Planungsrevisionen.

Eine aufgabenbezogen-kommunikative Offenheit bezieht sich auf die Erweiterung des traditionellen Übungskatalogs und die Aufnahme pragmatischer, an der Lebensrealität orientierter Aufgabenformen. So fordern beispielsweise Legutke/Thomas (1991) neben *language learning tasks, instrumental and management tasks* sowie *pre-communicative tasks* auch offenere *communicative tasks.*[106] Betrachtet man das Aufgabenspektrum im textdidaktischen Bereich und nimmt das Medium als Klassifikationskriterium, dann sieht man eine Erweiterung rein textorientierter Verfahren um szenische, akustische und

---

[106] Diese kommunikativen Aufgaben haben die beiden nach unterschiedlichen Kompetenzbereichen geordnet, z.B. *trust-building, relaxation, awareness and sensibility, information-sharing, problem-solving, fantasy, values clarification.*

visuelle Gestaltungen. Für die Verwendung kreativer Aufgaben plädiert Caspari (1994), wobei sie nach der Zielsetzung im Umgang mit einem literarischem Text vier Ansätze unterscheidet: produktorientierter Ansatz, persönlichkeitsorientierter Ansatz, prozessorientierter Ansatz der kreativen Neugestaltung, prozessorientierter Ansatz zum Ausbau der kreativen Rezipientenrolle.

8.2 Existentielle Offenheit

Die platonische Zersplitterung der Psyche in Denken, Fühlen und Wollen sowie das cartesianische Weltbild (cogito ergo sum) haben zu einem Dualismus von Geist und Körper mit einer Hypertrophie des Kopfes geführt. Der Vernachlässigung des Sinnlich-Leiblichen und der *Zivilisierung der Gefühle* (Norbert Elias) hat sich der schulische (Fremdsprachen-) Unterricht nicht entzogen. Verschiedenste Strömungen von der Reformpädagogik über Gestalttheorie, *humanistic approach*, Kognitionswissenschaften bis zur neuropsychologischen und neurobiologischen Forschung (cf. Erster Teil) haben diese Priorisierung des Kognitiven immer wieder kritisiert. Die Hemisphärenforschung machte deutlich, dass nicht nur die linke Hemisphäre existiert, sondern auch die rechte und vielfältige interhemisphärische Interaktionen ablaufen. Es gibt keine kognitiven Zustände ohne die Mitwirkung affektiver Variablen, weil das interhemisphärische Gehirn sämtliche sinnlichen und verstandesbezogenen Informationen affektiv einfärbt (sentio ergo cognosco).

Existentielle Offenheit des Fremdsprachenunterrichts meint deshalb die Akzeptanz der Ganzheitlichkeit des lernenden Menschen und die Überwindung des kognitiven Reduktionismus (z.B. Fremdsprachenunterricht 2000). Im Zentrum steht „ein ganzer Fremdsprachenlernender, als ein Mensch, der Gefühle, Leib und Verstand hat und der eine Sprache spricht und lernt, die immer schon emotional-leiblich verfasst ist" (Schwerdtfeger 1997: 598). Die bislang weitgehend vernachlässigte rechte Gehirnhälfte kann im Fremdsprachenunterricht durch die Integration von Musik, Bewegung, Handeln berücksichtigt werden, so dass kognitive, affektive und körperliche Faktoren im Lernprozess verschmelzen.[107] Man erwartet von einem multisensorischen Lernen eine bessere Verarbeitung von Wörtern und Strukturen, eine erhöhte Behaltensleistung und eine größere Motivation. Allerdings kann die Fremdsprachenforschung mit noch weitgehend naturwissenschaftlich orientierten Forschungsdesigns bislang wenig gesicherte Erkenntnisse über die Emotionen der Lernenden liefern.[108]

In einem existentiell offenen, i.e. ganzheitlich-multimodal-sprachhandelnden Fremdsprachenunterricht kann man viel, spannend und offen, da unvorhersehbarer und risikoreicher lernen. Er darf allerdings nicht abdriften in eine ineffektive *feel-good*-Kuschelpädagogik. Auch die Gefahren unproduktiver Beschäftigungstherapie oder blinden Aktionismus lauern hinter einem vielkanaligen Allsinnesunterricht.

---

[107] Zum oft zitierten Konzept der Handlungsorientierung cf. Meyer (1989: 402) und Gudjons (2000) bezüglich der allgemein-didaktischen Grundlegung, Bach/Timm (1989) und Bach/Timm (1996) hinsichtlich der englischdidaktischen Variante.

[108] Auf psychologischem Gebiet liefert die Zeitschrift *Cognition & Emotion* der amerikanischen Vanderbilt University seit 1987 profunde Zusammenhänge zwischen Emotion und Kognition.

8.3 Adressatenorientierte Offenheit

Geht man vom Didaktischen Dreieck (Lehrer – Schüler – Stoff) aus, heißt Adressatenorientierung die Fokussierung auf die Schülerperspektive (z.B. Tudor 1996). Der viel beschworene erkenntnis- und lerntheoretische Paradigmenwechsel (cf. 4.5.) bedeutet die Gewichtsverlagerung vom instruktivistischen zum konstruktivistischen Blickpunkt, die Verschiebung vom Lehren zum Lernen. Eine anthropologisch fundierte Relativierung von Schüler- oder Lernerorientierung nimmt Kurtz (2003) vor, der diesen Konzepten eine anthropozentrisch-individualistische Verengung vorwirft und damit wohltuend das Pendel etwas aus der konstruktivistischen Ecke zurückholt.

Die Forderung nach Orientierung der Unterrichtsarbeit an den Schülerinteressen ist nicht neu, die Unmöglichkeit einer Erziehung von SchülerInnen zu Mündigkeit und Selbstständigkeit bei Umgehung ihrer Interessen einsichtig, die konkrete Füllung des Begriffs allerdings gestaltet sich schwierig. So macht Meyer (1989: 413) auf die Notwendigkeit aufmerksam, zwischen subjektiven und objektiven Schülerinteressen zu unterscheiden:

> Subjektive Schülerinteressen sind die situationsspezifischen persönlichen Bedürfnisse, Vorstellungen und Phantasien zum Unterricht. Sie können bewusstgemacht und als Handlungsziele verfolgt werden; sie bleiben oft auch unbewusst, wirken aber dennoch handlungsleitend. Objektive Schülerinteressen sind situationsunspezifische, überindividuell gültige Handlungsmotive und Bedürfnisstrukturen. Sie sind historisch gewachsen, klassen- bzw. schichtspezifisch ausgeprägt und an die gegenwärtige und zukünftige soziale Lage der Schüler gebunden.

Das entscheidende Problem liegt nun darin, dass sowohl die objektiven als auch die subjektiven Schülerinteressen sehr schwer zu eruieren sind.[109] Eine wohlmeinende Lehrerfrage wie „What's of interest to you (today)?" stellt kein optimales Instrument zur Ermittlung der Schülerinteressen dar.[110] Gleichwohl kann man im Fremdsprachenunterricht Freiräume schaffen, in denen sich die Lernenden ihrer Wünsche, Bedürfnisse und Neigungen bewusst werden können.

Da letztere heterogen sind, impliziert Adressatenorientierung auch Differenzierung und Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts (cf. u.a. Bausch/Christ/Krumm 1995: 176; Griffiths/Keohane 2000; Heuer/Klippel 1987: 118; Meister 2001; Prodromou 1992; Schwerdtfeger 2001). Eine Schulklasse ist kein monolithischer Block, sondern eine pluralistische Lerngruppe mit Unterschieden in Geschlecht, Intelligenzen, *aptitude*, Lerngeschwindigkeit, Motivation, Lerntypus. Durch innere Differenzierung (Binnendifferenzierung) ergibt sich die „methodische Möglichkeit, verschiedene Aspekte des Lernprozesses in einer Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten" (Schwerdtfeger 2001: 185) mit dem Ziel, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und sie durch diejenigen Lernverfahren, mit denen sie am erfolgreichsten sind, optimal zu fördern. An Faktoren zur Differenzierung stehen dabei zur Verfügung:

---

[109] Die Gründe dafür liegen in der Gefahr ideologischer Verzerrung oder lehrerkonformer Fehlinterpretation. Zudem sind subjektive Interessen wandelbar, heterogen und mit sachfremden Motiven vermengt.

[110] Die Antworten werden nicht selten maßlos, oberflächlich, widersprüchlich sowie von der M-Trias (Medien, Moden, Materialismus) geprägt sein.

Themenbereiche, Aufgabenstellung, Text(sorten), Sozialform, Leistungsniveau, Lerntempo, Schwierigkeitsgrad, Lernwege, Lernstrategien. Dass eine solch verstandene adressatenorientierte Öffnung des Fremdsprachenunterrichts erhöhte Ansprüche an die Lehrenden stellt (Mehrarbeit, unterschiedliche Materialien, detailliertere und flexiblere Planung), liegt auf der Hand.

8.4 Inter-personelle Offenheit

Unterrichtliche Interaktionsmuster in einem offenen Fremdsprachenunterricht umschließen neben asymmetrischen Lehrer-Schüler-Interaktionen auch symmetrische Schüler-Schüler-Interaktionen und Schüler-als-Lehrer-Situationen unter der Prämisse wechselseitiger Verantwortlichkeit.

Was zunächst die Lehrer-Schüler-Interaktionen angeht, fordern spätestens seit der Reformpädagogik (cf. 2.3.) viele Autoren einen Wandel der Lehrerrolle (cf. unter vielen Weskamp 2001). Danach sei der Lehrende nicht länger der Überbringer von Informationen, sondern der Ratgeber und Manager von Lernmöglichkeiten, der Anstoßer von Lernprozessen, der Vermittler von Informationszugangswegen, der Anbieter von Problemlösungsstrategien, ein *mediator* und *moderator*. Voller (1997) spricht von *facilitator* (Unterstützung), *counsellor* (Einzel-Beratung) und *resource* (Informations- und Wissensquelle). Daneben findet man noch die Rollenzuschreibungen eines *advisor*, *consultant*, *coordinator* oder *helper*. Wenn Wright (1987: 62) die Lehrerrolle auf einem Kontinuum zwischen Transmission ("*transmission* teachers believe in subject disciplines and boundaries between them, in content ... that the teacher's role is to evaluate and correct learners' performance") und Interpretation ("*interpretation* teachers believe that knowledge is the ability to organize thought, interpret and act on facts ... that the teacher's role is to set up dialogues in which learners reorganize their states of knowledge") wähnt, dann ist man geneigt, die Lehrkraft im offenen Unterricht am Pol von *interpretative teaching* anzusiedeln.

Interpersonelle Offenheit bedeutet auch, dass Interaktionen nicht nur zwischen Lehrenden und Lernenden ablaufen können, sondern auch zwischen den SchülerInnen. Dies kann in unterschiedlichen Sozialformen (Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenum) und Aufgabenformen, z.B. *role play* (cf. 10.2.), *discussion* (cf. 12.4.), schülergeneriertes Referat (cf. 12.5.) realisiert werden. Die Dominanz des Interaktionsmusters IRE wird dadurch abgebaut.

Eine Schüler-Schüler-Interaktion kann auch in der Weise erfolgen, dass SchülerInnen als Lehrkraft auftreten. Indem die Lernenden in die Rolle der Lehrenden schlüpfen, übernehmen sie Verantwortung für den Lernzuwachs ihrer MitschülerInnen, wobei die traditionelle Lehrkraft nicht ihre Existenzberechtigung einbüßen muss, sondern weitere (ungewohnte) Aufgaben zu erfüllen hat (cf. u.a. 14.3.).[111]

---

[111] Inwiefern neben interpersoneller auch intrapersonale Offenheit erforderlich ist, sei dahingestellt. Carl Rogers' Authentizität impliziert die Überwindung des Intrarollenkonflikts LehrerIn – Privatperson im Sinne von: *Don't play the role of a teacher, don't hide behind titles, be yourself.*

8.5 Dezisionistische Offenheit

Die dezisionistische Dimension berührt Aspekte von Macht, Mitbestimmung und Entscheidungsgewalt. Es geht um die zwei Fragen, welche Art von Entscheidungen gefällt werden und wem jeweils das Recht zukommt, dies zu tun. In Tabelle 15 werden auf der vertikalen Achse 12 Entscheidungsobjekte und auf der horizontalen Achse fünf Entscheidungsinstanzen angeführt (cf. auch Breen/Littlejohn 2000; Hackl 1994; Schart 2004). In dieser Tabelle kann sodann für jedes Lernarrangement angekreuzt werden, welche Instanz welche Entscheidung trifft.

Entscheidungs-instanz *Entscheidungs-objekt*	Staat/ Institution	Lehrende	Auswahl aus Optionen durch Lernende	Lehrende und Lernende gemeinsam	Lernende
Ziele					
Inhalte					
Sozialformen					
Orte					
Zeiten					
Arbeitsformen					
Aufgabengliederung					
Aufgabenverteilung					
Zeitplanung					
Koordination					
Konfliktmanagement					
Evaluation					

Tabelle 15: Kriterien dezisionistischer Offenheit

Man sieht, dass SchülerInnen nicht nur heteronom-fremdbestimmt durch Lehrpläne und Lehrkräfte unterwiesen werden müssen, sondern auch autonom-selbstbestimmt eine Fremdsprache lernen können – in der Schule, zu Hause, in der Freizeit. Mit Hilfe dieser Tabelle ließen sich Profile dezisionistischer Offenheit für bestimmte Unterrichtssequenzen oder Methoden erstellen. Ein Entscheidungsgegenstand wird umso offener entschieden, je weiter rechts dies auf der horizontalen Achse geschieht; und ein Unterricht ist tendenziell umso offener, je mehr Entscheidungsgegenstände in den rechten Spalten entschieden werden. Den Lernenden kann dabei normative Mitsprache über grundlegende Fragen der Unterrichtsgestaltung und operative Mitsprache über aktuelle Entscheidungen im Unterrichtsverlauf eingeräumt werden.

Die Dimension dezisionistischer Offenheit lenkt den Blick auf selbstorganisiertes, selbstbestimmtes, selbstständiges, selbsttätiges, lernerzentriertes, autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Dass autonomes Lernen und *learner-centredness* unterschiedlich definiert werden können, nicht voraussetzungslos ablaufen und mit bestimmten Problemen behaftet sind, ist inzwischen bekannt (z.B. Benson 2001; Edelhoff/Weskamp 1999; Holec 1981; Little 1991; Tudor 1996; cf. auch Vierter Teil). Ein

Schüler arbeitet nicht autonom, nur weil der Lehrer ihm sagt, er solle nun autonom arbeiten – er muss es wollen, und er muss es können.

8.6 Textliche Offenheit

Die Relevanz dieses Parameters für offenen Fremdsprachenunterricht ergibt sich erstens aus der Frage, was ein Text ist, zweitens der Frage, welche Texte verwendet werden, und drittens der Frage, wie mit diesen Texten im Englischunterricht umgegangen wird.

Hinsichtlich der Wesensbestimmung eines (schriftlichen) Textes ist von der Vorstellung einer geschlossenen Entität abzurücken. Einem Text wohnt keine statische, stabile, unveränderbare, jederzeit immer als gleich reproduzierbare Bedeutung (*intention, message, meaning*) bei. Deshalb gilt es Abschied zu nehmen vom „quasisakralen Text" (Hallet 1998: 4), von dem Verständnis des Textes als „a line of words releasing a single ‚theological' meaning (the ‚message' of the Author-God)" (Barthes 1988: 170). Vielmehr hat man es zu tun mit einem "open, dynamic, and polysemous space, an endless process of signification" (Hebel, zit. nach Hallet 1998: 5). Seine polyvalente Struktur lässt entsprechend unterschiedliche Interpretationen zu und fordert den Leser-Lerner zu subjektiven Reaktionen heraus.

Was die Selektion von Texten betrifft, zielt die Öffnung auf eine Erweiterung des Kanons über die ästhetisch ambitionierten Werke der *Culture with a capital C* (bzw. *Literature with a Capital L*) hinaus. In diesem Zusammenhang gilt es auch das scheinbar universell gültige Prinzip der Authentizität zu überdenken (z.B. Widdowson 1996; Amor 1999). Sind wirklich nur Texte, die nicht speziell für den Adressatenkreis jugendlicher Fremdsprachenlerner produziert wurden, als authentisch zu klassifizieren? Besteht nicht die Gefahr, dass Originalwerke unbestreitbarer ästhetischer Qualität den heranwachsenden Rezipienten überfordern oder langweilen? Sind die definitorischen Parameter von Authentizität eindeutig fixierbar? Eine pragmatische Orientierung legt nahe, keinen Authentizitäts-Kult zu betreiben, sondern das spezifische Wesen des Rezipienten in den Mittelpunkt zu rücken. Bestimmte Lektüren, ob annotierte Originalausgaben, *graded readers*, *simplified texts* oder *young adult literature*, sind für eine bestimmte Zielgruppe geschrieben und damit nicht unbedingt weniger authentisch als ästhetisch hochkomplexe Titel mit elitärem Anspruch. Eine Einschränkung des Angebots auf bestimmte Werke stellt, zusätzlich zu den ungelösten Fragen nach Kanon und Qualitätsbestimmung, eine reduktionistische Verengung dar. Die Orientierung am heranwachsenden, fremdsprachlichen Lerner erfordert die Bereitstellung von *language learner literature* (Bamford/Day 1998), die den Leser thematisch-attitudinal anspricht, linguistisch ihm angepasst ist, ästhetisch damit aber nicht automatisch als inferior zu klassifizieren ist. Eine solch schülerorientierte Spezifizierung des Angebots ist unter lerntheoretischen Bedingungen eher zu akzeptieren als eine literaturwissenschaftlich-kanon-orientierte Verengung. Bestimmte Literaturwissenschaftler mögen bei der Inkludierung von *light reading* eine Verkümmerung ästhetischen Geschmacks und eine Entfremdung vom abendländischen Kulturgut befürchten; aber auch das Gegenteil mag der Fall sein: Wie Krashen auch empirisch gezeigt hat, kann der Einsatz von *light reading* (*comic books, teen romances*) zum Transmissionsriemen für die Zuwendung zu den Klassikern avancieren: „There is, moreover, suggestive evidence that comics may serve as a conduit to book reading" (1993: 60).

Dass auch Vertretern der *literature with a small l* ein Platz im Fremdsprachenunterricht gebührt, lässt sich am Beispiel der Lyrik zeigen – einer Gattung, die „sich aufgrund ihrer semantischen Offenheit für ein gemeinsames diskursives Aushandeln der Bedeutungen" (Taubenböck 2000: 4) besonders eignet. Wenn man traditionelle Gattungsbestimmungen (Subjektzentriertheit, Konzept des lyrischen Ichs, spezifische lyrisch-ästhetische Sprachverwendung) hinter sich lässt, gelangt man zu einer Vielzahl neuer Formen und Inhalte und zu einem breiter angelegten Lyrikbegriff – aus *poetry* wird *poetries*. Durch die Erweiterung des traditionell im schulischen Kontext behandelten Lyrikkanons treten neben (nicht ‚an Stelle' von) Sonetten auch Songs, neben dem Bard auch Rap, neben Rezitativem aus der Romantik auch Provokatives aus dem Underground, neben elegische Länge auch aphoristische Kürze.[112]

Schließlich geht ein offener methodischer Umgang mit Texten im Englischunterricht von der rezeptionsästhetischen Prämisse aus, dass es eine allgemeingültige, objektive Interpretation nicht gibt.

> Im herkömmlichen Literaturunterricht fragt jemand, der gar nicht wissen will (weil er schon weiß bzw. schon zu wissen meint – bzw. lediglich wissen will, ob der Schüler auch weiß), und antwortet jemand, der nicht an der Sache, sondern an der erwarteten Reaktion auf seine Antwort (Lehrerlob oder -tadel; Zensur) interessiert ist (Kahrmann 1982: 122).

Eine offene Auseinandersetzung mit Texten meint dagegen, „die Ehrfurcht vor ihnen zu verlieren, das muss heißen, heilige Kühe zu schlachten, das muss bedeuten, neue Wege zu gehen" (Reisener 1994: 11). Diese neuen Wege orientieren sich neben dem Kognitivem am Kreativen, neben dem Analytischen am Affektiven, neben der (vermeintlich) objektiven Betrachtung an der persönlichen Reaktion, neben der Rezeption an der Produktion, neben der Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Text an der Schaffung eines neuen Textes, neben der Sprache an außersprachlichen Ausdrucksformen, neben der individuellen Konfrontation an der sozial-solidarischen Konstruktion, neben der Beschäftigung mit einem Einzeltext an der intertextuellen Vernetzung (vgl. u.a. Bredella/Delanoy 1996; Caspari 1994; Collie/Slater 1987; Duff/Maley 1990).

8.7 Mediale Offenheit

In enger Verbindung mit der textlichen Öffnung steht die mediale Offenheit, denn im semiotischen Sinne übersteigt ein Text die Grenzen des Schriftlichen. Das Lehrbuch und andere Printmedien waren lange Zeit die Primärträger schulischen Unterrichts, aber in zunehmendem Maße gilt: Das Lehrwerk soll den Unterricht begleiten, ihn aber nicht bestreiten. Diverse auditive und visuelle Medien haben sich bereits etabliert, und vermehrt fordern auch audiovisuelle Medien ihr Recht auf Einzug im Klassenzimmer ein. Dies heißt, dass Formate wie *pop songs*, *music videos*, *feature films* oder *sitcoms* das traditionelle *pen and paper* herausfordern.[113] In einer digitalisierten und computerisierten Welt versprechen außerdem die interaktiven Medien die Erlangung von electronic literacy. Dabei avanciert vor allem das *World Wide Web* zum Verteiler von authentischen

---

[112] Zur Verwendung von Aphorismen im Englischunterricht cf. Thaler (2004c), zu Comics im Shakespeare-Unterricht cf. Thaler (2005a).

[113] Zum Einsatz von *TV sitcoms* cf. Thaler (2005b).

Informationen und didaktisierten Ressourcen, zum Forum der Kommunikation und zum Ort der Publikation. Darüber hinaus dürfen die momentan noch weniger verbreiteten Datenträger wie *chat*, *bulletin board*, SMS oder *conferencing* nicht draußen vor der (Klassenzimmer-) Tür gelassen werden (cf. 11.).

8.8 Lokale Offenheit

Mit lokaler Offenheit ist die Knüpfung vielfältiger Verbindungen des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Leben außerhalb des eigenen Klassenzimmers gemeint. Dabei lassen sich vier Sub-Dimensionen trennen, die sich nach der Distanz zwischen dem Innen- und Außenraum sowie der Intensität der Öffnung unterscheiden.

Im *außerunterrichtlich-innerschulischen* Bereich (1) wird das gesamte Schulgebäude für Aktionen genutzt, die den Englischunterricht des Klassenzimmers ergänzen und unterstützen. So kann beispielsweise Lesefreude und Lesekompetenz durch das *English School Magazine*, einen *Literary Circle*, der allgemein orientiert ist oder sich einem spezifischen Genre (z.B. *fantasy*) bzw. Autor (z.B. Rowling) widmet, und *The English Library* gefördert werden, wobei letztere durch *audio books* zu einer Hörbücherei erweitert werden kann. Die Auseinandersetzung mit modernen Medien erfolgt darüber hinaus im *Computer Lab*, der mit englischsprachiger Software ausgestattet ist, in der *TV & Video Lounge*, die zielsprachige Filme, Musikvideoclips und BBC via Satellit parat hält, und im *Monthly Film Club*, der einmal pro Monat einen aktuellen oder klassischen englischsprachigen Film präsentiert. *The English Notice-Board*, ein schwarzes Brett an einem schulöffentlichen Platz (Eingangshalle, vor dem Getränkeautomaten), das mit kurzen englischsprachigen Texten und Abbildungen bestückt wird, den *text of the week* präsentiert und mit einem Briefkasten für Beiträge von SchülerInnen und KollegInnen wirbt, „involviert die Verantwortlichen in die Suche, Auswahl oder das eigene Produzieren von geeigneten Texten, reizt die anderen zum Lesen und Kommentieren, bereichert das schulische Terrain mit einem Angebot von allgemeinem Interesse" (Decke-Cornill/MacDevitt 2003: 32). *Speaking skills* können schließlich durch die *Junior Debating Society* trainiert werden.

Bei der *Innen-Nach-Außen-Öffnung* (2) verlassen die Englisch-Lernenden ihr Klassenzimmer und Schulgebäude, um außerhalb schulischer Mauern zu lernen, zu entdecken und zu präsentieren. Wenn die Klasse oder Schultheatergruppe ein englisches Drama im örtlichen Theater aufführt, kann der authentische Anwendungskontext Motivation und Nachhaltigkeit des Lernens bewirken. Die öffentliche Präsentation bedeutet auch, dass die Ergebnisse der Unterrichtsarbeit einer demokratischen Kontrolle und Kritik ausgesetzt werden (Meyer 1989: 420). Durch Auftritte in der Öffentlichkeit kann man sich auch in konkrete, überschaubare gesellschaftliche Auseinandersetzungen einmischen und erfahren, welche zusätzlichen Anstrengungen erforderlich sind, anderen verständlich zu machen, was man sich im Unterricht angeeignet hat. Ein Lernen vor Ort lässt sich darüber hinaus durch Lerngänge und Exkursionen realisieren, die aus dem abgeschotteten Schulraum heraus zu fremdsprachlich aufgeladenen Schauplätzen der realen Lebens- und Umwelt der Jugendlichen führen, beispielsweise ein Schnuppertag am Institut für Anglistik der Universität/Pädagogischen Hochschule zwecks Vorbereitung späterer Berufswahl. Klassenfahrten ins Ausland haben sich als praxisorientiertes, ganzheitliches und interkulturelles Lernen bewährt, das nicht nur das sozio-kulturelle Umfeld des

Ziellandes näher erforschen lässt, sondern auch das Verhältnis zwischen den SchülerInnen sowie zwischen SchülerInnen und Lehrkraft außerhalb des Schulalltags in gelöster Atmosphäre neu erleben lässt. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erfordern selbstverständlich sorgfältige Planung (Homfeld/Kühn 1981; Jürgens 1993). Grundsätzlich stellt sich bei den Innen-Außen-Bewegungen natürlich immer wieder die Frage nach Aufwand und Ertrag, nach Zeitdauer und erreichbarer Entfernung des Lernortes, um Ge- und Verlegenheitsunterricht zu vermeiden.

Wechselt man die Richtung der Bewegung, erhält man die Außen-Nach-Innen-Öffnung (3), i.e. Personen von außerhalb der Schule werden in die Schule eingeladen. Als Experten, die mit ihrer Erfahrung und ihrem Wissen den schulischen Lernort bereichern können, kommen native speakers aus dem Bekanntenkreis, Funktionsträger zielsprachiger Institutionen, Eltern und ehemalige SchülerInnen in Frage – etwa der Präsident des schottischen Kulturvereins oder die Mitarbeiterin der amerikanischen Botschaft. Verschiedene britische und amerikanische Theatergruppen haben sich inzwischen auf die Vorführung originaler Stücke in der Schule spezialisiert.

Schließlich kann sich lokale Offenheit in mehr oder minder dauerhaften Partnerschaften (4) verfestigen. Für eine Kooperationsbeziehung bieten sich verschiedene soziale Institu-tionen, wirtschaftliche Unternehmen, publizistische Organe, politische Organisationen und kulturelle Einrichtungen an. Durch die Kooperation mit den Partnern wird einerseits außerschulische Expertise nutzbar gemacht, andererseits kann die Englisch-Klasse gezielt auf das außerschulische Umfeld Einfluss ausüben. Neben dem Ausbau sprachlicher und fachlicher Kompetenzen erfolgt dabei Persönlichkeitsbildung im Sinne von Werte-erziehung und Übernahme sozialer Verantwortung. Beispielsweise könnten SchülerInnen Radio machen und mit The English Radio Show regelmäßig auf Sendung im Lokalradio gehen. Oder sie veröffentlichen in Zusammenarbeit mit der Zeitungsredaktion turnusmäßig eine englische Seite in der Lokalzeitung (*The English Page*). Generell empfiehlt es sich, Partnereinrichtungen aktiv ins Schulleben zu integrieren, indem man sie zu Schulfesten und anderen Veranstaltungen einlädt.

Alle vier Facetten der lokalen Öffnung tragen der Tatsache Rechnung, dass das Englisch-Klassenzimmer keine soziale Insel ist. Ein Blick über den Zaun kann die bekannte pädagogische Maxime *non scholae sed vitae discimus* mit Leben erfüllen.

8.9 Globale Offenheit

Globale Offenheit bezieht sich auf die geografische und damit auch inhaltliche Erweiterung der Themen und Fragestellungen im Englischunterricht. Während vor nicht allzu langer Zeit hauptsächlich England eine zentrale Rolle spielte, ist die Integration der USA inzwischen weitgehend vollzogen, und in neuerer Zeit werden auch zunehmend andere englischsprachige Länder einbezogen. Schließlich gehören zum *inner circle of English speaking countries*, i.e. den Ländern mit Englisch als Erstsprache, nicht nur die zwei o.g. Staaten, sondern auch Irland, Kanada, Australien oder Neuseeland. Daneben fordert auch der *outer (extended) circle*, i.e. Staaten mit Englisch als Zweitsprache (Amtssprache), entsprechende Berücksichtigung. Themen wie beispielsweise kolonialhisto-

risches Erbe, *linguistic imperialism*, *different Englishes*, *ethnic literatures*, aber auch interne Probleme dieser Kulturen geraten dadurch in den Blickpunkt.[114]

Über diese geografisch-ethnische Öffnung des Themenspektrums hinaus stellt sich die Frage, ob im Zeitalter des *global village* auch Fragen kritisch besprochen werden, die nicht spezifisch für englischsprachige Kulturen sind. Globale Herausforderungen wie beispielsweise Umweltzerstörung, Terrorismus oder Genmanipulation spielen für die Zukunft der Menschheit eine entscheidende Rolle. Deshalb wurde zunächst in der Grundschulpädagogik ein Konzept des *globalen Lernens* als Reaktion auf die zunehmende internationale Interdependenz und Globalisierung entwickelt und später differenziert (cf. Einhoff 2003; Fountain 1996; Freudenstein 1999; Thaler 2005c; Thaler 2005d). Während Fountain als Schlüsselbegriffe fünf Lernfelder fordert (Fountain 1996: 5ff.), gibt es für Freudenstein (1999: 237) zwei grundlegende Typen von *global issues*: einerseits weltweite Bedrohungen (z.B. Hunger, Krieg, Aids) und andererseits ideelle Kernideen (z.B. Frieden, Menschenrechte, soziale Verantwortung).

Über die fünf Lernfelder und zwei *global issues* hinaus lassen sich für *global learning* oder *global education* noch weitere Themenfelder denken. Schließlich erleben wir nicht nur eine ökonomisch-politische Globalisierung, sondern auch eine zunehmende kulturelle Verflechtung. Da zunächst banal anmutende Themen wie Popmusik, Mode oder Fußball in wachsendem Maße unsere Denk- und Verhaltensmuster beeinflussen, darf diesen *global players* ein gebührender Platz im fremdsprachlichen Klassenzimmer nicht verwehrt werden.[115]

8.10 Fachtranszendierende Offenheit

Eng verknüpft mit der globalen Öffnung ist eine Öffnung, welche die Grenzen des eigenen Faches transzendiert und dabei auf die Grundlagen fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterrichts zurückgreifen kann (Duncker/Popp 1998; Golecki 1997; Golecki 1999). Historische Vorbilder dazu liefern der Gesamtunterricht Berthold Ottos (cf. 2.3.4.), der Gesamtunterricht des Leipziger Lehrervereins (cf. 2.3.4.), die Erziehungskonzeption John Deweys (cf. 2.3.1.) oder der Mehrperspektivische Unterricht der CIEL-Arbeitsgruppe.[116]

Eine fachtranszendierende Öffnung will dabei die Vorteile des Fachunterrichts nicht bezweifeln. Als historisch gewachsene Organisationsform von Unterricht kann dieser systematisches Lernen sichern, die Kontinuität des Wissens garantieren, ein wissenschaftsorientiertes Lernen ermöglichen und Bildungswirksamkeit unterstützen (Peterßen 1999: 87f.).

Auch dürfen die Probleme der fachlichen Öffnung nicht verschwiegen werden. Die einzelnen LehrerInnen sind auf viele verschiedene Klassen aufgeteilt, es herrschen feste

---

[114] Ob auch Länder, in denen Englisch als internationale Sprache anerkannt wird (*expanding or extending circle*), teilweise behandelt werden sollten, muss eine zukünftige Diskussion abwägen (zu den drei konzentrischen Kreisen des Englischen cf. Kachru 1982).

[115] Zur Integration des Fußballs in den Englischunterricht cf. Thaler (2005d, 2006a, 2006b).

[116] CIEL steht für Curriculum für institutionalisierte Elementarerziehung und benennt ein 1991 gegründetes, aus Grundschullehrern und Schulpädagogen bestehendes Forschungsteam, das ein fächerübergreifendes Grundschulcurriculum entwerfen wollte (CIEL 1976).

Stundenpläne und Zeitrhythmen, der Lehrplan übt Zwänge aus. Lehrkräfte, die an ihre Einzelkämpfer-Situation in „windstillen Klassenzimmern" (Günter Grass) gewöhnt sind, wollen an Teamarbeit erst einmal herangeführt werden.

Gleichwohl sprechen soziale sowie lern-, entwicklungs- und motivationspsychologische Argumente für eine diesbezügliche Offenheit (Duncker/Popp 1997; Duncker/Popp 1998; Geigle 2004: 117ff.; Golecki 1997). Wenn sich ein enger Fachunterricht von der konkreten Lebenspraxis der Lernenden entfernt, den Erkenntnisprozess zersplittert und primär abstrakt-kognitive Intentionen verfolgt, kann er der wachsenden Komplexität und Interdependenz gesellschaftlicher Realität nicht gerecht werden. Die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Sicht kann dabei zunächst auf das lernende Subjekt bezogen werden, denn Kinder und Jugendliche erfahren die Objekte ganzheitlich. Aber auch das zu lernende Objekt ist durch Ganzheit charakterisiert. Einem „Auseinanderklaffen zwischen einem naturwissenschaftlich-technisch-industriellen und einem philosophisch-geisteswissenschaftlich-literarischen Weltverständnis" (Karst/Venter 1994: 1) ist durch eine Vernetzung der verschiedenen Wissensbereiche entgegenzusteuern.

Für die unterrichtliche Gestaltung einer fachtranszendierenden Öffnung gibt es dabei verschiedene Wege (Heuer/Klippel 1987: 161f.; Peterßen 1999: 84ff.; Praxis/fsu 2000). Sie kann fächerübergreifend oder fachintern, klassenintern oder klassenextern, fächerübergreifend oder fächerverbindend, additiv oder integrativ erfolgen.

8.11 Fazit: Offenheits-Matrix

Betrachtet man den Dekalog an Parametern offenen Englischunterrichts, so ergibt sich als Fazit, dass tendenziell ein Englischunterricht umso offener ist,

- a) je mehr von den 10 Dimensionen offenen Unterrichts vorhanden sind und
- b) je intensiver die einzelne Dimension ausgeprägt ist.

Wer mit dem Instrumentarium der mathematisch-empirizistischen Methoden vertraut ist, mag zum Zwecke individueller Profilerstellungen eine geometrische Kurvenbestimmung vornehmen – wobei in diesem methodologischen Koordinatensystem die einzelnen Dimensionen auf der Horizontalachse und der Grad der Ausprägung (Intensität) auf der Vertikalachse angeordnet werden.

Da in jeder Struktur die Möglichkeit der Öffnung als Strukturabweichung impliziert ist, enthält jede geschlossene Struktur auch die Möglichkeit der Öffnung, ebenso wie Offenheit die Geschlossenheit als Möglichkeit beinhaltet. Jeder Englischunterricht ist in gewisser Weise offen und geschlossen: „Wird Offenheit als Antipode der Geschlossenheit dargestellt, ohne die es keine Offenheit geben könnte, folgt für den offenen Unterricht, dass er nicht ohne Formen des geschlossenen Unterrichts zu definieren ist" (Hallitzki 2002: 125). Jeder offene Unterricht hat als Rahmen geschlossene Strukturen, weshalb Offenheit kein Synonym für völlige Beliebigkeit ist, eine Öffnung nicht zu einem kompletten Vakuum führt.

Vor dem Hintergrund dieses Dekalogs werden nun im dritten Teil insgesamt 27 offene Lernarrangements vorgestellt und im Hinblick auf die Ausprägung dieser Offenheits-Parameter evaluiert (Positionierung). Die Verwendung des Terminus *Lernarrangement* als Oberbegriff für Methoden, Verfahren und Techniken bietet dabei die Möglichkeit, unterschiedliche methodische Abstraktionsgrade unter einem Sammelbegriff zu subsumieren und damit auch meso- und mikrostrukturelle Aspekte von Offenheit zu fokus-

sieren.

Allerdings muss eingeräumt werden, dass diese pragmatische Lösung durch den partiellen Verlust an Trennschärfe erkauft wird. Das Kompendium enthält höchst unterschiedliche Lernarrangements. Einerseits werden umfassende Ansätze thematisiert, welche die gesamte Ausrichtung des Englischunterrichts zu bestimmen vermögen, z.B. *Task-Based Language Learning* oder Lernen durch Lehren. Andererseits sind in diesem Tableau auch eher kleinschrittige und kurzzeitige Verfahren präsent, die als Teile von Unterrichtsstunden fungieren können, die sonst eher geschlossen konzipiert sind, z.B. offene Unterrichtseinstiege oder *Narrow Listening*.

Die additive Reihung der einzelnen Lernarrangements mag den Eindruck evozieren, dass sie gleichwertig seien, was sie jedoch keineswegs sind. Beispielsweise soll der Projektunterricht, der nicht nur in pädagogischen und philosophischen Traditionen zu verorten ist, sondern seit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht ernst zu nehmende Konkretionen und Weiterentwicklungen erfahren hat, über die differenzierte Erfahrungsberichte und einige empirische Studien vorliegen, keineswegs dem Dogme Approach gleichgestellt werden. Letzterer genügt dem Anspruch der Offenheit, verfügt aber weder über eine kohärente Theorie noch über aussagekräftige Erfahrungsberichte, geschweige denn über explorative und evaluative empirische Begleitforschung.

Die gewählten Kategorien für die Gruppierung der 27 Lernarrangements basieren auf einer Perspektive auf Ziele (Fertigkeitsorientierung), Materialien (Medienorientierung), Organisationsform (Sozialformorientierung), Struktur (Phasenorientierung) und Verfahren (Spiel- oder Aufgabenorientierung). Angesichts der Problematik, die multifaktorielle Komplexität des Unterrichts stringent zu strukturieren, ließen sich auch andere Kategorien für eine Gruppierung finden, die aber ihrerseits Schwierigkeiten hervorrufen. So scheitern Kategorien wie die Graduierung der Offenheit oder das Ausmaß der Mitbestimmung der Lernenden an der großen Spannbreite innerhalb eines jeden Lernarrangements.

Dritter Teil

Konkretion:

Kontext, Intention und Positionierung von 27 offenen Lernarrangements

We have to keep on learning, creating, applying, by-passing, touching upon, refining and clarifying a number of notions and details that need to be improvised and applied and which, thank God, we cannot foresee.

Yehudi Menuhin

9 Aufgabenorientierte Lernarrangements

Der Begriff *Aufgabe* erfreut sich seit einiger Zeit einer enormen Popularität, beim Aufgabenorientierten Lernen/*Task-Based Approach* (9.5.) fungiert er sogar als Namensgeber. Als eine Variante davon gilt gemeinhin der Projektunterricht (9.4.), wenngleich dieser früher geboren wurde. Aufgaben – im weitesten Sinne – strukturieren auch in unterschiedlichen Arrangements die Freiarbeit (9.1.), die Planarbeit (9.2.) und das Stationenlernen (9.3.). Während diese fünf Methoden zumindest in der fachdidaktischen Literatur sehr präsent sind, fristen *Storyline* (9.6.) – außerhalb Skandinaviens und des Freiburger Einzugsgebiets – und der *Participatory Approach* (9.7.) – außerhalb des amerikanischen Diskurses – ein stiefmütterliches Dasein.

9.1 Freiarbeit

Wenn man eine Arbeit mag,
dann ist es keine Arbeit.

Anders Angström

Kontext

Die heutigen Formen der Freiarbeit wurden inspiriert von den Ideen der Reformpädagogik (cf. 2.3., 2.4.). Die einflussreichsten Repräsentanten mit ihren in direkter Verbindung zur Freiarbeit stehenden Positionen werden in verdichteter Form, da umfangreich dokumentiert und in 2.3./2.4. bereits ausführlich dargestellt, in Tabelle 16 wiedergegeben (u.a. Gnass-Franke 1993: 359f.; Traub 2000: 73ff.; Zimmermann 1994: 82f.).

Reformpädagoge/-in	*Freiarbeitsrelevante Postulate*
Freinet	• Freiheiten, sich zu organisieren, zu handeln, sich auszudrücken • Freinet-Techniken • freies Schreiben, Gestalten und Drucken • Gleichberechtigung praktischer und geistiger Arbeit in Ateliers • Selbstverantwortlichkeit
Gaudig	• Selbsttätigkeit: freie geistige Arbeit • freies Unterrichtsgespräch • Arbeitsstunde (individuelle Stillarbeit) • freie Hausarbeit • Wahl von Arbeitstechniken (und Arbeitsweg, Arbeitsschritten, Arbeitsergebnis) • "Der Schüler muss Methode haben"
Kerschensteiner	• praktisches Lernen • Verbindung geistiger und manueller Arbeit • selbstbildende Kraft der Selbsttätigkeit

Montessori	• kindliche Freiheit: biologische, soziale und pädagogische Freiheit • Freiheit als Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes • Polarisation der Aufmerksamkeit – drei Phasen: Vorbereitung und Einübung – „große Arbeit" – Ruhe • räumlich vorbereitete Umgebung • sachlich vorbereitete Umgebung (didaktisch aufbereitetes Material) • freies Entscheiden und freies Handeln des Kindes in der vorbereiteten Umgebung • Selbstverwirklichung und Selbstbildung • „Hilf mir, es selbst zu tun!"
Otto	• Freies Unterrichtsgespräch
Parkhurst	• Freie Arbeit: Freiheit bezüglich zeitlicher, räumlicher und sozialer Bereiche (nicht Inhalte und Methoden) • Aufbereitung des Stoffes durch Lehrperson • Aneignung durch Lernende im Selbststudium • individuelles Lernen innerhalb bestimmter Freiräume • Zusammenarbeit
Petersen	• Erwerb von Freiheit durch Aneignung von Fertigkeiten • große Freiräume beim Erwerbsprozess • Vor-Ordnungen (Regeln) als Voraussetzung von Freiheiten • Lernen in der Gemeinschaft • Pflicht-, Wahl- und Sonderkurse • Tätigwerden der ganzen Person • *freie Arbeiten* im Rahmen von Gruppenarbeit und orientiert an einem Rahmenthema • *Freie Arbeit* als bestimmte Unterrichtszeit (zwei Stunden am Wochenende) zur individuellen Nach- und Vorbereitung der Lernenden

Tabelle 16: Postulate der Reformpädagogen zur Freiarbeit

Von den angeführten Personen werden in der Literatur insbesondere Montessori, Freinet und Petersen in Verbindung mit *Freiarbeit* gebracht. „Alle drei Pädagogen machen, im Rahmen gewisser Vorgaben, das Recht des Kindes auf die freie Wahl der Aufgabe, des Lernpartners, der Verweildauer und des Lernorts zum Ausgangspunkt ihrer Bemühungen" (Klein-Landeck 1998: 220). Wenn auch die Typen der *Freiarbeit* oder *Freien Arbeit* in ihren und denen der anderen Reformpädagogen variieren, so ist die Grundlage bei allen doch ein starkes Vertrauen in die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit des Kindes. Als Prämissen gelten das Neugierverhalten des Kindes und die ihm innewohnenden Kräfte, die nach außen drängen und sich im Tätigsein manifestieren. Die überlieferte Kinderaussage gegenüber Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun!" bringt zum Ausdruck, dass Kinder etwas tun wollen, dass sie dabei von Erwachsenen unterstützt werden wollen, diese Unterstützung aber auch nicht übertrieben werden darf. Diese Selbsttätigkeit des

Kindes führt schließlich zur Selbstständigkeit, sofern nötige Arbeitstechniken aufgebaut werden, und diese Selbstständigkeit ist die unabdingbare Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Weitere verbindende Gedanken der Reformpädagogen sind der fächerübergreifende Unterricht und die Notwendigkeit der Selbstkontrolle. Schließlich wird Freiheit nie als grenzenlose Individualisierung gesehen, sondern als gebundene Freiheit: „Freie Arbeit bedeutet in keinem Konzept, dass die Schüler tun und lassen können, was sie wollen" (Traub 2000: 86).

Die Wahrnehmung von Krisensymptomen im schulischen Bildungskontext in den siebziger Jahren führte zu einem Rückgriff auf die Ideen der Reformpädagogik, wobei sich Vorstellungen von Schule als demokratischer Lebens- und Erfahrungsraum mit einem ökologischen Humanismus, einer ganzheitlichen Sicht des Menschen, berufspropädeutischen Forderungen und der Sorge vor der Mediatisierung des Alltags mischten (Zimmermann 1994: 81). Die reformpädagogischen Impulse machten sich zunächst in der Primarstufe stark bemerkbar.[117] Nur zögerlich fanden die Ideen auch Verbreitung in der Sekundarstufe I, um schließlich nach den Sachfächern, Deutsch und Mathematik auch den Fremdsprachenunterricht zu erreichen.[118]

Intention

Um zu erkennen, was Freiarbeit intendiert, ist es zweckhaft, das Kompositum auf seine beiden Komponenten *frei* und *Arbeit* hin näher zu beleuchten. Eine exakte philosophische Bestimmung des ersten Bestandteils muss in diesem Rahmen als unlösbare Aufgabe erscheinen, aber im schulischen Zusammenhang dürfte doch die Dimension *Freiheit zu etwas* die entscheidende Rolle spielen. „Freies Arbeiten in der Regelschule meint demnach das selbstbestimmte und das selbst zu verantwortende Aufgreifen von Wahlfreiheiten innerhalb eines vorgegebenen Rahmens" (Zimmermann 1994: 80). In einer vorbereiteten Lernumgebung werden den SchülerInnen hier Wahlfreiheiten eingeräumt, die sich auf folgende Bereiche beziehen können:

- Wahlfreiheit bezüglich Lerninhalt
- Wahlfreiheit bezüglich Arbeitsmittel
- Wahlfreiheit bezüglich Sozialform
- Wahlfreiheit bezüglich Lerntempo
- Wahlfreiheit bezüglich Lernort
- Wahlfreiheit bezüglich Präsentation
- Wahlfreiheit bezüglich Unterstützung

---

[117] Pädagogische und praktische Orientierung zur Freiarbeit in der Grundschule bieten u.a. Bartnitzky/Christiani (1998 – Stichpunkte: Rahmenbedingungen, Aufgabenbereiche, fächerübergreifende Projekte, Leistungsbewertung); Fisgus/Kraft (2000 – Lernmaterialien); Gerve (1998 – Lehreraus- und Fortbildung: historische Ursprünge, didaktisch-methodisches Werkzeug; Legitimation).

[118] Groß (1992) gibt eine Einführung in freies Arbeiten in weiterführenden Schulen, begründet es und liefert eine Fülle praktischer Beispiele; Praxis und Theorie in der Sekundarstufe erläutert auch Krieger (1994); Zimmermann (1997) bietet eine umfangreiche Sammlung von Spielen – mit genauen Anleitungen – und Arbeitsformen, die im Sekundarbereich eingesetzt und erprobt wurden; Beispiele aus Deutsch, Mathematik und Sachfächern für die 5. und 6. Klasse gibt es bei Stieren (1993); zehn Praxisbeispiele für Freiarbeit und andere offene Formen in verschiedenen Fächern der Sekundarstufe beschreibt Vaupel (1997).

Für den zweiten Bestandteil des Kompositums kann man auf den pädagogischen Arbeitsbegriff von Freinet rekurrieren: „Von Arbeit sprechen wir immer dann, wenn das Tätigsein – ob physisch oder geistig – den natürlichen Bedürfnissen des Individuums entspricht und durch diese Tatsache allein schon eine gewisse Befriedigung verschafft" (1979: 136). Freinet grenzt hier Arbeit von der durch Zwang geprägten Aufgabe/Pflicht ab, ergänzt die freie geistige Arbeit der Arbeitsschulbewegung um die praktische Komponente, durchbricht die Schranke zwischen Arbeit und Spiel und betont die Freude verschaffende Kraft von Arbeit. Er sieht in dem kindlichen Tun eine kreative Aktivität, die „einem *élan vitale* entspringt, der sich in einer entsprechenden (Lern-) Umwelt entfaltet und somit dem Kind ohne Bevormundung durch einen Erwachsenen eine gewisse Zufriedenheit verschafft" (Zimmermann 1994: 80).

Traub (2000: 35) betont in ihrer Definition die Rolle der Materialien:

> Freiarbeit beschreibt eine bestimmte Unterrichtszeit selbstgesteuerten Lernens, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Lernarbeit selbst planen, einteilen und eigenverantwortlich durchführen. In dieser Zeit stehen ihnen Materialien zur Verfügung, die vom Lehrer/von der Lehrerin mehr oder weniger stark didaktisch aufbereitet wurden.

Als Prinzipien der Freiarbeit werden hier Wahlfreiheit, Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle hervorgehoben. Die hier definierte *materialgeleitete Freiarbeit* ist die wohl am häufigsten verbreitete Form der Freiarbeit.

Auch wenn Traub meint, dass bei Freiarbeit „die Fachgrenzen in der Regel aufgehoben" (Traub 2000: 35) sind, so existieren doch beide Formen, eine *fachgebundene Freiarbeit* und eine *fächerübergreifende Freiarbeit.* Gelegentlich wird auch zwischen einer *stillen Freiarbeit* (nur Einzelarbeit) und einer *kommunikativen Freiarbeit* (alle Sozialformen erlaubt) unterschieden. Einen Sonderfall stellt *Expertenarbeit* dar, bei der einzelne SchülerInnen sich auf Gebiete konzentrieren, die sie besonders interessieren und in dem sie ihr Spezialwissen vertiefen wollen. Bei passender Gelegenheit kann dieses Expertenwissen von den Lehrkräften abgerufen werden und den herkömmlichen Unterricht bereichern.

Um die Begriffsverwirrung nicht zu verschärfen, scheint es sinnvoll, *Freiarbeit* von *freiem Arbeiten* abzugrenzen und ersteren Begriff als eine wichtige Sonderform des Oberbegriffs *freies Arbeiten* zu betrachten. Unter dem Dach *freien Arbeitens* könnten dann – wie es Zimmermann (1994) vorschlägt – Lernformen wie materialgeleitete Freiarbeit, Wochenplanunterricht, Projektunterricht, Planspiel, Freie Texte, Expertenarbeit, Lern- und Übungszirkel subsumiert werden.

Was die Ziele der Freiarbeit betrifft, so steht in fachlicher Hinsicht vor allem die Wiederholung und Vertiefung des gelernten Sprachmaterials im Vordergrund. „Der sprachliche Neuerwerb wird erleichtert, indem der Schüler mit einer ihm von der Grundschule her bekannten Methode im lehrerzentrierten Unterricht erworbenes Sprachinventar in der englischen Freiarbeitsstunde vertieft" (Gnass-Franke 1994: 171). Daneben werden fachübergreifende Ziele angestrebt: soziale Integration, Toleranz, Entwicklung der Persönlichkeit, angst- und stressfreies Lernen, Freude. Den Aspekt der Autonomie betont Klein-Landeck: „Freiarbeit ist nicht das Ziel, sondern ein Weg zu immer mehr Lernerautonomie" (1998: 226). Einen optimistischen, fachtranszendierenden Schritt noch weiter gehen Batsching/Uttendorfer: „Lernen lernen, Leben lernen, Zusammenleben lernen, lernen, Lust auf die eigene Zukunft zu haben" (1994: 126).

Positionierung

Freiarbeit zählt zu den populärsten Formen offenen Unterrichts, wenngleich die Offenheit des Begriffs ein Problem darstellt. Bei der Freiarbeit in Reinform bietet man den SchülerInnen das Material an und überlässt ihnen sämtliche Entscheidungen. Daneben kann Freiarbeit mit unterschiedlichen Auflagen versehen werden. Es können bestimmte Vorgaben bezüglich der Materialauswahl gemacht, Pflichtaufgaben vorgeschrieben und Planungshilfen gegeben, die Sozialform und die Zeitplanung aber der Wahl durch die SchülerInnen überantwortet werden. Je stärker das Gewicht des Pflichtprogramms verankert ist, desto unfreier und geschlossener wird die Freiarbeit; ebenso hemmen zu viele präskriptive Übungsprogramme die Selbstständigkeit der SchülerInnen und sind mit der ursprünglichen Idee der Freiarbeit nicht vereinbar. Wird der Gedanke des Plans und seiner Erfüllung in den Vordergrund gerückt, rückt Freiarbeit in die Nähe der Planarbeit.

Die *materialgeleitete Freiarbeit* positioniert sich als offene Alternative zum lehrergesteuerten Frontalunterricht und postuliert die Freiheit der SchülerInnen, aus einem von den Lehrkräften bereitgestellten Angebot an Arbeitsmaterialien frei auszuwählen. Sie können selbst bestimmen, was sie bearbeiten wollen, mit wem sie arbeiten wollen, wann und wie lange sie ein bestimmtes Material bearbeiten wollen.

Von diesem offenen Lernarrangement gehen positive Wirkungen aus. Man hat eifriges Arbeiten, freudvolles Lernen und konzentrierte Beschäftigung in einem entspannten Arbeitsklima festgestellt. Allein die Möglichkeit, das tun und lernen zu können, was man gerade möchte, ist sehr motivierend. Der Redeanteil der SchülerInnen wird erhöht und das Gelernte kann vertieft werden. Neben der Stärkung der Eigenverantwortung treten die Aufarbeitung individueller Defizite und die Setzung persönlicher Schwerpunkte positiv hervor. Manche behaupten sogar, Freiarbeitsstunden „verbessern spürbar das Verhältnis der Schüler zur Schule" (Batsching/Uttendorfer 1994: 128) – durch das Training von Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Lebenskompetenz in einem offenen Setting.

Probleme sollten allerdings nicht beschönigt werden. Verzichtet man weitgehend auf Lehrer-Feedback und überlässt die Output-Steuerung dem Lernenden, ist der Fremdsprachenlernprozess mit einer hohen Fehlerhäufigkeit belastet. Freiarbeit ist auch nicht für alle Lerntypen und alle Lernaufgaben geeignet.

Dazu gesellen sich andere Probleme, die aber durch geeignete Gegenmaßnahmen zumindest abgeschwächt werden können. So ist regelmäßig eine höhere Geräuschkulisse als in frontal geführten Stunden zu beobachten. Rituale wie Anfangs- und Schlusskreis (mit Stille- und Konzentrationsübungen) oder leise Hintergrundmusik als Signale für Beginn und Ende (Aufforderung zum Aufräumen) mögen hier eine gewisse präventive Wirkung entfalten; der Verweis auf die Spielregeln und das Läuten der Glocke (durch LehrerIn und SchülerInnen) bei zu großer Lautstärke unterliegen der Abnutzungsgefahr bei häufiger Wiederholung.

Neben dem disziplinären Argument wird von Skeptikern gerne auf zeitliche Engpässe verwiesen. Wenn Zimmermann fordert, „vom zeitlichen Rahmen her sollte der Gesamtanteil der Freiarbeit im Stundenplan mit mehr als einer Stunde ausgewiesen werden, um den Belohnungs- bzw. Bestrafungscharakter dieser Unterrichtsform gar nicht erst aufkommen zu lassen" (1994: 93), dann bereitet dieses „Normalisierungs-Gebot" tatsächlich zeitlich-curriculare Probleme. Die bislang besonders in 5. und 6. Klassen praktizierten Modelle mit einem Zeitumfang von lediglich einer Englisch-Stunde pro

Woche haben aber auch schon positive Ergebnisse erzielt, wobei eine zusätzliche Kombination mit einem oder zwei anderen Fächern größere Flexibilität erlaubt. Eine feste Freiarbeitsstunde Englisch im Stundenplan sollte bei insgesamt fünf Wochenstunden noch machbar sein. Wenn – wie in der Mittelstufe – oft nur drei Wochenstunden zur Verfügung stehen, kann man sich auf ein gelegentliches Blockmodell – beispielsweise zur differenzierenden Übung vor einem Klassentest – beschränken.

Wenn die Lernenden selbst ihr Lernen bestimmen, wird phasenweiser Leerlauf nicht zu verhindern sein. Lernpausen können auch als notwendiger Ausgleich für konzentriertes Arbeiten betrachtet werden – wo sie sonst unbemerkt auftreten, werden sie jetzt offen und für LehrerIn und SchülerInnen sichtbar eingelegt. Ein Schüler, der allerdings 40 Minuten lang Merlins Haus in verschiedenen Farben ausmalt, kann in einem persönlichen Gespräch auf sprachaktivere Aufgaben aufmerksam gemacht werden. Die Art der Materialien – ob teuer gekauft oder zeitaufwändig selbst erstellt – spielt für die Effektivität der Freiarbeitsstunde ohnehin eine zentrale Rolle. Es gibt die Renner, auf die sich die meisten SchülerInnen stürzen (Puzzles, Kartenspiele), und weniger begehrte Materialien. Um eine nötige Balance in der Erledigung unterschiedlicher Aufgabenformen zu gewährleisten, bietet sich ein Schnellhefter an, in dem alle bearbeiteten Arbeitsblätter abgeheftet werden und der ein Kontrollblatt beinhaltet, in das alle erledigten Materialien mit Datum, Zeitbedarf, Erfolgseinschätzung und Kommentar eingetragen werden. So kann die Lehrkraft jederzeit den Überblick über das Arbeitspensum der einzelnen SchülerInnen behalten.

Auch wer alle Voraussetzungen effektiver Freiarbeit bedenkt, kann sich kollegialer Hochachtung nicht gewiss sein. Neben aktiver Unterstützung und interessiertem Wohlwollen wird man vor süffisanter Ironie und auch verachtender Ablehnung seitens der Kollegen nicht gefeit sein: „Spielt Ihr heute wieder? In der Grundschule haben die Kinder schon genug gespielt, am Gymnasium sollen sie arbeiten und lernen." Das können indes alle SchülerInnen auch mit einer Freiarbeit, die zwischen dem verpflichtenden und dem freiwilligen Anteil der Aufgaben und zwischen den beiden Elementen des Kompositums eine vernünftige Balance hält.

9.2 Planarbeit

Nicht nachbedenken,
sondern vorbedenken
soll der weise Mann.

Epicharm

Kontext

Ähnlich wie bei der Freiarbeit reichen die Wurzeln der Planarbeit in die Reformpädagogik des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zurück (cf. 2.3.; Vaupel 1999: 72f.). Auch wenn sich bei anderen Autoren dieser Epoche vereinzelt Hinweise finden lassen, so gelten doch wohl Celestin Freinet und Helen Parkhurst als die eigentlichen Paten. Zwar erwähnt auch Peter Petersen in seinem Kleinen Jenaplan einen Wochenstundenplan, doch dieser ähnelt eher einem Stundenplanersatz, will den kritisierten „Fetzenstundenplan" überwinden und Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier miteinander verbinden.

Freinet (cf. 2.3.11.) konzipierte den Wochenplan als zweischrittigen *plan de travail*, der den *plan collective* und den *plan individuelle* umfasst. Der *plan collective*, ein Arbeitsplan für die ganze Klasse, ergibt sich aus der Diskussion des Klassenrats am Ende der Woche über die zu erledigenden Aufgaben der folgenden Woche. Dieser Gesamtplan bildet den Rahmen für den *plan individuelle*, einen persönlichen Wochenarbeitsplan, den jeder Lerner zu Wochenbeginn alleine oder mit Unterstützung der Lehrkraft zusammenstellt.

Der Individualität ihrer SchülerInnen wollte auch Parkhurst (cf. 2.3.8.) gerecht werden. Aus den von ihr zur Verfügung gestellten und mit Arbeitsanweisungen versehenen Materialien konnte sich jeder Einzelne sein persönliches Lernprogramm für gewöhnlich eine Woche erstellen. Daraus entwickelte sich ein *contract* zwischen Lehrenden und Lernenden, der berühmte Dalton-Plan.

In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts feierte im Zuge der Renaissance der Reformpädagogik auch die Idee des Wochenplans ihre Wiederauferstehung – zunächst vor allem in der Primarstufe (cf. z.B. Hell 1993; auch Längsfeld 2002). Etwa ein Jahrzehnt später dehnte sich ihre Wirkung auch auf den Sekundarstufenbereich aus, wo sie selbstständiges Lernen in allen Schulformen und fast allen Fächern verspricht. Auch für den Englischunterricht wurden in den neunziger Jahren allmählich entsprechende Vorschläge unterbreitet und ausprobiert.

Eine Variante des Wochenplans erhielt von Seiten der Verlage Unterstützung. Für die Verleger von Schulbüchern bedeutete die Bewegung offener Unterricht eine gewisse Gefahr, da die Existenz des Lehrbuchs teilweise in Frage gestellt wurde. Eine Möglichkeit, die Impulse offenen Englischunterrichts aufzunehmen und gleichzeitig die Notwendigkeit eines Lehrwerks zu sichern, bestand in der Konzeption und Propagierung des *Unit Plan*.

Intention

„Diese Form des freien Arbeitens hält sich an einen, entweder vom Lehrer oder in Zusammenarbeit mit den Schülern, festgelegten Plan, dessen Aufgaben in einem bestimmten Zeitraum (Tag/Tage od. Woche) erledigt werden sollten" (Auer 1994: 252). Diese Definition des Wochenplans betont die zentrale arbeitsanleitende Rolle eines Plans, verweist auf die Flexibilität der Urheberschaft des Plans und relativiert die enge Bedeutung des ersten Teils des Kompositums Wochenplan. Der Plan gibt dem Lernenden einen Orientierungsrahmen für seine Arbeit, erlaubt ihm aber zugleich die Festlegung eines individuellen Vorgehens hinsichtlich Zeit und Aufgabenfolge. Für die Lehrkraft nimmt er die Funktionen der Arbeitsanleitung, des *Feedback* und der Kontrolle wahr.

Bei der Suche nach einer konkreten Zielbestimmung stößt man neben sprachlichen immer wieder auf fachtranszendierende Intentionen (Auer 1994; Heiß-Meißner 1991; Vaupel 1994):

- Förderung von Selbstständigkeit und Eigeninitiative
- Fähigkeit zur Selbsteinschätzung
- Selbstbestimmtes Lernen
- Expertenwissen in bestimmten Wissensgebieten
- Ausbildung sozialer Verhaltensformen
- Gezieltere Förderung einzelner SchülerInnen
- Effektiveres Lernen durch innere Differenzierung
- Organisationsfähigkeit

Eine Synthese zwischen Lernerautonomie und Arbeitseffektivität erstrebt der *Unit Plan.*

> Will man die Schüler/innen zu Subjekten des Lernprozesses machen, aber gleichzeitig gewährleisten, dass innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein bestimmter Lernstoff von allen erarbeitet wird, bietet es sich an, den Stoff in kleine, überschaubare Einheiten aufzuteilen und als Bearbeitungszeit einen konkreten Zeitrahmen vorzugeben (Raetzell 1995: 1).

Die Inhalte werden den Lernenden vorgegeben; wie sie sich diese Inhalte aneignen, bleibt ihnen weitgehend selbst überlassen.

Positionierung

Planarbeit eröffnet den Lernenden beträchtliche Freiräume in verschiedenen Dimensionen: Sie können über die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung und das Lerntempo sowie teilweise frei über Inhalte und Sozialform entscheiden. Der Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit hängt dabei stark von der Konstruktion und der Struktur des Plans ab. Was die Konstruktion betrifft, lassen sich verschiedene Varianten von der geschlossenen Form (von der Lehrkraft aufgestellter Plan) über kooperative Formen (gemeinsam von LehrerIn und SchülerInnen entworfen) bis zur ganz offenen Variante (von den SchülerInnen allein bestimmt) erstellen. Auch der innere Aufbau eines Plans kann mehr oder weniger offen gestaltet werden: von einer geschlossen-obligatorischen Struktur (nur Pflichtaufgaben) bis zu einer offen-selektiven Struktur (keine Pflichtaufgaben) mit einem Menü-Angebot, aus dem beliebig ausgewählt werden kann und bei dem die SchülerInnen frei über Tätigkeiten, Wege, Mittel, Zeit, Reihenfolge und Arbeitsplatz entscheiden.

Vor dem Hintergrund dieser Bandbreite verschiedener Formen liegt eine Gefahr in

einem zu rigiden Verständnis von Planung. Wenn ein Lernprogramm abgearbeitet werden muss und die SchülerInnen zu einem fremdbestimmten Lernen gedrängt werden, entpuppt sich Wochenplanarbeit als verbrämter Frontalunterricht, der die Fremdbestimmung kaschiert. „Schüler können machen, was ihre Lehrer wollen" (Hagstedt, zit. nach Vaupel 1994: 81). Auch ein Wochenplan, der sich ausschließlich aus einer Zusammenfassung der über die Woche verstreuten Stillarbeits- und Übungs-Phasen zusammensetzt, verdient diesen Namen nicht. Wer diesen Tendenzen entgehen möchte, muss einerseits den Anteil des Pflichtprogramms zugunsten selbstbestimmter Lernbereiche beschränken und andererseits die materialzentrierte Individualisierung zugunsten gemeinschaftlicher Erarbeitung zurücknehmen.

Als Variante von Freiarbeit und Vorreiter des Projektunterrichts sieht sich Planarbeit mit ähnlichen Problemen wie seine Verwandten konfrontiert: Zunahme des Geräuschpegels, Attraktivität für Drückeberger und Störer, Phasen des kommunikativen Leerlaufs, Gefahr des Missverstehens bei unklarer Darstellung und ungenügender Einführung. Auch eignet sich nicht jeder fremdsprachliche Unterrichtsgegenstand und jede Aufgabe für einen Wochenplan, sodass sein stringenter Einsatz in jeder Woche problematisch erscheint.

Bei einer wohldosierten Verwendung und einer sinnvollen Planung kann der Plan aber positive Wirkungen entfalten. Er bildet das Rückgrat der Arbeit, eine Orientierungshilfe für die SchülerInnen und den Rahmen für die Lehrkraft. Letztere vermag sich stärker auf das Anleiten, Helfen, Beraten und Moderieren zu konzentrieren. Sie kann die Lernfortschritte und -defizite genauer verfolgen sowie relativ einfach binnendifferenzierende Schritte einleiten, indem sie leistungsstärkeren SchülerInnen zusätzliche Aufgaben im vorgegebenen Zeitrahmen gibt. Besonders für Einsteiger mit Schwellenangst empfiehlt sich der *Unit Plan* – als lehrbuch-basierte und *task-sheet*-initiierte Synthese von Kontrolle und Freiheit.

9.3 Stationenlernen

Der Kreis ist Vollkommenheit
und Eingrenzung zugleich.

Hanspeter Rings

Kontext

Die Idee des Stationenlernens kann im Wesentlichen auf zwei Inspirationsquellen zurückgeführt werden. Zum einen ist es als Miniaturausgabe des Dalton-Plans von Helen Parkhurst zu betrachten (Bauer 1997: 57; Hegele 1999: 59; Jürgens 1998: 141; Thom 1994: 430 – cf. 2.3.8.). Die besonders von John Deweys pädagogischem Pragmatismus beeinflusste amerikanische Pädagogin installierte schon 1920 Fachräume, in denen die SchülerInnen mit Selbstbildungsmaterialien und Arbeitsanweisungen operieren konnten. Ähnlich wie beim Stationenlernen werden an eigens dafür vorgesehenen Orten bestimmte Aufgaben erledigt, so dass immer dann ein Ortswechsel erfolgt, wenn neue Aufgaben das Aufsuchen eines anderen Raumes oder eben einer anderen Station erforderlich machen.

Zum anderen stand die Idee des Zirkeltrainings im Sportbereich Pate. 1952 entwickelten die beiden Engländer Adamson und Morgan ein Trainingssystem, das sie aufgrund seines Aufbaus *Circuit* (Rundlauf, Kreislauf) nannten (Jürgens 1998: 142). Diese sportmethodische Innovation intendierte, durch festgelegte Übungsteile, die in einem zeitlich genau fixierten Intervall zwischen Aktivitäts- und Erholungsphasen zu absolvieren waren, die sportliche Leistung der Trainingsgruppe zu optimieren.

Die Idee des Zirkeltrainings wurde schließlich in den achtziger Jahren vom Sportbereich auf andere Fächer übertragen. Bauer (1997: 57) behauptet, dass 1980 an der Schallenberg-Grundschule in Aidlingen als Folge eines Lehrgangs über Arbeitsmaterialien für einen vielfältigen Leseunterricht der Begriff *Zirkeltraining* oder auch scherzhaft *Training für das Hirn* entstand.[119] Die Verbreitung dieser Lernform erfolgte zunächst in der Grundschule und wurde allmählich auf andere Schularten inklusive Gymnasium ausgedehnt. Auch waren zunächst aufgrund des Fächerkanons der Grundschule weitgehend Mathematik, Deutsch und die Sachfächer betroffen. In den neunziger Jahren begannen dann LehrerInnen erstmals, das Lernen an Stationen auch im Fremdsprachenunterricht zu praktizieren. Einen wichtigen englischdidaktischen Schub setzte *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (2002) mit einem Doppelheft zu diesem Thema, in dem nach einer theoretischen Einführung zehn Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Schulen und Lernjahren dargestellt werden.

---

[119] Bei der Dissemination des neuen Lernkonzepts spielte Uta Wallaschek eine führende Rolle. Sie trieb die Entwicklung neuer Unterrichtsinhalte voran, probte fächerübergreifende Angebote aus, beschrieb das Zirkeltraining 1988 in der Zeitschrift PMP-Grundschule und stellte den Lernzirkel in der Zeitschrift Grundschule 2/1989 sowie in dem von Bernd Lehmann herausgegebenen Buch „Kinder-Schule: Lehrer-Schule" (1991) dar.

Intention

In der Literatur finden sich neben den Bezeichnungen *Stationenlernen* und *Lernen an Stationen* noch die Begriffe *Zirkeltraining*, *Zirkelprogramm*, *Lernzirkel*, *Übungszirkel* (Wallaschek 1989), *Lernzirkelarbeit* (Hegele 1996) und *Stationenarbeit* (Hegele 1996, 1999), die trotz ihrer Ähnlichkeit unterschiedliche Assoziationen wecken. Bei den Namen *Zirkeltraining*, *Zirkelprogramm*, *Lernzirkel*, *Übungszirkel* und *Lernzirkelarbeit* zeigen sich noch die Spuren des Paten aus dem Sportbereich. Gleichzeitig wird der zirkuläre Ablauf der Bearbeitung evident. Zusätzlich impliziert *Übungszirkel* eine Reduzierung des thematischen Spektrums auf Übung und Wiederholung bereits bekannten Stoffes. Begriffe wie *Lernzirkelarbeit* und *Stationenarbeit* erinnern an den Arbeits- und Tätigkeitsbegriff, der für die reformpädagogische Epoche kennzeichnend war (Arbeitsschulbewegung: cf. 2.3.2.). Auch entstehen Querverbindungen zu zeitgenössischen Konzepten der Handlungsorientierung. Schließlich wird die konzeptionelle und organisatorische Nähe zur Freiarbeit angedeutet. Die gebräuchlichsten und zu bevorzugenden Termini stellen wohl *Stationenlernen* bzw. *Lernen an Stationen* dar. Sie rücken mit dem ersten Teil des Kompositums das organisatorische Hauptmerkmal der Methode in den Mittelpunkt; sie umfassen mit dem Prozess des Lernens verschiedene Erarbeitungsmodi und beschränken sich nicht auf Übungszwecke; sie beschwören nicht missverständliche Assoziationen mit sportlicher Hochleistung und rigider Trainingsorganisation herauf; sie rufen nicht das Bild eines unbedingt herzustellenden Kreises hervor; sie suggerieren nicht Geschlossenheit und Vollständigkeit, sondern legen vielmehr nahe, dass das Lernen durch Offenheit und Wahlfreiheit geprägt sein kann.

Vergleicht man die verschiedenen Definitionen von *Stationenlernen*, so fallen neben stets wiederkehrenden Merkmalen gewisse Nuancierungen auf. Eine recht allgemeine Bestimmung gibt Teichmann: „Beim Stationenlernen wird ein Unterrichtsraum in kleinere ‚Lerninseln' oder ‚Stationen' unterteilt, die von den Schüler/innen über einen festgelegten Zeitraum nach und nach durchlaufen werden" (2002a: 4). Hier wird die räumliche Aufteilung sowie die konsekutive Abfolge in einem fixen Zeitrahmen bestimmend.

Den Fokus auf die thematische Differenzierung legt dagegen Hegele (1999: 58):

> Die Schüler/innen erarbeiten das in verschiedene Teilaspekte differenzierte Thema im Rahmen von Lernstationen weitgehend selbstständig. Die für die verschiedenen Stationen vorgesehenen Lernziele sind so aufeinander abgestimmt, dass die übergreifenden Lernziele des Unterrichts erreicht werden können.

Neben der Differenzierung wird hier auch der komplementäre Aspekt des wechselseitigen Bezugs der Stationen erwähnt.

In eine ähnliche Richtung geht Bauer (1997:59), wenn er den Angebotscharakter des Lernens herausstellt:

> Lernen an Stationen ... beschreibt jeweils das zusammengesetzte Angebot mehrerer Lernstationen, das die Lernenden im Rahmen einer übergeordneten Thematik (Unterrichtseinheit oder fächerverbindende Thematik) bearbeiten und unter Umständen teilweise selbst mitgestalten.

Diese Möglichkeit der Partizipation der SchülerInnen an Planung und Organisation ist hier neu.

Ebenfalls an Selbstständigkeit denkt Peschel (1997: 251), der unter Stationenlernen eine organisatorische Form versteht, „die selbstständiges Arbeiten unter meist vorge-

gebener zeitlicher Strukturierung an meist verbindlich vorgegebenen Angeboten innerhalb einer begrenzten, themenbezogenen Lernumgebung ermöglicht." Allerdings sind hier die Gewichte zum geschlosseneren, reglementierenden Unterricht zuungunsten offener, selbstgesteuerter Elemente verschoben.

Nach der vergleichenden Betrachtung mehrerer Definitionen gelangt schließlich Jürgens (1998: 147) zu einer detaillierten Begriffsbestimmung:

> Zusammenfassend soll unter Stationenlernen eine Unterrichtsform verstanden werden, die selbsttätiges, aktives Lernen durch ein thematisches Angebot ermöglicht, das sich aus verschiedenen thematischen Schwerpunkten, Arbeitsaspekten bzw. Aufgabenstellungen zusammensetzt, die auf jeweils vorher festgelegte Orte, den Stationen, verteilt sind. Jede Station stellt somit einen einzelnen, eigenständigen Arbeitsauftrag bzw. ein einzelnes, eigenständiges Lernangebot aus dem Gesamtbereich des zur Bearbeitung anstehenden Unterrichtsthemas dar. Entsprechend den pädagogisch-didaktischen Grundsätzen von Wochenplan- und Freiarbeit sollten die Stationen vielfältige Möglichkeiten bieten, sowohl individuelles, differenzierendes als auch soziales Lernen zu realisieren.

Mit dieser umfassenden Definition werden gleichzeitig die Intentionen klar, die Stationenlernen verfolgt und die bei allen Autoren in unterschiedlicher Akzentuierung auftauchen (Bauer 1997; Doff 2002; Günther 2004; Hegele 1996; Hegele 1999; Jürgens 1998; Rampillon 1996; Teichmann 2002a; Wallaschek 1989):

- Als eine spezifische Form differenzierenden Unterrichts will Stationenlernen den SchülerInnen unterschiedliche Lernangebote machen.
- Es knüpft an persönliche Schülerinteressen an und will neue Interessen anbahnen.
- Selbstständiges Lernen wird durch die Ermöglichung von Entscheidungsspielräumen und Freiräumen für mitbestimmende Planung und Gestaltung unterstützt.
- Für den Ausbau der Selbstverantwortlichkeit bedarf es systematischer Schulung in der Aneignung und Übung von Lerntechniken.
- Lernen erfolgt unter den Kategorien von Erfahrung, Entdeckung, Handlungsorientierung und Problemlösung.
- Stationenlernen spricht mehrere Verarbeitungskanäle sowie Intelligenzen (cf. Theorie der multiplen Intelligenzen: 4.11.) an und zielt auf ganzheitliches Lernen.
- Stationenlernen fördert individuelle Lernvoraussetzungen wie Konzentration, Selbstdisziplin oder Selbsteinschätzung.
- Im kognitiven Bereich wird neben den fachgebundenen Kompetenzen der Einblick in die Komplexität und Interdependenz von (Teil-) Themen ermöglicht.
- Stationenlernen will aber auch soziale Kompetenzen wie Teamwork, Zuhörenkönnen, Rücksichtnahme, Partner- und Gruppenorientierung, friedliche Konfliktregelung aufbauen.

Positionierung

Das Lernen an Stationen gehört momentan zu den beliebtesten Formen des offenen Unterrichts in Deutschland.[120] In zunehmendem Maße trifft diese generelle Feststellung auch speziell für den Englischunterricht zu. Informelle Gespräche und Umfragen legen

[120] Zur allgemeinen Bedeutung und der Verbreitung in anderen Fächern als dem Fremdsprachenunterricht, i.e. Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, fächerübergreifender Unterricht cf. u.a. Altenburg et al. (2000); Bauer (1997); Hegele (1999); Koster/Kordubel (2001).

den Schluss nahe, dass immer mehr – vor allem junge – Lehrkräfte diese Art des Unterrichtens ausprobieren. Die Auswertung vorhandener deskriptiver Daten lässt Stationenlernen in einem recht positiven Licht erscheinen. Allerdings fehlen noch umfangreichere, differenziertere und systematischere Studien auf den Beobachtungs-, Effektivitäts- und Vergleichsebenen, um fundiertere Urteile abgeben zu können.

Die Popularität des Stationenlernens lässt sich auf die Flexibilität und Variabilisierung dieser Methode zurückführen. Nach Hegele liegt die Beliebtheit „neben ihrer einfachen Struktur, ihrer vielseitigen Verwendbarkeit und ihrer klaren Orientierung an reformpädagogischen Prinzipien vor allem oder gerade in ihrer vermittelnden Position zwischen eher offenem und stärker geschlossenem Unterricht" (1996: 8). Sie weist darauf hin, dass das Konzept des Stationenlernens in praxi in einer großen Bandbreite zwischen den Polen Geschlossenheit und Offenheit implementiert werden kann. Unterschiedliche Grade der Selbststeuerung durch den Lerner in verschiedenen Zielbereichen können anvisiert werden. Somit kann Stationenlernen

> für die Gesamtkonzeption des Offenen Unterrichts als geradezu exemplarisch angesehen werden. Denn in dieser Unterrichtsform – d.h. in ihren pädagogisch-didaktischen Ansprüchen, Grundgedanken und methodischen Spielregeln – wird der als dialektisch zu bezeichnende Zusammenhang von ‚geschlossenen' und ‚offenen' Aktions- und Arbeitsformen besonders deutlich (Jürgens 1998: 139).

Jürgens entwickelte eine Matrix mit elf verschiedenen Unterrichtsdeterminanten für das Stationenlernen (Jürgens 1998: 148 – cf. Anhang 2), mit deren Hilfe die Gradualität und dynamische Wechselbeziehung zwischen den Polen Geschlossenheit und Offenheit offenkundig wird. Für jedes Kriterium nimmt die Offenheit (Entscheidungsfreiheit) von links nach rechts zu, wodurch sich sowohl insgesamt verschiedene Öffnungsgrade als auch zwischen den Kriterien verschiedene Ausprägungen der Öffnung vorstellen lassen. Die Matrix verdeutlicht die methodische Variabilität des Stationenlernens, denn reglementiertere Lernphasen können sich mit selbstgesteuerten abwechseln und das gesamte Stationenarrangement kann freier oder gelenkter gestaltet werden.

Da Stationenlernen intentional, inhaltlich, methodisch und organisatorisch sehr unterschiedlich umgesetzt werden kann, stellt sich die Frage nach Orientierungspunkten für die Wahl eines bestimmten Settings. Wenn man sich am Didaktischen Dreieck orientiert, ist der Öffnungsgrad abhängig von den Intentionen der Lehrkraft, der Beschaffenheit des Themas und den Interessen, Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen der SchülerInnen. Nicht jedes Thema eignet sich für Stationenlernen, denn es muss multidimensional strukturiert sein, um eine Bearbeitung mehrerer Teilaspekte zu ermöglichen und gleichzeitig die Interdependenz der einzelnen Zielbereiche zum Vorschein kommen zu lassen. Die einzelnen Teilthemen müssen dabei Selbstständigkeit erlauben, d.h. sie dürfen nicht die Aufmerksamkeit aller erfordern oder die Verständigung in einem Plenumsgespräch verlangen. Wenn die Lehrkraft und SchülerInnen noch keine große Erfahrung mit Stationenlernen besitzen, bietet sich zu Beginn ein Arrangement mit noch starker Lehrersteuerung und gleichzeitig geringer Öffnung an. Das Thema wird dem Lehrplan entnommen; die Aufgabenstellungen, Materialien und Bearbeitungszeiten werden von der Lehrkraft festgelegt; die SchülerInnen erhalten erste Freiräume bei der Wahl der Sozialform, der Art der Kontrolle (Möglichkeit der Selbstkontrolle) und einer beschränkten Themenwahl (Wahlaufgaben). In späteren Vorhaben kann die Öffnung

sukzessive erhöht werden, indem die SchülerInnen Bearbeitungszeiten und Lerntechniken bestimmen, Mitspracherechte bei der Bestimmung der Themen/Teilziele bekommen oder gar einzelne Stationen selbst entwickeln und gestalten.

Ob Stationenlernen zu einer Verbesserung der Lernprozesse führt, lässt sich pauschal nicht beantworten. Die Qualität dieser Methode muss im Einzelfall geprüft werden. Sie ist „wesentlich vom Gesamtaufbau, den verwendeten Materialien und den darin sichtbar werdenden didaktischen Ideen abhängig" (Wallaschek, zit. nach Jürgens 1998: 155). Wenn an jeder Station ein landeskundlicher Text ausliegt, der gelesen und analysiert werden muss; oder wenn die Arbeitsblätter, die im herkömmlichen Englischunterricht nacheinander bearbeitet werden, nun gleichzeitig auf verschiedene Stationen verteilt werden; oder wenn die Freiheit der SchülerInnen sich im Ortswechsel von einer Station zur nächsten erschöpft – dann werden neue Arbeits-, Lern- und Erkenntniswege nicht beschritten.

Das Potential, das im Stationenlernen steckt, muss auch ausgeschöpft werden. Dies bedeutet, dass Angebote zur Differenzierung auf verschiedenen Ebenen gemacht werden. So sollten die Aufgaben und Materialien sowohl unterschiedliche Begabungen und Lerntempi der Schüler berücksichtigen als auch unterschiedliche Lerntypen ansprechen (Lesetexte und Karikaturen für den visuellen Typus, Hörtexte und Songs für den auditiven Typus, Realia für den kinästhetischen Typus etc.).

Neben dem Differenzierungspotential ist die Chance für autonomes Lernen zu nützen. So können beispielsweise Selbstkontrollmöglichkeiten den SchülerInnen helfen, ihren eigenen Lernprozess intensiver zu kontrollieren.

Arbeitsaufwand und Zeitbedarf stellen natürlich Probleme dar. Die Entwicklung eines sinnvollen Zirkels und die abwechslungsreiche Ausstattung der Stationen nehmen viel Zeit in Anspruch. Allerdings wird die Lehrkraft dafür bei der Durchführung des Unterrichts stark entlastet. Ihr bieten sich dadurch ausgezeichnete Beobachtungsmöglichkeiten, und sie kann die Rolle des individuellen Beraters verstärkt einnehmen. Eine zeitliche Entlastung kann auch dadurch erreicht werden, dass ein Zirkel von mehreren LehrerInnen gemeinsam entwickelt oder ein gelungener Stationsbetrieb wiederholt verwendet wird.

9.4 Projektunterricht

Auch Kopfarbeit
sollte Hand und Fuß haben.

Anonym

Kontext

„Geboren" wurde der Ausdruck *Projekt* laut Frey „vor der Mitte des letzten Jahrhunderts, als die Polytechnischen Hochschulen entstanden" (1999: 159). Im Gefolge der industriellen Revolution wandten sich diese gegen die Anhäufung enzyklopädischen Detailwissens, erweiterten den Fächerkanon um Technik und Werken und setzten bei der Lehre auf die Planung und Realisierung von *projets* (Frey 1990: 30f.). Ihre Ingenieurstudenten mussten am Lehrgangsende ihr neues Wissen selbstständig anwenden und beispielsweise eine Maschine, ein Haus oder eine Brücke entwerfen. Als Vorbild dieser Hochschulen wird die Pariser *Ecole Polytechnique* genannt. Von den Polytechnischen Hochschulen wurde der Gedanke der Projektmethode dann in die Berufsschulen getragen.

Man könnte das Geburtsdatum auch noch weiter zurücklegen und Comenius posthum zum eigentlichen Vater der Projektidee ernennen. Sein grundlegendes Postulat war ja die Einheit von Vernunft, Sprache und Handeln im Lernprozess, womit er die heutige Forderung nach sprachhandelndem Unterricht vorwegnahm. Sein spracherwerbsbezogenes Credo lautete: „Tätigkeiten sollen im Tun erlernt werden" (cf. 2.2.).

Als entscheidende Wurzel des Projektunterrichts wird aber in allen einschlägigen Quellen immer wieder der Pädagogische Pragmatismus (cf. 1.2.) in den USA genannt – wenngleich Frey etwas despektierlich-relativierend einwirft, die Projektmethode „wanderte dann um die Jahrhundertwende in die USA aus und wurde als amerikanische Neuerfindung von Projektpädagogen um 1940 wieder in Deutschland eingeführt" (1999: 159). Als die wahren Väter der Projektmethode lassen sich dennoch wohl John Dewey (1859 – 1952) und William Heard Kilpatrick (1871 – 1965) identifizieren, die auf der philosophischen Basis des amerikanischen Pragmatismus (Charles Peirce, William James) das Postulat *learning by doing* um die Jahrhundertwende (vom 19. zum 20.) populär machten (cf. 2.3.1.). Beide gingen vom Primat des praktischen Handelns aus und forderten eine entsprechend pragmatische Erziehung, die Lernen in realen Handlungssituationen ermöglicht und dadurch die Persönlichkeit des Lernenden stabilisiert. „Sie verstehen 'Projekt' als ein planvolles Handeln, das von dem gesamten personalen Impetus getragen wird und in einem sozialen Milieu abläuft" (Kieweg 1999a: 4). Mit Hilfe des Projektunterrichts, „d.h. mit lebensnahen, die Schüler interessierenden Themen und zu praktischen Erfolgen bzw. ‚Produkten' führenden gruppenspezifischen Unterrichtsverfahren sowie -mitteln" (Apelt 1993a: 254), versuchte Dewey, eine Symbiose zwischen Theorie und Praxis, Schule und Leben zum Nutzen aller herzustellen. Und auch Kilpatrick machte die Schülerinteressen zum Ausgangspunkt des Unterrichts, der als sozialer Prozess den gemeinsam Lernenden möglichst viel Selbststeuerung

überantworten sollte.[121]

Dewey und Kilpatrick (und auch Helen Parkhurst – cf. 2.3.8.) beeinflussten mit ihrer pädagogisch-pragmatischen Projektidee auch die europäische Erziehungslandschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Deutschland spielte diese Konzeption vor allem in der Arbeitsschulbewegung der Weimarer Zeit eine große Rolle (cf. 2.3.2.); in Russland waren das Industrieschulkonzept von Blonskij und die Kolonie-Arbeitsschulerziehung von Makarenko prägend (Blonskij 1973; Frey 1990: 41ff.; Makarenko 1969). Kerschensteiner, aber auch Petersen und Gaudig forderten gruppenspezifisches Arbeiten und wollten die Schülerinteressen berücksichtigt wissen. Hinsichtlich des Projektgedankens wurde aber Kerschensteiners Schüler Otto Scheibner (1877 – 1961) noch wegweisender, weil er in seiner Arbeit „Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung" ein didaktisches Modell aufeinander folgender Arbeitsschritte konzipierte (Apelt 1993a: 254): Erfassen des Arbeitsziels – Suchen und Ordnen der Arbeitsmittel – Entwerfen des Arbeitsplans – Ausführen der Arbeitsschritte – Beurteilen des Arbeitsergebnisses. Mit Hilfe dieser Arbeitsfolgen, die spätere Phasenkonzepte vorwegnahmen, wollte Scheibner die Individualität der Schüler berücksichtigen und ihre Selbstständigkeit mit einem anschaulichen und fasslichen Unterricht entwickeln.

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse gelangte die Projektidee seit Ende der 60er Jahre wieder verstärkt ins Zentrum verschiedener innovativer pädagogischer Bewegungen. Besonders im Diskurs um das Transformationspotential der Gesamtschulen sah man in der unterrichtspraktischen Realisierung der Projektidee einen wichtigen Beitrag zur Aufbrechung verkrusteter schulischer Strukturen sowie zur Humanisierung und Demokratisierung von Schule und Gesellschaft (cf. 3.2.). Aber nicht nur in der Diskussion um die Gesamtschule wurden Stimmen nach einer grundsätzlichen Reform des Fremdsprachenunterrichts laut. Die *kommunikative Wende* (cf. 5.2.) in der ersten Hälfte der 70er Jahre bündelte die Kritik schließlich und verlieh auch dem Projektgedanken zusätzlichen Impetus. Legutke (1988) beklagte die „Progression der Leblosigkeit und die Langeweile im Fremdsprachenunterricht", die „talking heads" (und „bodiless mouths"), den Verlust von Körper, Produktivität, Abenteuer, erfüllter Gegenwart sowie den Mangel an Selbstbestimmung und Kommunikation und sah im Projektunterricht die Chance zur Neuorientierung.

Intention

Der Begriff *Projektunterricht* ist sehr schillernd und wird unterschiedlich benützt.

> Er wird als ganzheitliche, integrative Lernform apostrophiert, der ein Höchstmaß an curricularer Offenheit zukomme und die den bestmöglichen Raum für Lernermitbestimmung und Schülerorientierung bei Themenfindung und Lernzielfestlegung, für Binnendifferenzierung und kooperatives Verhalten bereitstelle (Legutke 1988: 185).

Kessling/Melde (1992: 203) sehen das entscheidende Merkmal darin, „dass es die Schülergruppe ist, die plant, entscheidet, handelt." Reisener (1999: 21) versucht, die beklagte babylonische Begriffsverwirrung durch ein dynamisch-hypothetisches Konstrukt

---

[121] Kilpatrick stützte seine Theorien auf die Dissertation seines Schülers Collings, *An experiment with a project curriculum*, aus dem Jahre 1923. Dieses selbst zum Klassiker der progressiven Pädagogik avancierte Werk entlarvt Knoll (1996) allerdings als Dissertationsbetrug.

in Form einer Interdependenzgrafik aufzulösen. Konstituierende Merkmale von Projektarbeit sind für ihn:

- Zeitliche Begrenzung
- Thematische Begrenzung
- Mitbestimmung
- Lernzieltransparenz
- Tätigkeit
- Kommunikativer Zweck
- Kooperation
- Produktbezug
- Medienwirkung und -beherrschung

Die wohl präziseste und dichteste Definition liefern Legutke/Thomas (1991: 160):

> It is a theme and task-centred mode of teaching and learning which results from a joint process of negotiation between all participants. It allows for a wide scope of self-determined action for both the individual and the small group of learners within a general framework of a plan which defines goals and procedures.

Neben dem Terminus *Projektunterricht* stößt man auch auf ähnliche Begriffe, beispielsweise *Projektarbeit*, *Lernen in Projekten* oder *Projektwoche*. Kieweg (1999b: 18) schlägt die Abgrenzung zwischen vier verwandten Termini vor:

- Projektunterricht: allgemein gültiges Unterrichtskonzept, geprägt durch Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Lernenden
- Projektbezogener Fachunterricht: nach den Prinzipien des Projektunterrichts durchgeführter Fachunterricht ohne Überschreitung der Fachgrenzen
- Fachbezogenes Unterrichtsprojekt: innerhalb eines Unterrichtsfaches durchgeführtes, zeitlich begrenztes Projekt
- Projektwoche: Woche, in der alle Klassen (SchülerInnen) einer Schule ein Projekt durchführen und präsentieren

Aus dieser Differenzierung ist zu schließen, dass die Projektwoche an vielen Schulen während der letzten Schultage vor den Sommerferien weite Verbreitung findet, dabei häufig auf einen oder zwei Tage beschränkt wird. Der Regelfall während des Schuljahres ist die gelegentliche Durchführung eines fachbezogenen Unterrichtsprojekts beschränkter Dauer.

Projektunterricht tritt mit hohen Ansprüchen auf. „Der projektbezogene Unterricht will zur Emanzipation der Lernenden beitragen, wobei der ‚Primat der Instruktion durch den Lehrenden' vom ‚Primat der selbstständigen Konstruktion des Wissens durch die Lernenden' abgelöst werden soll" (Kieweg 1999a: 4). Vergleicht man die von den verschiedenen Befürwortern postulierten Ziele und Intentionen (Apelt 1993b; Bebermeier 1992; Fried-Booth 1986; Kieweg 1998b; Kieweg 1999a; Legutke 1988; Legutke/Thomas 1991; Weskamp 2001), so werden die folgenden immer wieder genannt:

- Authentizität
- Handlungsorientierung
- Lernerorientiertheit
- Öffnung des Klassenzimmers (nach außen, von außen)
- Eigenverantwortliches Arbeiten

- Exemplarisches Lernen
- Experimentelles Erfahrungslernen
- Lernen mit modernen Medien
- autodidaktisches und autonomes Lernen
- Organisationstüchtigkeit
- Interdisziplinarität
- Mitbestimmungsorientierung
- Sozialintegrative Orientierung
- Lerntypspezifisches Lernen
- Multikulturelles Lernen
- Kognitiv-konstruktivistisches Lernen
- Problembewältigung
- Kompetenz zur zielgerichteten Planung
- Prozess- und Produktorientierung
- Orientierung an der Lebenspraxis

Diese lange Liste intendierter Wirkungen mag den Eindruck erwecken, dass sprachpraktische Ziele vernachlässigt würden. Bei gewissen Quellen drängt sich diese Einschätzung mitunter auf. Dennoch bleibt die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz ein wichtiges Ziel, wobei dieses gewisse Ergänzungen und Variationen erfährt. So fügen Legutke/Thomas (1991: 265) den vier Teilkompetenzen von Canale (*linguistic competence, sociolinguistic competence, strategic competence, discourse competence* – cf. 5.2.) als fünfte die *intercultural competence* hinzu und postulieren überdies für *project classrooms* eine *process competence*. Diese Prozesskompetenz umfasst Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit der eigenen Person, der Gruppe und dem Lernprozess und kann als Triade von intrapersoneller, interpersoneller und Projektkompetenz betrachtet werden. Elemente der Projektkompetenz sind *self-access*-Kompetenz, Kooperationskompetenz, Organisationskompetenz, Produktionskompetenz und didaktische Kompetenz (Legutke 1988: 221).

Auch was die zu erlernende Sprache betrifft, ergeben sich andere Blickwinkel. „As with a task-based approach, the language practiced in the classroom is not predetermined, but rather derives from the nature of a particular project that students elect to do" (Larsen-Freeman 2000: 149). Das sprachliche Material wird also nicht vorstrukturiert, sondern ist projektspezifisch. Die vier Fertigkeiten werden überdies nicht isoliert trainiert, sondern kombiniert in einem *integrated approach*:

> Once the project is under way, however, the students will be using all four skills simultaneously. Speaking and listening (e.g. in the interviews), writing (taking notes), and reading (brochures, pamphlets, background material) – in short, combining the skills (Fried-Booth 1986: 8).

Fried-Booth verwendet dafür auch den Begriff *layered approach*, der davon ausgeht, dass die einzelnen *skills* interdependent sind, zu verschiedenen Phasen unterschiedlich intensiv ausgebildet werden und sich kumulativ oder in Schichten entwickeln (Fried-Booth 1986: chapter 4).

Die Sprache wird beim Projektlernen ganzheitlich gesehen (*whole language*), und die Betonung der Sprachverwendung (*language in use*) weist explizite Grammatikarbeit in die Schranken, ohne ihr die dienende Funktion für kommunikative Zwecke abzusprechen:

> There is no artificial breaking down of language learning into sequences of abstract skills and no synthetic language designed to control the form of written language out of the context of its functional use. The form of language is examined as it is necessary to communicate to others" (Goodman/Goodman, zit. nach Weskamp 2001: 80).

Positionierung

Projektunterricht gehört zweifelsohne zu den offenen Lernarrangements. Das Monopol der Lehrenden auf Planung, Durchführung und Bewertung der Lernprozesse wird aufgehoben, ein Großteil der Verantwortung wird an die SchülerInnen delegiert.[122]

> Das Projekt ist unter dem Dach ‚Offener Unterricht' bestens dazu geeignet, die Zielvorstellungen von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu realisieren. Bei allen Schritten können oder müssen die SchülerInnen Entscheidungen treffen und sie in eigener Verantwortung umsetzen, wobei sie vielerlei Gelegenheiten haben, selbstständiges Handeln unter Einsatz von Verfahrensstrategien und Arbeitstechniken einzusetzen (Arendt 1999a: 12).

Die potentielle Offenheit des Projektunterrichts manifestiert sich nicht nur in der veränderten Lehrer- und Schülerrolle, sondern auch in der Erweiterung der Themen und Inhalte, der Vielfalt nützlicher Methoden und Mittel, der Möglichkeit fachübergreifenden Lernens, der zweifachen Durchbrechung der Grenze Schule – Außenwelt (Einladung externer Personen, Erkundung der Außenwelt) oder der Veröffentlichung der Unterrichtsergebnisse.

Wenn man Kiewegs „Empfehlungen für den noch weniger erfahrenen Unterrichtspraktiker" mit seinen "Empfehlungen für den erfahrenen Unterrichtspraktiker" (1999b: 19) vergleicht, eröffnet sich die ganze Bandbreite für Projektunterricht zwischen eher geschlossenen und sehr offenen Varianten (Tabelle 17).

Dimension	*Geschlossener Projektunterricht*	*Offener Projektunterricht*
Fachbezogenh.	Einfach, fachintern, klassenintern (Simplex-Projekt)	Fach- und klassenübergreifend (Komplex-Projekt)
Thema	Gemeinsame Wahl durch LehrerInnen und SchülerInnen	Bestimmung durch Lernende
Methoden	Empfehlungen durch Lehrende	Freiheit bei Wahl der Lernwege durch Lernende
Materialien	Bereitstellung durch Lehrende	Selbstständige Beschaffung durch Lernende
Informationen	Hinweise auf Quellen durch Lehrende	Suche und Auswertung von Quellen durch Lernende
Ziele	Festlegung in gemeinsamer Absprache	Selbstständige Formulierung durch SchülerInnen
Sozialformen	Gruppenbildung durch Lehrende	Freie Wahl durch Lernende
Innen-Außen-	Schulinterne Aktivitäten	Schulexterne Aktivitäten

[122] Betrachtet man Legutkes zehn Merkmale des Lerners als leitender Teilnehmer an einem Projekt, so zeigen sich recht deutlich die erweiterten Spielräume der Lernenden, z.B. durch Individualisierung, Selbstbewertung, Autonomie oder Realisierung kreativer Potentiale (1988: 220f.).

Bezug		
Außen-Innen-Bezug	Verzicht auf Beteiligung schulfremder Personen	Einladung außerschulischer Experten
Produkt	Weniger anspruchsvoll	Anspruchsvoll
Präsentation	Klassenintern	Klassenextern
Evaluation	Bewertung der Verfahren und Ergebnisse durch Lehrende	Gemeinsame Bewertung
Schülerrolle	Mitbestimmend, teilweise selbsttätig	Aktiv planerisch, eigenverantwortlich
Lehrerrolle	Voll Verantwortlicher + Organisator, Berater etc.	Final Verantwortlicher + Moderator, *coach* etc.

Tabelle 17: Geschlossener vs offener Projektunterricht

Bei all den Determinanten für Offenheit spielt beim Projektunterricht die Öffnung nach außen, die Kontaktaufnahme mit der außerschulischen Realität eine zentrale Rolle. Fried-Booth macht dieses *moving out into the world* zum konstitutiven Merkmal ihrer zweiten Phase (cf. oben). Und Larsen-Freeman (2000: 150) sieht in dieser lokal-semantischen Grenzüberschreitung die Voraussetzung für echten Sprachgebrauch: „By encouraging students to move out of the classroom and into the world, project work helps to bridge the gap between language study and language use."

Dass von der Projektarbeit positive Wirkungen ausgehen, dürfte nach den bisher gemachten Ausführungen zweifelsfrei sein. Trotzdem sollten die Probleme von projektorientiertem Unterricht nicht ignoriert werden (Apelt 1993b: 384f.; Arendt 1999a: 15; Frey 1999: 160f.; Kieweg 1999a: 9). Diese liegen weniger auf der ideologischen als vielmehr der praktischen Ebene. Denn die ursprünglich revolutionäre Vision der Projektmethode, Schule, Erziehung und Gesellschaft radikal zu transformieren, ist inzwischen weitgehend einer pragmatisch-nüchternen Perspektive gewichen. Auf der Ebene der konkreten Unterrichtsorganisation sind allerdings Grenzen unverkennbar.

Projektarbeit ist eine anspruchsvolle, auf komplexe Aufgaben bezogene Unterrichtsform. Die Vorbereitung und Durchführung erfordert von der Lehrkraft einen hohen zusätzlichen Zeitaufwand, großes Engagement und organisatorisches Geschick. Insbesondere unerfahrene LehrerInnen werden die ersten Projekte als enorme Belastung erfahren und schmerzlich erkennen, dass die Durchführung mehr Zeit in Anspruch nimmt als ursprünglich geplant. Hier ist zu empfehlen, mit weniger anspruchsvollen Mini-Projekten zu beginnen und Projektarbeit durch sog. *bridging activities* (Fried-Booth 1986: 13-27) vorzubereiten. Mitunter hängen die Verlängerungen und Verzögerungen mit einer (unbewussten) überzogenen anti-autoritären Frontstellung zusammen, welche die leitende Verantwortung der Lehrkraft aufgibt und einem natürlichen Wachsenlassen des Projektprozesses vertraut. „Jedoch falsch verstandenes Wachsenlassen kann auch die Entscheidungsfindung bei Projektarbeit zu lange hinauszögern und Diskussionen ... ausufern lassen" (Apelt 1993b: 385). Um einen rationellen und effektiven Verlauf zu ermöglichen, bedarf es einerseits unbedingt eines konkreten Projektplans und der permanenten Bezugnahme darauf. Andererseits sind didaktische Interventionen der Lehrkraft immer wieder vonnöten. Insofern ist Arendts Utopie hier schwer zu folgen:

„Ziel eines jeden Unterrichts sollte es sein, sich als Lehrer im Endeffekt überflüssig zu machen" (1999a: 12).

Die Durchführung eignet sich wohl auch nicht in jeder Klasse. Besonders in Gruppen, die erhebliche Disziplinschwierigkeiten bereiten, kann sich ein Projektversuch als sehr gewagt herausstellen. Dagegen gilt bezüglich der Lern- und Jahrgangsstufe keine Einschränkung, denn prinzipiell kann Projektarbeit auf allen Stufen erfolgen. Fried-Booth empfiehlt sie vornehmlich für die mittleren Könnensstufen, denn nach einigen Jahren Englischunterricht tritt der berüchtigte Plateaueffekt ein, der durch eine gewisse Stagnation des Fertigkeitszuwachses charakterisiert ist. „It is at this crucial point in learning – the intermediate level – that project work can offer the much-needed incentive" (1986: 8). Die nachlassende Motivation werde durch Anreizcharakter und Erfolgsaussicht des Projekts geweckt, und die bereits erworbenen sprachlichen Mittel können nun in einer neuen, realen und herausfordernden Situation angewendet werden.

Eine weitere Grenze setzt das Produkt. An das finale Produkt sollte man nicht überzogene Ansprüche stellen, ein Vergleich mit professionell hergestellten Gegenständen kann nur zu Frustrationserlebnissen führen. Bei einem Schulprojekt darf man grundsätzlich keine Erfolgsgarantie erwarten.

Ein weiteres Problem liegt im Gebrauch der Muttersprache als Kommunikationsmittel. Diverse Tricks (Strafgelder für deutsche Sätze, Klassenkasse, Installierung eines *English language monitor* in jeder Arbeitsgruppe) können den Rückfall ins Deutsche und die Aufgabe des Prinzips der Einsprachigkeit allerdings nur bedingt unterbinden.

Dass sich Projektunterricht auch nicht für jedes Lernobjekt und jeden Lernprozess eignet, erkennt Frey (1999: 161): „Bei eng gefassten Lernaufgaben mit unverrückbaren Lerngegenständen in reduzierter Zeit ist die Projektmethode fehl am Platz." Damit sind Lernprozesse gemeint, die durch Stoffvorgabe oder Lernschrittanordnung stark vorstrukturiert sind, unter Zeitdruck ablaufen und kurz nach Abschluss präsentabel und messbar sein sollen. Insofern ist die Projektmethode „kein optimales Lernverfahren für den raschen Erwerb vorgegebener Objekte" und „kein ökonomisches Verfahren, Feinziele zu erfüllen" (Frey 1999: 161).

Auch ist vor einer übertriebenen Fertigkeits- und Könnens-Orientierung zu warnen, denn

> die notwendige Einheit von Ergon und Energeia, von Sprachsystem und Tätigkeit ... darf nicht zerbrechen durch einseitige Fertigkeitsorientierung, ebenso nicht wie die didaktisch fundamentale Synthese von Kenntnissen und Kompetenz, da Wissen Voraussetzung von Können ist (Apelt 1993b: 384).

Entsprechend sind die bisweilen verdächtig euphorischen Projektbilanzen von LehrerInnen und SchülerInnen daraufhin zu überprüfen, wie hoch die Anteile von belanglosem Parlieren, sprachhandlungslosem Leerlauf und Pseudoaktivitäten ohne Wissensbasis wirklich waren.

Trotz dieser Einschränkungen ist es empfehlenswert, mindestens ein Projekt pro Schuljahr im Englischunterricht durchzuführen, dieses aber nicht auf die letzten zwei Tage vor Beginn der Sommerferien zu reduzieren und abzuschieben, weil – so die weit verbreitete Ansicht – am Schuljahresende ja sowieso nichts mehr Sinnvolles möglich sei. „Der Projektgedanke feiert in mancher Projektwoche fröhliche Urständ, wobei mit viel Engagement der ‚Freizeitpark Deutschland' in die Schule ausgedehnt wird" (Arendt

1999a: 10).[123] Wenn sich Projektunterricht auf die Projektwoche/tage beschränkt, entsteht das Problem der Inselbildung: Sie bleiben in der Regel Inseln im Meer des herkömmlichen Unterrichts, der Projektgedanke wird nicht eng verknüpft mit dem „Normalunterricht". Bei sinnvoller Integration aber

> kann die im wesentlichen pragmatisch-handlungsorientierte und aktivistisch-voluntaristisch bestimmte Projektmethode mit ihrer vorrangig induktiv-empirischen sowie exemplarischen Arbeitsweise als eine methodische Komponente heutiger Sprachlehrkonzeptionen zur Akzeptanz des Fremdsprachenunterrichts und zu seiner Leistungssteigerung beitragen (Apelt 1993b: 385).

[123] Praxisnahe Tipps zur Planung, Durchführung und Auswertung einer Projektwoche gibt Koch (1999).

9.5 *Task-Based Language Learning*

Failure is not
not reaching your goal,
but in having no goal to reach.

Benjamin Mays

Kontext

Die Ursprünge von *Task-Based Language Learning* können bis zu den Erfordernissen der Berufsausbildung in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts zurückverfolgt werden (Richards/Rodgers 2001: 225). Durch die Einführung neuer Technologien entstand bei der militärischen Organisationsspitze das Bedürfnis, die neuen Aufgaben genau zu erfassen. In der Folge wurde die *task analysis* als Beschreibung psychomotorischer Tätigkeiten für berufliche Aufgaben entwickelt.

Auf linguistischem Gebiet lieferte die Zweitsprachenerwerbsforschung Mitte der 80er Jahre die entscheidenden Impulse. Sie kritisierte die Rolle formaler Grammatikarbeit, denn der *focus on form* widerspreche den kognitiven Lernprozessen naturalistischer Lernsituationen außerhalb des Klassenzimmers. Durch die Auseinandersetzung mit *tasks* würden günstigere Voraussetzungen für Sprachlernen geschaffen. Wenn ein naturalistischer Kontext für den Spracherwerb bereitgestellt werde, in dem die Beteiligten interagieren müssen, um Bedeutungen auszuhandeln, erfolge der Spracherwerb schneller. Aufgabenbasierte Lehr- und Lernpläne wurden propagiert, denn „(1) linguistic syllabuses are not effective in promoting acquisition, and (2) task-based syllabuses conform to what is known about acquisitional processes" (Ellis 2003: 210).

Dabei war auch eine Stoßrichtung gegen das Konzept von *Presentation – Practice – Production* (PPP) unverkennbar (Ellis 2003: 29; Skehan 1998: 93f.). PPP wurde vorgeworfen, es betrachte Sprache grundsätzlich als eine Reihe von Produkten, die nacheinander gelernt werden können. Die neueren Studien zeigten aber, dass sich der Fremdsprachenerwerb als komplexer Prozess darstellt, der sich nicht in der Präsentation und Übung bestimmter abgeschlossener Produkte erschöpft.

Fremdsprachenunterricht musste sich an anderen Konzepten orientieren, und so verstand sich *Task-Based Language Learning* auch als eine Weiterentwicklung von *Communicative Language Teaching* (cf. 5.3.). Es macht sich Prinzipien zu eigen, die für den kommunikativen Ansatz stets bedeutend waren – „activities that involve real communication ... activities in which language is used for carrying out meaningful tasks ... language that is meaningful to the learner" (Richards/Rodgers 2001: 223; cf. auch Ellis 2003: 27f.).[124]

[124] Eine sehr lesenswerte Zusammenfassung des aktuellen Standes der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht liefern Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (2004a) in ihrer Festschrift für Michael Legutke.

Intention

Task-Based Language Learning (Teaching) ist ein Ansatz, der Aufgaben die zentrale Rolle bei der Planung und Durchführung von Sprachunterricht zuweist (Feez 1998: 17; Larsen-Freeman 2000: 144; Richards/Rodgers 2001: 223; Weskamp 2001: 70). Sinnvolle Aufgaben als grundlegende Elemente sollen das Aushandeln von Bedeutung und damit Kommunikation ermöglichen. Die SchülerInnen erlernen die Sprache, indem sie miteinander interagieren, während sie sich mit den Aufgaben beschäftigen. Der Fokus liegt dabei auf dem Prozess und weniger auf dem Produkt.

Ähnlich wie bei *Communicative Language Teaching* kann man auch hier zwischen einer *weak version* und einer *strong version* unterscheiden. Bei ersterer werden einfach *tasks* gelegentlich oder öfters in traditionelle *language-based approaches* integriert – Ellis nennt diesen Ansatz einschränkend *task-supported language teaching* (2003: 27). Die starke Variante betrachtet *tasks* dagegen als konstituierende Elemente des Unterrichts und baut ganze Lehrpläne und Sprachkurse darauf auf – nur dafür gewährt Ellis die Bezeichnung *task-based language learning* (Ellis 2003: 27).

Da *tasks* das zentrale Moment dieses Ansatzes darstellen, ist eine genauere Definition dieses Begriffs vonnöten. Eine nicht sehr hilfreiche, da zu unspezifische Bestimmung liefert Crookes (1986: 1): „A piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research." Unter solche *tasks* könnten beinahe alle konventionellen Unterrichtsverfahren inclusive *pattern drills* oder das Lesen mit verteilten Rollen subsumiert werden. Eine differenziertere Definition bietet Nunan (1989: 10):

> The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness.

Neben den verschiedenen kognitiven Tätigkeiten des Lerners und der Bedeutung von Bedeutung wird hier die Abgeschlossenheit einer Aufgabe, ihr Status als eigenständiger kommunikativer Akt betont. Skehan (1996: 20) setzt ebenfalls den Fokus auf *meaning*, interessiert sich aber auch für die Lösung einer Aufgabe und deren Realitätsbezug, denn *tasks* sind „activities which have meaning as their primary focus. Success in tasks is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use." Den Erfolgsbezug unterstreicht auch Prabhu (1987: 17), denn für ihn ist eine *task* "an activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process." Eine hilfreiche Zusammenfassung bestimmender Merkmale findet sich bei Weskamp (2001: 71), der *tasks* gegenüber Übungen abgrenzt, die weniger komplex, dafür mehr fertigkeitsorientiert und stärker auf Wiederholung angelegt sind. Aufgaben sind dagegen gekennzeichnet durch:

- Orientierung auf ein Ziel
- Notwendigkeit von Verstehen und Aushandeln von Bedeutung
- Primat der kommunikativen Orientierung
- Unterordnung der sprachlichen Realisierung unter die kommunikative Intention
- Natürlicher Charakter

- Bezug zu Problemen im Alltagsleben
- Zufriedenstellendes Ergebnis als Bedingung für erfolgreichen Abschluss

Eine ähnliche Aufstellung von *critical features* einer *task* nimmt Ellis (2003: 9f.) vor: „workplan", „primary focus on meaning", „real-world processes of language use", „any of the four language skills", „cognitive processes", „clearly defined communicative outcome". Die Abgrenzung gegenüber *exercises* zieht er im Vergleich zu Weskamp stärker im Hinblick auf Fokus und Rolle der Lernenden: *tasks* sind primär *meaning-focused*, *exercises* primär *form-focused*; bei einer *task* agieren die Teilnehmer vorrangig als *language users* (Lernen erfolgt beiläufig), bei einer *exercise* vorrangig als *learners* (bewusstes Lernen).[125]

Aufgaben bei *Task-Based Language Learning* haben eine andere Funktion als Aufgaben bei *Communicative Language Teaching* (oder anderen Methoden). Sie werden nicht geplant, um eine bestimmte kommunikative Funktion (oder irgendeine sprachliche Form) zu üben, sondern um eine lernprozessorientierte Lösung dieser Aufgabe in Gang zu setzen: „The departure from CLT ... lay not in the tasks themselves, but in the accompanying pedagogic focus on task completion instead of on the language used in the process" (Long/Crookes, zit. nach Larsen-Freeman 2000: 146).

Was die Ziele von *Task-Based Language Learning* angeht, so führt Skehan die folgenden drei an (1996: 22f.):

- *accuracy* (regelgeleitete Genauigkeit der Sprachproduktion)
- *complexity* (Elaborierung der Sprachproduktion durch progressives Restrukturieren und Experimentieren mit der Sprache)
- *fluency* (flüssige Sprachproduktion ohne zu lange Pausen)

Dabei wird eine Balance verschiedener Intentionen angestrebt, wobei die Verfolgung eines Ziels nicht zu sehr auf Kosten eines anderen gehen soll, die sprachliche Form also beispielsweise nicht auf dem Altar flüssigen Sprechens geopfert wird. „Aufgabenbezogener Fremdsprachenunterricht ... ist ein Versuch, einen eher naturalistischen Spracherwerb zu ermöglichen, gleichzeitig aber eine sprachliche Strukturierung und Systematik zu implementieren" (Weskamp 2001: 70).

Bei diesem Ansatz stehen auch eindeutig die sprachlichen Ziele im Vordergrund. „The central purpose we are concerned with is language learning, and tasks present this in the form of a problem-solving negotiation between knowledge that the learner holds and new knowledge" (Candlin/Murphy 1987: 1). Der Vermittlungsprozess zwischen vorhandenem Wissen und neuem Wissen soll die sprachliche Entwicklung vorantreiben.

Positionierung

Aufgaben gehören natürlich schon seit langer Zeit zum Repertoire der Vermittlungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Der spezifische Verwendungsmodus der *tasks* bei *Task-Based Language Learning* unterscheidet diese Methode allerdings von

---

[125] Einen eingehenden Vergleich von neun verschiedenen Definitionen von *task* unternimmt Ellis (2003: 2-10). Dabei stellt sich heraus, dass zwischen den Begriffsbestimmungen teilweise erhebliche Unterschiede hinsichtlich Reichweite, Perspektive, Verständnis von Authentizität, Ergebnis sowie erforderlicher sprachlicher Fertigkeiten und ablaufender psychologischer Prozesse bestehen.

anderen Ansätzen, die ebenfalls Aufgaben verwenden: „It is the dependence on tasks as the primary source of pedagogical input in teaching and the absence of a systematic grammatical or other type of syllabus that characterizes current versions of TBLT" (Richards/Rodgers 2001: 241). Unbestritten dürfte auch der didaktische und lernpsychologische Wert von *tasks* für einen produktiven Spracherwerb sein. Die Lernenden erhalten genügend Input in der *pre-task* Phase, und auch während des *task cycle* wird mündliches und schriftliches Sprachmaterial angeboten (cf. Willis 1996). Der *task cycle* gibt ihnen reichlich Gelegenheit, die Fremdsprache zu verwenden, sowohl im informellen Kleingruppengespräch als auch im quasi-öffentlichen Präsentations-Stil. Kurzfristige Motivation entsteht durch das Bedürfnis, die Aufgabe zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen, und wenn dies gelingt, kann längerfristige Motivation entstehen. Insbesondere wenn man die letzte Phase betrachtet, muss auch mit dem Vorurteil aufgeräumt werden, *Task-Based Language Learning* bedeute *forget the grammar*. Bei den *analysis* und *practice activities* steht die sprachliche Form im Zentrum der Aufmerksamkeit; aber auch die Notwendigkeit, einen Bericht vor der ganzen Klasse abzugeben, führt zu einem *focus on form* schon während des *task cycle*.

Die tendenzielle Offenheit des Ansatzes zeigt sich schon bei diesen *language analysis activities*. Die SchülerInnen werden oft ermutigt, das Sprachmaterial selbstständig zu erforschen, eigene Hypothesen über Form und Funktion von Sprache aufzustellen und zu testen. Als Analysematerial können auch Audio/Video-Aufzeichnungen eingesetzt werden, die in den vorangegangenen Phasen gemacht wurden und nun zu linguistischen Entdeckungsreisen einladen. Diese Offenheit des Unterrichts wird aber noch deutlicher während des *task cycle*. Die Lernenden interagieren ziemlich frei in Paaren und Kleingruppen. Sie können mit der Fremdsprache mündlich und schriftlich experimentieren: „It encourages learners to experiment with whatever English they can recall, to try things out without fear of failure and public correction, and to take active control of their own learning, both in and outside class" (Willis 1998: 3). Dies führt dazu, dass sie bei vielen Aufgaben als *risk-taker* und *innovator* agieren (Richards/Rodgers 2001: 235). Sie müssen Informationen dekodieren und enkodieren, wozu ihnen oft die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Deshalb kommen Strategien wie *guessing*, *paraphrasing*, *asking for clarification* und *consulting* zum Tragen.

Nimmt man Ellis' Liste typischer Klassenzimmerprozesse, die *task-based pedagogy* für ihn charakterisieren, dann zeigt sich eine große Affinität zu den Merkmalen offenen Unterrichts:[126]

- *loose discourse structure*
- *students' control of topic development*
- *self-selected turn-taking*
- *referential questions*
- *wide range of language functions for students*
- *much negotiation of meaning*
- *message-oriented scaffolding*
- *content-focused feedback*

---

[126] Ellis (2003: 253) vergleicht *task-based pedagogy* anhand von neun Prozessmarkmalen mit *traditional form-focused pedagogy*.

- *student-centred repetition*

Diese Methode positioniert sich damit zweifelsohne als Gegensatz zu einem geschlossen-lehrerzentrierten Unterricht:

> Task-based teaching ... seeks the converse – texts that are learner-centred, discursive practices that encourage the learner to actively engage in shaping and controlling the discourse, and social practices that are centred on allowing and resolving social trouble (Ellis 2003: 252).

In der Unterrichtspraxis stellt sich aber erstens die Frage, ob Lehrende und Lernende Sprache tatsächlich als *tool* einsetzen and ihre eigene Rolle wirklich als *language users* internalisieren, wo beide doch wissen, dass ihre Existenzberechtigung das Lehren respektive Lernen der Sprache ist:

> In effect, task-based teaching calls for the classroom participants to forget where they are and why they are there and to act in the belief that they can learn the language indirectly through communicating in it rather than directly through studying it. This is asking a lot of them (Ellis 2003: 252).

Führen *tasks* wirklich zu einem natürlichen, kommunikativen Sprachgebrauch, der den Spracherwerb fördert? Kann *playing the communicative game* ausreichende situationelle und interaktionale Authentizität produzieren? Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des *task cycle* liegt in der Qualität der *negotiation of meaning*, des für die Entwicklung der *interlanguage* wichtigen Aushandelns von Bedeutungen. Diese Aushandlungs-Qualität ist ihrerseits von mehreren Faktoren abhängig wie etwa der Bereitstellung unterschiedlicher Informationen an die Gruppenmitglieder, dem Erfordernis symmetrischer Interaktion, dem Zwang zum Konsens auf eine gemeinsame Lösung hin, der Vertrautheit der Gruppenmitglieder und früherer Erfahrungen mit dieser Methode (Weskamp 2001: 73).

Neben dem Illusions-Einwand bleibt zweitens zu fragen, ob die intendierten interaktionalen Prozesse auch tatsächlich in dieser Form und Intensität ablaufen. Seedhouse (1999) stellte vielmehr minimalisierten und pidgin-ähnlichen Sprachgebrauch fest. „Learners appear to be so concentrated on completing the task that linguistic forms are treated as a vehicle of minor importance" (Seedhouse 1999: 154). Der restringierte Code mag also dem Wesen einer Aufgabe entspringen, nämlich primär ein bestimmtes Resultat zu erreichen. Diese linguistische Restriktion kann auch auf die kommunikativen Funktionen von Sprache ausgeweitet werden. Nimmt man Roman Jakobsons multifunktionale Sicht der Sprache (referentielle, emotive, appellative, phatische, metasprachliche, poetische Funktionen) als Hintergrund, so ist bei dieser Methode die poetische Funktion vernachlässigt (z.B. kein *language play*), die referentielle Funktion dagegen eindeutig priorisiert (Ellis 2003: 328ff.).

Da diese Methode eine doch komplexe Innovation darstellt, stellt sich auch die Transformationsproblematik; *task-supported language teaching* als die reduzierte Version kann leichter im Klassenzimmer umgesetzt werden. Da Spracherwerb ein langsamer Prozess ist, die Unterrichtszeit aber sehr beschränkt, mag die Eignung von *Task-Based Language Learning* für den Fremdsprachenunterricht – im Gegensatz zum Zweitsprachenerwerb – ebenfalls in Zweifel gezogen werden. Und schließlich kann die Methode nicht-muttersprachliche EnglischlehrerInnen mit beschränkter mündlicher

Sprachkom-petenz überfordern. Harmer sieht – neben dem vergleichsweise hohen Zeitaufwand – auch Probleme bei jüngeren Lernern: „The completion of meaningful tasks depends upon the students' language ability *before* they start. For beginners, therefore, the range of motivating tasks may be limited (1996: 9).[127]

Grundsätzlich wird den Lernenden bei *Task-Based Language Learning*

> ein Entscheidungsfreiraum mit der entsprechenden Verantwortung zugemutet, der wegführt vom marionettenhaft gelenkten gleichschrittigen Belehren und hin zu eigenverantwortlichem Tun, dessen Ergebnis offen und damit auch spannend ist (Börner 2003: 15).

Der Grad der Offenheit ist dabei variabel und hängt von mehreren Faktoren ab. Schließlich ist dieser *approach* kein monolithischer Block, sondern umfasst verschiedene Varianten. Einen hohen Öffnungsgrad erreicht man, wenn man einen Ansatz wählt, wo Lehrende und Lernende gemeinsam die Wahl der Aufgabe vornehmen. Richtet man den Blick auf die prozedurale Variante (Willis 1996), so ändert sich das Ausmaß der Lehrersteuerung zwischen den einzelnen Phasen: Die *pre-task stage* ist normalerweise lehrerzentriert; die zweite Phase öffnet sich am weitesten, die SchülerInnen erhalten den größten Spielraum, wenngleich die Zielvorgabe der Aufgabe regulierenden Charakter hat; der *language focus* kann eher lehrer- oder eher schülerzentriert gestaltet werden. Hier zeigt sich auch die Abhängigkeit des Öffnungsgrades von der Lehrkraft. Sie kann entscheiden, wie stark dirigierende Momente eingesetzt werden, etwa knappe Zeitlimits oder lehrerdominierte Phasenanfänge und -abschlüsse. Betrachtet man schließlich die Aufgabentypen, so steigt die Offenheit tendenziell mit zunehmender kognitiver Komplexität der Aufgabe: Das Auflisten mehrerer Stichpunkte öffnet den Unterricht weniger als die kreative Arbeit an einem größeren Projekt.

Aus diesen Gründen sind die Aussagen zweier Teilnehmer an einem Workshop zu diesem *approach* nur bedingt zutreffend: „Task-based learning is like an adventure – learners surprise you by coming up with all kinds of things." – "Exploring language in this way opens up whole new vistas" (zit. nach Willis 1998: 1). *Task-Based Language Learning* ist zwar ein Abenteuer, aber mit beschränkter Offenheit. Der Rahmen lässt der Lehrkraft genügend Kontrollmöglichkeiten. „While it may be true that TBL is an adventure, it can be undertaken within the safety of an imaginatively designed playground" (Willis 1998: 3).

Damit dieses sichere Abenteuer erfolgreich ablaufen kann, sind bestimmte Prinzipien zu befolgen, die in der Literatur immer wieder erwähnt werden (Tabelle 18 – cf. Ellis 2003: 276-278; Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2004b: 25ff.; Skehan 1998; Willis 1996):[128]

---

[127] Ellis führt noch weitere Einwände gegen *Task-Based Language Learning* an (331ff.). So vernimmt man bei dieser anglo-amerikanischen Schöpfung wieder einmal den Vorwurf des linguistischen Imperialismus, der mit Hilfe versteckter sozio-politischer Botschaften den passiven Konsumenten eine neokolonialistische Ideologie aufoktroyiert. Ein demokratisch-egalitärer Diskurs mit kollaborativem Handeln mag auch problematisch sein für nicht-westliche Kulturen. Die Tatsache kultureller Relativität erfordert jedenfalls kritische Sensibilität bei der Themenauswahl.

[128] Wie erfahrene Lehrkräfte und professionelle Ersteller von *tasks* arbeiten, hat Johnson (2003) beobachtet. Mit Hilfe introspektiver Methoden (*concurrent verbalisation, think-aloud recordings*) stellt er – analog zum vertrauten *good language learner* – Merkmale des *good task*

- *Expose students to worthwhile authentic language.*
- *Choose a wide range of target structures.*
- *Ensure a suitable level of task difficulty.*
- *Aim at fluency, accuracy and complexity.*
- *Establish clear goals for each unit.*
- *Convince students of the utility of the task.*
- *Have students play an active role as language users.*
- *Encourage students to take risks.*
- *Guarantee a primarily meaning-focused discourse.*
- *Do not forget form-focused activities.*
- *Have students evaluate their progress.*

Tabelle 18: Handlungsempfehlungen für *Task-Based Language Learning*

designer zusammen. Allerdings geht er hier von einem sehr weiten Begriff von *task* aus, der grundsätzlich alle *activities* einschließt.

9.6 *Storyline*

Creative minds have always been known
to survive any kind of bad training.

Anna Freud

Kontext

Der *Storyline Approach* nahm seinen Ausgangspunkt in schottischen Grundschulen (Bell 1995: 5ff.). Seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hatte es in den entsprechenden Lehrplänen wesentliche Veränderungen in Richtung ganzheitlichen und fächerübergreifenden Unterricht gegeben. Vormals separate Fächer wie Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften wurden in ein Fach, *environmental studies*, integriert (Kunst, Musik, Sport wurden zu *aesthetic subjects* zusammengelegt). Bei dieser curricularen Neuorientierung benötigte man – auch aufgrund fehlender Lehrwerke – ein neues methodisches Verfahren zur Strukturierung und Planung von fächerübergreifendem Unterricht. Deshalb wurde ab 1967 am Jordanhill College of Education in Glasgow von örtlichen LehrerInnen ein lehrwerkunabhängiges, themenzentriertes, integratives Verfahren zunächst für muttersprachlichen Unterricht an den Grundschulen (7 Jahre: 5 – 11) entwickelt (Bell 1995; Fehse 1995: 30f.). Neben der unnatürlichen Aufteilung des Schultages in Fächer und Stunden wollte man der Stofffülle sowie der Isolierung der Schule von der Außenwelt gegensteuern.

Daneben ist *Storyline* eine spezifische Ausprägung des *story approach* im Grundschul-Unterricht. Das Erzählen von Geschichten kann als übergeordnetes Unterrichtskonzept für fächerübergreifendes Lernen dienen oder im Fremdsprachenunterricht zur Förderung rezeptiver Kompetenzen eingesetzt werden. Im *story telling* steckt viel didaktisches Potential, denn Geschichten vermitteln Motivation, Spaß, Identifikationsangebote für die ZuhörerInnen, eine Brücke zwischen Fantasie und Wirklichkeit sowie vielfältigste Lernimpulse (Timm 1998: 113; Wright 1995).

In Deutschland machte sich vor allem die Pädagogische Hochschule Freiburg um die Verbreitung von *Storyline* verdient. Klaus-Dieter Fehse und Doris Kocher standen in direktem Austausch mit Steve Bell, konzipierten neue Modelle und erprobten diese erfolgreich mit ihren StudentInnen in den Schulen (Fehse 1995; Fehse/Kocher 1998; Fehse/Kocher 2000; Fehse/Schocker-v. Ditfurth 1996; Kocher 1998; Kocher 1999; Kocher 2001).

Intention

Storyline ist ein Unterrichtsverfahren, bei dem ein Unterrichtsthema mit Hilfe einer zusammenhängenden Geschichte durch die Lernenden erarbeitet wird (Bell 1995; Fehse, 1995; Fehse/Kocher 1998). Dieses Konzept orientiert sich an der narrativen Form der *storyline*. Diese *storyline* (*first episodes – next episodes – last episode*) stellt den Rahmen dar für das *narrative outline* (*opening – development via setting, introduction of characters, creation of ways of living – incidents – ending*) und das *pedagogical outline* (*structuring and exploration of problems via key questions, tasks, activities, media,*

cooperation, interaction). *Storyline* fungiert als Instrument, um Organisation, Kohärenz, Kontinuität, logische Abfolge und Bedeutung im Unterrichtsverlauf herzustellen (Fehse 1995: 32).

Da LehrerIn und SchülerInnen gemeinsam zu mitverantwortlichen Teilnehmern beim Prozess der Erstellung der Geschichte werden, wird auch der Begriff *collaborative story making* verwendet. Erst durch die Kooperation aller am Unterricht beteiligten Personen kann die Geschichte ihrem Ende zugeführt werden.

Die Repräsentanten dieses Ansatzes betonen immer wieder folgende Aspekte des Lernprozesses (z.B. Bell 1995; Fehse 1995; Fehse/Kocher 1998: 260):

- inhaltsorientiertes Arbeiten
- inhaltsbezogen-zweckbestimmte Kommunikation
- aktive Mitgestaltung des Lernprozesses
- Förderung kreativen Arbeitens
- ganzheitlich-handlungsorientiertes Lernen
- praktisches Lernen
- entdeckendes Lernen
- kooperatives Lernen
- motivierende Lernumgebung

Somit verspricht man sich von *Storyline*, „den Lernenden größere Freiräume für eine kreative Mitgestaltung ihrer eigenen Lernumgebung zu eröffnen, in der Formen des ganzheitlichen und interdisziplinären Lernens praktiziert werden können" (Legenhausen 1998: 82).

Positionierung

Geschlossene Merkmale sind bei *Storyline* unverkennbar. Der Handlungsrahmen und die Progression der Aktivitäten im Unterricht werden von sog. *key questions* der Lehrkraft bestimmt. Aufgrund dieses Leitfadens mit Schlüsselfragen, welche die Handlung strukturieren und die Episoden einleiten, wird die Eigenverantwortung der Lernenden eingeschränkt, weshalb man vielleicht "nicht von echten Formen des autonomen Lernens sprechen kann" (Legenhausen 1998: 82).

Innerhalb dieses Strukturrahmens sind gleichwohl Potentiale für offenen Unterricht angelegt. Die *key questions* sind ziemlich offen und ermuntern die SchülerInnen zur Bildung von Hypothesen und zum selbstständigen Lösen von Aufgaben. Der Handlungsrahmen ist zwar in Grundzügen fixiert, aber die Lernenden verfügen noch über reichlich Spielraum, einzelne Handlungsmomente individuell oder kollaborativ auszugestalten. Sie charakterisieren ihre Personen, geben ihnen eine eigene Identität, schmücken die Lebensumwelt der Akteure aus und erfinden weitere Details, wobei sie ihre eigenen Ideen, Fähigkeiten und Kenntnisse einbringen können. „Anstelle der Rezeption und Reproduktion von fremdbestimmten Inhalten ist das Mitgestalten der Lerner an der story und ihren Details gefordert" (Fehse/Schocker-von Ditfurth 1996: 24). Bei diesem Mitgestalten wird ein breites Spektrum von Fertigkeiten, Lerntechniken, Sozialformen und Tätigkeiten angesprochen. Wenn auch nicht durchgehend, so erhalten die SchülerInnen doch phasenweise verschiedene Möglichkeiten des selbstbestimmten Lernens. Die Lehrkraft als *educational designer* und *facilitator* kann sich verstärkt darauf beschränken, Thema und Plot zu finden, Materialien bereitzustellen, die SchülerInnen zu

beraten, Impulse zu geben und sich als Ko-Konstrukteur der Geschichte zu beteiligen.

Durch *Storyline* ergibt sich also ein Englischunterricht, der von der Lehrkraft und den Lernenden gemeinsam erschaffen wird. „The teacher is in control but the pupils *feel* that it is *their* story. It is truly a partnership ... The pupils *want* to participate because they are listening, talking, reading and writing about *their own* creations" (Bell 1995: 8). Einerseits gibt es eine lehrergesteuerte Vorstrukturierung des Unterrichtsgeschehens, andererseits genügend Möglichkeiten zum selbstbestimmten Lernen. SchülerInnen und LehrerInnen gestalten gemeinsam ihre Geschichte, dessen Verlauf und Ergebnis ziemlich offen sind. „Das Storyline-Modell nimmt eine Zwischenstellung ein zwischen lehrerzentriertem Frontalunterricht und autonomem Klassenzimmer" (Fehse/Kocher 1998: 260).

Die Ko-Konstruktion des Fremdsprachenunterrichts durch Lehrende und Lernende lässt *Storyline* als partielle Alternative zum traditionell lehrbuchbezogenen Unterricht erschei-nen.

> Storyline ist kein Allheilmittel für die Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts, aber ein Ansatz, der dazu beitragen kann, den Unterricht offener, aktiver, schülernäher und kreativer zu gestalten und dadurch bei Schülern mehr Motivation, Interesse und Engagement zu erzeugen (Fehse 1995: 47).

Insofern ist es zu bedauern, dass sich die anfängliche Begeisterung für diesen Ansatz in manchen fachdidaktischen Kreisen nicht in einer nennenswerten Anwendungsverbreitung – im Gegensatz zu Skandinavien zumindest nicht in Deutschland – niedergeschlagen hat.

9.7 *Participatory Approach*

Experience is not what happens to you;
it's what you do with what happens to you.

Aldous Huxley

Kontext

Der *Participatory Approach* geht auf die Arbeit von Paulo Freire im Brasilien der frühen sechziger Jahre zurück (Freire 1972; Freire/Macedo 1987).[129] Freire propagierte und initiierte eine transformierende und emanzipatorische Bildung, indem er die Menschen zu einer kritischen Reflexion ihrer realen Erfahrungen ermutigte. Für die Bauern und Slumbewohner seiner Heimat entwickelte er ein muttersprachliches Alphabetisierungs-Programm, denn er sah die Lese- und Schreibfähigkeit als Katalysator sozialen Wandels. Für Freire ist Bildung nicht ahistorisch und wertfrei, sondern gestaltet sich in einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext. Um die Lernenden zur Reflexion ihrer lebensweltlichen Bezüge zu animieren, verwickelte er sie in Dialoge über Probleme in ihrem Leben. Diese Dialoge bildeten einerseits die Grundlage für ihre sprachliche Entwicklung hin zu lese- und schreibkundigen Menschen, andererseits sollten sie Reflexion und Handlungskompetenz zum Zwecke der Verbesserung ihrer sozialen Situation befördern.

Er verurteilte das *banking concept of education*, bei dem die primäre Rolle des Lehrers darin besteht, als Hüter des Wissens seine Kenntnisse auf die Schüler zu übertragen im gleichen Sinn, wie man Geld auf der Bank einzahlt. Dagegen ist Freiresche Bildung gekennzeichnet durch einen wechselseitigen Prozess, bei dem die kulturelle Identität des Lernenden reflektiert und entwickelt wird. Die Form des Vortrags, bei dem der Lehrer spricht und die Schüler passiv zuhören, wird durch den *culture circle* ersetzt, bei dem beide Partner einander gegenüber sitzen und existentielle Probleme erörtern.

Intention

Der Terminus *Participatory Approach* stammt primär aus der *English as a Second Language* (ESL) Literatur und bezeichnet ein Lernen, das auf den für die Lernenden relevanten Problemen und Bedürfnissen basiert. Das Was (Curriculum) und das Wie

---

[129] Paulo Freires zentrales Werk ist immer noch *Pedagogy of the oppressed* (1972), das den Dialog als wesentliches Instrument emanzipatorischer Praxis für die Unterdrückten propagiert. Mancher Leser mag sich an der missionarischen Diktion, den mystischen Tendenzen oder der simplifizierenden, weitgehend mit Dichotomien arbeitenden politischen Analyse stören. Unbestritten bleibt aber Freires große Wirkung im politischen und pädagogischen Diskurs. Seine progressiven Forderungen fanden nicht nur Widerhall in der Neuen Linken und Kritischen Pädagogik, und die Breite der philosophischen und bildungsspezifischen Beiträge ging über Erwachsenenbildung oder Alphabetisierungsprogramme hinaus und beinflusste Soziologie, Curriculumsforschung und Bildungsplanung für den Sekundar- und Tertiärbereich. Eine klare Darstellung der Freireschen Biographie und Philosophie aus der Sicht eines engen Mitarbeiters liefert Gadotti (1994). Die wohl beste kritische Reflektion des Freireschen Werkes stammt von Taylor (1993).

(Unterricht) des Lernprozesses werden von den Lehrenden in Kollaboration mit den Lernenden entwickelt.

Da die Identifizierung, Stellung und Bearbeitung von Problemen im Zentrum dieses Ansatzes steht, ist auch der Begriff *problem-posing approach* weit verbreitet (Auerbach/Wallerstein 1987; Wallerstein 1983). „Problem-posing is based on the premise that education starts with issues in people's lives and, through dialogue, encourages students to develop a critical view of their lives and the ways to act to enhance their self-esteem, and improve their lives" (Wallerstein 1983: 3). *Problem-posing* wird als Instrument für die Entwicklung kritischen Denkvermögens gesehen. In einem induktiven Frageprozess, der den Klassenzimmer-Dialog strukturiert, werden die Studenten von einem deskriptiven Niveau sukzessive zu einem analytischen und projektiven Niveau gehoben. Als Stimulans für das *problem-posing* dienen *codes*, i.e. physische Repräsentationen des Problems (Fotografien, Zeichnungen, Collagen, Geschichten, Lieder, Filme, schriftliche Dialoge), die emotional geladen sind und auf die kontradiktorische Essenz des Problems hinweisen.

Der *Participatory Approach* wird auch als *Freirean Approach* bezeichnet, da er konzeptionell auf den brasilianischen Erzieher Paolo Freire zurückgeht (cf. oben). Daneben begegnet man gelegentlich dem Begriff *psycho-social approach* (Hope et al. 1984), da der Ansatz auf eine mentale Veränderung des Lernenden abzielt und seine soziale Situation verbessern will. Auf diese sozialpolitische Intention, i.e. die Befreiung des Menschen aus seiner Unmündigkeit und die Hinführung zum selbstbestimmten Subjekt, rekurriert auch der Begriff *liberatory approach* (Shor/Freire 1987). Freire avancierte zum Exponenten der Alphabetisierung zum Zwecke des sozialen Wandels, da für ihn ungerechte sozio-ökonomische Bedingungen die Ursache des Analphabetismus darstellten und die Lerner sich letztendlich aus der Unterdrückung befreien sollten.

Da neben dem *problem-posing* der Dialog eine konstituierende Funktion einnimmt, könnte man den *Participatory Approach* auch als *dialogue approach* bezeichnen. Dialog wird hier gesehen als eine Ich-Du-Beziehung zwischen zwei Subjekten, in denen beide Parteien sich als verstehende Partner in einer echten zweiseitigen Kommunikation gegenüberstehen. Während der Lehrer über Kenntnisse im Lesen und Schreiben verfügt, hat der Lerner konkrete kulturelle Erfahrungen in seiner Umwelt.

Dieser Ansatz kann auch als *transformatives Lernen* bezeichnet werden: Lerner werden transformiert, wenn sie Ideen kennen lernen, die ihre bislang gehegten Vorstellungen in Frage stellen.

Das Ziel des *Participatory Approach* besteht zunächst darin, den Lernenden die sozialen, politischen und kulturellen Bestimmungsfaktoren ihres Lebens aufzuzeigen. Diese Bewusstmachung ihrer sozialen Rolle soll die Grundlage einer *personal empowerment* bilden. Sie verlassen ihre passive Rolle, treffen persönliche Entscheidungen und nehmen zielgerichtete Handlungen vor, die ihr Leben verändern. Ihre fremdbestimmte Situation wird überwunden, und sie werden zu selbstbestimmten Akteuren ihrer Lebenszusammenhänge.

In diesem Zusammenhang muss auch das Sprachlernen gesehen werden. Die realitätsbezogenen Probleme der Lernenden dienen als Auslöser sprachlicher Kommunikation. „Real communication, accompanied by appropriate feedback that subordinates form to the elaboration of meaning, is key for language learning" (Auerbach 1992: 14). Die sprachliche Arbeit ergibt sich aus dieser realen Kommunikation. „The language focus in

the participatory approach is not established in advance. Rather it follows from content, which itself emerges from ongoing, collaborative investigations of critical themes in students' lives" (Larsen-Freeman 2000: 154).

Positionierung

Der *Participatory Approach* wirft mehrere Fragen auf, die diesen Ansatz als *fringe method* ausweisen:

Ist er eine genuine Sprachlernmethode? Die primäre Stoßrichtung ist sozial- und bildungspolitischer Natur, die Beschäftigung mit formalen Aspekten der Sprache steht hinten an. Im Freireschen Ansatz steht auch ursprünglich die Ausbildung von nur zwei Fertigkeiten im Vordergrund.

Kann er von einem muttersprachlichen Kontext in eine ESL-Situation übertragen werden? Die LehrerInnen in den USA und Kanada sahen sich mit mehreren Schwierigkeiten konfrontiert. Der Freiresche Ansatz geht davon aus, dass die Lernenden die Kultur, in der sie leben, gut kennen und dass sie die Sprache, die sie zu lesen und schreiben lernen, schon sehr gut sprechen können. Für *non-native speakers* des Englischen in überwiegend englischsprachigen Ländern treffen aber diese Bedingungen nicht zu. Wie sinnvoll ist es somit, wenn LehrerInnen Probleme stellen, die von den Lernenden diskutiert werden sollen, obwohl diese kaum Englisch sprechen können? Für Anfänger müssen deshalb erst einmal ein bestimmtes Beschreibungsvokabular und elementare Strukturen wie Fragestellung aufgebaut werden. Außerdem ist die Orthografie und Wortstruktur des Englischen anders als die im Spanischen und Portugiesischen, so dass die ursprüngliche Freiresche Silbenmethode nicht angewendet werden kann.

Kann der Ansatz auf die EFL-Situation mit jugendlichen Lernern übertragen werden? Bislang wurde der *Participatory Approach* weitgehend mit erwachsenen Lernern durchgeführt, in den USA meist mit Immigranten, die spezifische wirtschaftliche, soziale und politische Probleme haben. Der Fremdsprachenunterricht in Ländern mit einem anderen kulturellen Hintergrund kann aber wohl ebenfalls Impulse dieser Methode aufgreifen, die mit deren Offenheit zusammenhängen.

Das Was des Unterrichts ist hier kein prädeterminiertes, von externen Stellen festgelegtes Produkt, sondern offen im Sinne der gemeinsamen Konstruktion durch Lehrer und Schüler. Die Frage stellt sich, ob Lehrpläne schon flexibel genug gestaltet sind oder noch weiter geöffnet werden müssen, um den unmittelbar Beteiligten des Unterrichts noch größere Gestaltungsspielräume zu geben. Kann die Verfügungsgewalt über den Verlauf der einzelnen Unterrichtsstunden noch stärker in die Hand von LehrerInnen und SchülerInnen gelegt werden? Wenn man die Intention Freires bedenkt, würde dies freilich nicht automatisch emanzipatorischen Unterricht bedeuten. Der Anspruch befreienden Lernens kann in praxi dem *banking concept of education* sehr ähneln, da bestimmte ideologische Positionen bewusst oder unbewusst unter dem Deckmantel des *problem-posing* in den Unterricht geschmuggelt werden können:

> The rhetoric which announced the importance of dialogue, engagement, and equality, and denounced silence, massification and oppression, did not match in practice the subliminal messages and modes of a Banking System of education. Albeit benign, Freire's approach differs only in degree, but not in kind, from the system which he so eloquently criticizes (Taylor 1993: 148).

Der Ausgangspunkt einer partizipatorischen Unterrichtsstunde ist stark im Sinne von Offenheit geprägt. Die Lernenden artikulieren ihre existentiellen Bedürfnisse und Probleme, die Lehrkraft hört aufmerksam hin und macht eines davon zum Thema der Folgestunde. Im freien Dialog werden diese Probleme dann diskutiert. Es ist gut vorstellbar, dieses inhaltsorientierte Verfahren partiell in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Man kann mit SchülerInnen darüber sprechen, was sie in ihrem Leben berührt. Aus diesen Gesprächen können Themen destilliert werden, die normalerweise nicht zur Sprache kommen. Um bestimmte Themen mögen Folgestunden geplant werden, wobei Ursachen und Lösungsansätze für Situationen, die SchülerInnen belasten, diskutiert werden. Der unmittelbare Lebenswelt- und Erfahrungsbezug des Unterrichtsinhalts verstärkt die persönliche Involviertheit und Motivation.[130] Diese Themen können sich beispielsweise auf Schule, Familie oder *peer group* beziehen und umso fruchtbarer sein, je mehr SchülerInnen persönlich davon betroffen sind. Die Lehrkraft wird also bemüht sein, die Breitenwirkung der geäußerten Probleme herauszufinden. Allgemein verlangt diese Bestimmung von Unterrichtsthemen via Zweiweg-Kommunikation eine hohe Flexibilität der Lehrenden, die offen sind gegenüber Schülerbeteiligung, freiem Dialog und möglicher Kritik und willens sind, Änderungen ihrer Planung vorzunehmen. Ein höheres Maß an persönlicher Involvierung durch partizipatorische Verfahren erfordert von allen Beteiligten insgesamt ein Mehr an *risk taking*.

Die Methode erinnert uns auch an das politische Wesen der Welt, der SchülerInnen und LehrerInnen. Letztere mögen aus diesem Grunde eine neue Rolle übernehmen, i.e. die des *advocate*. „Such teachers feel that they can no longer be content to teach language in classrooms ignoring issues in their own and their students' lives outside of the classroom walls" (Larsen-Freeman 2000: 179). Wer diese aktive Verfechter-Rolle einnehmen möchte, kann sich nicht nur für unmittelbare Schülerinteressen engagieren, sondern auch für ethische Ziele (Friedenserziehung), sozialpolitische Anliegen (Drogenprävention) oder umweltpolitische Bewegungen (Klimaschutz).

Die Offenheit des *Participatory Approach* zeigt sich auch in der Außendimension (cf. 8.8.). Dieser Ansatz begnügt sich nicht mit der Problemerörterung innerhalb des Klassenzimmers, sondern strebt Aktionen im öffentlichen Raum an: Beobachtungsaufgaben zu Hause, Sammeln von Infos bei einer Gemeindeeinrichtung, Organisation eines Treffens mit schulexternen Personen etc.

---

130 Gewisse Parallelen bestehen zu Schellers *Erfahrungsbezogenem Unterricht*, der die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen, Haltungen und Fantasien der Kinder und Jugendlichen in den schulischen Alltag integrieren möchte (Scheller 1981). Dabei geht es im Vergleich zum *Participatory Approach* weniger um Inhalte als um die Art, wie sich SchülerInnen mit dem Lernstoff vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen auseinandersetzen können.
Eine weitere Parallele lässt sich zum Konzept des *situated learning* von Lave/Wenger (1991) ziehen, wo Wissenserwerb im Kontext sozialer Beziehungen stattfindet – in einer *community of practice*.

10 Spielorientierte Formen

Spielen ist kein Gegensatz zu Lernen, sondern eine Ergänzung, Bereicherung und Öffnung. Es kann als Regelspiel (*game*), z.B. als Lernspiel (10.1.), oder als Rollenspiel (*play*) organisiert werden – in den Varianten des szenischen Spiels (10.2.) oder der Simulation (10.3.).

10.1 Lernspiele

Beim Spiel
kann man einen Menschen in einer Stunde
besser kennen lernen
als im Gespräch in einem Jahr.

Platon

Kontext

Das Spiel und Spielen wird traditionell mit Kindsein assoziiert. Die Phase der Kindheit erfuhr nun seit den späten sechziger Jahren verstärkte Beachtung (cf. 3.3.). In dem Bemühen um eine schülergerechte Schule wurde das Spiel als natürliche Lernform des Kindes wiederentdeckt, welche die Defizite einseitiger Kognitivierung kompensieren und den Wirkungen des *hidden curriculum* entgegensteuern sollte.

Die Vertreter der Spieltheorien hatten sich schon länger mit den Strukturen und Funktionen des Spiels beschäftigt. Die unterschiedlichen Ansätze sind sich weitgehend einig, dass das Spiel ein omnipräsentes und komplexes Phänomen darstellt, das für die individuelle und die gesellschaftliche Konstitution von vitaler Bedeutung ist. Neben umfassenden Universaltheorien gibt es auch einzelne Studien zu anthropologischen und psychologischen Funktionen des Spiels (Klippel 1980: 11ff.).

Auch die Spielpädagogik hat das Spiel als konstitutives Element menschlichen Daseins untersucht und dabei deren Bedeutung für das schulische Lernen und die Erreichung fächerübergreifender Lernziele festgestellt. Dabei wurde auch erkannt, dass einem Spiel sowohl ein Dienstwert als auch ein Eigenwert inne sein kann (Klippel 1980: 15ff.). In den verschiedenen spielpädagogischen Beiträgen werden die positiven Auswirkungen auf die kognitive, affektive und soziale Entwicklung des Menschen herausgearbeitet.

Intention

Im englischen Sprachgebrauch wird zwischen *play* und *game* unterschieden, wobei ersteres als freies Spiel und letzteres als regelgeleitetes Spiel betrachtet wird. Das deutsche Lernspiel stellt eher das Äquivalent für das englische *game* dar, weil Regeln von entscheidender Bedeutung sind. Von den Regelspielen sind zu unterscheiden die Rollenspiele – beim szenischen Spiel (cf. 10.2.), sozialen Rollenspiel oder der Simulation (cf. 10.3.) konstituiert die Rolle das *play*. Diese Differenzierung gerät allerdings etwas holzschnittartig, denn auch bei Rollenspielen und Planspielen fungieren Rollen- und Handlungsanweisungen als Regeln.

Eine präzise Definition des Lernspiels erweist sich als schwierig, da die Grenze zwischen Spiel und Ernst fließend ist sowie intra- und interpersonell variierende Interpretationen von Spielen auftreten. Fasst man die Studien von Heckhausen, Scheuerl und Shears/Bower zusammen, ergeben sich folgende Merkmale (zit. nach Klippel 1980: 13; Klippel 1998: 8):

- Zweckfreiheit
- Aktivierungszirkel
- Quasi-Realität
- Ambivalenz
- Gegenwärtigkeit
- Spielfreude

Als Ziele werden in unterschiedlicher Akzentuierung, abhängig von den Spieltypen, immer wieder genannt (Kieweg 1998: 35; Kleppin 1995: 221f.; Klippel 1980: 69-86; Klippel 1998: 4ff.; Klippel 2004: 178ff.):

- Training der Fertigkeiten, besonders Sprechen und Schreiben
- Verbesserung in den sprachlichen Teilbereichen, besonders Grammatik und Wortschatz
- Übung, Wiederholung, Festigung und Anwendung des Sprachmaterials
- *focussed practice* im Gegensatz zum mechanischen Üben (*drill and kill*)
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit in einem situativen Unterricht (Verwendung der Fremdsprache als Mittel zur Lösung einer Aufgabe)
- Motivation durch Abwechslung (Spielregeln als Steuerungsinstrument, ungewohnte Aufgabenstruktur, Variation der Gruppenkonfiguration)
- Schaffung einer positiven Einstellung zur Fremdsprache
- Aktivierung der Lernenden
- Individualisierung
- lernbiologische Kombination kognitiver, tonaler, visueller und affektiver Bereiche
- pädagogische und sozialpsychologische Wirkungen: kognitive, soziale, emotionale Ziele (Problemlösefähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Rollenflexibilität, Konfliktbereitschaft, Empathie)
- Persönlichkeitsbildung
- zweckfreie Spielfreude

Es zeigt sich hier, dass neben sprachlichen Lernzielen auch fächerübergreifende und allgemein-menschliche Ziele mit dem Einsatz von Lernspielen verbunden werden. Daneben ist zu bedenken, dass bei Lernspielen angesichts der zwei Komponenten des Begriffs stets ein Lernziel und ein Spielziel involviert sind.

Positionierung

Aufgrund seiner formalen Charakteristika scheint das Lernspiel zunächst zu den geschlossenen Unterrichtsformen zu zählen. „Formally, a game is a set of rules. In particular, it is a set of more or less elaborate and explicit rules about the constraints under which a goal is to be achieved with certain resources" (Inbar/Stoll 1970: 54). Es existieren explizite Regeln über den Verlauf des Spiels und das Verhalten der Spieler, über die Voraussetzungen von Gewinnen und Verlieren, welche den Teilnehmern gewisse Zwänge

auferlegen. Die Regelgebundenheit lässt den Spielern üblicherweise weniger Spielraum bei der Bestimmung ihrer Rolle als beim Rollenspiel. Ihre Aktions- und Dispositionsoptionen sind durch Regeln präzise festgelegt. Zudem fungiert als Spielleiter die Lehrkraft, die das Spiel auswählt, durchführt und auswertet. Deshalb mag das Lernspiel als „relativ geschlossene Spielform" (Klippel 1980: 28) erscheinen.

Gleichwohl besteht ein Lernspiel aus Lernen und Spielen, und das zweite Element hat immanente Offenheitstendenzen. Es herrscht eine Ambivalenz zwischen Spielziel und Lernziel, zwischen zweckfreiem Spiel und didaktisierter Verzweckung. Als Spieler wird man zu einer handelnden Auseinandersetzung mit den Mitspielern oder dem Spielgegenstand ermuntert. Die Einschränkung der Handlungsfreiheit, die für alle gilt und von allen akzeptiert wird, befreit für andere Tätigkeiten. Man kann konkrete Erfahrungen machen, soziale Erfahrungen sammeln und spielend Probehandlungen vornehmen. Zudem gibt es die Möglichkeit der gemeinsam ausgehandelten Änderung der Regeln, wodurch Mitbestimmung und selbstständiges Handeln eröffnet werden. Die Aktivität des Spielens erfüllt sich in der Gegenwart, im hic et nunc. Spielen macht Spaß, ist ganzheitlich, fördert Selbsttätigkeit und baut Lehrerzentrierung ab.

Ein wesentliches Merkmal der Offenheit stellt die Offenheit des Spielausgangs dar. Die damit verbundene Spielspannung beruht auch auf der relativen Chancengleichheit der Mitspieler, und der Zusammenhang zwischen Offenheit und Spielfreude ist evident: Je länger der Spielausgang offen ist, desto höher ist die Spannung und der Spaß am Spiel. Die Spannung des Spiels entsteht ja gerade dadurch, dass der Verlauf und das Ergebnis nicht eindeutig vorhergesagt werden können. Wenn die Offenheit verloren geht, wobei die subjektive Perzeption dieser Offenheit ausschlaggebend ist, schwindet der Reiz des Spiels.

Darüber hinaus sind viele Lernspiele in nicht-frontalen Interaktionsformen organisiert, als Partner-„Gruppen- und Teamspiele. Das Spiel wird mehr von den Regeln als von der Lehrkraft gelenkt, und die Lehrkraft tritt mitunter als gleichberechtigter, nicht privilegierter Spielpartner auf, der den gleichen Spielsanktionen unterworfen ist wie seine Mitspieler. Das asymmetrische Lehrer-Schüler-Verhältnis wird dadurch durchbrochen.

Zudem sind die meisten Lernspiele offen für inhaltliche und methodische Adaptionen. Eine bestimmte Regelform kann mit unterschiedlichen Inhalten variiert werden; das Grundmuster wird übernommen und mit alternativen Inhalten entsprechend den anvisierten Lernzielen gefüllt. Auch können sie für die verschiedensten Lernmethoden adaptiert werden:

> Insgesamt gilt, dass jegliche Art von Spielen in allen Fremdsprachenvermittlungsmethoden integrierbar sind, obgleich sie natürlich als inhärenter Bestandteil von kommunikativ orientierten und alternativen Methoden (ab Mitte der 70er Jahre) einen Boom erlebten" (Kleppin 1995: 222f.).

Wer den Öffnungsgrad noch erhöhen will, kann auf zufallsorientierte Wettbewerbsspiele zurückgreifen. „Spielen ist Experimentieren mit dem Zufall" (Novalis). Wenn das Spielergebnis weniger durch Können beeinflussbar ist, spielt das Unvorhersagbare eine größere Rolle. Der Wettbewerbscharakter sollte zwar nicht überbetont, zwecks spannungsgenerierender Kompetitivität aber auch nicht zu sehr eingeschränkt werden.

Das Lernspiel mit seinen zwei Bestandteilen, seiner Dualität von Spielziel und Lernziel, kann wie jede Tätigkeit sowohl Arbeit als auch Spiel sein – in Abhängigkeit von

der Einstellung der Handelnden. Man sollte keinen Antagonismus zwischen Spiel und Arbeit konstruieren, zwischen selbstzweckbetontem Spielen und lernzielverhaftetem Lernen, zwischen Lustorientierung und Ernsthaftigkeit. Die Aversion gegenüber lustbetonten Handlungen in der Schule basiert auf der Jahrhunderte alten Gleichsetzung von Lernen mit Arbeit. Aber schon John Locke wusste, dass das Kind im Spiel mehr lernt als wenn es zum Lernen gezwungen wird. Spiel ist nicht das exakte Synonym von Spaß und nicht das genaue Antonym von Ernst, sondern hat seinen eigenen Ernst und will/soll von den Spielern ernst genommen werden. Deswegen können Spielfreude und Lerneffektivität eine Symbiose eingehen.

Wer nicht nur dem Lustfaktor einen pädagogischen Eigenwert beimisst, sondern auch von der fremdsprachlichen Effektivität motivierender Lernspiele überzeugt ist, den Dienstwert dabei nicht verabsolutieren will, dürfte – wie Klippel (1980: 131) – für einen integrativen Lernspieleinsatz mit der Verknüpfung spieltheoretischer, spielpädagogischer und fremdsprachendidaktischer Aspekte sowie der Ausweitung des engen Leistungsbegriffs plädieren. Lernspiele begnügen sich nicht mit ihrer Verwendung nur in den unteren Jahrgangsstufen, sie sind sich auch als *time filler* oder Zuckerbrot zu schade, sie wollen als vollwertiges Unterrichtsmittel planvoll eingesetzt werden – denn: „Wer freudig spielt, übt auch effektiv" (Klippel 1998: 12). Und LehrerInnen glauben daran umso mehr, je günstiger die Relation zwischen Aufwand und Ertrag ist.

10.2 Szenisches Spielen

Menschen hören nicht auf zu spielen,
weil sie alt werden,
sie werden alt,
weil sie aufhören zu spielen.

Oliver Wendell Holmes

Kontext

Das darstellende Spiel eröffnet Möglichkeiten, eigene und fremde Vorstellungen, Gefühle, Gedanken, Haltungen und Verhaltensweisen im Schutze von Rollen zu erkunden, zu erproben und zu reflektieren. Als eigenständige Lernform hat sich deshalb szenisches Spielen in den verschiedensten Kontexten in Schule, Weiterbildung, Sozialarbeit, Psychotherapie und Supervision bewährt.[131]

Auch im Fremdsprachenunterricht kennt man schon lange szenische Interaktionsformen wie Rollenspiele oder situative Dialoge, die aber meist nur mit verteilten Rollen gelesen oder auswendig vorgetragen werden. Gelegentlich finden auch Aufführungen von Theaterstücken in der Fremdsprache statt. Einen festen, systematisch begründeten Platz hat das szenische Spiel im fremdsprachlichen Klassenzimmer jedoch nicht inne. Tatsächlich wird im Schulalltag sehr wenig gespielt, abgesehen von Randbereichen (Grundschule, Sport) und Nischen (letzte Schulwoche). Neben institutionellen und curricularen Gründen mögen noch andere Aspekte eine Rolle spielen: „Weil Schule im Prinzip körperfeindlich konstruiert ist, fällt es so schwer, eine dauerhafte Spielpraxis im Unterricht aufzubauen" (Meyer 1989: 346). Spiele erfordern den Einsatz des ganzen Menschen, was mit der verkopft-zweckrationalen Schulorganisation kollidiert. „Wer spielt, ist nicht verfügbar" (Meyer 1989: 346).

Dramenästhetische, rollensoziologische und spielpädagogische Argumentationslinien bilden jedoch ein Gegengewicht und haben in den letzten Jahrzehnten ein gestiegenes Bewusstsein für den Wert des darstellenden Spiels geschaffen. Die Anerkennung des Dramas als plurimedialer Gattung bedeutet, dass die schulische Bearbeitung eines Theaterstücks nicht auf die schriftliche Textvorlage reduziert werden kann, denn schließlich werden Dramen geschrieben, um aufgeführt und angeschaut zu werden. Die Rollentheorie hat die Bedeutung des Rollenkonzepts für das menschliche Zusammenleben hervor-gehoben und die verschiedenen Ausprägungen des Rollenverhaltens deutlich gemacht. Schließlich sprechen auch pädagogische Argumente für eine Wiederbesinnung auf die Bedeutung des Spielens (cf. 10.1.).

---

131 Das Standardwerk zum szenischen Spiel stammt von Scheller (1999), der einen differenzierten Überblick über vielfältigste Verfahren liefert und praxiserprobte Tipps gibt, wie Spielleiter szenische Prozesse planen, durchführen und reflektieren können. Allerdings werden in diesem Handbuch für die pädagogische Praxis weder spezielle spiel- und theaterpädagogische Aspekte aufgenommen noch wird konkret auf fremdsprachenmethodische Verfahren Bezug genommen.

Intention

In Abgrenzung zum *game* als Lernspiel (cf. 10.1.) handelt es sich bei *play* um szenisches oder darstellendes Spielen. Dabei besitzt *play* mindestens zwei Bedeutungen, denn als Substantiv meint es das 'Theaterstück', als Verbum 'spielen'. Szenische Texte haben den „Charakter von Spielvorlagen für szenische Aufführungen" (Nünning 1998: 4), aber szenisches Spielen bleibt nicht nur auf Inszenierungen dramatischer Werke beschränkt, sondern umfasst viele Zwischenformen vom kleinen Rollenspiel bis zur großen dramatischen Inszenierung. So fordert Nünning mit dem programmatischen Titel „Von 'Teaching Drama' zu 'Teaching Plays'" nicht nur die traditionelle textanalytische Behandlung von Theaterstücken, sondern will auch spielerische, handlungsorientierte Formen der Auseinandersetzung mit Theater einbezogen wissen.

Meyer (1989: 349) nimmt eine allgemeindidaktische Differenzierung vor zwischen freiem darstellenden Spiel mit einer eher lockeren Anbindung an die Spielvorlage (Stegreifspiel, Pantomime, Standbild, Statuentheater, Zeitungstheater, Clownspiele, Zauberei, Tanz) und Theater mit einer eher engen Anbindung an die Spielvorlage (Laienspiel, Bühnentheater, Straßentheater, Figurentheater, Revue, Kabarett, Musical, Hörspiel). Während bei ersterem Spielen als lustbetonte, kreative, körperliche Umsetzung einer Spielidee gesehen wird, zielt Spielen als szenische Umsetzung einer Textvorlage/Regieanweisung/Notation auf eine Aufführung mit gründlicher Übung und Vorbereitung.

Vergleicht man das *play* mit anderen literarischen Gattungen, fallen zumindest drei Merkmale auf. Es ist nicht allein oder vorrangig für die Lektüre bestimmt, sondern als Grundlage für eine Aufführung im Theater. Zudem sind bei der Erstellung eines Theaterstücks mehrere Personen beteiligt. Schließlich spielen neben sprachlichen auch außersprachliche Ausdrucksmittel eine wesentliche Rolle, die plurimediale Darstellungsform verfügt über ein großes Repertoire an verbalen und nonverbalen Codes und diversen Rezeptionskanälen. Angesichts dieser dramentheoretischen Charakteristika erweisen sich offenere, handlungsorientierte, spielerische Ansätze im Unterricht geradezu als Notwendigkeit.

Als Ziele des szenischen Spiels werden weniger die Stärkung des Verstandes als vielmehr der Spaß am dramatischen Spiel, Spontaneität, Kreativität, Assoziationsfähigkeit betrachtet. Die Arbeit „geht viel stärker von der subjektiven Befindlichkeit und der Betroffenheit der Leser aus, und sie wählt andere Fragestellungen, weil zunächst nicht die kognitive Rezeption, sondern die direkte Umsetzung ins Sichtbare, Gestische, Körperliche, sinnliche Phantasie und Erkenntnis verlangt werden" (Blumensath, zit. nach Nünning 1998: 9). Da der paralinguistische Bereich im traditionellen Lehrbuch-Unterricht kaum Beachtung findet, ist „szenisches Spielen im Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Instrument ..., um ganzheitliche kommunikative Interaktion zu entwickeln und zu fördern" (Bludau 2000: 15). Durch die Interaktion zwischen den im Spiel Agierenden sowie zwischen den Agierenden und dem Publikum wird die Handlung vorangetrieben, Sprachhandeln trainiert, die soziale Handlungskompetenz entwickelt. Die Lernenden erfahren am eigenen Leib, was auf dem Spiel steht, wenn man sich mit den MitschülerInnen und deren Rollen auseinandersetzt, sodass die Kooperations- und Teamfähigkeit gestärkt werden kann.

Wenn als Ziele von Rollenspielen der

> Transfer einer Vielfalt realer Kommunikationssituationen in den Klassenraum; freies Anwenden authentischer Interaktionsmuster in der Fremdsprache; ein hoher Sprechanteil hinter der schützenden Maske einer zu spielenden Person; Motivation, Kreativität, Interaktion und Förderung sozialen Lernens unter Einbezug aller Schüler (Gedicke 2000: 22)

gelten, dann trifft diese Aufzählung auch auf die anderen Formen szenischen Spielens weitgehend zu.

Positionierung

Szenisches Spielen trägt zu einer Öffnung des Fremdsprachenunterrichts bei, indem die Bereiche des Sprachgebrauchs ausgeweitet werden. Formen und Funktionen der Sprache variieren in Bezug auf Beruf, Status, Persönlichkeit, Stimmung, Meinung, Ort, Zeit und kommunikative Funktion (Ur 1982: 9). Je nachdem in welche Rollen die Lernenden schlüpfen, werden diese Parameter unterschiedlich ausgefüllt.

Hinsichtlich des Grades der Öffnung bestehen natürlich immense Unterschiede. Ein Rollenspiel geht vom imitativen Nachsprechen einer kurzen vorgegebenen Szene bis zum eigenständigen Entwerfen und Spielen von Sequenzen mit offenem Handlungsgerüst. Beim gelenkten Rollenspiel gibt es präzise, weitgehend festgelegte Vorgaben für das Handeln, eine Rolle muss übernommen werden (*role taking*). Beim freien Rollenspiel existieren dagegen keine genauen Festlegungen der Handlungsalternativen, welche eine kreative und konstruktive Ausfüllung der zugewiesenen Rolle einengen würden (*role making*). Dialogmodelle mit der Aufforderung zum Nachsprechen oder Auswendiglernen wurden in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts schon sehr früh eingesetzt. Die spätere Kombination dieser Dialogmodelle mit Substitutionsmustern eröffneten schon etwas mehr Freiräume. Je größer und zahlreicher die Leerstellen in den Dialoggerüsten werden, desto kreativer, lebendiger und offener wird szenisches Lernen.

Ein Kriterium für Offenheit stellt die textliche Grundlage dar. Vorgefertigte Stücke bieten in der Regel weniger Freiraum als von SchülerInnen erstellte Stücke, wenngleich auch die Dramatisierung eines fertigen Skripts interpretative und dramaturgische Entscheidungsräume offen lässt. Natürlich liegt „ein zentraler Vorteil vorgefertigter Stücke ... in ihrer sprachlichen Qualität. Der Lehrer muss nicht mehr Schülervorschläge korrigieren, und Schüler lernen von vornherein richtige Wendungen und grammatisch korrekte Sätze" (Rau 1999: 6). Allerdings eröffnen gerade selbst erstellte Texte die Chance, in authentischen Korrekturphasen auf individuelle Fehler aufmerksam zu machen und gemeinsam eine korrekte Version zu erstellen. Wenn die Themen und Inhalte dabei aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der SchülerInnen oder zukünftig zu erwartenden Situationen genommen werden (z.B. Verabredung zum Ausgehen, Kauf von Sportgeräten, Planung eines Ausflugs), sind günstige motivationale Voraussetzungen geschaffen.

Die Texte für szenisches Spielen, ob fertige Vorlage oder selbst erstellt, sind keine narrativen Texte, die nur gelesen werden sollen. Sie wurden und werden geschrieben, um aufgeführt zu werden – als Spielvorlagen, als unvollständige Regiekonzepte, die verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zulassen.

Dass bei diesen Realisierungen mehrere Probleme auftreten können, darf nicht verschwiegen werden. Eine große Klasse mit 28 Personen will zunächst einmal gleichmäßig beteiligt werden, Rollen müssen zufrieden stellend verteilt werden, extrovertierte und zurückhaltende Charaktere wollen gleichermaßen bedient werden, Widerstände bei

pubertierenden Jugendlichen gegen das Rollenspiel müssen überwunden werden, die Scheu vor der Selbstdarstellung will verringert werden, mit Verweigerungshaltungen ist ebenso zu rechnen wie mit überzogenen, nicht ernsthaften Darstellungen oder lediglich scheinhaften Lösungen von Konfliktfällen; stockende Abläufe und zeitintensives Arbeiten sind die logische Folge. Feingefühl von allen, regelmäßiges Spielen und sachliche Kriterien für die Durchführung und Auswertung sind deshalb vonnöten.

Abschließend sollte noch zwei möglichen Missverständnissen vorgebeugt werden. Offenere Ansätze des szenischen Spiels wollen die kognitiv-analytische Interpretation von dramatischen Texten nicht ersetzen, sondern ergänzen. Und szenische Aktivitäten verfolgen zwar nicht nur sprachliche, sondern auch verstärkt pädagogische Ziele, aber sie stellen kein Surrogat für die Couch des Psychoanalytikers oder ein Patentrezept zur psychischen Autotherapie dar.

10.3 Simulationen

The very definition of the real has become:
that of which it is possible to give an equivalent reproduction ...
The real is not only what can be reproduced,
but that which is always already reproduced:
that is the hyperreal ...
which is entirely in simulation.

Jean Baudrillard

Kontext

Der Einsatz von Simulationen in verschiedenen Fächern und Disziplinen begann in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Der entscheidende Impuls auf fremdsprachigem Gebiet ging aber diesmal nicht vom angloamerikanischen Raum aus, sondern von der französischen Fremdsprachendidaktik (Débyser 1986; Yaiche 1996; Sippel 2003; cf. auch Jones et al. 1984). In den siebziger Jahren entwickelten Francis Debyser und Jean-Marc Caré vom Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.) in Sèvres die *simulation globale* als eine handlungsorientierte Unterrichtsform zunächst für die Erwachsenenbildung im Bereich *français langue étrangère*. Als Initiator der ersten *simulation globale* gilt der französische Fachdidaktiker Francis Yaiche, der 1978 am Pariser BELC (Bureau d'Etudes pour les Langues et les Cultures) den ersten Entwurf seiner bekannten Simulation *L'Immeuble* präsentierte. Die SchülerInnen können dabei innerhalb eines vorgegebenen Rahmens („contraintes") sukzessive ihre eigene Welt erschaffen, wobei eine Vielzahl verschiedener Entwürfe besteht (z.B. *Le village, L'hôtel, L'île*), die mit Leben gefüllt werden.

Intention

Eine fremdsprachendidaktische Bestimmung des Begriffs *Simulation* muss sich zunächst von den negativen umgangssprachlichen Konnotationen (Vortäuschung, Verstellung, das Unechte) befreien und sich dann der verwirrenden Vereinnahmung als Oberbegriff für alle So-tun-als-ob-Situationen im Fremdsprachenunterricht widersetzen.

Ken Jones, ein intimer Kenner dieses Unterrichtsverfahrens, geht von folgender Definition aus: „A simulation is reality of function in a simulated and structured environment" (1982: 5). *Reality of function* bedeutet für die SchülerInnen, ihr reales Ich zeitlich befristet abzulegen und die Rolle der übernommenen Person geistig und verhaltensmäßig anzunehmen. Sie müssen den damit einhergehenden Pflichten und Erwartungen verant-wortungsvoll nachkommen. Jegliches *acting* oder *playing games* bleiben damit außen vor, wodurch auch die Zuteilung dieses Unterrichtsverfahrens zu den spielorientierten Varianten ins Wanken gerät. Die Umgebung ist *simulated*, nicht real, zwischen Klassenzimmer und Außenwelt finden keine unmittelbaren Kontakte statt, wodurch ein sanktionsfreier Raum geschaffen wird, in dem sich die Beteiligten relativ sicher bewegen können. Diese Umgebung ist aber auch *structured*, i.e. es wird ein Rahmen festgelegt, der um ein Problem gelegt und in aufeinander folgende Schritte

zerlegt wird. Dieses Arrangement, das nicht von den SchülerInnen vereinbart wurde, gewährleistet, dass die Realität der Funktionalität gegeben ist und die Lernenden nicht überfordert werden.

Im deutschsprachigen Raum hat sich u.a. Arendt intensiv mit Simulationen beschäftigt. Für ihn ist es ein Verfahren, „das darauf abzielt, die Kommunikationsfähigkeit von Schülern durch ein Probe-Handeln in realitätsnahen Situationen, in denen es einen Konflikt auszutragen gilt, auszubauen und ihr Sozialverhalten positiv zu beeinflussen" (2003: 88). Es wird hier ein enger Bezug der sprachlichen Kommunikation zur außerschulischen Realität hergestellt, der aber dem Probehandeln ebenfalls einen Schonraum zur Verfügung stellt. Kommunikative Aktionen können getestet werden, ohne befürchten zu müssen, mit falschen Entscheidungen gravierende Konsequenzen in der Realität heraufzubeschwören. Als Rollen-Handelnde agieren die SchülerInnen nicht als sie selbst. Sie übernehmen Rollen von Erwachsenen, mit denen sie Aufgaben zu lösen haben, die in die Zukunft gerichtet sind. Sie lösen Konflikte, wo sie nicht passiv bleiben können, sondern Aktion von ihnen verlangt wird. In diesem Rahmen sind günstige Bedingungen für Interesse und Motivation gegeben. Eine wesentliche Rolle spielt dabei das Sozialverhalten. Zusammenarbeit zwischen den TeilnehmerInnen ist unabdingbar, was (neben Partnerarbeit und Plenumsarbeit) vor allem Gruppenarbeit erfordert. Der Anteil des Frontalunterrichts wird reduziert, die Lehrkraft tritt als BeraterIn in den Hintergrund. Angestrebt wird eine zunehmende Selbstständigkeit der SchülerInnen, die permanent kleinere und größere Entscheidungen treffen müssen, einzeln oder kollaborativ.

Folgende Ziele werden in den verschiedenen Quellen (z.B. Arendt 1997; Arendt 2003; Jones 1982: 7-18) immer wieder beansprucht:

- Realitätsbezug
- integratives Training aller vier Fertigkeiten
- Interesse
- Motivation
- Förderung des Sozialverhaltens
- Selbstständigkeit
- Selbstvertrauen
- Lernstrategien
- Ganzheitlichkeit
- *monitoring* (Begutachtung der SchülerInnen durch die Lehrkraft)

Insbesondere die Kombination aus Realitätsnähe und Verantwortlichkeit wird hervorgehoben.

> There is no substitute for simulations in language teaching. No other classroom technique provides the same blend of reality and responsibility within a language context ... The use of the simulation technique is one expression of the philosophy that students should be active participants in the learning process (Jones 1982: 3).

Um die gelegentlich festzustellende Begriffsverwirrung zu entflechten, sind Abgrenzungen zu verwandten Verfahren dienlich (u.a. Arendt 1997).[132] Ein *Spiel* dient

---

[132] Arendts Abgrenzungsversuche stiften aber mitunter noch mehr Verwirrung. Wenn er den Kern des Rollenspiels darin sieht, „SchülerInnen zu einem emanzipatorischen sozialen Handeln zu

primär dem Zeitvertreib, und Lernen ist dabei höchstens ein Nebenprodukt, während bei der Simulation der sprachlich-lernende Charakter im Vordergrund steht. Im Gegensatz zum *Sprachspiel* basiert eine Simulation nicht auf einem expliziten, von den Spielern einzuhaltenden Regelwerk, sondern auf Informationen, Zielorientierung und Problemlösung durch Diskussion. Bei vielen *Rollenspielen* ist das Sprachhandeln repetitiv-imitativer Natur, wogegen die kommunikative Bandbreite einer Simulation größer und offener ist. Wenn beim *szenischen Spiel* Situation und Text weitgehend vorgegeben sind, bleibt für spontanes Sprechhandeln wenig Platz; in Simulationen ist die sprachliche Realisierung offen. „Der Text wird erst im Vollzug des Handelns geschaffen" (Arendt 1997: 6). Bei einer *Fallstudie* wird ein Fall von außen aus der Distanz von Nichtbeteiligten analysiert, beim dynamischen Ereignis der Simulation werden dagegen die Teilnehmer voll in das Geschehen integriert. Ziel eines *Projektes* ist es gemeinhin, ein Produkt zu erstellen, während der Abschluss einer Simulation auf die Lösung eines Problems gerichtet ist. Ob zwischen *Planspiel* und Simulation ein Unterschied besteht oder beide synonym verwendet werden können, das Planspiel sozusagen das deutsche Äquivalent darstellt, ist umstritten. Beide verfolgen ein realitätsnahes Probe-Handeln zur Reflexion und Vorbereitung zukünftiger Wirklichkeit. Wenn für Arendt (Arendt 1997: 6) beim Planspiel „das sprachliche Können ... nur Mittel zum Zweck der Erlangung anderer Ziele" ist, bei der Simulation Sprachverwendung dagegen nicht nur Mittel, sondern insbesondere auch Ziel ist, dann steht dahinter wohl die Verwendung von Planspielen in allen Fächern gegenüber der Beschränkung des Terminus *Simulation* auf die Fremdsprachen.

Positionierung

Simulationen werden inzwischen seit geraumer Zeit im Fremdsprachenunterricht verwendet. Mitte der achtziger Jahre konnte man eine Fülle an Publikationen verzeichnen, aber eine breite Umsetzung in die Praxis fand nicht statt. Trotz äußerst ermunternder Erfahrungen werden Simulationen von LehrerInnen nur in einem bescheidenen Rahmen eingesetzt (Arendt 2003: 88). Diese Zurückhaltung mag zum einen mit der zeitaufwändigen Erstellung von eigenen Vorlagen zusammenhängen, zum anderen auch mit der fehlenden Kenntnis bereits bestehender Simulationen.

Egal ob Marke Eigenbau oder Mustervorlagen, Simulationen können zu den offenen Unterrichtsverfahren gerechnet werden. Sie simulieren die Wirklichkeit einer Außenwelt, aber auf der Ebene des Funktionierens interaktioneller Abläufe sind sie real. In dieser simulierten Realität bestimmen die Lernenden eigenverantwortlich, wie sie ihre Rollen inhaltlich und sprachlich ausfüllen wollen. Sie fällen Entscheidungen selbstständig und sind weitgehend für das Ergebnis des Prozesses zuständig. Unter diesen Voraussetzungen ist das Ergebnis der Simulation, die Lösung eines Konfliktes offen.

Diese Autonomie der SchülerInnen wird durch die Lehrkraft nicht entscheidend untergraben.

> A simulation is not taught, and the teacher becomes the Controller, and controls the events in the same way as a traffic controller, helping the flow of traffic and avoiding bottlenecks, but not

---

erziehen" und von kritischer Reflexion zwecks Verhaltensänderung spricht, so kann dies wohl nur für eine bestimmte Variante von Rollenspielen zutreffen.

> telling individuals which way to go. In the decision-making area the participants 'own' the simulation. It is an event; they are inside the event; they shape the event (Jones 1982: 113).

Die Lehrkraft wird vom Wegweiser zum Wegbegleiter, der den Reisenden und Suchenden unterstützt – durch Hinweise beim *briefing* und *debriefing*, durch die Bereitstellung von Materialien und Informationen; mit Entscheidungen hat sie sich jedoch prinzipiell zurückzuhalten.

Einschränkungen der Offenheit ergeben sich allerdings daraus, dass bei einer Simulation per definitionem das Probehandeln in einem simulierten und strukturierten Rahmen stattfindet. Die Grenzen zwischen dem Klassenzimmer und der Außenwelt werden nicht überwunden, es findet kein direkter Kontakt mit der außerschulischen Wirklichkeit statt. Die Strukturierung, die sich durch die Gliederung in Phasen und Schritte sowie die Funktionszuschreibung mittels Rollenkarten ergibt, sorgt zwar für Orientierung und Effizienz, schränkt aber die Offenheit des Unterrichtsereignisses ein. Die damit einhergehende Gefahr der Erstarrung ist umso geringer, je mehr Handlungsabläufe zur Disposition und Handlungsspielräume zur Verfügung stehen. Schließlich sind nicht alle chronologischen Teilschritte konstitutiv; strukturelle, temporale und thematische Flexibilität sind auch in einem relativ festen Schema möglich.

Ein lernförderndes Potential steckt bei Simulationen vor allem in der Art der Sprachverwendung. Da die Teilnehmer mit der Übernahme bestimmter Rollen entsprechende Funktionen übernehmen und sie gleichzeitig gegeneinander-gemeinsam um die beste Lösung ringen, ist der *simulation discourse* von Natur aus funktionell und kohäsiv angelegt. „It is the language of action and interaction, the language of fulfilling duties and accepting responsibilities, the language of exploring problems and reaching decisions" (Jones 1982: 8).

Ob das Potential, das in dieser Art sprachlicher Interaktion liegt, auch voll zur Geltung kommt, hängt entscheidend von der Thematik und den Rollenzuschreibungen ab. SchülerInnen verlieren schnell das Interesse an einer Simulation, wenn sie sich mit den Personen nicht identifizieren können. Umso dringender ist daher eine enge inhaltliche Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden.

11 Medienorientierte Ansätze

Die verschiedenen Typen moderner Medien stehen bei den folgenden vier Ansätzen im Mittelpunkt. *Music-Based Language Learning* (11.1.) macht sich den auditiven Code zunutze, *Film-Based Language Learning* (11.2.) verwendet audio-visuelle Formate, *Internet-Based Language Learning* (11.3.) vereint verbale, auditive und visuelle Quellen in einem multimedialen Hypertext. Die unterschiedlichsten Medien stehen auch *Self-Access Language Learning* (11.4.) zur Verfügung, wobei hier die Sozialform des Selbstlernens das Spezifische darstellt.

11.1 *Music-Based Language Learning*

Ohne Musik wäre das Leben ein Fehler.
Friedrich Nietzsche

Music is essentially useless, as life is.
George Santayana

Kontext

Musik und Lied wurden schon immer im fremdsprachlichen Unterricht verwendet (Vietor 1882 bzw. 1965; Bohlen 1966: 54; Jaffke 1994: 243ff.; Hellwig 1995: 57ff.; Murphey 1990: 135ff.). Schon im Mittelalter fungierte das Lied als bewährtes Instrument zur Schulung der Aussprache. Die erste Einführung in die Sprache erfolgte in den Latein-Schulen anhand von Musik und Lied. Mit dem formalen Studium des Lateins begannen die Schüler erst, nachdem Fluss und Rhythmus der Sprache durch einfachen Sprechgesang eingedrillt war.

Der Einsatz von Musik beschränkte sich in den letzten 100 Jahren lange Zeit schulartspezifisch auf die Primarstufe und die Waldorfschulen sowie genrespezifisch auf traditionelle *folk songs* (*Old MacDonald had a farm*), die zur Auflockerung und spielerischen Abwechslung in den Unterricht der unteren Jahrgangsstufen eingestreut wurden. Was die Methodik betraf, begnügte man sich meist mit dem gemeinsamen Singen dieser Lieder nebst Erklärung unbekannter Vokabeln im Liedtext. Sehr intensiv und nachhaltig setzten sich Leisinger (1949) und Freund-Heitmüller (1968) für Volks- und Kinderlieder im Fremdsprachenunterricht ein.[133]

Eine folgenreiche Erweiterung des Liedguts fand durch den Siegeszug der Popmusik statt, der in den sechziger Jahren einsetzte. Beatlemania, Flower Power und Rock-Rebellion erhoben Popsongs zum wichtigsten Medium und Produkt englischer Sprache bei vielen Jugendlichen (und zukünftigen Englisch-LehrerInnen). Progressive Lehrer starteten die ersten – von etablierten Kollegen argwöhnisch beäugten – Versuche, Bob Dylan, Donovan oder die Beatles in ihren Englisch-Unterricht einzubinden. Auch die Fachliteratur begann zaghaft, für das neue Medium didaktisch-methodische und pädago-

---

[133] Kreative und offene Techniken im Umgang mit den Texten von Volksliedern für jüngere SchülerInnen stellt Nilsen (2003) vor.

gische Leitlinien (*Pedagogical Pop* von Cass/Piske 1977) aufzustellen.

Neben dem dominierenden Pop-Mainstream boten sich später vereinzelt auch andere musikalische Genres als Unterrichtsmedium an. So machen sich jazz chants rhythmisch-ganzheitliche Bedürfnisse bei der Einprägung sprachlicher Muster zunutze (Graham 1978; Graham 1993): Gedichte, Texte und grammatische Phänomene werden von amerikanischen Sprechern rhythmisch vorgetragen und anschließend von den Lernenden gruppen-weise nachgesprochen und wiederholt gesungen. Dass nicht nur Vokallieder zielsprachiges Potential haben, sondern auch Instrumentalversionen verschiedene Handlungsimpulse in der Fremdsprache auslösen können, zeigten Cranmer/Laroy (1992) sowie Blell (1994; 1996).[134]

Eine Zäsur mit weitreichenden Konsequenzen im music business stellte die Erfindung der Musikvideoclips (MVC) dar (Thaler 1999). „The event: MTV – Music Television. The explosion: America discovers video music, and from that moment on, it has changed the way we see and hear rock and roll" (Tobler 1983: 6). Nachdem der amerikanische Kabelfernsehkanal MTV am 1. August 1981 mit dem Buggles Hit Video killed the radio star auf Sendung gegangen war und seitdem rund um die Uhr MVC ausstrahlt, haben sich die Rezeptionsgewohnheiten bezüglich Musik gewandelt. Die Omnipräsenz des MVC als bebilderte Musik musste die alleinige Audio-Präsentation eines Songs auf Kassettenrecorder im Klassenzimmer bald als medial-didaktischen Anachronismus erscheinen lassen.

Eine Sprachlehrmethode, die schon immer Musik als integralen Bestandteil ihres Konzepts verstand, ist die Suggestopädie – oder Superlearning (Lozanov 1978; Ostrander 1979; Scovel 1979 – cf. 5.4.3.). Barock largo dient hier der „liberation from discrete micro psychotraumata, for destruction of incompatible ideas about the limits of human capabilities" (Lozanov 1978: 252), zur Herstellung eines entspannt-entkrampften Zustandes der concert pseudo-passiveness. Instrumentalmusik als Klangteppich im Hinter-grund soll die Aufnahmefähigkeit und Speicherkapazität des Gehirns für Vokabeln erhöhen. Liedtexte als Träger fremdsprachlicher Informationen oder Musikerlebnisse als Auslöser für Diskussionen und handlungsorientierte Fremdsprachenaktivitäten haben hier allerdings keinen Platz.[135]

Intention

In Liedern, vor allem aktuellen Pop- und Rocksongs, steckt ein großes Motivationspotential. „More time and attention to pop music in an English curriculum would increase

---

[134] Cranmer und Laroy verfolgen mit ihren *Musical openings* primär das Ziel, die affektiven Domänen anzusprechen und dadurch sprachlichen Umsatz zu generieren. Manche LeserInnen werden sich mit dem von der Humanistischen Psychologie (cf. 4.6.) inspirierten *feely-feely approach* nicht anfreunden können. Die beiden Autoren bringen aber diesbezügliche Vorbehalte durch einen großen Erfahrungsschatz, schlagkräftige Gegenargumente und überzeugendes SchülerInnen-Feedback ins Wanken. – Eine weitere Sonderform unter den Musikgenres ist das musikalische Märchen (Prokofievs *Peter and the wolf*), das Wicke (1993; 1996) in seinem Englischunterricht eingesetzt hat.

[135] Musik ohne Worte spielt auch in den *Fantasiereisen/fantasy trips* (Gompf/Fromm 1991: 25ff.) sowie bei der Verbindung von literarischem Text, Bild und Musik (Blell 1994; auch Blell 1996) eine Rolle.

student motivation because classroom activities would use their knowledge, their music, and their language" (Domoney/Harris 1993: 235). Einen Versuch, diesen Anreizcharakter noch genauer zu fassen, stellt der motivationstheoretische A-Dekalog dar (Thaler 1999: 134ff.). Danach bieten Popsongs:

1. Abwechslung
2. Attraktivität
3. Allgegenwärtigkeit
4. Authentizität
5. Aktualität
6. Adressatenorientierung
7. Anwendbarkeit
8. Affektivität
9. Auslegbarkeit
10. Aktivität

Als *Musikerlebnisse* und *Unterrichtsmedien* „tragen Songs einmal zur Entwicklung von Sinn- und Wertvorstellungen bei; zum andern lösen sie sprachliche Verarbeitungs- und Lernprozesse aus" (Timm 1998b: 178). Die Arbeit mit Pop- und Rocksongs entspricht den Leitlinien gegenwärtiger Fremdsprachendidaktik, denn neben Authentizität erfüllt sie die Kriterien der Inhaltsorientierung, Lernerorientierung, Ganzheitlichkeit, Aufgaben- und Handlungsorientierung, Prozessorientierung und Lernorientierung. Dabei muss der Lernende allerdings vom passiven Hören über das bewusste Zuhören zum kritisch-reflektiven Verstehen und schließlich zum aktiven Darüber-sprechen-wollen geführt werden.

Die Lernziele, die bei der Bearbeitung von Musikvideoclips anvisiert werden (Thaler 1999: 142ff.), gelten in leicht reduzierter Form auch für die Audioversionen:

- Phonetik: Ausspracheschulung, Förderung des Sprachflusses durch Singen
- Lexis: Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes, Verbesserung des lexikalischen Gedächtnisses
- Grammatik und Sprachbetrachtung: Bewusstsein vom kommunikativen Nutzen grammatischer Strukturen, Einübung von Strukturen in Songs mit konzentrierten grammatischen Phänomenen, Bewusstwerdung der verschiedenen *Englishes*, Erkennen grammatischer Non-Standardismen, kontrastive Spracharbeit
- Pragmatik: authentische Texte, Jugendszene, schülernahe Inhalte als Diskussions-Schrittmacher
- Interkulturelles Lernen: kontrastiv-linguistisches Sprachwissen, sozio-kulturelles Orientierungswissen, interkulturelles Bewusstsein (Heuer/Klippel 1987: 68)
- Textbetrachtung/Literatur: *lyrics* als *moderne (Massen-) Lyrik* (Faulstich 1978), literarischer Anspruch ambitionierter *singer-songwriters*, Behandlung als Alltagstexte
- Medienkompetenz: wertneutrale Analyse, kritische Reflexion, aktive Produktion
- Fächerübergreifendes Denken: fachinterne, fachexterne und interdisziplinäre Integration der Kenntnisse und Fertigkeiten anderer Disziplinen (Musik, Kunst, Gesellschaftswissenschaften etc.)

Für Blell (1993) sollte der Zugriff zur Popmusik vor allem ein affektiver sein, der aber eine rational-kognitive Progression in drei Bereichen vorantreiben kann: Entwicklung englischsprachiger Kompetenz, geistig-kritisches und gefühlsmäßiges Erfassen der Welt,

Fähigkeit zum selbstgesteuerten Konsum von Popmusik. Die bei den SchülerInnen dominierenden „sentimental-assoziativen Hörweisen ... könnten durch Anleitung und Übung emotional-rational ausbalanciert und zu einer stärker kognitiv-orientierten Hörweise (Textverstehen) hingeführt werden" (Blell 1993: 318).

Positionierung

Pop- und Rockmusik eignet sich vorzüglich für kulturpessimistische Fundamentalkritik.[136] Die Drogen-, Sex- und Gewaltexzesse der Punk-, Metal- und Trash-Szene widern an. Hohe Lautstärke und harter Beat lassen krankhafte physiologische und psychologische Auswirkungen befürchten: Verminderung der Hörfähigkeit, Verlust der Konzentrationsfähigkeit, Reduzierung der Willenskontrolle, Überreizung des Nervensystems, Aggressivität, sexuelle Erregung (Banol 1993). Eine humanistisch-philosophisch fundierte Kritik verurteilt Rockmusik als „society's greatest madness (Bloom 1987: 75), weil sie moralische Erziehung ad absurdum führt, die Fantasie ruiniert, seelische Verkümmerung heraufbeschwört, verfrühte Ekstase ohne eigene Anstrengung gestattet und ein inniges Verhältnis zu Kunst, Kultur und Philosophie unmöglich macht. Eine sozialpsychologische Sichtweise betrachtet Popmusik als *emotionale Ersatzprothese* für die Defizite der industriellen Moderne und befürchtet eine *kollektive Regression* inklusive Massenhysterie, Individualitätsschwund, Enthemmung und Entfremdung im Zustand der Scheinbefriedigung (Flender/Rauhe 1989).[137]

Gleichwohl ist das motivationale Potential von Popsongs unbestritten. Sie sind das Material, das SchülerInnen hören (und sehen) wollen. Mit diesen authentischen Medien lässt sich inhalts- und aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht machen, der vielfältige sprachliche und außersprachliche Lernziele erreichen kann. Situativ-kontextualisierte Inhaltsorientierung und lexikalisch-grammatikalische Formorientierung werden im Lernprozess verbunden, Butzkamms doppeltes Verstehen im Sinne eines Zusammenwirkens von inhaltlich-funktionalem Verstehen und strukturellem Verstehen wird möglich (cf. Timm 1998: 180).

Entsprechend wird der fachdidaktische Wert von Popsongs nicht mehr grundsätzlich bestritten. 40 Jahre nach der Revolution durch Beatles und Stones gibt es im Angebot ausländischer Verlage (z.B. Murphey 1992; Griffee 1992; Cranmer/Laroy 1992) und einschlägiger deutscher Schulbuchverlage Übungsvorschläge sowie Sammlungen von – mehr oder minder aktuellen – Liedern mit Begleitübungen. Einige – inzwischen schon *classical* genannte – Songs finden sich in bescheidenem Maße integriert in gängige Lehrbücher, meist begleitet von einem Fragenapparat zum Liedtext. Nicht wenige Lehrkräfte setzen daneben zusätzlich Popsongs ein und kontrollieren das Hörverständnis mit Hilfe von Lückentexten.

---

[136] Zur Kulturkritik speziell der MVC (medienkritische, kunstkritische, neomarxistische, ideologie-kritische und musikkritische Positionen) cf. Thaler (1999: 119ff.).

[137] Ob in der Rockmusik tatsächlich der Teufel am Werk ist, wie manche Verschwörungstheoretiker glauben, sei dahingestellt (Banol 1993; Buddemeier/Strube 1989). Bestimmte Namen von Bands, Titel von Platten, Texte von Songs und das *backmasking principle* (Verschleiern einer Botschaft durch Rückwärtseinspielung) dienen hierbei als Belege satanischer Wirkkräfte.

(Pop-) Musik ist ein offenes Medium – garantiert aber noch nicht per se einen offenen Unterricht. Ähnlich visueller Kunstwerke ist es „komplex-bedeutungsgeschichtet, mehrdeutig, interpretationsoffen, problemhaltig, befremdend, rätselhaft, beunruhigend, innovativ, alternativ" (Hellwig 1996:25). Es eignet sich für prozessorientierte Lernverfahren sowie fächerübergreifende Ansätze und kann ganzheitliche Lernerfahrungen ermöglichen. Lebensnahe Materialien und Aktivitäten sprechen Kopf und Bauch an, berücksichtigen persönliche Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten und können individuelle Sprachleistungen aktivieren. Einer Lernerautonomie kann Vorschub geleistet werden. „Über seine affektiven, thematischen und sprachlichen Potenziale ... können auch gezielt spezifische Lernprozesse in Gang gesetzt werden, welche die Abhängigkeit der Lernenden vom Unterrichtenden allmählich verringern" (Timm 1998: 180).

Dazu bedarf es allerdings einer Öffnung des methodischen Zugriffs. Auch wenn ein Song im Unterricht auf die *lyrics* als schriftlichen Text reduziert wird, muss nicht permanent der sattsam bekannte Katalog an *comprehension questions* das Detailverstehen penibel überprüfen. Ein Song ist ein komplexes Geflecht aus textuellen, akustischen, visuellen und kontextuellen Codes, die separat und in ihrem Wechselspiel verschiedenartigen Aufgaben, Übungen und Zugängen offen stehen. Zum unangefochtenen Spitzenreiter der Lernzielkontrollen für Hörtexte, i.e. dem bewährten und einfach zu erstellenden *gap filling*, gibt es ebenfalls erprobenswerte Alternativen. Wenn man schon nicht auf die Erstellung von Lücken zu verzichten glaubt, dann kann gezieltes *deleting* zweckgerichtetes Hören im Sinne von *authentic listening* (Plitsch 1997) befördern – abgesehen von sinnvollen, die weitere Arbeit strukturierenden Höraufträgen. Und weder die analytische Standardfrage „What is the message of the song?" noch die evaluative Standardfrage „What do you think of this song?" garantieren per se einen offenen, kontroversen, enga-gierten Diskurs.

Die Hoffnung darauf darf sich nicht auf den Kurzschluss verlassen, dass außerschulisches Vergnügen an Popmusik sich automatisch in einer Begeisterung für schulische Arbeit mit dieser Musik niederschlägt. Trotz unterschiedlicher Rezeptionskontexte (Freizeit – Schule) und anderer Funktionen der Popmusik (Entspannung, Zeitvertreib, Stimmungsaufhellung, auch Abgrenzung von der Welt des Establishment) sind SchülerInnen aber bereit, sich mit ihr im Unterricht auseinander zusetzen. Oft fehlen aber die sprachlichen Mittel, um persönliche Meinungen artikulieren zu können. Eine idiomatische Vorentlastung in Form einer Zusammenstellung und Übung von Wendungen relevanter musikspezifischer Sprechintentionen kann hier Hilfe leisten (Thaler 1999: 154).

Offenheit im Umgang mit (Pop-) Musik bezieht sich auch auf die Frage der Selektion. Wenn immer die Lehrkraft das Musikstück auswählt, mag sie ihren subjektiven Gusto befriedigen und ihre Jugendzeit verklärende Reminiszenzen aufleben lassen. Auch die Möglichkeit einer zielgerichteten, planvollen, kontrollierten Unterrichtsgestaltung spricht natürlich dafür. Wenn aber nur der Lehrende auswählt, ist es für die Lernenden mitunter schwierig, ihre Gefühle auszudrücken. Das Prinzip der Autonomie lässt – neben logistischen und ökonomischen Argumenten – eine Auswahl durch die SchülerInnen als ratsam erscheinen. Als Formen des Kompromisses kann man zwischen den beiden Selektionsmodi abwechseln oder die Auswahl des Songs den SchülerInnen überlassen, die methodische Aufbereitung aber selbst vornehmen. Eine weitere lernerorientierte Vorgehensweise ist, die musikalischen Geschmäcker durch diverse handlungsorientierte Aktivitäten – *musical choices*, *inclinations*, *propositions* – in Erfahrung zu bringen

(Sanderson 1998). Die weitreichendste Form lernerzentrierter Unterrichtsgestaltung besteht schließlich darin, eine ganze Stunde (Auswahl des Lieds, Erstellung von Aufgaben, Durchführung des Unterrichts) in die Hand eines Schülers zu geben (cf. auch LdL: 14.3.).

11.2 *Film-Based Language Learning*

If it moves
They will watch it.

Andy Warhol

Kontext

Der erste Artikel über den schulischen Einsatz von Filmen erschien 1913 in der amerikanischen Zeitschrift für Lehrkräfte *English Journal* (Baddock 1990: 147). In der Unterrichtspraxis blieb dies aber für die nächsten vier bis fünf Jahrzehnte ohne nennenswerte Auswirkungen, da *feature films* als populäre Unterhaltung und nicht als pädagogisch-didaktisches Medium betrachtet wurden. Der Soziologe Marshall McLuhan (*global village*) schuf in den sechziger Jahren ein sich rasch ausbreitendes Klima des Medienbewusstseins, in Frankreich förderte das Institut de Filmologie ernsthafte Filmforschung, der Bereich Literaturverfilmung entwickelte sich sehr rege, und der Aufstieg der Semiotik verhalf der Filmtheorie schließlich zu einem anerkannten universitären Status.

Filme werden im schulischen Fremdsprachenunterricht nun seit mehr als 40 Jahren – in bescheidenem Maße – verwendet. In den ersten Jahrzehnten litt der Einsatz an einer starken quantitativen und technologischen Beschränkung. Verfilmungen von Literaturvorlagen wurden zum Abschluss der Lektürearbeit für komparatistische oder illustrative Zwecke vorgeführt, populäre Filme gelegentlich in der letzten Stunde vor den Ferien bonbondidaktisch konsumiert. Das technische Trägermedium erlaubte zudem lediglich *straight-through viewing*.

Die Entwicklung der Videotechnik erweiterte den logistischen und methodischen Handlungsspielraum enorm. Es wurde einfacher, englischsprachige Spielfilme zu erwerben und einen geeigneten Vorrat aufzubauen. Das Videoband lässt außerdem viele Manipulationsmöglichkeiten (Standbild, Vor- und Rückspulen, Veränderungen an Bild und Ton) zu, die Alternativen zum passiven Sehen en bloc eröffnen. Mit der Erfindung der DVD erfolgte eine nochmalige Steigerung der Versatilität. Schärferes Bild, klarerer Ton, höhere Speicherkapazität, gleich bleibende Abspielqualität, verschiedene Sprachversionen, einblendbare Untertitel, direkter Szenezugriff und zusätzliche Hintergrundinformationen erweitern das methodische Handlungsinventar der Lehrkraft (Thaler 2001).

Die zunehmende Infiltration aller Lebensbereiche durch massenmediale *popular culture* wurde auch von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verstärkt zur Kenntnis genommen. Im fremdsprachendidaktischen Feld ließen die Konzepte von *media literacy* und *intercultural learning* auch originalsprachliche Spielfilme mit ihren kinemato-grafischen Techniken und der Darstellung fremder Lebenswelten verstärkt ins Blickfeld rücken.

Ungeachtet der zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit populärkulturellen Produkten, der wachsenden Akzeptanz von Film und Video in der fachdidaktischen Literatur (Baddock 1996; Cooper et al. 1991; Docwra 1990; Enter 1998;

Erdmenger 1989; Lonergan 1988; Nold/Steffenhagen 2004; Schmidt 2004; Stempleski/Tomalin 1989; Stempleski/Tomalin 2001; Stempleski/Arcario 1992; Stiller 1990; Surkamp 2004a; Surkamp 2004b; Tomalin 1990; Williamson/Vincent 1996; Wilts 2001; Wood 1995; Thaler 2000; Thaler 2003) und der ungebrochenen Popularität von Filmen bei Jugendlichen fristen diese in der unterrichtlichen Praxis jedoch immer noch ein eher stiefmütterliches Dasein.

Intention

Die Popularität von Filmen bei der jugendlichen TV-, Video- und Kino-Generation verhilft ihrem unterrichtlichen Einsatz einen hohen Motivationswert. „Video is today's medium" (Sherman 2001: 2). Getreu Andy Warhols berühmtem Konditionalsatz „If it moves they will watch it" geht von bewegten Bildern eine große Anziehungskraft aus. Diese können und wollen um ihrer selbst willen betrachtet werden. „People want access to the world of English-language media: they want to be able to view the news, get information from advertisements, see a film – in short, to use these language products like normal consumers" (Sherman 2001: 2). Deshalb sollte den Lernenden einer Fremdsprache ein Vorgeschmack und eine Vorbereitung auf diese medial vermittelten Ausschnitte zielspra-chiger Realität nicht verwehrt werden.

Die bewusste Begegnung mit authentischen Filmbeispielen vermag aber auch die Sprachlernprozesse der SchülerInnen zu fördern. „The eye is caught, and this excites interest in the meaning of the words. Authenticity itself is an inducement – there is a special thrill in being able to understand and enjoy the real thing" (Sherman 2001: 2). So kann die sprachliche Kompetenz im rezeptiven und produktiven Bereich durch den Umgang mit anglophonen Medienprodukten verbessert werden. Alle vier *basic skills* und Subsysteme sprachlicher Kodierung (Lexis, Grammatik, Pragmatik) werden trainiert. Insbesondere eignen sich Filme aber für das Verstehen der gesprochenen Sprache und die einübende Verwendung dieser, denn sie eröffnen ein großes aktuelles Sprachreservoir unterschiedlicher Akzente, Regiolekte, Dialekte, Idiolekte und Diskurse mit verschiedenen Stimmen in unterschiedlichsten Situationen, bei Einbettung in einen situativ-sozialen Kontext und abgefedert durch paralinguistische Interpretationsstützen (*listening with one's eyes*, z.B. Achselzucken bei *I couldn't care less*). „Language learners to some extent view life (and film) upside down. Expert speakers make use of the language to understand the action; learners frequently have to use the action to understand the language" (Sherman 2001: 13). Die interaktiv-kolloquiale Sprachverwendung wird im Klassenzimmer oft vernachlässigt, weil sie schwierig zu erwerben ist – für Lernende, aber auch für Lehrende, denen es als *non-native speakers* schwerfällt, natürlich-gesprochenes Englisch zu sprechen und auf Sprechakte der SchülerInnen metasprachlich-idiomatisch zu reagieren (z.B. *take me through that again*). Dabei gehört *interaction* – neben *production*, *reception* und *mediation* – zu den vier Zielbereichen des *European Language Framework*. Um die produktive Interaktion zu ermöglichen, müssen zunächst die rezeptiven Grundlagen geschaffen werden. „To learn to speak to people they must see and hear people speaking to each other" (Sherman 2001: 14). Das Seh-Verstehen bzw. Hör-Seh-Verstehen – als fünfte Fertigkeit (Kompetenz) – ist nicht nur für das Sprachverstehen wichtig, sondern auch für die Förderung der individuellen Sprechlust und Sprechfähigkeit (Schwerdtfeger 1989: 26; Surkamp 2004a: 3; Thaler 2007).

Auf der produktiven Ebene können audio-visuelle Medien zur Erstellung verschiedenartiger mündlicher und schriftlicher Texte dienen. Sie fungieren als Stimulus und Input für Diskussionen, schriftliche Aufträge und längerfristige Projekte. Wenn die SchülerInnen über eigene Gefühle und Meinungen sprechen oder schreiben können, steigt die Mitteilungsbereitschaft und sprachliche Produktion. „Sie sind in der Fremdsprache mitunter offener als in der Muttersprache. Gerade medial vorgeführter Stoff schafft das Bedürfnis zu eigenem Meinen, Fühlen, Urteilen und Handeln" (Erdmenger 1989: 130).

Als „moving picture book" (Sherman 2001: 3) leisten Filme mehr als manche Bildwörterbücher oder Magazine, indem sie den Zugang zu unterschiedlichsten Personen, Orten, Ereignissen und Themen eröffnen, mit denen man sich fremdsprachlich auseinandersetzen kann. In ihrer Funktion als Fenster zu englischsprachigen Kulturen vermögen sie, interkulturelles Lernen auszulösen und *cross-cultural awareness* aufzubauen.

Neben landeskundlich-interkulturellen Inhalten ermöglichen die vielfältigen Verbindungen zwischen der Filmindustrie und dem literarischen Schaffen lohnenswerte literaturwissenschaftliche Zugänge. Ob *film on book*, i.e. die filmische Adaption literarischer Vorlagen, oder *book on film*, i.e. die (ästhetisch oft weniger ambitionierte) schriftliche Fassung eines Films – die Möglichkeiten vergleichender Analyse sind zahlreich.

Schließlich bietet es sich an, die formalen, funktionalen und ästhetischen Kategorien medialer Textformate im Sinne von *film literacy* zu erschließen. Eine objektive Analyse kinematografischer Techniken, die kritische Reflexion ihrer Verwendungsweisen und die handlungsorientierte Produktion filmischer Produkte sollen zum Ziel der Medienkompetenz führen (Thaler 1997: 65ff.).

Positionierung

Der Wert von Filmen als Sprachlernressource ist unbestritten: Motivation, Popularität, Stimulans, Authentizität, Variierungsbreite, Referenzrahmen, Kulturalität, Affektivität, *world outside the classroom*. Ein Film kann sowohl als Informationstext (Sprechen und Schreiben über den Film) als auch als Instrumentaltext (Sprachlernen mit dem Film) fungieren (Liebelt 1989: 251). Inzwischen sind auch logistische Barrieren überwunden: Die Distributionswege sind breit gestreut (Satelliten-Fernsehen, Internet, Kauf- oder Leih-Videos/DVDs in vielen Geschäften), der Vorrat ist enorm, die Videos und DVDs sind relativ preisgünstig, und das Sortiment wird permanent erweitert und aktualisiert. „Video is a wonderful resource for opening up the English-language world and can be used with great pleasure and profit – and very little sweat" (Sherman 2001: 1).

Das letzte Element dieser Aufzählung (nach dem Gedankenstrich) darf aber in Frage gestellt werden. Ein erstes, großes Problem liegt im Bereich des (Hör-) Verstehens. „Watching drama that you don't understand is a very negative experience" (Sherman 2001: 15). Der Verfasser erinnert sich mit Grausen an den ersten Videofilm in englischer Originalsprache, bei dem er fast nichts verstand. Bei normalem Sehmodus sind die meisten (Spiel-) Filme zu schwierig. Zu hohe Sprechgeschwindigkeit, gleichzeitiges Sprechen mehrerer Personen, umgangssprachliche Idiome, regionale Varianten, Geräuschkulisse im Hintergrund, Begleitmusik, Inkongruenzen zwischen Worten und Handlung führen sehr schnell zu einer Überforderung des Dekodierungsvermögens. „It demands higher language ability than any language student has ... Students switch off mentally as soon as they realise they can't follow the plot" (Baddock 1996: 4). Um die

Frustrations- (und Abschalt-) schwelle nicht zu überschreiten und das Gegenteil von Motivation zu erreichen, sind eine sorgfältig auf das Lernniveau abgestimmte Filmauswahl (z.B. einfache *plots* mit vielen Wort-Bild-Kongruenzen und langsamer, deutlicher Standard-Aussprache für mittlere Niveaus), erleichternde Präsentationsformen (z.B. Segmentverfahren, Wiederholung, Pointierung) und entlastende Aktivitäten (z.B. lexikalische Vorbereitung oder antizipatorische Sensibilisierung) erforderlich. Auch die überzogene Erwartungshaltung, einen Film in seiner Gesamtheit – Inhalt, Sprache, Kontext – verstehen zu müssen, bedarf einer realitätsnahen Korrektur, die sich an natürlichen Rezeptionsmustern orientiert. „Es gilt, den Mittelweg zu finden zwischen einem passiven, nur konsumierenden Sehen und einem alles hundertprozentig Verstehenwollen" (Liebelt 1989: 251f.).

Auch Untertitel, die bei einer DVD zum Standard gehören, können das Verständnis enorm erleichtern. Allerdings darf man die Augen nicht davor verschließen „that the eye is more powerful than the ear" (Sherman 2001: 16). Wenn der Rezipient sowohl hören als auch lesen soll, wird er dem Lesen (der Untertitel) den Vorzug geben. Alle drei Möglichkeiten des Einsatzes von *subtitles* – deutscher Film mit englischen Untertiteln, englischer Film mit deutschen Untertiteln, englischer Film mit englischen Untertiteln – haben somit neben Vorzügen auch Nachteile. Mit der ersten Variante mögen viele Lernende gute Erfahrungen gemacht haben und die Erweiterung des Wortschatzes hervorheben, für das Hörverstehen macht es keinen Sinn; beim zweiten Verfahren wird das Auge auf den deutschen Text fokussiert und das Hören tendenziell vernachlässigt, allerdings können erhellende Übersetzungsübungen (beispielsweise mit zunächst verdeckten Untertiteln) durchgeführt werden; das dritte Verfahren erleichtert sicher das Verständnis, aber verbessert eher die Lese- als die Hörkompetenz.

Ein weiteres Problem neben dem Hörverstehen stellt die Länge eines Films dar. Spielfilme, aber auch *soaps, sitcoms* oder *drama series* sind lang, Unterrichtsstunden aber kurz. Und eine Filmstunde darf im Regelfall nicht nur aus der Präsentation und dem passiven Konsum eines Films bestehen. Filmzeit-sparende Präsentationsformen (Segment- und Sandwichverfahren) und die Ermunterung der Lernenden zum unabhängigen Filmstudium mögen hier wertvolle Dienste leisten.[138]

Ob in toto oder ausschnittsweise, von wesentlicher motivations- und lernpsychologischer Bedeutung ist die Selektion des Films. Neben qualitativen, sprachpraktischen, kulturkundlichen und kinematografischen Kriterien sollten vor allem die Präferenzen der SchülerInnen berücksichtigt werden. Ihnen ist eine gehörige Portion Mitbestimmung bei der Auswahl einzuräumen.

Vor dem Hintergrund dieser Öffnung erscheinen auch *video dramas* tendenziell geeigneter als *non-fiction videos*, die stärker der Abbildung der Realität verpflichtet sind und somit weniger Freiraum für eine ergebnisoffene Deutungsdiskussion lassen. Allerdings kann grundsätzlich jedes Filmgenre durch die Wahl einer geeigneten

---

[138] Sherman (2001: 18ff.) schlägt der Lehrkraft vor, den Film verbal vorzutragen, ein paar Schlüsselszenen zu zeigen und die Kassette dann interessierten SchülerInnen mit nach Hause zu geben (*illustrated talk*) oder sich nur auf die informationsdichte Einleitung eines Films zu beschränken (*front loading*). Ihre *salami tactics* ähneln dem Intervallverfahren. Sehr empfehlenswert sind ihre diversen Anleitungen und Arbeitsblätter für *independent film study* (*boxes* 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 16, 17, 18, 21, 23).

Aufgabenstellung *geöffnet* werden. Auch mit Sport-, Wetter- oder Nachrichtenclips lässt sich (halb-) autonomes Lernen verknüpfen.[139]

Hinsichtlich der Auswahl der Präsentationstechnik sind grundsätzlich alle mehr oder weniger geeignet für offenen Unterricht. Ein großes Potential steckt dabei neben *silent viewing*, *blind listening* und *freeze frame* in *split viewing* (z.B. kommunikativ-interaktive Rekonstruktion der Sequenztotalität aus den separaten Perzeptionsmodi durch Fragen der *listeners* an die *viewers*) und *jumbled sequence* (z.B. Spekulation über Mittelsegment anhand der gesehenen Anfangs- und Schluss-Sequenzen).

Bei der Auswahl der Sequenzen eines Films stehen der Lehrkraft viele Optionen offen. Wie oft eine Szene dann wiederholt gezeigt wird, kann je nach Auffassungsvermögen, Zeit und Schwerpunktsetzung recht unterschiedlich sein. Das breite Reservoir an Wortfeldern, Sprachstrukturen und Sprechakten in einem Film eröffnet auch einen großen Spielraum für lexikalische, grammatikalische und kommunikative Spracharbeit. Es lassen sich problem-los sprachpraktische Übungen einbauen, die unabhängiges Lernen fördern.[140] Die einzelnen Aufgaben sollten dabei nicht wahllos einem Film übergestülpt werden, sondern sich aus dem spezifischen Charakter des Film natürlich ergeben und seine besonderen Qualitäten bearbeiten. Sherman nennt diesen Ansatz *generic* (2001: 7).[141] Bei der konkreten Durchführung einer Aufgabe oder Übung hat sich gezeigt, dass Lernende diese besser erledigen, wenn sie zuvor im Sinne von *modeling* ein Beispiel davon erlebt haben.

Die Kunst bei *Film-Based Language Learning* liegt darin, ein angemessenes Gleichgewicht zwischen Spracharbeit und Unterhaltung zu finden. SprachlehrerInnen fällt zunächst die Aufgabe zu, sprachpraktisches (inklusive interkulturelles, literarisches, medienkritisches) Lernen zu befördern. Daneben dürfen sie bei der Auswahl eines Films und der Implementierung von Aufgaben jedoch nicht vergessen, dass die primäre Motivation für Jugendliche, einen Film zu sehen, in den Triebfedern Unterhaltung, Spannung, Staunen liegt.

> We must be careful to preserve the delicate balance between appreciating a film more because we understand the language, the culture, and the technique behind it, and killing the magic of the experience because we overdo the grammar, the vocabulary, or the pronunciation in the language and comprehension process (Stempleski/Tomalin 2001: 9).

Deshalb sollte sich die Wiederholung ein und derselben Szene oder die Betätigung der Pause-Taste in erträglichen Grenzen halten. Auch wenn ein Film zu umfassender

---

139 Als Beispiel mag das Mini-Projekt *following the news* dienen: Pro Schülergruppe wird je eine spannende Nachrichtengeschichte, die länger als einen Tag dauert und spektakuläre Ereignisse verspricht, über einen Zeitraum von 5 bis 10 Tagen verfolgt; eine schriftliche Zusammenfassung der Ereignisse pro Tag, Recherchen zum Hintergrund und Wortfeldarbeiten münden in ein Dossier; die Übernahme bestimmter Akteursrollen durch SchülerInnen und die Integration veranschaulichender TV-Clips in die abschließende Plenums-Präsentation machen das Vorhaben noch lebendiger (cf. Sherman 2001: 73f.).

140 Z.B. Sherman (2001: 142f.): *Choose your words.*

141 Sie schlägt für die Arbeit mit authentischem Videomaterial 3-g-Aufgaben vor: Neben *generic* sollten die Aufgaben *generative*, i.e. wiederholt verwendbar mit ähnlichem Material, und *gentle* sein, i.e. angenehm für die Lernenden, weil sie natürlich sind, und angenehm für die Lehrenden, weil sie wenig Vorbereitungsaufwand erfordern.

gehaltlich-linguistischer Ausbeutung verlockt – die inflationäre Verwendung von *Worksheets* zu Inhalt, Wortschatz und Grammatik analysiert den Film zu Tode und bewirkt nicht, dass SchülerInnen offen bleiben oder werden für gute Filme. Wie ist aber das andere Extrem, die en-bloc-Präsentation, zu bewerten? Natürlich widerstrebt es fachdidaktischem Bemühen um Strukturierung, Präzision und Effizienz, einen Film ohne Vorbereitung und ohne *follow-up activities* zum passiven Konsumieren freizugeben. Dieser Rezeptions-modus entspricht allerdings dem natürlichen Sehverhalten in der außerschulischen Medienwirklichkeit. Eine behutsame arbeitsteilige Vergabe einiger Beobachtungsaufträge an Paare oder Gruppen vor dem Sehen des (neuesten) Films (im städtischen Fremdsprachen-Kino) mit einstündiger Besprechung am folgenden Tag hat sich in diesem Rahmen als lohnenswertes Vorgehen erwiesen.

11.3 *Internet-Based Language Learning*

Like distant islands sundered by the sea,
We had no sense of one community.
We lived and worked apart and rarely knew
That others searched with us for knowledge, too....

But could these new resources not be shared?
Let links be built; machines and men be paired!
Let distance be no barrier! They set
That goal: design and build the ARPANET!

Vint Cerf

Kontext

Das Internet hat den Trend unserer post-industriellen Dienstleistungsgesellschaft hin zu einer Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Kommunikationsgesellschaft verstärkt. Marshall McLuhans berühmtes Diktum der sechziger Jahre von einem *global village* ist unter der Wirkkraft des Netzes der Netze zur (virtuellen) Realität geworden. Da das „Netz" zum integralen Bestandteil unseres Lebens avanciert ist, liegt die Notwendigkeit eines kompetenten und reflektierten Umgangs mit ihm nahe.

> Keine Schule, keine Schulform und keine Schulstufe wird das Internet zukünftig ignorieren können, weil die mit den neuen Informationstechnologien verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen so radikal sind und weiterhin sein werden, dass jede Sozialisationsagentur der modernen Informationsgesellschaft unmittelbar davon betroffen sein wird (Schlobinski 2000: 10).

Die Entwicklung des Internet – auch partiell unter fremdsprachendidaktischer Perspektive – ist inzwischen recht gut dokumentiert (u.a. Berners-Lee 1999; Hafner/Lyon 2000; Zehnder 2000). Wenn man auch die umfangreichen Straßen- und Kommunikationsnetze der Chinesen, Perser oder Römer als antike Vorbilder sowie das Telegraphen- und Telefonnetz als moderne Vorläufer apostrophieren könnte, so gilt doch das in den späten 60er Jahren in den Vereinigten Staaten entwickelte ARPANET als entscheidender Beginn des Internet. Als eine der Reaktionen auf den Sputnik-Schock hatte das amerikanische Verteidigungsministerium 1958 im Zeitalter des Kalten Krieges eine Forschungsbehörde namens Advanced Research Projects Agency (ARPA) gegründet, die den technologischen Vorsprung der Vereinigten Staaten durch Förderung geeigneter Projekte im Dienste der Landesverteidigung sichern sollte. Von diesen erlangte die Errichtung eines nationalen Computernetzwerks die größte Bedeutung, wobei Paul Baran 1964 eine alternative Netzwerktopologie vorschlug, welche die Überlebensfähigkeit der Air-Force-Kommandostruktur im Falle eines sowjetischen Nuklearangriffs garantieren sollte. Statt des konventionellen Sterns mit einem Zentralrechner schlug Baran ein distributed network vor, das einen Totalausfall des Netzes unwahrscheinlich macht. Folglich wurde die Errichtung eines zuverlässigen Netzes auf der Grundlage der neuen Pakettechnik (*packet switching*),

die gemeinsame Nutzung existierender Hardware-Ressourcen und die Möglichkeit des Datenaustauschs zwischen unterschiedlichen Rechnertypen anvisiert.

Als erste Anwendungsprogramme für das neue Netzwerk entstanden das Telnet (*telecommunications network*, Programm zur Fernsteuerung fremder Rechner) und das FTP (*file transfer protocol*, Programm für den Dateienaustausch mit anderen Rechnern). Die anfangs zurückhaltende Inanspruchnahme des ARPANET stieg rapide an, als mit E-Mail eine neue Anwendung erfunden wurde, die sich zur Überraschung der Entwickler als äußerst bedeutsam erweisen sollte. Bald nach der Veröffentlichung des ersten experimentellen Mailprogramms 1971 zeigten sich die offensichtlichen Vorteile der elektronischen Post: schneller am Ziel als die normale Post, billiger als ein Ferngespräch, vom Empfänger zu einem selbst bestimmten Zeitpunkt zu lesen und zu bearbeiten, rascher zu schreiben als ein konventioneller Brief, geeignet für die landesweite Kommunikation unter den Computerwissenschaftlern. Allmählich entstanden Verteilerlisten und damit auf E-Mail basierende virtuelle Konferenzsysteme, wobei die erste große E-Mail-Diskussionsgruppe des ARPANET die SF-LOVERS-Liste war.

Das *Internet Working*, die Verbindung heterogener Netzwerke, wurde danach als logische Fortsetzung des Verbindens einzelner Computer in Angriff genommen. Im Rahmen des von Robert Kahn und Vinton Cerf geleiteten INTERNET Program sollten ganze Netzwerke unterschiedlichster Prägung zu einem gemeinsamen „Netz der Netze", dem Internet, mit einem einheitlichen Datenformat und einer einheitlichen Verbindungsherstellung zusammengeführt werden. Dieses Netzwerkprotokoll erhielt den Namen *Transmission Control Protocol* (TCP), welches auch die Adressierung aller Internet-Rechner ermöglichte. Um 1980 übernahm diese Funktion ein eigenes Protokoll, das *Internet Protocol* (IP). Gleichzeitig expandierte auch ein weltweites elektronisches Schwarzes Brett mit Diskussionsgruppen zu diversen Themen, das USENET. Nach erbitterten Kontroversen Mitte der achtziger Jahre über akzeptable Themen und Gruppen in dieser Applikation wurden die *Newsgroups* (Diskussionsforen) in eine hierarchische Struktur mit grundlegenden Themengebieten eingeteilt (z.B. Wissenschaft: sci). Verschiedene Dienste wie E-Mail, News, IRC (*Internet Relay Chat*) oder MUD (*Multi-User Domain*) ließen eine Vielzahl virtueller Gemeinschaften entstehen, in denen Menschen auf der ganzen Welt Kontakt aufnehmen und kommunizieren können.

1991 entwickelte Tim Berners-Lee am europäischen Kernforschungszentrum CERN in Genf schließlich eine Hypertextstruktur mit einer *user-friendly* graphischen Benutzeroberfläche. Ursprünglich als Medium zur Präsentation allgemeiner Dokumente für alle Mitglieder der Forschungseinrichtung gedacht, wurde das riesige Potential des *World Wide Web* (WWW, W3) sehr schnell deutlich: Mit einem einfachen Knopfdruck konnte man bei der Lektüre von Hypertext-Dokumenten interessanten Querverweisen nicht nur innerhalb der Institution, sondern über den gesamten Globus folgen (‚surfen'). Mit dem explosions-artigen Wachstum der Zahl der Netzteilnehmer hat auch die öffentliche Debatte um die Zukunft des Internets eingesetzt. Was als kleines militärisches und akademisches Experimentalnetz begann, hat sich zu einer öffentlichen und globalen Ressource entwickelt, wodurch verstärkt politische, soziologische und wirtschaftliche Implikationen bedacht werden müssen. Und obwohl das Internet ursprünglich gebaut worden war, um Computer miteinander zu verbinden, verdankte es seinen Siegeszug schließlich der Fähigkeit, auch Menschen miteinander in Kontakt zu bringen.

Dieser an den fremdsprachendidaktisch relevanten Zäsuren orientierte Überblick über

die Geschichte des Internet lässt sich noch durch die bekannte 3-Phasen-Entwicklung von CALL (*Computer Assisted Language Learning*) ergänzen, welche die Verwendung des Computers beim Fremdsprachenlernen in eine behavioristische, eine kommunikative und eine integrative Phase einteilt (Warschauer/Healey 1998). Das Internet mit seinem Potenzial, die Beschränkungen der CD-ROM zu überwinden, erscheint vor diesem Hintergrund als eine Fortentwicklung der integrativen Phase. In eine ähnliche Richtung geht die ebenfalls chronologisch orientierte Dreiteilung des Sprachlernens in eine strukturelle, kognitive und sozio-kognitive Perspektive, wobei parallele technologische Entwicklungen – vom Großrechner über den *Personal Computer* hin zum Netzwerk-Computer – in entsprechenden CALL-Metaphern reflektiert werden: vom *computer-as-tutor* über den *computer-as-pupil* zum *computer-as-tool* (Warschauer/Kern 2000: 2ff.). Das Internet erlaubt es nun, den Fokus von der Interaktion mit dem *Computer* auf die Interaktion mit *Menschen* via Computer zu legen – zum Zwecke bedeutungsvoll-inhaltsorientierter Interaktion in authentischen *discourse communities*.

Intention

Internet-Based Language Learning soll hier als Oberbegriff für verschiedene Ansätze verstanden werden, welche das Internet als Basis, Medium und/oder Objekt des Lernens von Fremdsprachen verwenden. Ein Streifzug durch die einschlägige Literatur (z.B. Kallenbach/Ritter 2000: 12ff.; Kohn 2003: 15ff.; Legutke/Rösler 2003; Moser 2000a; Rüschoff/Wolff 1999; Thume 1997; Warschauer/Kern 2000) fördert immer wieder dieselben Ziele – wenn auch unter verschiedenen Formulierungen – zu Tage (Tabelle 19).

Intention	*Begründung*
Förderung sprachlicher Kommunikations-fähigkeit	Authentizität, Lebensorientierung und Zweckgerichtetheit der Lernumgebung, Förderung stilistischer Sensibilität durch handlungsorientiertes Lernen in realitätsnahen Situationen, Steigerung von Schreibmotivation und Schreiberfolg durch adressatenorientiertes Schreiben, Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit durch „sprechnahen" Schreibstil, Verwendung von Kommunikations-Tools (E-Mail etc.) für menschliche Interaktion
Nutzbarmachung eines Informationspools	Immenses, täglich wachsendes Arsenal an Informationen, Authentizität des Materials, Aktualität der Informationen, Einladung zur Recherche
Intensivierung interkulturellen Lernens	Tiefer, realitätsnaher, schülerorientierter Landeskundeunterricht, Großes Interesse durch Einbeziehung persönlicher Interessen, spielerische Erweiterung des Wissens über andere Länder, Einblick in die Tiefenstruktur einer Landeskultur, Erweiterung des kulturellen Bewusstseins durch virtuelle Kontakte mit Partnerkulturen
Steigerung der	Kurzfristige Motivation durch Novitätseffekt und

Lernmotivation	Multimedialität, Langfristige Motivation: neue Präsentations- und Übungsmöglichkeiten durch audio-visuelle Elemente, selbstständige Selektion und Sequenzierung von Informationen durch Hypertextstruktur, assoziativ-epistemisches Vorgehen, entdeckendes Hot-Spot-Lernen, haptische Momente
Stärkung personaler Kompetenzen	Neue Modi des Ausdrucks und der Selbstdarstellung; mehr Mut und Selbstvertrauen durch Anonymität und Distanz des Kontakts, Ermutigung zurückhaltender SchülerInnen zur freien Meinungsäußerung, Stärkung der Autonomie, Förderung sozialen Lernens
Erweiterung der Medienkompetenz	Strategien der Informationsbeschaffung und –evaluation, technische, kulturelle, soziale und reflexive Kompetenzen (Moser 2000a), Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung und Medienkritik
Festigung von Lernstrategien	Spracherwerbsbezogene Strategien (z.B. Benützung eines elektronischen Wörterbuchs), fertigkeitsbezogene Strategien (z.B. *scanning*), kommunikationsbezogene Strategien (z.B. *email netiquette*), sprachreflexionsbezogene Strategien (z.B. Benutzung von online-Korpora), lernbezogene Strategien (z.B. surf-vermeidende Zielgerichtetheit), soziale Strategien (z.B. Kontakt zu *native speakers*)[142]
Berücksichtigung der Handlungsorientierung	Ganzheitliche Ansätze, Möglichkeiten spielerischen Lernens, Orientierung an konkretem Arbeitsresultat (Handlungsprodukt)
Prozessorientiertes Lernen	Sichtbarmachung von Zwischenschritten, *trial and error*, schülerinitiierte Richtungsänderungen
Erweiterung des Methodenspielraums	Anreiz für fachlich legitimierte Partner- und Gruppenarbeit, Freiarbeit und Projektunterricht, neue Formen der Informationsgewinnung, -verarbeitung und -präsentation, neue Kommunikationsverfahren

Tabelle 19: Intentionen von *Internet-Based Language Learning*

[142] Die Unterscheidung in diese sechs grundsätzlichen Typen von Lernstrategien nimmt z.B. Wolff (1998: 72ff.) vor.

Resümierend ermöglicht der Einsatz des Internets also

> einen aktuellen, handlungsorientierten, kommunikativen, realistischen, projektorientierten, fächerübergreifenden, interkulturellen Englischunterricht, in dem Sprachlernen eingebettet ist in einen Lern- und Arbeitsprozess mit Kommunikations- und Informationstechnologien als sinnvoll eingesetzte Medien (Donath 1997: 217).

Ein zum *Internet-Based Language Learning* ähnlicher, etwas umfassenderer Methodenansatz firmiert unter NBLT oder *Network Based Language Teaching*, welches networking zum zentralen Prinzip erhebt und neben dem Internet auch diverse Formen des Intranet umfasst (Warschauer/Kern 2000). In eine ähnliche Richtung geht auch CMC (Computer Mediated Communication), das den Fokus allerdings weniger auf die Informations- und Präsentationsfunktionen des Internets als vielmehr auf dessen kommuni-katives Potenzial setzt. Dem *Computer Assisted Language Learning* (CALL), das sich nicht auf das Internet beschränkt, sondern alle Applikationen des Computers umfasst, haftet aufgrund seiner Anfangsgeschichte ein eher geschlossen-tutorieller Charakter an: „CALL has traditionally been associated with self-contained, programmed applications such as tutorials, drills, simulations, instructional games, tests, and so on" (Warschau-er/Kern 2000b: 1). Um die Bedeutung auch kommunikativ-integrativer Anwendungen zu verdeutlichen, wird deshalb heute immer öfter mit dem Terminus CELL (*Computer Enhanced Language Learning*) operiert.

Positionierung

Das Internet sollte als methodisches Werkzeug betrachtet werden, das dem Fremdsprachenunterricht neue Handlungsoptionen eröffnet.

> Jedes Wissen lässt sich multimedial präsentieren, riesige Informationsmengen sind rasch und unabhängig von Ort und Zeit zugänglich, komplexe Prozesse und Ereignisse können realitätsnah simuliert werden, Darstellungen und Abläufe lassen sich vielfältig manipulieren, über alle Distanzen hinweg kann man mit anderen kommunizieren und kooperieren (Gabriel 1997: 151).

Offenkundig zeigt sich die Öffnung des Klassenzimmers nach außen. Kommunikation in einem offenen Netz findet zwischen allen Teilnehmern idealiter ungehindert und über alle Grenzen hinweg statt, vorhandene Informationen stehen weltweit frei zur Verfügung – unter der Voraussetzung, dass der Lernende über einen leichten und kostenlosen bzw. preisgünstigen Internetzugang verfügt. Kontakt kann zu *native spreakers* und *non-native speakers* in allen Teilen des Globus aufgenommen werden. Traditionelle Barrieren und Hierarchien werden teilweise in Frage gestellt, wenn ein elfjähriger Englisch-Eleve mit einem Wissenschaftsexperten interagiert. Die unmittelbare Berührung mit fremden Personen und Kulturen vermag Denk-, Sprach- und Handlungshorizonte zu erweitern.

Gleichzeitig findet durch *Internet-Based Language Learning* eine innere Öffnung im methodischen und lernprozessualen Bereich statt. „Multimediale Projekte öffnen wie konventionelle Projektarbeit den Unterricht ... Statt passiv einem Lehrervortrag zuzuhören, arbeiten die Schüler aktiv und zumeist in Partner- oder Gruppenarbeit" (Kohn 2003: 21). Der Zugang zu neuen Informationsfeldern, das Angebot neuer Kommunikationswege und die Möglichkeiten neuer Präsentationsformen erfordern neue Formen der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten, legen neue methodische Zugänge nahe und gewähren den SchülerInnen mehr Mitspracherechte durch neue Organisationsformen. Die Struktur

des Hypertextes mit den bestimmenden Merkmalen der Multimedialität, Multimodalität, Perspektivenfülle, Polyvalenz, Dynamik und Interaktivität drängt den Lerner tendenziell in eine subjektbezogene, aktive, autonome Rolle und ermöglicht ihm lernerzentriertes, explo-rierendes, selbstentdeckendes Lernen.[143] Der Einzelne, Paare oder Kleingruppen werden mit einer Aufgabe konfrontiert, die sie selbstständig lösen sollen. Während dieser aktiven Suche nach Informationen müssen sie gefundene Informationen in existierende Wissens-strukturen integrieren, diese restrukturieren und modifizieren. Das komplexe Medium des Internet eröffnet ihnen verzweigte Lernwege und multimodale Aneignungsprozesse, ent-sprechend ihren Neigungen und Interessen können sie vor binnendifferenzierendem Hin-tergrund unterschiedliche Wege zur Lösung einer Aufgabe einschlagen. Man kann ihnen gestatten, das Lernniveau, die Lernzeit, das Lerntempo und die Sozialform selbst zu be-stimmen, was zu mehr Eigenverantwortung und Eigeninitiative sowie der Ausbildung einer diskursiven Verhandlungsstrategie führt. Die Voraussetzungen für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen sowie kollaboratives Lernen sind damit gegeben, wobei sich letzteres auf Interaktionen unter den Lernenden, zwischen den Lernenden und den Benüt-zern der Zielsprache sowie zwischen Lehrenden und Lernenden bezieht. Eine Erziehung der SchülerInnen zu mehr Verantwortung gegenüber dem eigenen Lernen und gegenüber den Interaktionspartnern mag dringend benötigte Schlüsselqualifikationen ausbilden.

Sowohl die Hypertextualität des Web als auch die neuen Kommunikations-Dienste erzwingen es regelrecht, den Fokus des Unterrichts auf Inhalte und Sprachhandlungen und nicht auf formal-grammatikalische Korrektheit zu legen. Die Bearbeitung alters-spezifischer Themenfelder und die Lösung schülernaher Probleme stehen im Vordergrund, lexikalische und morphologisch-strukturelle Fragen ergeben sich vielleicht aus dem Kontext der Recherche, stellen aber kein Apriori der Sprechhandlung dar. Und die *communication tools* wurden nicht zur Reflexion über grammatikalische Spitzfindigkeiten geschaffen, sondern zum persönlichen Austausch von Meinungen, Gefühlen und Haltungen. Entsprechend ist die inhaltliche und sprachliche Richtung bei einem Chat, in einer Newsgroup oder bei einer Videokonferenz nur schwer zu steuern und vorherzusagen.

All diese Tendenzen weisen hin auf eine Öffnung des Unterrichts und eine Verdrängung lehrerzentrierter Unterrichtung durch schülerzentriertes Lernen. Das Sinn suchende Prinzip des Navigierens und das Verständigung suchende Prinzip des Kommunizierens im Internet bieten gute Voraussetzungen, das instruktionale Paradigma und einen lehrwerkdominierten Unterricht aufzubrechen. Die Lehrkraft steigt herab vom *sage on the stage* zum *guide on the side*, der den entdeckend-experimentierend-konstruierenden Lerner als HelferIn, BeraterIn, OrganisatorIn und VermittlerIn von Lerntechniken unterstützt.

Die Offenheit des Internet wirft natürlich brisante Fragen auf (Baacke 1999; Dyson 1997; Overmann 2001; Rekowski 2001; Rötzer 1998; Schwab/Stegmann 1999; Stoll 2001). Führt *information overload* zu chronischer Informations-Bulimie? Wird durch die Informationsfülle Lernen nicht eher behindert, flüchtiges Halbwissen dagegen gefördert?

---

[143] Cf. Overmanns Darstellung der Merkmale eines Hypertextes in Anhang 3. Der Vergleich mit dem Lehrbuch erfolgt allerdings sehr dichotomisch-einseitig zuungunsten des Lehrbuchs.

Glauben die unkontrolliert-ziellos Sammelnden an die Synonymität von Informationsbesitz und Wissenskonstruktion (*information is knowledge is wisdom*)? Lässt die Anstrengungsbereitschaft nach? Besteht die Gefahr einer Vertreibung der Binnenperspektive? Wird wirkliches Erkenntnisinteresse unterdrückt, weil der Hypertext von der Bürde hermeneutischer Sinnsuche befreit, hot spots neue unerfüllbare Verheißungen versprechen? Pendeln wir zwischen Daten-Müll und Daten-Overkill? Kaschiert multimediales Talmi substanzielle Leere? Bestimmt – in Variation des Marxschen Diktums – das Design das Sein? Werden Kinder zu jugendgefährdenden Angeboten verlockt? Wird die Grenze zwischen Plagiatarie und Originalität gänzlich aufgehoben? Ersetzt unkritische Gutgläubigkeit die seriöse Evaluation von Informationen? Trägt das Netz zur Erweiterung unserer intellektuellen und emotionalen Identität bei oder eher zur Virtualisierung und Anonymisierung? Findet eine Befriedigung realer Informations- und Kommunikationsbedürfnisse oder eine Pathologisierung des Individuums statt (*chat maniacs*, *gender swapping*)? Wird unsere Gesellschaft durch die permanente Mitregierung der Nutzer-Basis demokratisiert oder in zwei neue Klassen gespalten (Online-Oberschicht vs Internet-Anal-phabeten)?

Die Antworten auf diese Fragen oszillieren zwischen technizistischer Fortschrittseuphorie und fundamentalistischem Kulturpessimismus. Um dem *Lost-in-Cyberspace*-Syn-drom zu entgehen, sind zuvörderst nicht Techniker und Kulturkritiker gefragt. Das Feld muss von den Didaktikern besetzt werden, und zwar primär nicht von den Medienpädagogen, sondern den Fachdidaktikern. Das Internet ist per se weder das Nonplusultra didaktischer Innovation noch das Vehikel einer Qualitätsminderung. FremdsprachendidaktikerInnen und FremdsprachenlehrerInnen müssen Ideen entwickeln, ausprobieren, bewerten, revidieren, weiterentwickeln und so fort. Die Komplexität des Internet (Hypertextualität, Multimodalität, Polyfunktionalität) ist mit dem Prinzip der Lernökonomie zu harmonisieren. Zwischen Aufwand und Nutzen muss ein vernünftiges Verhältnis bestehen. Der Weg zum Computerraum und zurück, Hoch- und Herunterfahren, An- und Abmelden, Aufrufen und Schließen der Software etc. reduzieren eine 45-Minuten-Stunde schnell auf 30 Minuten. Die Verwendung des Internet ist an konkrete didaktisch-methodische Bedingungen zu knüpfen. Das neue Medium muss seinen Mehrwert unter Beweis stellen, i.e. bestimmte Unterrichtsziele besser erreichen als traditionelle Wege. Wenn dies nicht zutrifft, dann müssen die SchülerInnen „die gleichen kognitiven Prozesse mit einem umständlicheren Medium in weniger Zeit leisten" (Lummel 2001: 94). Aus Gründen der Zeitökonomie und der Qualitätssicherung kommen Lehrkräfte an einer Sichtung, Bewertung, Sortierung und Aufbereitung themenrelevanter Informationen bezüglich ihres didaktischen Verwendungskontextes nicht vorbei. Um die Effektivität Internet-basierten Unterrichts zu erhöhen, empfiehlt sich die Einhaltung von vier Prinzipien:

- Bestimmung eines klaren Lernziels
- Stellung einer präzisen Aufgabe
- Vorgabe eines verbindlichen Zeitrahmens
- Einforderung eines sichtbaren Ergebnisses

Schwierigkeiten sind natürlich auch bei einer gewissenhaften Befolgung dieser Leitlinien nicht auszuschließen. Einen selektiven Überblick darüber, welche Probleme auftreten und wie Lehrkräfte damit umgehen können, gibt Tabelle 20.

Probleme	*Lösungsmöglichkeiten durch Lehrkraft*
Eingeschränkte Hardware-Ausstattung an der Schule	2 SchülerInnen pro PC Arbeitsteilung in *PC tasks* und *non-PC-tasks* Internet-Aufträge als Hausaufgabe (falls heimischer Zugang vorhanden) *fund-raising*-Initiative für *self-access room*
Mangelnde technisch-methodische Medienkompetenzen der SchülerInnen	Einführende Stunden in die Internet-Arbeit Üben von *trawling, skimming, scanning* Arbeit mit *search engines* Bewusstmachung des *information overload* Exemplarische Evaluation der Reliabilität von *websites*
Zeitaufwändiges und ergebnisloses Surfen im Netz	Einsatz von WebQuests oder Web-Units Anwendung der Walden's-Paths-Methode (http://www.csdl.tamu.edu/walden/) Vorselektion der *websites* durch die Lehrkraft präzise Arbeitsaufträge Vorgabe von Zeitlimits Anleitung durch Worksheets Forderung nach Ergebnispräsentation sichtbare Dokumentation der Resultate Weiterführung als Hausaufgabe
Konflikt zwischen Zeitbedarf der Projekte und Erfüllung des Lehrplans	Beschränkung auf 1 – 2 Projekte pro Schuljahr Start mit Mini-Projekt Ersatz verwandter Lehrbuch-Einheiten durch Internet-Projekte
Probleme bei E-Mail-Partnerschaften	Befolgung der 10 Goldenen Regeln nach Reinhard Donath (http://www.englisch.schule.de/email.htm) Lesen von Erfahrungsberichten Durchführung erprobter und dokumentierter E-Mail-Projekte Auswahl der Partner, Finden der Themen, Koordination der Arbeitsprozesse, Aufstellung eines Zeitrahmens, Wahl der Methoden: Donaths *website* (cf. oben)
Sprachliche Fehlerhaftigkeit der Texte	Editierung/Korrektur erstellter Texte Bewusstmachung von Authentizität gemeinsame Analyse zwecks Förderung von *language awareness*
Ungesteuerte und unkontrollierte Interaktionen bei den *communication tools*	Verwendung geschlossener *channels*/Foren Vorgabe bestimmter Themen und Aufgaben Analyse der Textproduktion ▶ *log files* oder Speicherung der Chat-Dialoge vor Verlassen des Kanals Toleranz gegenüber neuen Schreib- bzw. Sprechstilen
Priorisierung des Formalen	Insistieren auf dem Prinzip *content is king*

gegenüber dem Inhaltlichen bei Präsentation und Publikation	Transparenz der Evaluation mittels eines differenzierten Bewertungsrasters Gemeinsame Besprechung guter und schlechter Web-Auftritte

Tabelle 20: Probleme und Lösungsvorschläge bei *Internet-Based Language Learning*

11.4 *Self-Access Language Learning*

My education started
the day
I left school.

Mark Twain

Kontext

Die Verbreitung von *Self-Access Language Learning* (SALL) ist zunächst vor dem Hintergrund der sozio-politischen Umbruchphase im Europa der 60er Jahre mit ihren ideologischen Verwerfungen zu sehen (cf. auch 3.). Sozialer Fortschritt konnte zusehends nicht mehr allein über die Steigerung des materiellen Wohlstands definiert werden, sondern umfasste unter dem neuen Begriff *Lebensqualität* immer stärker menschlich-persönliche Variablen. Wenn das Individuum respektiert werden sollte, musste es seine eigenen Bedürfnisse erkennen und diese verwirklichen dürfen. Der Trend zu Individualisierung und Autonomie beinhaltete, individuelle Freiheiten zu stärken und die sozialen Gestaltungsmöglichkeiten des Einzelnen zu erhöhen.

Als Reaktion auf diese Tendenzen entwarf der Europarat 1971 das *Modern Languages Project*, das ursprünglich Erwachsenen die Möglichkeit lebenslangen Lernens eröffnen wollte. Eine Konsequenz dieses Projekts war die Gründung von CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications en Langues) an der Universität von Nancy in Frankreich (Holec 1981). Diese Institution entwickelte Programme für ein selbstgesteuertes Lernen von Erwachsenen, wobei zwei Hauptaugenmerke auf einem *learner training* und dem Selbstlernzentrum lagen. CRAPEL und die University of Cambridge gehörten zu den ersten *self-access centres*, die Zugang zu einem vielfältigen Angebot an authentischen Materialien boten und mit ihrer Audio- und Video-Bibliothek gute Voraussetzungen für einen autonomen Spracherwerb fortgeschrittener Lerner schufen. Im Zentrum stand

> ... the principle of *autonomous learning* for advanced and fairly advanced students ... who ... can improve their listening comprehension, their oral expression or their written comprehension by regularly working in semi-autonomy with adequately prepared teaching material or in complete autonomy using 'raw' *authentic material* (Riley/Zoppis 1985: 287).

Ohne die rasante technologische Entwicklung hätte dieses Prinzip natürlich nicht in dieser Form realisiert werden können. Im Audio- und Video-Bereich wurden immer leistungsfähigere und zuverlässigere Systeme entwickelt, die sich für selbstgesteuertes Lernen eigneten. Die zunehmende Verbreitung des Computers sorgte später für einen weiteren Schub, wobei zunächst tutorielle Anwendungen entsprechend der ersten, behavioristischen Phase von CALL im Vordergrund standen (Warschauer/Healey 1998).

Bei der Etablierung der neuen Selbstlerneinrichtungen spielten auch ökonomische Erwägungen seitens der Verwaltungsvertreter eine Rolle. Eine technologieintensive, aber Personal sparende Lernsituation verhieß Kosteneinsparungen durch verminderte Kontaktzeiten zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Vor allem im privaten Sektor drängten daraufhin immer mehr Fremdspracheninstitutionen auf den Markt, installierten Sprachzentren, die sich mit flexiblen, individualisierten Angeboten an den Arbeits- und

Lebensrhythmus erwachsener Lerner anpassen und die oft beruflich bedingten Fremdsprachenanforderungen der Kunden befriedigen.

Intention

Sheerin definiert *self-access* als „a way of describing materials that are designed and organized in such a way that students can select and work on tasks on their own" (1991: 143). Bestimmte Medien und Materialien werden also konzipiert und zur Verfügung gestellt, und den Lernenden wird die Freiheit der Auswahl und des Lernrhythmus gegeben.

Einen größeren Rahmen ziehen Gardner/Miller, wenn sie über die Materialien hinaus weitere Elemente in die Lernumgebung integrieren, die sich als ein besonderes institutionalisiertes Arrangement von Ressourcen, Lehrenden, Lernenden und organisatorischen Systemen darstellt: „Self-access language learning is an approach to learning language, not an approach to teaching language ... Each learner interacts with the environment in a unique way" (1999: 11).

Wer nach einer Legitimierung für SALL sucht, kann sich im Wesentlichen auf folgende drei Konzepte stützen (Sheerin 1989: 3ff.):

- Unabhängigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden
- Das Lernen lernen
- Heterogenität der Lernenden (Psyche, Persönlichkeit, Lerntypus, Motivation, Leistungsvermögen, Intention)

Zur Vermeidung von Missverständnissen scheint eine Abgrenzung gegenüber drei verwandten Ansätzen angebracht. *Self-access* ist kein Synonym von *self-instruction.* Bei letzterem studieren die Lernenden die Sprache allein, ohne Unterstützung durch eine Lehrkraft, mit Hilfe von *teach-yourself materials*, in einem nicht formalisiertem Rahmen und einem nicht institutionalisierten Kontext. Das *distance learning* oder Fernlernen findet dagegen in einer institutionalisierten Form mit Beteiligung von (physisch abwesenden) Lehrkräften statt; die räumliche Distanz zwischen Lehrinstitution einerseits und Lernendem andererseits ist hier konstitutiv, und die Praxis hat die Notwendigkeit gesteuerten Lehrens aufgezeigt: Die Lernenden werden stark geführt mit Hilfe der Materialien, welche die Aufgabe eines Lehrers übernehmen. Der *programmierte Unterricht*, bei dem sich die Lernenden in ihrem eigenen Tempo durch Materialien durcharbeiten, die von LehrerInnen erstellt wurden, ähnelt zwar als technologiebasierte Lernform dem *self-access*. Allerdings stellt jener Instruktionsmodus kein selbstgesteuertes Lernen dar, da die individuellen Wahlmöglichkeiten weitgehend fehlen und die wesentlichen Entscheidungen von den Lehrkräften bzw. den Programmen als deren Stellvertretern getroffen werden

Positionierung

Dass *Self-Access Language Learning* offenes Lernen ermöglichen kann, ist evident. Schon der erste Bestandteil des Begriffs impliziert, dass der Fokus auf der Perspektive des Lernenden liegt. Er kann relativ unabhängig von Steuerung, Kontrolle und Lehrer den eigenen Lernprozess bestimmen. Die meisten Selbstlernzentren sind nach einem Ausleihbibliothekssystem organisiert, das ihm die freie Auswahl des Materials anbietet. Er kann entscheiden, wann er den Ort aufsucht, wie lange er bleibt, wie viel Zeit er an den

einzelnen Aufgaben und Medien verbringt. Das Material gibt ihm auch die Möglichkeit, die eigene Leistung zu korrigieren und zu evaluieren. Die Voraussetzungen für autonomes Fremdsprachenlernen sind damit gegeben. Es zeigen sich hier auch einige Parallelen zum deutschen Konzept der Freiarbeit oder des materialgeleiteten Lernens (cf. 9.1.).

Ein *self-access centre* stellt einen hinreichenden, gleichwohl nicht ausreichenden Grund für Offenheit und eigene Kontrolle über den Lernprozess dar. „It is possible to have a marvellously well-stocked self-access centre and for student activity to be totally directed within that centre" (Sheerin 1997: 55). Wie stark die Lernenden in dieser Einrichtung gelenkt werden, hängt vom Typus, den Intentionen und Methoden des Zentrums ab. Manche Räume bestehen ausschließlich aus separaten Einzelkabinen und suggerieren schon mit ihrem räumlichen Layout, dass ihnen individuelles Lernen am Herzen liegt. Andere integrieren auch offene Kontaktflächen, wo kooperatives Arbeiten und kommunikative Interaktion angeregt wird. Man kann in diesem Zusammenhang auch zwischen einem *practice centre* und einem *learning centre* unterscheiden (Sturtridge 1992), wobei ersteres für eine ergänzende Übung zum klassenzimmerorientierten Unterricht zur Verfügung steht, während zweiteres eher zum offenen, explorativen, entdeckenden Umgang mit der Fremdsprache einlädt.

Die in einer Selbstlerneinrichtung vorhandenen Materialien erleichtern selbstgesteuertes Lernen, aber sie garantieren es nicht. Häufig werden *worksheets* mit Texten (oder Aufgaben) eingesetzt, die Fragen enthalten, welche nur eine richtige Antwort erlauben, damit sie von den Lernenden anhand eines Antwortbogens leichter und objektiver selbst korrigiert werden können. „Much self-access work places learners in a reactive, disempowered position by virtue of the tasks which they typically do" (Littlejohn 1997: 181). Hier werden die Lernenden in einen reagierend-respondierenden Status gezwungen, der agierend-initiierende Modus wird ausgeblendet; die Antworten verlangen keine komplexeren mentalen Operationen (analysieren, spekulieren, reflektieren) und beschrän-ken sich auf den unmittelbaren Inhalt der Aufgabe. SALL wurde aber nicht eingeführt und gefördert, um den Ursprung des Wissens von der Lehrkraft auf das Antwortblatt (*key*) zu verlegen – das ja ebenfalls von Lehrpersonen oder Verlagsmitarbeitern erstellt wurde und somit die Lehrersteuerung lediglich kaschiert. Offenes Lernen verlangt auch nach anderen Materialien, die den Lernenden etwas entdecken lassen, ihn zum Reflektieren und Kreieren anregen, ihn kollaborativ mit anderen etwas erledigen lassen, Kommunikation fördern. Dies lässt sich beispielsweise durch gelenkte Entdeckungsreisen mit authentischen Daten, durch partnerorientierte *fluency activities* mit *peer-evaluation sheets* oder durch eine allgemeine Checkliste für ein spezifisches Lektüregenre erreichen. Dadurch lassen sich auch die momentan konstatierten didaktischen Schwächen vieler Selbstlernzentren verringern. „Self-access is currently strong in the domain of receptive skills, pre-communicative work and communicative practice and weaker in the domain of authentic communication" (Benson 2001: 123). Die technischen und methodischen Voraussetzungen für die stärkere Einbindung produktiver Fertigkeiten und kommunikativer Aktivitäten sind bereits vorhanden (Thaler 2004a).

Neben didaktisch-methodischen Problemen sind *self-access centres* mit weiteren Herausforderungen konfrontiert. Abgesehen von der administrativen Frage der Finanzierung, der konzeptionellen Aufgabe der Planung und der praktischen Problematik des Unterhalts müssen sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen bereit sein zu einer

Rollenänderung. Erstere sind verstärkt als Lernberater gefragt, letztere als autonome Lerner – beide Entwicklungen bedürfen der Übung und des Trainings. Nicht alle SchülerInnen streben nach den Genüssen der Unabhängigkeit. „It is much easier to be dependent and let someone else (i.e. the teacher) take the responsibility" (Sheerin 1989: 7). Da die Lernenden nicht von Anfang an wissen, was am besten für sie ist, müssen sie in einen Zustand versetzt werden, in dem sie tatsächlich selbst wissen, was am besten ist für sie.

Da dieses Selbstwissen nicht von Anfang an gegeben ist, auch später nicht allzeit vermutet werden kann und nicht von allen realisiert werden kann, taugt SALL nicht als Ersatz für die Lehrkraft oder das Lernen im Klassenzimmer. Der Erfolg von Selbstlernen ist nicht primär von finanziellen Faktoren abhängig, sondern vom pädagogischen Engagement der LeiterInnen und Lehrpersonen. Aufbau, Planung und Instandhaltung der Einrichtung, Vorbereitung und Beratung der Lernenden, Hinführung zu und Anknüpfung an die Selbstlernaktivitäten erfordern kompetente Lehrkräfte im Klassenzimmer. *Blended learning* bzw. hybrides Lernen in seinen diversen Ausprägungen erscheint als vernünftiger Kompromiss.

12 Fertigkeitsorientierte Typen

Die vier sprachlichen Fertigkeiten, i.e. Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, sind zunächst einmal neutral, also nicht in irgendeinem Sinne bezüglich Offenheit oder Geschlossenheit von Unterrichtsmethoden belastet. Durch entsprechende Akzentuierungen und Fokussierungen können sie aber zu offenen Lernarrangements ausgestaltet werden. Das immer noch zu wenig geförderte *extensive reading* (12.1.) fällt in die Fertigkeit des Lesens, *creative writing* (12.2.) in die des Schreibens. Dass Sprechen gleich in dreierlei Varianten auftaucht, spiegelt die momentanen Bemühungen um eine Intensivierung der Mündlichkeit wider: die eher monologisch angelegten *oral presentations* (12.3.), die multilogischen *discussions* (12.4.) und die spontansprachliches Handeln fördernden Improvisationen von Jürgen Kurtz (12.5.). Die vierte Fertigkeit, das Hören, ist schließlich durch Stephen Krashens *narrow listening* (12.6.) vertreten.

12.1 *Extensive Reading*

Man sollte sich vor Menschen hüten,
die nur ein Buch gelesen.

Casanova

Kontext

Das Plädoyer für mehr *extensive reading* in unseren Klassenzimmern entstammt teilweise der Sorge um die grundsätzliche Lese- und Schreibfähigkeit unserer Gesellschaft. In der Debatte um eine *literacy crisis* werden Statistiken vorgeführt, die auf eine hohe Zahl von Analphabeten schließen lassen (Krashen 1993: ix). Wenn auch die Quote totaler Analphabeten im westlichen Kulturkreis nicht ganz so hoch ist wie bisweilen kolportiert, so ist funktionales Analphabetentum weit verbreitet. Viele Menschen können in bestimmten Bereichen nicht gut genug lesen und schreiben, um den gewachsenen Anforderungen der modernen Schrift-Gesellschaft zu genügen. Um die komplexer werdenden Lese- und Schreib-Ansprüche erfüllen zu können, wird von verschiedenen Seiten verstärktes Lesen gefordert: „The cure for this kind of literacy crisis lies ... in doing one activity, an activity that is all too often rare in the lives of many people: reading" (Krashen 1993: ix).[144]

Forderungen nach mehr *extensive reading* müssen auch vor dem Hintergrund der Unzufriedenheit mit dem traditionellen Lese- und Literaturunterricht in den Schulen gesehen werden. In vielen Klassenzimmern dominiert intensives Lesen mit statarischer Analyse, gelenkt vom Lehrer. Die

> gängige Praxis des Literaturunterrichts ... vollzieht sich dann häufig im traditionellen fragend-entwickelnden Schritt-für-Schritt-Verfahren, bei dem der Text allzu oft einseitig kognitiv

---

144 Auf die Notwendigkeit einer gut entwickelten „L2 reading ability, particularly with English as the L2" machen Grabe/Stolle aufmerksam; gleichzeitig stellen sie aber auch fest, dass wir noch wenig darüber wissen, wie aus Personen gute L2-Leser werden (2002: 2).

analysiert und interpretiert wird. Der Lehrer bestimmt die Unterrichtsmethoden, das Lerntempo und die Sozialformen. Das Mitspracherecht der Schüler beschränkt sich bei diesen Verfahren auf ein Minimum (Altvater 2000: 127).

Die Dominanz des Lehrers setzt häufig schon bei der Lektüreauswahl ein, denn nicht selten bestimmt der Lehrer, was gelesen wird. Detaillierte Interpretationen in Lehrerhandreichungen verführen ihn auch häufig, die Analysegespräche in eine bestimmte Richtung zu lenken und alternative Zugänge unberücksichtigt zu lassen. Freude am Lesen kommt unter solchen Umständen bei den SchülerInnen kaum auf.

Intention

Der Terminus *extensive reading* wurde zum ersten Mal 1917 von Harold Palmer (zit. nach Kelly 1969: 131) verwendet und bezog sich auf das schnelle Lesen mehrerer Bücher hintereinander. Im Gegensatz zu *intensive reading* sollte dabei die Aufmerksamkeit des Lesers nicht auf der Sprache, sondern der Bedeutung des Textes liegen. Stephen Krashen (1993; 1994) bezeichnet diesen *approach* als *free voluntary reading*: Daneben gebraucht Krashen gelegentlich auch die leicht frivol anmutende Bezeichnung *pleasure reading*, was die Abgrenzung zu *reading for information* betont. Ähnliche Konnotationen evoziert der in Deutschland gebräuchliche Name *fun reading* (Hermes 1984). Heute wird *extensive reading* als einer von vier Lesestilen identifiziert, wobei die anderen drei *intensive reading*, *skimming* und *scanning* sind. Diese formale Differenzierung basiert aber vorwiegend auf äußeren Kriterien wie Lesegeschwindigkeit, Ausmaß von wiederholendem Lesen, Überspringen von Text und wird der Tatsache nicht gerecht, dass ein *extensive reading approach* auch ein substantieller *language teaching approach* sein kann.

Nicht bedeutungsgleich ist *extensive reading* mit *class readers*. Letztere stellen Klassenlektüren dar, die von allen SchülerInnen gleichzeitig gelesen werden müssen und der freien Verfügbarkeit durch sie weitgehend entzogen werden; gleichwohl können sie zu einem Bestandteil eines übergeordneten *extensive-reading*-Programms gemacht werden.

Grundsätzlich bezieht sich *extensive reading* auf das schnelle Lesen großer Mengen von Texten. Eine umfassende Definition von *extensive reading* als *approach* liefern Day/Bamford (1998: 7f.), indem sie zehn Merkmale erfolgreicher *extensive-reading*-Programme anführen:

- Lesemenge: soviel wie möglich (innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers)
- Lesematerial: Vielzahl verschiedener Lesematerialien mit großer thematischer Bandbreite (Befriedigung verschiedener Lesemotivationen)
- Selektion: Auswahl durch SchülerInnen (plus Freiheit zum Abbruch der Lektüre bei Nichtgefallen)
- Zweck: Vergnügen, Information, Allgemeinverständnis (in Abhängigkeit von Material und Interesse)
- Lesen als Selbstzeck (wenig Anschlussübungen)
- Schwierigkeitsgrad: keine Überforderung der linguistischen Kompetenz der SchülerInnen (plus weitgehender Verzicht auf Wörterbücher)
- Lesemodus: individuelles und stilles Lesen (Selbstbestimmung über Tempo, Ort und Zeit)
- Lesegeschwindigkeit: schnell (leicht verständliches Material)

- Lehrerfunktionen: Vermittlung und Führung
- Lehrervorbild: Lehrer als aktives Mitglied der Lesegemeinschaft

Fragt man noch genauer nach den Zielen und Intentionen von *extensive reading*, so ähneln sich die Aussagen. „Reading ... must be developed, and can only be developed, by means of extensive and continual practice. People learn to read, and to read better, by reading" (Eskey 1986: 21). Während Eskey die Verbesserung der Lesefähigkeit betont, gehen Richards et al. (1992: 133) noch einen Schritt weiter, denn das Ziel sei „to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary und structure, and to encourage a liking for reading." Neben der Lesefertigkeit, die sowohl Quantität (Lesegeschwindigkeit) als auch Qualität (Verständnis) umfasst, tritt hier der Zuwachs an allgemeiner Sprachkompetenz sowie das affektive Moment der Freude am Lesen. Noch einfacher und deutlicher formulieren Day/Bamford (1998: 6) die zwei wesentlichen Ziele: „An extensive reading approach aims to get students reading in the second language and liking it." Damit soll der weitverbreiteten Tendenz entgegengewirkt werden, einen Text nur als Objekt sprachlicher Analyse zu betrachten, anstatt ihn als Quelle von nützlichen Informationen, ästhetischer Bereicherung und emotionalem Vergnügen zu entdecken.

Eine lerntheoretische Legitimation von *extensive reading* kann von zwei Seiten her erfolgen, einer kognitiven und einer affektiven. Beim ersten Begründungszusammenhang wird Lesen als interaktiver kognitiver Prozess interpretiert (Day/Bamford 1998: 10-20). Ein *extensive reading approach* kann es Schülern ermöglichen, sich zu flüssigen Lesern zu entwickeln. Eine Prämisse für flüssiges Lesen ist der Aufbau einer großen Menge von *sight vocabulary*, i.e. automatisch erkannter lexikalischer Einheiten. Je mehr gelesen wird, desto mehr Wörter werden rasch, genau und automatisch in ihrer gedruckten Form identifiziert. Um dieses Automatisierungstraining durch Gewöhnung zu fördern, muss das Lesematerial weitgehend auf dem Niveau „i minus 1" liegen. Diese Umformulierung der berühmten *comprehensible input hypothesis* von Stephen Krashen („i plus 1": Krashen 1985) beruht darauf, dass das Ziel nicht das Lernen neuer linguistischer Elemente ist, sondern die Erweiterung automatisch erkannter Lexis.[145] Darüber hinaus müssen Fremdsprachenlerner auf einen großen allgemeinen Wortschatz rekurrieren können, und die Lektüre vieler verständlicher und interessanter Texte führt automatisch zu einer Expansion des rezeptiven Vokabulars: „The incidental acquisition hypothesis suggests that there is gradual but steady incremental growth of vocabulary knowledge through meaningful interaction with text" (Coady 1993: 18). Schließlich bedarf es der Entwicklung von Wissen, um Textverstehen zu ermöglichen. *Extensive Reading* führt nun zu einer Erweiterung verschiedener Wissenskategorien (linguistisches Wissen, Weltwissen, thematisches Wissen). Schnelles Lesen großer Lesemengen resultiert somit in einer Expansion aller drei kognitiven Bereiche (*sight vocabulary*, rezeptiver Wortschatz, Allgemeinwissen), was flüssiges Lesen zur Folge hat.

Die zweite Begründungslinie, die affektive, rekurriert auf psychologische Motivationsmodelle, wobei hier besonders die *expectancy + value models* hilfreich sind (Feather

---

[145] „i" steht für das momentane Spracherwerbsniveau des Lerners: Nach Krashen muss der jeweilige Input leicht oberhalb des Sprachstandes liegen, also „i + 1", damit ein sprachlicher Fortschritt entsteht.

1982).[146] Bezogen auf Lesen, basiert die Entscheidung, ein Buch zu lesen, auf der spezifischen Motivation, die ihrerseits von zwei Erwartungs-Variablen (Material, fremdsprachliche Lesefähigkeit) und zwei Wertschätzungs-Variablen (Haltungen gegenüber fremdsprachlichem Lesen, soziokulturelle Umwelt) abhängt (Day/Bamford 1998: 28ff.). Offenkundig vermag *extensive reading* alle vier Variablen des Motivations-Modells zu beeinflussen. Die Lesematerialien sind interessant, attraktiv, gut verfügbar und befinden sich auf dem angemessenen linguistischen Niveau. Da die Texte aufgrund linguistischer Passung („i minus 1") die Schüler nicht überfordern, treten keine Frustrationserlebnisse mit nachfolgenden Vermeidungsstrategien auf. *Extensive reading* kann auch positive Einstellungen gegenüber fremdsprachlichem Lesen fördern: Steter (fiktiver) interkultureller Kontakt sowie Autonomie bei der Wahl und Lektüre des Textes wirken sich förderlich auf Haltungen aus. Im soziokulturellen Bereich vermag schließlich eine entspannte Klassenatmosphäre, die Lesen hochschätzt, etwaigen negativen Einflüssen aus Familie und *peer group* entgegenzuwirken.

Positionierung (chancen)

Sowohl die lerntheoretischen Argumentationslinien als auch konkrete Unterrichtserfahrungen legen den Schluss nahe, dass *extensive reading* positive Konsequenzen auf der kognitiven und der affektiven Ebene zeitigt. Die Fähigkeit zum Lesen, die Freude am Lesen und die allgemeine Sprachkompetenz profitieren vom Einsatz entsprechender Programme.

Gleichzeitig stellt sich *extensive reading* als ein genuin offenes Unterrichtsverfahren dar. Die SchülerInnen können frei wählen, was, wann, wo und wie sie lesen. Im Hinblick auf den Stoff stehen ihnen mehrere Titel zur Verfügung; bezüglich Zeit kommt neben den Unterrichtsstunden die schulfreie Zeit in Betracht; was den Ort angeht, bieten sich neben dem Klassenzimmer häusliche und öffentliche Plätze an; und in Bezug auf den Modus können sie unterschiedliche Lesegeschwindigkeiten und -arten erproben, vom *reading at one sitting* bis zur mehrmals unterbrochenen Intervall-Lektüre. Auch besteht die Möglichkeit, die Lektüre eines bestimmten Textes bei Nichtgefallen abzubrechen und alternative Texte heranzuziehen.

Zur thematischen, raum-zeitlichen und modalen Offenheit gesellt sich die prinzipielle Offenheit im Wesen besonders des literarischen Textes (cf. 8.6.). Er beschränkt sich nicht auf die bruchlose Darstellung faktischer Zusammenhänge, sondern konfrontiert den Leser mit unterschiedlichen subjektiven Perspektiven und Leerstellen. Vor dem Hintergrund rezeptionsästhetischer Ansätze wird die Bedeutung des Textes erst im offenen Wechselspiel zwischen Text und Leser individuell vom Schüler konstruiert. Er erfährt das Leseerlebnis als schöpferischen Prozess und partizipiert aktiv an der Entschlüsselung des literarischen Sinnentwurfs. Unterschiedliche Sicht-, Denk- und Lebensweisen werden

---

[146] Die Grundaussagen von *expectancy + value models* lauten, dass Menschen diejenigen Handlungen ausführen, deren erfolgreiche Bewältigung sie erwarten; vermieden werden dagegen Aufgaben, an denen man zu scheitern glaubt. Handlungen, die eine hohe persönliche Wertschätzung genießen, werden ausgeführt; vermieden werden dagegen Aufgaben mit niedriger persönlicher Valenz. – Eine motivationspsychologische Legitimierung kann auch über die *achievement motivation theory*, die *self-efficacy theory* und m.E. die *self-determination theory* erfolgen (cf. Dörnyei (2001: 10f.).

vorgeführt, eine Auseinandersetzung mit normativen Fragen und eine Reflexion eigener Wertvorstellungen findet statt. Insofern kann *extensive reading* auch zur Werteerziehung, Persönlichkeitsentfaltung und Stärkung der Selbstkompetenz beitragen.

Die Kategorie der Offenheit besitzt auch für den Textbegriff und die darauf aufbauende Zusammenstellung der Textauswahl vitale Bedeutung.[147] Die Akzeptanz des Lesestoffes hängt von seiner Beschaffenheit ab. Ausschlaggebendes Selektionskriterium sollte somit neben literaturwissenschaftlichen Kriterien (literarische Qualität und Repräsentativität) und der Berücksichtigung der schulartspezifischen Ziele des Fremdsprachenunterrichts die Adressatenbezogenheit sein, i.e. die Orientierung an den lebensweltlichen Erfahrungen der SchülerInnen sowie des sprachlichen und persönlichen Reifegrades der jeweiligen Lern- und Altersstufe (cf. 8.3.). Alle Themen, Genres und Textsorten, die jugendlichen Interessen, Bedürfnissen und Neigungen entsprechen, werden im Sinne von Schülerorientierung und Offenheit berücksichtigt. Dies schließt neben literarischen Werken auch nichtfiktionale Texte, Klassiker ebenso wie ästhetisch anspruchslosere Titel ein. In der Sammlung haben landeskundliche *readers*, Sachtexte, Magazine, Zeitungen, Kinderbücher, Comics, Jugendbücher, volkstümliche Literatur, (vereinfachte) Klassiker und Übersetzungen einen Platz.

Neben der selektionsbezogenen Offenheit gilt es auch die Offenheit bei der Auseinandersetzung mit dem Lesestoff zu bedenken. Die Auffassung vom Lesen als individuell-kreativem Akt erfordert unterrichtspraktische Verfahren der Umsetzung, welche die Einbeziehung persönlicher Leseerfahrungen in den Sinnkonstituierungsprozess zulassen und fördern. Grundsätzlich liegt der Zweck des Lesens im Lesen, und die positive Sanktionierung extensiven Lesens erfolgt durch vermehrtes, rascheres und freudigeres Lesen. Der Akt des Lesens steht im Vordergrund – und nicht spezielle Zusatz- und Anschlussaufgaben. Zu viele strukturelle, lexikalische, aber auch pragmatische Übungen in der *pre-*, *while-* oder *post-reading-phase* vergällen dem Schüler das Leseerlebnis und reduzieren die motivationalen Antriebe. Zugleich schränken sie die subjektive Auseinandersetzung des Lesers mit dem Text ein. Schülerzentrierte Aktivitäten, welche auf den individuell differenten Reaktionen der Schüler aufbauen, zur Bedeutungskonstituierung zwischen den SchülerInnen beitragen und verschiedene Antworten provozieren, sind den formorientierten und geschlossenen gewöhnlich vorzuziehen.

Verantwortlich für die Bereitstellung der Titel und Aufgaben ist überwiegend die Lehrkraft. Ihre ausschlaggebende Rolle bezüglich Erfolg oder Misserfolg von *extensive reading* erschöpft sich natürlich nicht darin. Es stellt keine Simplifizierung dar, sondern steht in Kongruenz mit Erkenntnissen in anderen Unterrichtsdimensionen, dass der alles entscheidende Faktor für die Effektivität eines entsprechenden Programmes die Lehrerpersönlichkeit ist. „Readers are made by readers" (Nuttall 1982: 192). Die Lesemotivation des Schülers steht z.T. in Abhängigkeit von der Lesemotivation des Lehrers. „Reading is like an infectious disease – it is caught, not taught" (Nuttall 1982: 192). Die Lehrkraft muss sich ihrer Funktion als *role model* bewusst werden und mit gutem Lese-Vorbild vorangehen. Wenn sie glaubhaft transportieren kann, dass sie viel und gerne liest, werden ihr die SchülerInnen – vielleicht – auf diesem Weg folgen. Im Sinne

147 Zu den schwierigen Fragen der Kanonbildung und Auswahlkriterien für literarische Texte cf. u.a. Freese (1981) oder Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001: 18-21).

von Offenheit sollte sie sich bei ihren Empfehlungen nicht zu sehr auf persönliche Präferenzen beschränken, sondern ein möglichst breites literarisches Feld präsentieren. Wenn darüber hinaus Lummel „verbindliche quantitative Standards, die klar definieren, wie viel ein Schüler in einem Schuljahr gelesen haben soll" (2004: 106) fordert, mag das einen Impuls für die Leseförderung deutscher Kinder und Jugendlicher darstellen. Inwiefern die Lehrkräfte solch obligatorische Vorgaben als weitere Einschränkung ihrer Gestaltungsfreiheit empfinden, ist eine andere Frage.

Natürlich dürfen die Probleme eines *extensive-reading*-Programms nicht ignoriert werden. Das Akzeptanz-Problem bedeutet, dass aufgrund historischer Traditionen und curricularer Entscheidungen das intensive, statarische Lesen an den meisten Schulen eindeutig dominiert. Diese Art des Lesens in Kombination mit analytisch-objektiven Zugängen hat zweifelsfrei seine Berechtigung, denn die Anwendung textanalytischer Termini, Kenntnisse über literarische Genres und die Einordnung von Einzeltiteln in einen literaturwissenschaftlichen Kontext spielen für Text- und Leseverständnis eine wichtige Rolle. Die Resultate der empirischen Studien zu *extensive reading* sollten aber Schuladministratoren und Lehrer von der Sinnhaftigkeit dieses Lesetypus zumindest allmählich überzeugen können. Insofern ist auch hier eine Öffnung und Diversifikation der Leseansätze gefordert.

Das Logistik-Problem liegt darin, dass die Anschaffung einer Vielzahl an Bücher eine kostspielige Investition bedeutet sowie arbeitsintensive Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsarbeiten durchzuführen sind. Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, kann man einerseits auf die Strategie der kleinen, sukzessiven Schritte setzen und andererseits inzwischen vorhandene Planungshilfen zu Rate ziehen, die einem helfen, die richtigen Titel auszuwählen, eine Bibliothek zu organisieren, passende Übungen zu finden und den Lernfortschritt zu evaluieren (z.B. Day/Bamford 1998: 81-163; Nuttall 1982: 174ff.).

Viele LehrerInnen werden natürlich auch auf das Zeit-Problem verweisen und behaupten, der dichtgedrängte Lehrplan und die beschränkte Stundenzahl erlaubten kein solch extensives Unterfangen wie extensives Lesen. Sie mögen aber bedenken, dass *extensive reading* neben lesetypischen Fertigkeiten auch allgemeinsprachliche Kompetenzen fördert und somit sehr lehrplanadäquat ist. Man muss auch nicht unbedingt ein umfangreiches Programm durchführen, sondern kann sich auf eine (oder eine halbe) Stunde pro Woche über einen bestimmten Zeitraum beschränken oder einen extracurricularen Leseklub am Nachmittag ins Leben rufen. Das *extensive reading* komplett in die außerschulische Zeit zu verlagern, erscheint jedoch nicht sinnvoll, da den SchülerInnen sonst implizit eine Geringschätzung dieser Methode suggeriert wird. Wenn es zum integralen Bestandteil des Unterrichts wird, attribuieren die SchülerInnen ihm größeren Wert, was wiederum erhöhte Lesemotivation nach sich zieht.

Wenn alle äußeren Umstände funktionsgerecht gestaltet sind, kann ein engagierter Leser-Lehrer das bewerkstelligen, was Nuttall (1982: 168) als *virtuous circle of the good reader* und Day/Bamford (1998: 30) als *extensive reading bookstrap hypothesis* bezeichnen: Wenn jemand gerne liest, liest er schneller, wodurch er mehr lesen kann, besser versteht und schließlich wieder lieber liest.

12.2 *Creative Writing*

Schreiben
ist das Dampfventil der Seele.

Hermann Lahm

Kontext

Als Vorläufer von *creative writing* kann das *automatische Schreiben* betrachtet werden, das vor 100 Jahren von dem Franzosen Janvet für therapeutische Zwecke entwickelt und in den 20er Jahren von surrealistischen Schriftstellern wieder entdeckt wurde (Beyer-Kessling 2002: 334). Dabei lehnt man sich entspannt zurück, schließt die Augen für einige Minuten und konzentriert sich auf sich selbst. Nach dem Öffnen der Augen ergreift man den Stift und schreibt ohne großes Abwägen alles zügig nieder, was einem gerade in den Kopf kommt.

Die Idee der Kreativität gewann als Gegenkonzept zu Verkrustung, Erstarrung, Routine und als Medium der Erneuerung, Veränderung, Selbstentfaltung in den 70er Jahren zunehmend an Popularität (cf. auch 3.2.). Nahm zunächst das Interesse an Kreativität im Deutschunterricht zu, so übertrug sich diese Bewegung bald auf den Fremdsprachenunterricht, wo die Forderung nach Kreativität immer mehr Anhänger fand. Man konstatierte große Defizite bei SchülerInnen im kreativen Bereich (Karbe 1993: 5), und kreatives Schreiben bot die Möglichkeit, die Jugendlichen aus ihrer passiven Konsumhaltung herauszuholen und Aktivität, Flexibilität sowie divergentes Denken zu fördern, was als Voraussetzung für Kreativität gilt.

Auf schuldidaktischem Gebiet setzte sich langsam die Erkenntnis durch, dass sich Schreibkompetenz nicht auf orthografisch-syntaktische Kompetenz reduzieren lässt. Man erkannte eine Verengung auf stark gelenkte Schreibübungen (Einsetz-, Komplettierungs-, Transformationsübungen), funktionales Schreiben (*letter of application*), konkrete Aufgabenstellungen (*summarize, comment, characterize*) und Mitschreiben oder Abschreiben (Hefteintrag des Tafelbilds). Demgegenüber wurden offene, kreative und aufwändigere Schreibaufgaben vernachlässigt oder in den häuslichen Bereich abgeschoben.[148] Entsprechend nahm die auf dem *creative approach* oder *expressive approach* basierende *process writing movement* Fahrt auf.[149]

Auch galt es eine Fehlrezeption von *Communicative Language Teaching* (cf. 5.2.) zu korrigieren. Der Paradigmenwechsel verführte bisweilen dazu, den Primat mündlicher Kommunikation auf Kosten schriftlicher Produktion einzufordern. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht umfasst aber alle *four basic skills* und impliziert auch die Förderung schriftlicher Kommunikationsfähigkeit. Letztere, so legten Ergebnisse der Schreibforschung nahe (Kupetz (1997b: 18ff.), stelle sich entgegen Krashens Lese-

---

[148] Zur lange gepflegten Reduktion von *writing as a support skill* – im Gegensatz zu *writing as a skill* – cf. u.a. Cameron (2001: 155).

[149] Zu den Elementen dieses prozessorientierten Ansatzes cf. u.a. Nunan (1999: 273f.) und Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (2004c: 67).

Schreib-Hypothese (Krashen 1993) nicht automatisch durch vieles Lesen ein, sondern bedarf gezielten Trainings. „Der Schreibprozess als aktiver Prozess basiert auf automatisierten synaptischen Schaltkreisen, die sich während des Schreibprozesses beständig verändern und sich innerhalb eines individuellen Lernzuwachses (Schreibbiografie) fertig-keitsorientiert entwickeln" (Kieweg 2003a: 2).

Intention

Angesichts der inflationären Verwendung des Modebegriffs kreativ und der Fülle konkurrierender Bezeichnungen (persönliches Schreiben, expressives Schreiben, natürliches Schreiben, kommunikatives Schreiben, autobiografisches Schreiben) gestaltet sich eine terminologische Klärung als schwierig. Kreativität gehört zu den Begriffen, „von denen niemand genau weiß, was sie bedeuten, obschon jeder eine Vorstellung hat, was damit gemeint ist" (Weinert 1991: 30). Das aus dem Lateinischen (‚creare') stammende kreieren bedeutet ‚etwas (er)schaffen' bzw. ‚etwas hervorbringen', wobei die ureigenste Bedeutung des ‚schnitzenden Herausarbeitens' ein Rohmaterial erfordert, aus dem Neues geschaffen werden kann. Überträgt man diese Vorstellung auf den Fremdsprachenunterricht, muss ein gewisses Potential an Sprachmitteln vorhanden sein, bevor die SchülerInnen damit kreativ handeln können. Vertraute Strukturen werden bei diesem Prozess überwunden, Bekanntes wird neu gemischt und vollendet sich durch konstruktives Gestalten in einem neuen Produkt.

Eine Durchsicht fachdidaktischer Definitionsversuche ergibt ein breites Spektrum: ‚Neues erfinden' bis ‚Bekanntes in einen neuen Zusammenhang stellen'; ‚längere, vollkommen eigene Texte' bis ‚selbstständige Veränderung einzelner Wörter'; ‚individuelle literarische Texte' bis ‚jedwede eigenständige schriftliche Formulierung'. Genzlinger bestimmt den kreativen Prozess ziemlich offen als einen „Vorgang selbsttätigen Entwickelns, Entdeckens, Findens, Experi- mentierens, Umdenkens, Umstrukturierens, Umkehrens, Anders-machens, Variierens, Transferierens, Assoziierens, etc." (1980: 14f.). Beile differenziert zwischen einem großen und einem kleinen ‚K/k' und beschränkt *Kreatives Schreiben* mit dem großen ‚K' auf das „Imaginativ-Fiktiv-Poetische" (1996: 5); mit dem kleinen ‚k' müssen sich die kreativen Elemente in anderen Schreibhandlungen begnügen. Improvisation und Originalität betont Kieweg und macht gleichzeitig auf die sprachlichen Barrieren aufmerksam:

> Kreatives Schreiben zielt auf die Improvisation mit reizvollen Inhalten, auf die Entdeckung origineller Textideen und Textschemata, berücksichtigt das jeweils erreichte Sprachniveau (Interimssprache) und provoziert beständige Konflikte zwischen dem inhaltlichen Wollen und dem sprachlichen Können der Lernenden (2003a: 1).

Vergleicht man die theoretischen Diskussionen, pragmatischen Begriffsbestimmungen und Deskriptionen konkreter Aufgaben in der Fachliteratur, so ist ein gewisser Anteil kreierender, schöpferischer, intuitiver Elemente entscheidend; eine vollkommene Neuerschaffung eines originalen Textes ist nicht unbedingt vonnöten. „Auch jede gedankliche Teilleistung im schriftlichen Bereich ist dann ‚kreativ', wenn die Lernenden ihnen bekannte, mehr oder weniger korrekte sprachliche Formen selbst zusammensetzen und dabei etwas für sie Neues erschaffen" (Teichmann 1998: 250). Eine dermaßen breite Definition privilegiert *creative writing* nicht für fortgeschrittene Jahrgangsstufen, sondern erlaubt ihren Einsatz bereits im Anfangsunterricht. Eine sehr klare und brauchbare

Definition betrachtet solche Verfahren generell als *kreativ*, „die Texte um-, nach- oder neu gestalten oder sie in andere Medien umsetzen" (Holtwisch 1999.417).

Was die Funktionen von *creative writing* betrifft, findet man neben sprachpraktischen auch außersprachliche Zielbestimmungen (Beyer-Kessling 2002: 334; Holtwisch 1999: 418):

- Ergänzung traditioneller lehrerzentrierter Textanalyse
- Aufschließung innerer Texte
- Einbringen persönlicher Erfahrungen, Erlebnisse und Kenntnisse
- Experimentieren mit fremder Sprache
- Erkennen der eigenen Person und Stärken
- Kennenlernen anderer Personen
- Entwicklung eigener Planungs- und Schreibstrategien
- Erweiterung des aktiven Wortschatzes
- Selbstbestimmung und freier Ausdruck
- Sinnlich-ganzheitliches Erleben der Sprache
- Verbesserung der Lernatmosphäre und Motivation

Kognitive, kommunikative, intrapersonale und sozial-integrative Intentionen wirken zusammen und wollen die Annahme, dass die moderne Telekommunikationsgesellschaft den Schreibbedarf reduziert habe, als Trugschluss entlarven.

Positionierung

Creative writing zählt zu den offenen Unterrichtsverfahren, weil es die Prinzipien von Freiheit, Selbstbestimmung, Risikobereitschaft, Kooperation, Ganzheitlichkeit und Differenzierung in den Mittelpunkt stellt. Einengende Vorgaben werden abgelehnt, um der Fantasie und den Emotionen freien Raum zu gewähren. Die Lernenden „sollen sich zwanglos, phantasievoll, lustvoll betätigen" (Hermes 1994: 97). Die Freiheit zum eigenen persönlichen Ausdruck bringt verschiedenste Resultate hervor, denn jede(r) der SchülerInnen hat am Ende des Schreibprozesses ein anderes Produkt. Während traditionelle Übungen zum Schreiben oft nur eine richtige Lösung zulassen, führen fantasiebetonte und erfahrungsbezogene produktive Aktivitäten zu sehr subjektiven fiktionalen (und nicht-fiktionalen) Texten. „Durch den kreativen Schreibprozess begeben sich Lernende und Lehrende auf gemeinsame Entdeckungsreisen, wobei die Reisen gemeinsam erfolgen, die Entdeckungen jedoch zum Teil sehr unterschiedlich sind" (Teichmann 1998: 257).

Für diese Individual-Entdeckungen der Kollektiv-Reisenden

> ist ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht nötig, das die Ebenen der traditionellen textgeleiteten, instruktiven Vermittlungsmethoden verlässt. Das traditionelle Input-Output-Denken muss hier radikal aufgegeben werden, will man bescheidene Ergebnisse erreichen. Sollen die Schülerinnen und Schüler kreativ schreiben, dann müssen die dazu nötigen Freiräume geschaffen werden, in denen ein Entdecken, ein spontaner Formulierungsversuch, ein Spiel mit den den Schülerinnen und Schülern bis dato zur Verfügung stehenden Elementen der 'Interimssprache' möglich ist und in denen man im Versagensfall nicht 'bestraft' wird (Kieweg 2003a: 3).

Spracherwerbs- und lerntheoretische Annahmen unterstützen diese Öffnungsabsicht (Beile 1996; Karbe 1993; Kieweg 2003a; Teichmann 1998: 250). Das Testen selbst

erstellter Hypothesen und die Modifizierung bei fehlgeschlagener Kommunikation erfordern auf der psychologischen Ebene die Bereitschaft, Risiken einzugehen und auf der kognitiven Ebene die Fähigkeit, Hypothesen mittels entsprechender Strategien aufzustellen. Wenn Informationen an unterschiedlichen Stellen im Gehirn gespeichert und abgerufen sowie textstrukturelle Charakteristika (Kohäsion, Kohärenz) erkannt und eingesetzt werden wollen, empfiehlt sich ein ganzheitlich orientierter Unterricht mit Rätsel- und Puzzle-Elementen. Der oft vernachlässigte kreative Bereich der rechten Hemisphäre, der für das Emotionale, Fantasievolle, Assoziative zuständig ist, wird miteinbezogen – nicht nur der linke Teil, der für die planenden, organisierenden, logischen Funktionen (des Schreibens) verantwortlich ist. Eine simultane Beanspruchung der beiden Bereiche kann eine längerfristige Verankerung von Fertigkeiten und damit eine höhere Effektivität des Englischunterrichts erreichen.[150]

Die Betonung der Freiheit darf aber nicht heißen, dass man auf Steuerung ganz verzichtet. Wenn vehement Freiheit von (anleitenden Aufgaben, lenkenden Redemitteln, Zensurangst und Korrektheitsdruck) und Freiheit zu (Gedanken, Inhalten, Ausdrucksmöglichkeiten und Sozialformen) eingefordert wird (Beyer-Kessling 1996: 19), muss die Notwendigkeit dagegen gesetzt werden, einen Rahmen bereitzustellen und Anleitungen zu geben. Alles neu erfinden zu müssen erfordert viel Zeit, Geduld und Kraft, die Lenkung durch einen Rahmen lässt noch genügend Freiraum für Inspiration. Es führt „nicht zu den besten oder für die Lernenden befriedigendsten Ergebnissen, alles frei und offen, im populären Verständnis ‚kreativ' erstellen zu lassen" (Teichmann 1998: 254).

Schließlich bedeutet Differenzierung auch, dass die imaginativen Kräfte bei den einzelnen SchülerInnen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Beschränkte Kreativpotentiale und lernstufenspezifische Sprachbarrieren machen eine entsprechende Lenkung notwendig. Zwischen der kreativen Imagination und dem sprachlichen Können besteht oft ein Konflikt. Man sollte nicht zu hohe Ansprüche stellen, denn auch Kreativität unterliegt einer allmählichen Entwicklung. Besonders in den ersten Lernjahren einer Fremdsprache kann sie sich „nur gestützt und teilgesteuert ereignen ... mit fortschreitendem Spracherwerb der weiterführenden Stufen kann sie sich zunehmend und weniger gelenkt entfalten" (Hellwig 1991: 161).

Lenkende Maßnahmen fungieren als Hilfestellung und Vorentlastung für das eigentliche Schreiben, beugen Entmutigung und Überforderung vor, lösen Blockaden und regen die Fantasie und Kreativität der SchülerInnen an. Um zu wissen, worüber, was und wie man schreibt, bedarf es Ideen, Strukturen und Techniken, die vom Lehrenden vermittelt werden müssen. Durch geeignete Verfahren (*brainstorming, clustering, mindmapping, spider-gramming*, freies Assoziieren zu einem Begriff) werden Ideen aufgeschlossen und durch Beispieltexte oder Textgerüste Ausgestaltungsprozesse unterstützt.

Eine stark lenkende Funktion geht natürlich von den Impulsen kreativen Schreibens aus. Der Steuerungs- bzw. Öffnungsgrad kann dabei recht unterschiedlich sein. So sehen mehrere AutorInnen ein großes Kreativitätspotential in Bildern (Blell/Hellwig 1996; Kessling/MacDevitt 1986). Beim Betrachten von Bildern werden bei den SchülerInnen

---

[150] Zu weiteren theoretischen Fundierungen des Schreibens in den Domänen der Sprachlernforschung (Lese-Schreib-Hypothese, Instruktions-Hypothese, Kontrastanalyse-Hypothese), der Textlinguistik und der Schreibforschung cf. u.a. Kupetz (1997b: 18ff.).

ganz individuelle Assoziationen zu den Abbildungen hervorgerufen, die an ihre Erfahrungen und Erlebnisse anknüpfen, so dass durch die Konfrontation mit einem Bild sogenannte „innere Bilder" beim Betrachter erzeugt werden. Diese individuellen Assoziationen sind oft offener als solche, die durch Sprache erzeugt werden. Dabei gibt es sowohl inhaltlich eindeutige als auch inhaltlich offene Bilder. Beide Arten von Bildern können als Schreibanlass dienen, wobei letztere mehr Raum für Interpretationen lassen.

Nicht nur Bilder und traditionelle Texte können als Impulse von *creative writing* dienen. Neben akustischen Anregungen sind in Zukunft auch die Kommunikationsformen interaktiver Medien zu berücksichtigen. Eine mediale Öffnung der Schreibanlässe würde hier bedeuten, Email, Chat, Forum, Newsgroup, SMS und Handy als Grundlage individuell-kreativer Texte zu nützen, wobei neben der Vermittlung von *Emoticons* eine Einführung in die *Netiquette* steuernde Funktion ausüben würde.

Egal welche Medien als Impulse dienen, *creative writing* erfordert von den SchülerInnen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Bereitschaft zum Risiko. Um diese (wieder) sukzessive aufzubauen, ist eine Abkehr von einer fehlerfixierten Haltung nötig. Vertrauen und Risikobereitschaft gedeihen in einer angstfreien Schreibatmosphäre, in der sich die sprachlichen Möglichkeiten spielerisch erproben lassen. „Ohne eine *atmosphere of writing*, eine Atmosphäre, die die Entwicklung der Kreativität begünstigt, Angstfreiheit schafft und die Fantasie beflügelt, lässt sich kreatives Schreiben nicht verwirklichen, erst recht nicht im Englischunterricht" (Beyer-Kessling 2002: 336). Deswegen kann die Bewertung des kreativen Schreibens nicht den korrekten Sprachgebrauch in den Vordergrund stellen, sondern inhaltlich-gehaltliche Faktoren sowie Freude am Schreiben, Kreativität, Fantasie.

Eine Öffnung der Bewertungskriterien bedingt allerdings ein Evaluierungs-Problem. Die Konzentration auf formale Korrektheit verbietet sich, denn die Addierung von Fehlern führt zur Risiko-Vermeidung. *Risk taking* stellt dagegen ein wesentliches Element kreativen Schreibens dar; wenn aber die SchülerInnen wissen, dass sprachliche Richtigkeit benotet wird, werden sie dieses Risiko vermeiden und simple Syntax bevorzugen. Dazu gesellt sich die Schwierigkeit, den Begriff *Kreativität* mit einem Raster aussagekräftiger Kriterien zu operationalisieren. Auch divergieren die Ergebnisse kreativer Aktivitäten zu stark, um sich einer vergleichenden Bewertung unterziehen zu können. „Je offener die Aufgabenstellung, desto höher sind auch die Ansprüche an die Darstellungsfähigkeiten der Schüler, umso problematischer wird allerdings auch ihre Bewertung" (Holtwisch 1999: 422). Eine Reaktion auf diese Problematik wäre der Verzicht auf Benotung und die Beschränkung des Lehrenden auf einige – primär positive - Verbalaussagen. In eine ähnliche Richtung geht ein inhaltsorientiertes Feedback durch Lehrende und Mitlernende im Rahmen von Autoreninterviews oder eines Lektorenverfahrens (jeder ist Autor und Lektor). Angesichts des Prozesscharakters kreativen Schreibens erscheint eine prozessorientierte Benotung angebracht, die inhaltliche und sprachliche Kriterien nicht nur an das Endprodukt, sondern auch an den Entwurf und die Zwischenentwürfe anlegt (Kieweg 2003a: 3ff.).[151] Einen differenzierten Bewertungsvorschlag kreativer Klassen-arbeiten mit form- und kreativitätsorientierten

[151] Zur Problematik der Beurteilung schriftlicher SchülerInnen-Texte zwischen Produkt- und Prozessorientierung cf. u.a. Krohn (1997) und Ludwig (1997).

Kriterien (Umfang, individuelle Ideen, Aufgabenbezug, gedankliche Auseinandersetzung, Textformbezug, Form, Sprache, Bonus/Malus) legt Holtwisch vor (1999: 423).

Die Idee des Lektorenverfahrens weist schon in die Richtung eines multiplen Adressatenbezugs. Kommunikationstheoretische Modelle und psychologische Überlegungen untermauern diese Notwendigkeit einer Öffnung des Publikums für die Produkte kreativen Schreibens. Um die Authentizität der Mitteilung im Kommunikationsprozess herzustellen, benötigt das Schreiben mindestens einen Empfänger, der sich auch für die Mitteilung interessiert. Schließlich schreibt man, um gelesen zu werden. Die Lehrkraft als alleiniger Adressat ist dabei nicht immer ausreichend. Die Bereitschaft, das eigene Produkt zu verbessern und zu verschönern, steigt, wenn man weiß, dass es von mehreren Empfängern gelesen wird. Um diesen Bedürfnissen zu entsprechen, kann man vielfältige Möglichkeiten ausprobieren: Vorlesen vor der ganzen Klasse, Aufhängen am Schwarzen Brett des Klassenzimmers, Gestaltung eines Wandfrieses, Erstellung einer Poster-Collage, Drucken einer Klassenzeitung, Information der Nachbarklasse, Vortragen bei einem Elternabend oder dem Schulfest, Publikation auf der Jugendseite der Lokalzeitung, Bereicherung der Klassen/Schul-Homepage, Upload auf eine schulexterne Website.

12.3 *Oral Presentations*

Der Vortrag
macht des Redners Glück.

Johann Wolfgang von Goethe

Kontext

Präsentationen gehören seit langem zu den wesentlichen Kommunikationsformen während des Studiums und später in der Welt der Arbeit, des Berufs und der Wissenschaft. Die Fähigkeit, zu einem bestimmten Thema einen längeren mündlichen Vortrag zu halten, ist eine der viel zitierten *soft skills* oder Schlüsselqualifikationen (cf. 3.4.). Sie wird benötigt bei formellen Präsentationen vor einem größeren Publikum oder zwanglosen Vorträgen vor einer kleineren Gruppe von Zuhörern, bei einem Gespräch unter vier Augen oder einem *Briefing*, in Sitzungen und Versammlungen, auf Kongressen und Symposien, am Telefon oder während einer Videokonferenz. Im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung verstärkt sich auch die Rolle des Englischen als lingua franca, weshalb immer häufiger Präsentationen in Englisch abgehalten werden.

Angesichts dieser Bedeutung im späteren Arbeitsleben liegt es nahe, den Einsatz von Präsentationen als berufspropädeutische Maßnahme in der Schule zu forcieren. Unterstützung bekommen diesbezügliche Appelle von der Absicht, nicht nur Fachkompetenz sowie Personal- und Sozialkompetenz zu vermitteln, sondern auch die Methodenkompetenz der SchülerInnen auszubauen (Klippert 1998). Je versierter sie im methodischen Bereich sind, desto selbsttätiger, planvoller und effektiver können sie lernen und arbeiten. Deshalb wird vor dem Hintergrund des Rufs nach Autonomie eine verstärkte Schulung methodischer Fertigkeiten gefordert.

Dieses Methodentraining ist auch angesichts der festgestellten Defizite in der Sprechkompetenz der SchülerInnen ratsam. Sie zeigen nicht nur Unsicherheit bei der spontansprachlichen Anwendung gelernter sprachlicher Mittel (cf. Improvisationen: 12.5.), sondern haben auch bei längeren mündlichen Statements offenkundige Probleme. Dies verwundert nicht, da zusammenhängendes Sprechen in der fremden Sprache über mehrere Minuten nur sehr selten in der schulischen Praxis gefordert wird. „Schüler finden sich zu selten in einer Unterrichtssituation vor, in der sie eigenständig in der Lage oder willens sind, Gedanken in größeren Sprechzusammenhängen in der Fremdsprache zu entwickeln" (Lummel 2000: 57). Zwar gibt es seit jeher das traditionelle Referat, aber deren spärlicher Einsatz bleibt oft fortgeschrittenen Jahrgängen vorbehalten und degeneriert oft zu einem monologischen Vortragen von auswendig gelernten Sätzen. Die an amerikanischen Grundschulen bereits früh geübte Tradition des *show and tell* fand nur selten den Weg in deutsche Klassenzimmer.

Intention

Da *Referat* und *Präsentation* oft synonym verwendet werden, sollen zunächst Bestimmungen des Begriffs *Referat* zusammengefasst werden. „Das Referat ist eine schriftliche Arbeit, die zu einem bestimmten festgelegten Termin ... zum Vortrag kommen

soll" (Sesink 1990: 21). „Das Referat wird schriftlich ausgearbeitet, aber mündlich vorgetragen" (Esselborn/Wintermann 1980: 58). Sowohl Esselborn/Wintermann als auch Sesink betonen also die schriftliche Basis des mündlichen Vortrags. In der Unterrichtspraxis verführt diese Definition allerdings viele SchülerInnen zu einem Ablesen vorformulierter Aussagen.

Die Ausrichtung an der Zielgruppe und die Funktionen eines Referats haben Schardt sowie Hartmann im Visier. Schardt versteht unter einem Referat „einen mündlichen Vortrag zu einem eng begrenzten Thema, der die Zielgruppe mit einem Gedankengang, einem Gedankenkomplex, einem Bündel von Fakten oder Überlegungen aus einem Buch, einer Abhandlung usw. bekannt macht" (1999, Vorwort). „Eine oder mehrere Personen stellen für eine Zielgruppe bestimmte Inhalte, also Sachaussagen oder Produkte, dar. Ziel ist es, diese Zielgruppen zu informieren oder zu überzeugen. Die Darstellung wird unterstützt durch bildhafte Mittel" (Hartmann 1995: 13). Es geht bei einem mündlichen Vortrag nicht darum, Gelesenes einfach zu wiederholen oder es nachzuerzählen. Systematisches, sachgerechtes, zielgruppenorientiertes Informieren und Verständlichmachen ist gefragt. Er soll „informieren, problematisieren, auf eine Frage Antwort geben" (Reischmann 1991: 101). Der Referent hat einen Informationsvorsprung gegenüber den Zuhörern und muss die Verantwortung für das Verstehen der Zielgruppe übernehmen. (Kuhlmann 1999: 44).

Eine Präsentation hat mit Darstellung zu tun, und der lateinische Ursprung des Wortes verweist auf 'Vorstellung'. Ziel einer Präsentation muss es sein, Sachverhalte so darzustellen, dass sie anschaulich, verständlich, besser behalten werden. Ein Vortrag wird illustriert, um die Sachverhalte besser zu vermitteln. Weitere Aufgaben einer Präsentation sind darüber hinaus, die Zuhörenden zu motivieren, zum Mitdenken und Mitarbeiten anzuregen, zu problematisieren und zur Diskussion aufzufordern.

Auf den gymnasialen Englischunterricht angewendet, verwendet Lummel die Bezeichnung *Sprechhandlungen* für längere mündliche Vorträge. „Die Behandlung eines Themas im Englischunterricht muss den Schüler in die Lage versetzen, eigenständig, verständlich und ausdauernd, d.h. meist mehrere Minuten lang, Englisch sprechen zu können" (2000: 57). Diese drei Kriterien für Sprechhandlungen – Eigenständigkeit, Verständlichkeit, Dauer – sind natürlich relativ und von Alter, Klasse und Unterrichtssituation abhängig. Er ist aber überzeugt, dass diese mündlichen Vorträge bereits ab dem ersten Lernjahr eingesetzt werden können; so können die SchülerInnen nach einem Monat Englischunterricht aufgefordert werden: *Tell us – in about one or two minutes – about your family and where you live.* Sprechhandlungen dieser Art sind nicht gelegentliche spektakuläre Highlights, sondern selbstverständlicher Bestandteil des alltäglichen Unterrichts. Als Zielvorstellung gilt dabei der mündige Schüler als „zielorientierter, selbstreflektierender und selbststeuernder Lerner" (Lummel 2000: 61).

Positionierung

Oral presentations können ein sehr offenes Unterrichtsverfahren darstellen. Die SchülerInnen genießen je nach Art, Dauer und Intention des mündlichen Vortrags mehr oder minder große Freiheit bei der Wahl von

- Thema
- Inhalt

- Medien
- Methodik
- sprachlicher Gestaltung.

Bei diesem Verfahren wird von der üblichen lehrergelenkten Kommunikation weitgehend abgewichen, indem die Lernenden selbst für eine befristete Zeit in die Rolle der Lehrkraft schlüpfen (cf. Parallelen zu LdL: 14.3.). Sie müssen lernen, den Sprechvorgang selbstständig zu planen, zu gliedern, auszuführen und aufrechtzuerhalten. Der Interventionsgrad der Lehrkraft ist in der Regel sehr gering. Man muss bei einem längeren Vortrag auch improvisieren (Hierhold 1990: 51). Um diese Anforderungen erfüllen zu können, bedarf es natürlich der methodischen Schulung, die aber lerner- und handlungsorientiert vonstatten gehen sollte. „Methoden müssen experimentell im Wege des 'learning by doing' eingeübt werden; sie können erfahrungsgemäß nur sehr begrenzt 'gelehrt' werden" (Klippert 1998: 6).

In der konkreten Unterrichtspraxis gilt es allerdings, drei Tendenzen zur Schließung des kommunikativen Prozesses entgegenzusteuern. Wenn ein Vortrag Wort für Wort aufgeschrieben und anschließend abgelesen wird bzw. auswendig gelernt und scheinbar frei wiedergegeben wird, kann nicht von einer offenen Kommunikationssituation gesprochen werden. Einen Vortrag von einem Manuskript abzulesen bietet sich bei offiziellen Veranstaltungen (Regierungserklärungen) an, bei denen einzelnen Formulierungen großes Gewicht zukommt. Das andere Extrem des Referats, die freie Rede oder das Denksprechen, erfordert höchste Konzentration, Kompetenz sowie Übung und würde die Fremdsprachenlernenden zweifelsohne überfordern. Für die SchülerInnen ist bei einer längeren *presentation* weder der gebundene Vortrag noch das freie Sprechen ratsam, sondern die Methode der halb-freien Rede mit Unterstützung durch einen Stichwortzettel. Wenn die wichtigsten Fakten in Kurzform auf Karteikarten zusammengefasst sind, besitzt der Präsentierende etwas, an dem er sich festhalten kann. Die Zettel bieten Sicherheit, der rote Faden ist vorgegeben, es ist sichergestellt, dass kein wichtiger Aspekt übersehen wird, und die Voraussetzungen sind gegeben, sich den Zuhörern zuzuwenden und dabei relativ frei sowie lebendig zu sprechen. Der Stichwortzettel darf freilich nicht als Tarnung für das Referieren memorisierter Texte missbraucht werden.

Neben der Memorierung stellt die Monologisierung eine weitere Einschränkung von Offenheit dar. Die SchülerInnen neigen sehr gerne dazu, den tradierten Merkmalen eines Referats zu folgen und den Stoff lediglich vorzutragen. Die Möglichkeit der Einbindung der MitschülerInnen wird tendenziell ignoriert. Den Präsentierenden muss daher vorher immer wieder deutlich gemacht werden, dass die Integration interaktiver Elemente auch Vorteile mit sich bringt. Die fremdsprachige Richtung wird zwar ungewisser und weniger präzise prognostizierbar, aber die Öffnung des Vortrags führt zu Lebendigkeit, Abwechslung und Überraschungen und kann einem Motivationsabfall vorbeugen.

Die Fülle der Informationsquellen für die Vorbereitung eines Vortrags hat sich durch die Einführung des Internets immens vergrößert. Die mediale Öffnung der Materialbeschaffung birgt jedoch die Versuchung zur Plagiatarie. Fertige Referate und Präsentationen können im Web sekundenschnell gefunden und heruntergeladen werden. Bestimmte Websites und Portale haben sich auf die problemlose Versorgung denk- und schreibfauler Konsumenten mit – mehr oder weniger gelungenen – schriftlichen Darstellungen zu den verschiedensten Themenbereichen spezialisiert. Als prophylaktische

Gegenmaßnahme kann der Hinweis Wirkung zeigen, dass sich auch die Lehrenden digitaler Aufklärungsinstrumente zu bedienen wissen (z.B. Eingabe plagiatsverdächtiger Sätze in die Suchmasken bewährter *search engines*).

Freies oder halb-freies Sprechen über einen längeren Zeitraum stellt eine komplexe Leistung von hohem Anspruch dar, die zusätzlich zur sprachlichen Herausforderung auch eine psychologische und soziale Belastung ist. Sehr gute Vorbereitung in Bezug auf Arbeitsverfahren, Kommunikationsstrategien und Entlastungstechniken ist nötig, wobei die Vermittlung auch die Einübung miteinzuschließen hat (cf. auch Kurt Tucholskys Anleitungen: Anlagen 5 + 6). So muss beispielsweise eine Kombination aus *note-taking* und *read-and-look-up* mehrmals im Unterricht praktiziert werden. Auch die optisch ansprechende und effektive Gestaltung der verschiedenen Visualisierungsmedien bedarf der Übung. Die Vortragsart und Anschaulichkeit der Präsentation haben direkten Einfluss auf die Lernergebnisse der SchülerInnen und dürfen deshalb nicht vernachlässigt werden. Eine Reduzierung auf das gesprochene Wort unter Ausklammerung von informativen *Handouts* und illustrierendem Bild- und Tonmaterial ist nicht angebracht. Gleichwohl muss den SchülerInnen deutlich gemacht werden, dass ein übermäßiger Einsatz verschiedener Visualisierungsformen die Präsentation zur effektheischenden Multimediashow degenerieren lässt. Was per se einsehbar ist, braucht nicht zusätzlich visualisiert zu werden; ein Zuviel an Visualisierung stiftet Unübersichtlichkeit und Verwirrung; aufwändiges Material kann die Aufmerksamkeit zu sehr vom Inhalt abschweifen lassen – *less is more*.

Dies gilt auch für die populären Powerpoint-Präsentationen. Visuelles Talmi darf nicht gehaltliche Substanzlosigkeit übertünchen, geistige und sprachliche Dürftigkeit nicht durch elektronisch flackernden Bühnenhintergrund kompensiert werden.[152] Schließlich gilt auch hier: *content is king*.

Bei der abschließenden Evaluation einer *oral presentation* kann man sich an den folgenden sechs Kriterien orientieren:

- Inhalt: sachliche Richtigkeit, Informationsgehalt, Schwierigkeitsgrad, Verständlichkeit, Selbstständigkeit, Umfang
- Struktur: Klarheit, Übersichtlichkeit, Zweckmäßigkeit
- Sprache: Fremdsprachenkompetenz (Phonetik, Lexis, Idiomatik, Grammatik, Kohärenz, Kohäsion, Adäquatheit, Kommunikativität)
- Visualisierung: Zielorientierung, Anschaulichkeit, Verständlichkeit, Funktionalität des Präsentationsprogramms
- Design: Layout, Einheitlichkeit, Verhältnis Inhalt – Form
- Vortragstechnik: halb-freie Rede, Klarheit, Verständlichkeit, non-verbale Kommunikationsparameter

---

152 Verflachung des Denkens und sogar Gehirnwäsche unserer Gesellschaft befürchtet der Yale-Professor Edward Tufte. Die komprimierte Darstellungsform dieser Software erziehe den Menschen dazu, Listen zu vertrauen und Texte zu überfliegen. Powerpoint sei auch schuld am Absturz der amerikanischen Raumfähre *Columbia*, da technische Infos als Powerpoint-Präsentation an Raumfahrttechniker weitergegeben wurden, welche die Inhalte nicht richtig einschätzen konnten (zit. nach Hartung et al. 2004).

Wie diese sechs Kriterien inhaltlich weiter aufgefüllt und gegeneinander gewichtet werden, kann natürlich von der jeweiligen Lehrkraft (oder dem Fachbereich einer Schule) diskutiert und entschieden werden.

12.4 *Discussions*

Nicht Sieg
sollte der Zweck der Diskussion sein,
sondern Gewinn.

Joseph Joubert

Kontext

Diskussionen hat es schon immer gegeben – von den rhetorisch geschliffenen Verbalduellen in der antiken Polis bis zu der profilneurotisch-banalen Nabelschau berüchtigter TV-Talkshows im modernen Medienzeitalter. Man findet sie in wissenschaftlichen Diskursen, politischen Streitgesprächen, universitären Debattiervereinigungen, auf Personalversammlungen und am Familientisch, im Freundeskreis und am biergeschwängerten Wirtshaus-Stammtisch. Die Lust am mündlichen Austausch von Ideen und Meinungen ist zeitlos und allgegenwärtig.

Die Notwendigkeit zum Diskutieren wird in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen explizit postuliert oder zumindest implizit vorausgesetzt. Für erkenntnistheoretische Modelle des Fallibilismus (1.3.), der Rezeptionsästhetik (1.4.), des herrschaftsfreien Diskurses (1.5.) oder der postmodernen Pluralität (1.6.) sind Diskussionen wesentliche Konstituenten. Sie spielten in den verschiedenen Formen des freien Gesprächs während der reformpädagogischen Ära eine wichtige Rolle (2.3.). Poppers *offene Gesellschaft* kann nur überleben, wenn um Konsens ringende Auseinandersetzungen auf allen politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebenen unzensiert stattfinden (3.1.). In der Berufs- und Arbeitswelt zählen Argumentieren, Verhandlungsführung und Überzeugungsgeschick zu den begehrtesten *soft skills* (3.4.). Entwicklungs- und lernpsychologische Theorien machen auf die Bedeutung persönlicher Kooperation und verbaler Interaktion aufmerksam (4.). Und die besten jugendlichen Debattierer treten in staatlich geförderten Wettbewerben gegeneinander an und werden vom Bundespräsidenten ausgezeichnet.

Im fremdsprachendidaktischen Diskurs hat der Paradigmenwechsel zu *Communicative Language Teaching* der *discussion* zu großer Popularität verholfen (5.2.). Während die audiolinguale Methode kontrollierte Übungen zwecks fehlerfreier Beherrschung von Strukturen in den Vordergrund stellte und ungesteuertes Sprechen auf spätere Lernstufen hinausschob, ermuntert kommunikativer Sprachunterricht freieres Sprechen von Anfang an. Die Fremdsprache soll zur zielgerichteten verbalen Kommunikation gebraucht werden, wofür sich *information gap*, *opinion gap* und andere diskursive Aufgabentypen eignen. Schließlich gilt doch: *message before form*, *communication before mastery*, *fluency before accuracy*.

Intention

Eine *discussion* kann allgemein als multilogischer mündlicher Meinungsaustausch in der Zielsprache definiert werden. Ur meint, „the most natural and effective way for learners to practise talking freely in English is by thinking out some problem or situation together through verbal interchange of ideas" (Ur 1982: 2). Sie bestimmt diese orale Interaktion in einem sehr breiten Rahmen, der sich von einfachen Frage-Antwort-Ratespielen über rollenspielartige Situationserkundungen bis hin zu abstrakten philosophischen Debatten erstreckt.[153]

Die primäre Intention einer *discussion* liegt in der Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz, dem Training im freien Sprechen, der Steigerung der Flüssigkeit im Gebrauch der Fremdsprache. „Discussions or discussion-games are the best vehicle for fluency practice in a foreign language" (Ur 1982: 24). Neben diesem Hauptziel werden noch weitere Nebenziele angesteuert (Gedicke 2003: 24; Ur 1982: 3):

- Erreichung des Diskussionsziels (z.B.: Lösung eines Problems)
- Vertiefung von Lerninhalten (z.B. Erwerb neuer Informationen)
- Erwerb von Diskussionsstrategien (z.B. logisches Denken, Debatierfertigkeiten)

Positionierung

Die Verwendung von *discussions* kann ein effektives Instrument zur Förderung der mündlichen Sprechfertigkeit darstellen. Als äußere Symptome dieser Wirksamkeit mögen dabei Motivation, Zielbezug und Partizipation betrachtet werden, i.e. möglichst viele SchülerInnen beteiligen sich möglichst aufmerksam, engagiert, lebhaft und zielführend an der Diskussion. Um solch eine breite, interessierte und konstruktive Mitarbeit zu erreichen, sind aber bestimmte Voraussetzungen wie Themenorientierung, Aufgabenorientierung, Diskussionsrahmen und Variierung vonnöten.

Zielorientierung bedeutet, dass ein interessantes, kontroverses Thema gefunden werden muss, das möglichst viele Lernenden persönlich tangiert. Diese subjektive Valenz reicht aber bisweilen nicht aus und öffnet den Teilnehmerkreis nicht über die zwei oder drei redewilligen ramblers hinaus. Mitunter wirkt ein kontroverses Thema auch kontraproduktiv, weil sich manche Heranwachsenden über persönlich bedeutsame Angelegenheiten nicht coram publico auslassen wollen.

Diesen Gefahren lässt sich durch eine konsequente Aufgabenorientierung vorbeugen (cf. 9.5.). „The crux is not what to talk about, but why you need to talk about it" (Ur 1982: 5). Ein Grund zum Sprechen erhöht die Motivation zum Sprechen. Wenn eine Aufgabe nur in verbaler Interaktion zu erreichen ist, wird der mündliche Austausch bereitwilliger und ernsthafter unternommen.

Ein ziel-, zweck- und ergebnisgerichteter Gebrauch der Fremdsprache bedarf auch eines förderlichen Diskussionsrahmens. Dazu gehört zunächst eine positive Klassenatmosphäre, in der Diskussionsregeln toleriert und Personen respektiert

---

[153] Folgt man dem Council of Europe in seiner Dreiteilung von Sprechhandlungen – *oral production, spoken interaction, oral mediation* – dann fallen *discussions* in die zweite Kategorie (2001: 73ff.).

werden.[154] Darüber hinaus sind Vorkehrungen für die inhaltliche und sprachpraktische Diskussionskompetenz zu treffen, was durch brainstorming-Aktivitäten, die Zusammenstellung von Wortfeldern, die Einübung in das Diskussionsvokabular und die Vermittlung entsprechender Arbeitstechniken (z.B. *note-taking*) erfolgen kann.

Damit *discussions* auch bei wiederholtem Einsatz keine Abnutzungserscheinungen auftreten lassen, empfiehlt sich eine methodisch-organisatorische Variierung. Dies kann sich auf die Sozialform (Plenum oder Kleingruppe), die Gruppenkonfiguration (*fishbowl* oder *market*), die kognitive Ausrichtung (*brainstorming an idea* oder *organizing a problem*), die unterrichtliche Anbindung (Einstieg oder Stundenzentrum), die zeitliche Festlegung (fixe Vorgabe oder offenes Ende), die Materialien (Handouts oder *materials-free*) und die Rolle der Lehrkraft (aktiver Teilnehmer oder helfender Beobachter) beziehen.

An diesen Parametern der Variierung lässt sich auch die Möglichkeit erkennen, *discussions* unterschiedlich offen zu gestalten. Grundsätzlich können sie die SchülerInnen dazu anregen, die fremde Sprache kreativ und individuell zu verwenden. Auch wenn ein Thema oder eine Aufgabe von der Lehrkraft vorgegeben wird, besitzen sie genügend Freiraum für die Reflexion dieses Themas und die Ausführung dieser Aufgabe. Wie sie interagieren, welche sprachlichen Mittel sie benützen, zu welchen Resultaten sie gelangen, ist weitgehend nicht vorherzusagen. Viele Aufgaben und Themen berühren die Lernenden selbst, ihre Ideen, Gedanken und Gefühle. Sie werden aktiv in den Lernprozess involviert, denken, entscheiden und handeln als sie selbst. Deshalb sollten *discussions* nicht nur als „fillers and frills on the odd Friday afternoon" (Klippel 1984: 6) zum Einsatz kommen.

[154] Faktoren einer positiven Klassenatmosphäre als Basis für Sprechaktivitäten findet man bei Tanner/Green (1998: 22f.) und Klippel (1984: 6f.).

12.5 Kurtz'sche Improvisationen

Learners never choose what to say,
they simply work out how to say
what they are told to say.

Geoff Thompson

Kontext

Auch im zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht kann man noch die Dominanz des geschriebenen Wortes beobachten. „Die im Sinne der Chomskyanischen Kompetenz angestrebte Fähigkeit, unbegrenzt viele wohlgeformte Sätze bilden zu können, lässt in den Schulen nur wenig kommunikative Risikobereitschaft bei den Lernenden aufkommen" (Kieweg 2000: 4). Obwohl dieses Kompetenzideal im Alltag eine geringe Rolle spielt, vielmehr „das mündliche ‚Miteinander-Kommunizieren-Können' ... **die** Schlüsselqualifikation schlechthin" (Kieweg 2000: 4) ist – neben dem Alltag auch im Wirtschaftsleben (cf. 3.4.) – pflegt der Unterricht weiterhin eine Geringschätzung des Sprechens, die sich vor allem in den Zeugnissen, Abschlussprüfungen und Staatsexamina manifestiert.

Eine Antwort auf das Problem der Mündlichkeit stellen die Improvisationen dar, die Jürgen Kurtz als interaktive Lernarrangements zur Förderung der Sprechhandlungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht entwickelt, getestet und ausgewertet hat (1997a; 1997b; 1998; 2001a).[155] Als Vorläufer dieses Verfahrens können das Stegreifspiel im neusprachlichen Arbeitsunterricht, das britische *classroom drama*, das anglo-kanadisch-amerikanische Improvisationstheater und die globale Theatersportbewegung angesehen werden.

Kurtz reagierte mit seinen Improvisationen auf Defizite in der Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts, die schon seit einem Jahrhundert kritisiert werden (Kurtz 2001a: 23ff.):

- Uniformität der Sprechhandlungsprozesse mit dem omnipräsenten Interaktionsmuster Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerfeedback
- Dominanz der Lehrbucharbeit mit pseudorealen Figuren, Situationen und Dialogen
- Mangel an Erlebnisqualität durch Reduzierung auf rational-kognitives Arbeiten
- Einseitigkeit der Fehlerbehandlung mit dem Fokus auf *accuracy*

Kurtz geht auch von einer anderen Lerntheorie aus. Er kritisiert die auf dem Konstruktivismus (4.11.) basierende mentalistisch-individualistisch orientierte Theorie

---

155 Als anekdotischer Impuls für sein Forschungsvorhaben diente dem Autor dabei ein ernüchterndes Erlebnis mit einer Schulklasse während einer England-Fahrt. In einem persönlichen Gespräch erzählte er, dass einige seiner SchülerInnen in einem kleinen Laden etwas kaufen wollten und sich auf das Verkaufsgespräch mit einem in der Schule gelernten rituellen Fragemuster darauf innerlich vorbereitet hatten. Als die Ladeninhaberin jedoch eine nicht antizipierte Frage stellte, rannten die Schüler perplex mit hochrotem Kopf und unverrichteter Dinge von dannen. Diese lustig-traurige Episode demonstriert, wie wenig unsere SchülerInnen auf den kommunikativen Ernstfall präpariert sind.

des Lernens, die das autonom handelnde Individuum als eigentätigen Konstrukteur subjektiven Wissens ins Zentrum rückt, die Innenperspektive betont und die interpersonal-externen Einflüsse vernachlässigt. Die Einseitigkeiten dieses Paradigmas will er durch eine Figurationstheorie des Lehrens und Lernens überwinden, die auf die komplexen Beziehungen zwischen den Lernenden (und Lehrenden) rekurriert und deren strukturell-qualitative Relationen in einem ganzheitlichen Kontext berücksichtigt. Der Lehrkraft fällt hier die Aufgabe zu, möglichst lernförderliche Beziehungsfigurationen zu gestalten und dem dialogischen Sprechen genügend Entfaltungsraum zu geben (Kurtz 2001a: 105ff.).

Intention

„Eine Improvisation ist eine aufgabengebundene zielsprachige Stegreifaktivität, die dazu beitragen soll, die produktive mündliche Kommunikationsfähigkeit zu verbessern bzw. die fremdsprachliche Sprechhandlungsfähigkeit zu erweitern" (Kurtz 1997a: 87). Die SchülerInnen sollen lernen, mit Hilfe aller verbalen und non-verbalen Kommunikationsmittel ungewohnte Situationen zu interpretieren, spontane Entscheidungen zu treffen und situationsadäquates Sprachhandeln auszuführen. Als Motto könnte gelten: „Use what you know. Learn what you can. Make up the rest as you go along" (Kurtz 1997a: 87).

Mit dem Einsatz von Improvisationen werden verschiedene am Sprachhandeln orientierte Ziele angestrebt (Kurtz 1997a; Kurtz 1997b; Kurtz 1998; Kurtz 2001a):

- Verbesserung der zielsprachigen Aktualisierungskompetenz auf den phonetischen, lexikalischen und strukturellen Ebenen
- Steigerung der Flexibilität und Disponibilität in der Fremdsprache
- Vorbeugung gegen situative und habituelle Sprechhemmungen
- Eröffnung individueller Erlebnis-, Entscheidungs- und Verhaltensspielräume
- Aufbau eines echten Kommunikationsbedürfnisses
- Erprobender Zugang zum zielsprachigen Sprechhandeln
- Wecken von Neugierde, Fantasie, Ehrgeiz
- Lernen in attraktiven, originellen, humorvollen Szenarien
- Langfristige Sicherstellung des Lernerfolgs

Die Auflistung dieser Intentionen zeigt schon, warum „Simulationen, Planspiele und szenische Darstellungen von Lehrbuchdialogen im gebundenen Rollenspiel" (Kurtz 2001a: 128) nicht als Improvisationen akzeptiert werden. Mit ihren kalkulierbaren Parametern, sprachlichen Vorentlastungsphasen und vorstrukturierten Situationen führten sie nicht zu spontansprachlichem Handeln in lebensechten Situationen. Allerdings sind „die Grenzen zum Lernspiel sowie zur Stegreifinszenierung fließend" (Vollmer 1998: 244).

Positionierung

Improvisationen im Kurtz'schen Sinne gehören eindeutig zu den offenen Lernarrangements. Vergleicht man sie mit den ähnlich orientierten Verfahren des Rollenspiels (10.2.) und der Simulation (10.3.), die ebenfalls die Automatisierung fremdsprachlicher Satzbau- und Sprechhandlungsmuster durch freies Sprechen anvisieren, können die SchülerInnen bei einer Improvisation in der Tendenz spontaner, kreativer, intuitiver und flexibler mit den sprachlichen und außersprachlichen Mitteln umgehen. Improvisationen

fixieren nicht im Voraus, was Lernende wann und wie sagen sollen, sondern geben ihnen lediglich flexible Interaktionsmuster vor, die sie in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht eigenständig entfalten können. Der Klassenzimmerdiskurs bleibt offen für individuelle, subjektiv valente Sprechhandlungen. SchülerInnen können den Unterricht in der Fremdsprache als angstfreies, spontanes, experimentelles Handeln erleben. Es wird tendenziell ein lebendiger Gedankenaustausch gefördert, dessen Verlauf und Ausgang offen sind.

Wenn Byrne an schülerorientierten Fremdsprachenunterricht drei Bedingungen knüpft, i.e. „to use language *freely*, because they offer an element of choice; to use language *purposefully*, because there is something to be done; and to use language *creatively*, because they call for imagination" (1986: 115), dann erfüllen Improvisationen mindestens zwei Kriterien, die auch als Parameter offenen Unterrichts gelten können. SchülerInnen machen freien, kaum eingeengten Gebrauch von den fremdsprachlichen Mitteln, die sie in kreativer Weise modellieren und der jeweiligen Situation anpassen können.

Gleichwohl sind Improvisationen nicht gänzlich offen und unkontrolliert. Drei Steuerungsimpulse – Aufgabenstellung, Handlungsfiguration und Sprechimpuls – konstituieren einen Rahmen, in dem sich das spontansprachliche Handeln entfalten kann. Die drei Faktoren dienen als Orientierungsmarken, welche die Richtung angeben, ohne individuelle Bewegungen zu unterbinden. So gibt beispielsweise die Kommunikationsaufgabe das Handlungsziel an, lässt aber Weg und Verlauf zu diesem Ziel offen – wobei das Ziel nur in Kooperation mit den MitschülerInnen erreichbar ist, nicht allein.

Dass eine derart offene Kommunikationssituation Probleme in sich birgt, wird an dem defizitären Sprachumsatz erkennbar. Es ist eine Tendenz zur zielsprachigen Minimalisierung mit einer sprachlichen Reduzierung auf das Notwendigste festzustellen. Der wenig elaborierte Code vermittelt in seiner lexikalischen, idiomatischen und strukturellen Beschränkung ein eher geschlossenes Bild. Diese Restringierung ist aber nicht primär dem Wesen der Improvisation anzulasten, sondern erscheint vielmehr als logische Konsequenz aus der Dominanz ritualisierter Interaktionsschemata im eng gesteuerten lehrer- und buchdominierten Unterricht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit wiederholten Trainings, um die einseitige Gedanken- und Gesprächssteuerung durch die Lehrenden zu durchbrechen und den sprachlichen Output der Lernenden quantitativ und qualitativ zu öffnen – von einem *teacher-initiated modifying of output towards formal correctness* zu einem *self-initiated modifying of output towards mutual understanding* (Kurtz 2001a: 254).

Eine entscheidende Rolle spielt bei diesem Training selbstredend die Lehrkraft, die mit pädagogischem Geschick und didaktischem Feingefühl für eine entspannt-anregende Kommunikationsatmosphäre zu sorgen hat. Gleich einem Lotsen – um die von Kurtz wiederholt verwendete Metapher aufzugreifen – muss sie die (Sprach-) Reisenden durch (emotionale, soziale und linguistische) Klippen steuern und Hindernisse für einen störungsfreien (Sprach-) Fluss beiseite räumen. Dieser Lotse stellt nicht ein Abbild des Kapitäns vom Traumschiff dar, der seiner privilegierten Klientel auf kontrollierten Routen konfliktlose Entspannung beschert. Ebenso wenig ist er ein Nachfahr des disziplinversessen-furchteinflößenden Captain Bligh von der Bounty, der meuternde Matrosen sprich redeunwillige bzw. -unfähige SchülerInnen autoritär sanktioniert. Eher ähnelt er schon dem Chris de Burgh'schen Fährmann, dessen Inanspruchnahme den Reisenden in eine ungewisse Zukunft mit bisweilen unberechenbaren Wagnissen führt (*Don't pay the*

ferryman until he gets you to the other side).

Auch der kommunikative Alltag steckt voller Imponderabilien. Improvisieren fungiert dabei als ein vitales Instrument allgemeinmenschlicher Lebensbewältigung. Ständig werden wir mit neuen Situationen konfrontiert, in denen wir spontan, unvorbereitet und schnell handeln müssen. Die Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Fremdsprache erscheint vor diesem Hintergrund als natürlicher Schritt auf dem Weg zu allgemein größerer Lebensoffenheit.

12.6 *Narrow Listening*

I like to listen.
I have learned a great deal from listening carefully.
Most people never listen.

Ernest Hemingway

Kontext

Die Technik des *Narrow Listening* ist untrennbar mit Stephen Krashen und seinen Erfahrungen verbunden, die er beim Erlernen (bzw. Erwerben) der spanischen Fremdsprache in Mexiko machte (1996). Mit seiner beschränkten Sprachkompetenz fragte er seine verschiedenen Gesprächspartner unablässig zu ihrer Meinung über ein ihn persönlich interessierendes Thema (den spanischen Eroberer Cortez) und stellte dabei fest, dass er zunehmend mehr verstand. Später baute er diese Technik aus, indem er ein Tonbandgerät mitnahm und den Partner um ein zwei- bis dreiminütiges Interview bat. Diese Tonbandaufnahmen hörte er sich dann während langer Autofahrten immer wieder mit Freude an, wodurch sich eine kontinuierliche Verbesserung seiner spanischen Sprachfertigkeiten ergab.

Narrow Listening beruht auch teils auf einer Analogie zu *Narrow Reading* (Krashen 1981, zit. nach Krashen 1996: 97), bei dem man sich auf das Werk eines einzigen Autors konzentriert oder sehr viel über ein bestimmtes Thema liest. Vereinzelte empirische Belege weisen darauf hin, dass das individuelle Interesse und die kontextuelle Vertrautheit mit einem Autor/Thema das Verständnis des Gelesenen erleichtert.

Eine weitere Verbindungslinie führt zum Rezeptionsverhalten von Kindern beim Hören von Geschichten. Sie wollen ein und dieselbe Geschichte immer wieder hören, obwohl sie diese eigentlich schon kennen müssten. Anscheinend verspüren sie keine Langeweile, weil sie jedes Mal etwas Neues entdecken. Zudem verschafft ihnen das wiederholte Hören Sicherheit und Geborgenheit (Smith 1985, zit. nach Krashen 1996: 98).

Intention

Beim *Narrow Listening* sammelt der Lernende mehrere kurze Tonaufnahmen von Muttersprachlern oder anderen sehr guten Sprechern, die sich zu einem Thema äußern, das den Lernenden interessiert (Dupuy 1999: 352; Krashen 1996: 97). Er hört sich dann den Text so oft an, wie er will. Allmählich wechselt er zu anderen Themen und wiederholt die Prozedur.

Dieses Vorgehen basiert auf mehreren Postulaten der Spracherwerbsforschung. Zunächst erhalten die SchülerInnen viel *comprehensible input*, wobei das zu verarbeitende Sprachmaterial durch Wiederholung, Themenvertrautheit und Selbstauswahl verständlich gemacht wird. Dagegen würde Anfänger und Lerner mit beschränkten Kenntnissen die Konfrontation mit natürlichen umgangssprachlichen Konversationen überfordern und frustrieren. Außerdem können die SchülerInnen ihrem eigenen Tempo folgen. Zudem findet der Erwerbsprozess in einer stressfreien Atmosphäre statt, da Anweisungen und Fragen der Lehrkraft nicht stattfinden. Und schließlich müssen

die Lernenden selbst Verantwortung übernehmen für ihren Erwerbsprozess.

Narrow Listening erhebt deshalb den Anspruch, das Hörverstehen speziell und den Spracherwerbsprozess generell besonders bei Anfängern und Personen mit mittleren Sprachkenntnissen auf einfache, selbstbestimmte und motivierende Weise effektiv zu fördern.

Positionierung

Narrow Listening kann zu den offenen Unterrichtsverfahren gezählt werden. Die Festlegung von Thema, Ort, Zeit und Frequenz erfolgt durch die autonom Lernenden. Sie wählen sich selbst ihr Thema aus und entscheiden, wann, wie oft und wo sie sich die Kassette (oder CD) anhören wollen. Im Idealfall kann aus einem breiten Fundus an Materialien selektiert werden – *native speakers* mit unterschiedlichen Akzenten und Sprechstilen sorgen für Authentizität und Varietät. Das Verfahren kann – abgesehen von Einführung, Beratung und Hilfe – weitgehend auch ohne Lehrkraft durchgeführt werden.

Dabei handelt es sich um ein inhaltsorientiertes Hören, das vom Interesse am Thema motiviert wird. Es geht nicht darum, jedes einzelne Lexem dekodieren zu wollen, sondern die wesentliche Botschaft zu verstehen. Die Motivation ist intrinsischer Natur, man macht *Narrow Listening* für sich selbst, zur Verbesserung der eigenen kommunikativen Kompetenz. Extrinsische Antriebsformen oder Lernzielkontrollen wie Hörverständnistest, Bericht oder Hausaufgabe sind nicht vorgesehen.

Krashens Verfahren muss natürlich vor dem Hintergrund seiner Spracherwerbstheorie gesehen werden (Krashen 1982; Krashen 1985; Lightbown/Spada 1993: 26ff.). *Narrow Listening* basiert auf der *acquisition-learning hypothesis*, i.e. dem Primat des Spracherwerbs bei Vernachlässigung formorientierten Lernens, der *input hypothesis*, i.e. der Schaffung eines *comprehensible input* durch Themenvertrautheit und Wiederholung, und der *affective filter hypothesis*, i.e. dem Vorhandensein einer stress- und sanktionsfreien Spracherwerbsatmosphäre. Leider liegt zur Verifizierung dieser Hypothesen im Rahmen von *Narrow Listening* nur spärliches Material zur Verfügung.

Neben dem Defizit empirischer Daten besteht noch ein organisatorisch-logistisches Problem. Die Suche nach *native speakers*, die bereit sind, mehrere Minuten zu einem Thema aufgenommen zu werden, kann sich im L1-Land als langwierige Prozedur erweisen. Als Ersatz für non-existente oder unwillige Muttersprachler bietet es sich an, auf Bekannte oder LehrerInnen mit hervorragender fremdsprachlicher Kompetenz, auf kommerziell produzierte Hörware oder auf im Rahmen von Klassenkorrespondenzen produzierte Hörkassetten auszuweichen.

Narrow Listening suggeriert, ungeachtet seiner offenen Komponenten, allein durch das Adjektiv in seinem Terminus ein Bild der Geschlossenheit. Auch wenn es das semantische Feld von ‚gründlich, genau, eingehend' (*narrow investigations*) abdecken kann, bedeutet es zuerst einmal ‚eng, beschränkt, knapp'. Tatsächlich wird die Vorstellung von Beschränkung durch die Faktoren Zeitdauer und Wiederholung bestärkt – ein kurzer Hörausschnitt von ca. drei Minuten wird immer wieder angehört.

Man muss sich aber nicht auf das wiederholte Hören kurzer, monologischer Hörkassetten beschränken. Im *global village* des modernen Medienzeitalters bietet auch die Kultur des L1-Landes vielfältige Angebote, kurze und lange, monologische und multilogische fremdsprachige Texte zu hören. Krashens *Narrow Listening* sollte deshalb

sinnvollerweise durch ein *Wide Listening* ergänzt werden, i.e. Lernende hören möglichst oft und möglichst viele Tonquellen in der Fremdsprache (*Hörbad*).

Schließlich nimmt das Hörverstehen in der alltäglichen muttersprachlichen Kommunikation in Relation zu den anderen drei Grundfertigkeiten mit 55% eine führende Position ein – gefolgt von Sprechen mit 23 %, Lesen mit 13 %, Schreiben mit 9 % (Kieweg 2003b: 23). In der konkreten Unterrichtspraxis werden diese Verhältnisse aber weitgehend ignoriert, wenn man alleine die Bereiche Lernzielkontrolle und Übung betrachtet. Wenn einmal Hörverstehensstunden durchgeführt werden, dann sind sie meist schematisch strukturiert (Vorspielen – Fragen zum Text – Antworten) und an Behaltensleistungen orientiert. In einer großen Lerngruppe sind aber

> die Lerntempos, die Konzentrations-, die Lautdiskriminierungs- und die Segmentierungsfähigkeit, das thematische Weltwissen, die Merkfähigkeit, die Toleranz gegenüber Unverstandenem und die nötige Hörmotivation derart unterschiedlich, dass man an der Sinnhaftigkeit einer frontalunterrichtlich geführten Hörverstehensstunde zweifeln möchte (Kieweg 2003b: 23).

Das schulische Training des Hörverstehens ist deshalb durch individuelle Hörverstehensarbeit zu Hause und in der Freizeit zu ergänzen. In Tabelle 21 sind verschiedene Möglichkeiten zusammengefasst, wie Lernende außerschulisch ein tägliches *Hörbad* nehmen und ihr Hörverständnis *off the beaten track* verbessern können.

Art des Kontakts	*Optionen*
Face-to-face-Kontakte	• Belauschen von *native speakers* • Kontaktaufnahme mit englischsprachigen Personen am Ort • Suchen eines englischen Tandem-Lernpartners • Beteiligung an Austauschprogrammen • Teilnahme an Aktionen der Städtepartnerschaft • Ferien/Urlaub im englischsprachigen Ausland • Ferienjobs im Ausland • Besuch englischsprachiger Theateraufführungen (*American / British drama groups*)
Medial vermittelte Kontakte	• Anhören lehrbuchbegleitender Tonkassetten • Kauf lehrbuchunabhängiger Tonkassetten • Hören von *audio books* • Feste Einstellung englischsprachiger Rundfunksender (BBC, *Blue Danube Radio* etc.) • Bewusstes Anhören von Popsongs im Radio • Sammlung englischsprachiger Musik-CDs • Telefonieren mit englischen Verwandten und Bekannten • Aufnahme von Sendungen des Schulfunks • Aufnahme von Schulfernseh-Programmen • Feste Einstellung englischsprachiger TV-Kanäle (Eurosport, CNN, BBC, Sky etc.) • Ausleihen englischsprachiger Original-Spielfilme • Mitgliedschaft in einem Video-Klub • Besuch englischsprachiger Kinos (in Großstädten)

	• Kauf von CD-Roms mit englischem Sprachmaterial • Hören englischsprachiger Audio-Dateien im Internet • Laden von Podcasts (Web-Audioprogrammen) auf den MP3-Player

Tabelle 21: Optionen für *Wide Listening*

Da diese Hörsituationen häufig sehr anspruchsvoll sind, bedürfen auch sie einer Vorbereitung und häufiger Übung. In der Schule sind den Lernenden vor allem die verschiedenen Strategien des Hörens zu vermitteln – Strategien, die das Hörverstehen vorbereiten, den Hörprozess erleichtern, das Gehörte verarbeiten, das Behalten erhöhen, die Sprachproduktion vorbereiten (Rampillon 2003: 47).

13 Phasenorientierte Formen

Die Struktur einer Unterrichtseinheit weist mehrere Artikulationsstufen, Abschnitte oder Phasen auf. So beginnt eine Stunde im Regelfall mit einem Einstieg (13.1.) und endet mit einem Ausstieg (13.4.), und sowohl Anfang als auch Ende können in einer offenen Weise gestaltet werden. Dazwischen findet die Hauptarbeit statt, wobei unvorhergesehene Wendungen nie auszuschließen sind. Wie die Lehrkraft auf solche Überraschungen reagiert, beeinflusst nicht unwesentlich Verlauf und Erfolg der Stunde (13.2.). Pausen wird weitgehend ein Nicht-Unterricht-Status zugeschrieben; aufgrund ihrer Nicht-Berücksichtigung im fachdidaktischen Diskurs und ihres Öffnungs-Potentials sollen sie aber hier zumindest kurz behandelt werden (13.3.).

13.1 Offene Unterrichtseinstiege

Wenn du mit anderen ein Schiff bauen willst,
so beginne nicht, mit ihnen Holz zu sammeln,
sondern wecke in ihnen die Sehnsucht
nach dem großen, weiten Meer.

Antoine de Saint-Exupéry

Kontext

Die Standardwerke zur englischen Fachdidaktik betrachten den Unterrichtseinstieg als *quantité negligeable*, sofern sie ihn nicht gänzlich unerwähnt lassen. Die Anzahl an fachdidaktischen Publikationen, die sich speziell mit Stunden- und Lerneinstiegen beschäftigen, ist ebenfalls sehr gering.[156] Diese Tatsache muss angesichts der Bedeutung dieser Phase überraschen, denn „dabei kann gerade die Art und Weise des Einstiegs in ein neues Thema, eine Übung oder einfach nur in eine neue Stunde entscheidend dafür sein, ob der Funke überspringt oder ob unsere Schülerinnen und Schüler frustriert das Stundenende herbeisehnen" (Editorial zu *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 52/2003: 3).

Allerdings geben die ein Lehrbuch begleitenden Lehrerhandreichungen Tipps für

---

[156] Auch in der allgemein-pädagogischen Literatur wird das Thema ziemlich stiefmütterlich behandelt. Ausnahmen bilden Greving/Paradies (1996), die 50 Einstiegstechniken vorstellen. Sie informieren dabei über didaktische Grundüberlegungen, Voraussetzungen, Durchführung, Lernmöglichkeiten, Einsatzvarianten und Defizite der jeweiligen Technik. Wer für ein konkretes Unterrichtsvorhaben den passenden Einstieg sucht, kann anhand einer didaktischen Landkarte, einer Checkliste sowie klassen- und fachbezogener Listen im Anhang gezielt suchen. Hilfreich besonders für ängstliche Anfänger ist auch Geißler (1993), der zudem Handlungsempfehlungen für Schwierigkeiten beim Anfang gibt. Der Anfang wird als soziale Situation analysiert und die Auswirkungen verschiedener Anfangsmöglichkeiten auf die weiteren Lernprozesse werden dargestellt. Die Eröffnungsphase visualisiert Wellenhofer (1997) auf vier Schautafeln. Dabei werden terminologische Abgrenzungen, lernpsychologische Kernfunktionen, didaktische Grundfunktionen und mögliche Artikulationsziele verdeutlicht.

Einstiege, ohne stets explizit theoretisch auf dieses Thema Bezug zu nehmen. Einen wichtigen Impuls für die Reflexion über Einstiege lieferte der *Fremdsprachliche Unterricht Englisch* mit seinem Themenheft 52 (2001), in dem das breite Spektrum der Einstiegsmöglichkeiten theoretisch und praktisch betrachtet wird und neue, auch offene Wege anschaulich beschrieben werden.

Intention

Es kann hier nicht um eine weite Bestimmung des Begriffs *Einstieg* gehen, wonach Unterricht in toto als Aneignung neuen Wissens ein Lerneinstieg ist. In seinem engeren Wesen stellt er eine Zäsur dar, einen Anfang, der auf Kommendes verweist, den Stundenbeginn als chronologisch erste Phase des Unterrichts nach dem Gong. Es gilt umzuschalten vom außerunterrichtlichen Leben auf den Unterricht oder von einem anderen Fach auf Englisch und von der Muttersprache zur Fremdsprache. Dabei ist „die kognitive, affektive und motorische Einstimmung auf das Kommende ... am Anfang einer Stunde besonders wichtig" (Solmecke 2001: 4).

Stundeneröffnungen im Sinne von (ritualisierten) *Stundenanfängen* sind zu unterscheiden von thematischen *Einstiegen*, die als Kontaktaufnahme mit neuen Themen verstanden werden (Greving/Paradies 1996). Der *Lerneinstieg* als chronologisch nicht festgelegter Beginn eines neuen Lernabschnitts erfüllt im Wesentlichen zwei Funktionen, die weiter untergliedert werden können (Solmecke 2001: 5):

- Motivation: Einstimmung auf den Unterrichtsgegenstand, Wecken von Neugier, Schaffung subjektiver Relevanz, Aufzeigen von Lernzielen, Abbau emotionaler Barrieren
- Lernerleichterung: Schaffung von Transparenz, Reaktivierung des Hintergrundwissens, Förderung sprechmotorischer Geläufigkeit, Liefern von Informationen, Bereitstellung von Materialien, Stellung der Aufgabe, Aufzeigen von Lösungswegen, Anbieten von Hilfen, Bereitstellen von Lernstrategien

Neben diesen kognitiven, affektiven, verbal-motorischen und sprachlichen Zielsetzungen gilt für *offene Einstiege* zudem, dass den SchülerInnen Freiräume gestattet und alternative Wege eröffnet werden. Einstiege öffnen das Tor zu neuen Gebieten, sodass die Lernenden konzentriert und motiviert Neues rezipieren und produzieren können.

Verwandt mit dem Einstieg ist die *pre-phase* bei der Schulung rezeptiver Fertigkeiten, i.e. die *pre-reading* und *pre-listening activities* (cf. u.a. Hinz 2002). „Vor der ersten Begegnung mit einem Text ist es wichtig, in einer möglichst offenen und provokativen Phase das Interesse und die Neugierde von Leserinnen und Lesern hervorzurufen, damit sie dem Werk positiv entgegensehen" (Wilkening 2000: 45). Interesse und Neugier soll geweckt, Vorwissen aktiviert, eine Erwartungshaltung aufgebaut werden, sodass der folgende Leseprozess nach der *top-down*-Methode gesteuert werden kann. Der (Hör- oder Lese-) Text wird sprachlich-sachlich vorentlastet, damit eine intensivere, differenziertere, individuellere Auseinandersetzung mit dem Text und eine aktive Sinnkonstruktion des Textes einsetzen kann.

Von der *pre-phase* und den Lerneinstiegen abzugrenzen sind die *offene Phase* und verwandte Begriffe wie *Spontanphase* oder *Sammelphase*. „Die Schüler sollen Gelegenheit haben, ihre individuellen Eindrücke vom Text einzubringen" (Raue 1980: 115). Eindrücke, welche die Lernenden bei der häuslichen Lektüre oder der unter-

richtlichen Stillarbeitsphase gewonnen haben, können in dieser Phase wiedergegeben werden. Die Lehrkraft spult kein logisch durchdachtes Fragenraster herunter, sondern im Sinne von Individualisierung und Motivierung können viele verschiedene Schülerperspektiven, alternative Aspekte und neue Wege eingebracht werden. *Offene Phasen* sind gewöhnlich auf Textarbeit beschränkt, treten also bei der Auseinandersetzung mit Lese- oder Hörtexten auf.

Positionierung

Betrachtet man Tessa Woodwards (2001) Vorschläge für *Stundenanfänge*, dürfen Zweifel hinsichtlich Praktikabilität, Effektivität und Rollenbild der Lehrkraft angemeldet werden. Bei ihren *fluid boundaries* kann die Relativierung zeitlicher Zäsuren dazu führen, dass SchülerInnen Tugenden wie Pünktlichkeit in Frage stellen, die Lehrkraft ein unprofessionell-unorganisiertes Image erhält, zeitliche Einbußen entstehen und die nötige Anfangskonzentration nicht entsteht. Damit die schülerinitiierten Eröffnungen (*student starts*) funktionieren, müssen sie zunächst vom Lehrenden vorgeschlagen, getestet und positiv sanktioniert werden. *Discussing the menu* stellt ein aufwändiges Verfahren dar und setzt voraus, dass Alternativen angeboten werden können, SchülerInnen über genügend Informationen für eine sachgerechte Entscheidung verfügen und an dieses basisdemokratische Verfahren gewöhnt sind. Ob die Lehrkraft diese Verfahren mit ihrer professionellen Verantwortung vereinbaren kann, muss freilich sie entscheiden. Die Gestaltung des Stundenanfangs ist auch stark vom Typus der Lehrperson abhängig – „whether you're a boundary person or an organic start person, a ‚working atmosphere' or a ‚friendly atmosphere' person, a self-starter or a student starter" (Woodward 2001: 53).

Dem *Lerneinstieg* als ersten Schritt in einen neuen Lernabschnitt kommt eine besondere Bedeutung zu. Zwar mag die aus dem Referendariat tradierte heimliche Hypothese, ein gelungener Einstieg garantiere das Gelingen der Stunde, ebenso falsch sein wie die Umkehrung, ein misslungener Einstieg bedeute zwangsläufig das Scheitern der ganzen Stunde. Aber der Reiz, der im Neuen steckt, sollte nicht ungenutzt bleiben. Standardmäßige Ankündigungen wie „Open your books at page 14. Let's do exercise 1" öffnen nur die Bücher. Lerneinstiege aber „haben vor allem den Zweck, die Lernenden aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, ihnen das Lernen zu erleichtern und sie zu größerer Selbstständigkeit im übenden Umgang mit dem Lerngegenstand Englisch zu führen" (Solmecke 2001: 9). Immer dann, wenn die SchülerInnen aktiv das Unterrichtsgeschehen mitgestalten, eröffnen sich unvorhergesehene Wendungen. Die Lehrperson in ihrer „Doppelrolle" (Solmecke 2001: 7) als letztverantwortliche Stoffvermittlerin und als Helferin eigenständiger Lernprozesse der SchülerInnen will nicht nur passive Rezipienten heranbilden, sondern die aktiv-individuelle Aneignung anleiten. Als Hilfe zur Selbsthilfe ist weniger Lenkung denn Unterstützung gefragt. Sollten die Einstiegsmaßnahmen misslingen, gibt es immer noch ein ausreichendes Repertoire von Reparaturmaßnahmen.

Die Notwendigkeit von Offenheit ergibt sich auch daraus, dass jeder Stundenanfang eine Aktualisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung ist, besonders wenn man sich an dem Tag noch nicht gesehen hat, wie dies für den Englischunterricht meist zutrifft. Eine wohlgeplante didaktische Inszenierung ignoriert häufig die aktuellen Signale der SchülerInnen. „Wer Schülern ein Skript aufzwingt, nach dem sie ohne eigenen

Handlungsspielraum zu agieren haben, sollte sich nicht über deren Reaktanz wundern" (Mühlhausen 1999: 22).

Die Offenheit des Einstiegs besitzt zwei Dimensionen: die Offenheit der Einstiegsphase selbst und die Öffnung des folgenden Unterrichtsverlaufs. Wenn man von einer offenen Einstiegsphase zur weiteren Erarbeitungsphase schreitet, sollten die Resultate der offenen Phase berücksichtigt werden. „Eine offene Phase im Sinne der Erstellung eines Arbeitsprogramms ist nur sinnvoll, wenn ihre Ergebnisse Bezugspunkt der Textanalyse in der Erarbeitungsphase bleiben" (Raue 1980: 119). Diese auf die *offene Phase* (*Spontanphase*) der Textarbeit bezogene Einschätzung gilt auch für andere Unterrichtsschwerpunkte. Die Anknüpfung an die Einstiegsphase kann dabei als gleitender Übergang, als chronologische Bearbeitung der diskutierten Punkte oder als Elaborierung des wichtigsten Aspektes erfolgen. Somit können offene Einstiege offene Prozesse in Gang setzen.

Wer für einen offenen Lerneinstieg plädiert, sollte aber drei möglichen Missverständnissen entgegentreten. Erstens ist ein Einstieg nicht per se geschlossen oder offen. Von einem vermeintlich geschlossenen Einstieg wie der Offenbarung der Stundenplanung durch den Lehrer am Anfang können öffnende Impulse ausgehen. Die Darlegung des Unterrichtsziels und des Stundenaufbaus schafft Transparenz, wodurch SchülerInnen zur Kritik provoziert werden und eventuell eine Revision der Stundenplanung erfolgt. Umgekehrt werden potentiell offene Einstiege nicht automatisch den Lernprozess öffnen. So kann ein filmischer Einstieg lediglich als multimediales Highlight missbraucht werden. Oder wenn auf eine offene Frage wie „*What did you do last night?*" eine inhaltlich plausible, aber grammatikalisch falsche Antwort (*I go to the cinema*) nur sprachlich verbessert wird (*No, I went to the cinema*), dann ist der Ansatz für ein offenes Gespräch im Keim erstickt (Solmecke 2001: 7).

Zweitens ist zu bedenken, dass neben offenen auch geschlossene Einstiege nötig sind. Ritualen und Routinen haftet zu Unrecht ein negatives Image an, denn sie erfüllen im Unterricht durchaus wichtige Aufgaben in stabilisierender, disziplinierender, orientierender, identitätsstiftender und auch motivierender (breite Beteiligung, Erfolgserlebnisse) Hinsicht.

Für einen offenen Einstieg zu sein, heißt drittens nicht, einer *Türklinken-Didaktik* das Wort zu reden[157]. Wenn Schülerbeiträge das Unterrichtsgeschehen bestimmen sollen, kann die Lehrkraft nicht auf eine gründliche Unterrichtsvorbereitung verzichten – im Gegenteil:

> Je mehr Spielraum der Lehrer seinen Schülern lassen will, um so besser muss er den Stoff überschauen, und zwar nicht nur in der fachwissenschaftlichen Analyse und der daraus resultierenden didaktischen Auswahl und Lernzielsetzung, sondern auch im Durchdenken alternativer methodischer Möglichkeiten (Sozialformen, Medieneinsatz) und alternativer Möglichkeiten des Unterrichtsverlaufs (Raue 1980: 117).

---

[157] Hilbert Meyer (2001) verfasste unter dem Titel „Türklinkendidaktik" mehrere Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. – Der „Auto-Didaktiker" (s.u.) stellt den metaphorischen Bruder des „Türklinken-Didaktikers" dar, indem er sich seine Stundenentwürfe erst kurz vor Stundenbeginn ausdenkt – bei der Fahrt mit dem Auto zur Schule.

Eine systematische Vorbereitung bedeutet nicht die Fixierung auf ein durchzuziehendes Konzept, „sondern ist unabdingbare Voraussetzung für die Flexibilität, die der Lehrer braucht, um auf die Beiträge seiner Schüler angemessen reagieren zu können" (Raue 1980: 117). Ein *Auto-Didaktiker* oder *Türschwellen-Didaktiker* wird es nicht schaffen, genügend gut durchdachte Bausteine bereitzuhalten und sie nach der Einstiegsphase sinnvoll einzusetzen.

13.2 Überraschungstolerantes Unterrichten

Ja, mach' nur einen Plan; sei nur ein großes Licht!
Dann mach' auch noch 'nen zweiten Plan;
Geh'n tun sie beide nicht.
Denn für dieses Leben
ist der Mensch nicht schlau genug,
darum ist all sein Streben
nur ein Selbstbetrug.

Bertolt Brecht (*Dreigroschenoper*)

Kontext

Überraschungen haben in der fachdidaktischen Diskussion eine sehr geringe Beachtung gefunden. Die LehrerInnen mussten in der Ausbildung lernen, ihre Unterrichtsstunde minutiös vorauszuplanen und 1:1 umzusetzen. Die großen didaktischen Konzepte wie die *Didaktische Analyse* von Klafki (1964), der Unterricht als *Wirkungsfeld interdependenter Strukturmomente* von Schulz (1965) und die *Lehrzielorientierte Didaktik* (Bloom 1972) mit ihrer starken Lehrerzentrierung der Planung übten dabei einen prägenden Einfluss aus.

> Hier zeigen sich noch immer die Spätfolgen von Lernzieltaxonomien, Artikulationsschemata und Didaktischen Modellen, die Generationen von Lehrkräften darauf gedrillt haben, ihren Unterricht entwurfskonform abzuarbeiten (Mühlhausen 1999: 23).

Die Lehrkräfte gewöhnten sich daran, eine Unterrichtsplanung vorzunehmen, die Schüler-*proof* war, und diesen Entwurf möglichst ohne jede Abweichung im Klassenzimmer zu realisieren. Der „zirzensische Charakter der so genannten Lehrproben" (Nowosadko 1973) hatte sie darauf bestens eingestimmt.

Aber nicht nur ältere didaktische Ansätze, die der Lehrkraft allein die Planungshoheit geben, suggerieren die Non-Existenz von Überraschungen und Abweichungen. Auch viele neuere schülerorientierte Konzepte, die Co-Planung durch Lehrkraft und SchülerInnen vorsehen, beschränken dieses Prinzip der Mitplanung auf solche Phasen, wo die Einflussnahme der Lernenden vom Lehrenden gewollt ist. Die ungewollten, vorab nicht bestimmten Planungsaktivitäten von SchülerInnen werden dagegen kaum berücksichtigt.

Historische Ansätze, die sich gegenüber Überraschungen offener verhalten, sind das Sokratische Gespräch von Leonard Nelson (Heckmann 1981), der freie Gesamtunterricht von Otto (cf. 2.3.4.) und das entdeckende Lernen von Bruner (cf. 4.2.). Auch die Ansätze von Friedrich Copei (1950) und Martin Wagenschein (1968) zählen dazu, da hier bei den Unterrichtsgesprächen über Naturphänomene und mathematische Probleme die SchülerInnen in ihrer Sprache zu Wort kommen, anstatt von der Lehrkraft vorschnell scheinbar exakte wissenschaftliche Termini und Erklärungen aufoktroyiert zu bekommen. Das überraschungsoffene Gespräch, individuelle Deutungsversuche, ungewöhnliche Interpretationen werden ernst genommen. In eine ähnliche Richtung geht auch Tudors *responsive teaching*, die vom Lehrenden folgende Fähigkeit verlangt: „ability to listen to

learners and respond to their needs in a flexible manner" (Tudor 1996: 240ff.).

Intention

„Das Missraten unserer Pläne und das Auftreten von störenden Faktoren gehört zum Wesen der Erziehung" (Eduard Spranger – zit. nach Mühlhausen 1999: 23). Ein überraschungstoleranter Unterricht geht davon aus, dass eine vorausschauende Planung den Unterrichtsverlauf nicht determinieren kann und auch nicht soll. Trotz optimaler Vorab-Planung und viel Vorerfahrung ist der unterrichtliche Verlauf nicht vollständig festlegbar. „We can do all the planning and preparation in the world for our classes but it won't stop reality from happening" (Woodward 2001: 230). Und diese Realität manifestiert sich oft in der Form unvorhergesehener Überraschungen, die den intendierten Unterrichtsverlauf durchkreuzen. Lehrende sollten vermeintlich Abwegiges nicht im Keim ersticken, denn oft steckt darin eine Chance für lebendigen und schülerorientierten Unterricht.

In der alltagssprachlichen Verwendung bezieht man das Wort *Überraschung* auf eine Situation, die man nicht erwartet hat und von der man überrumpelt wird. In psychologischen Theorien gelten Überraschungen als Relativität signalisierende Emotionen mit einem hohen adaptiven Wert, wobei als Auslöser gewohnheitswidrige, seltene oder neue Ereignisse in Frage kommen (Mühlhausen 1994: 16f.). Das Subjekt perzipiert eine Diskrepanz zwischen einer antizipierten Situation und dem tatsächlichen Ereignis und sieht sich veranlasst, diese Diskrepanz zu verringern.

Die einzige ausführliche pädagogisch-didaktische Diskussion von Überraschungen liefert Mühlhausen (1994), der für eine offene und tolerante Haltung gegenüber Überraschungen plädiert und dabei die Parameter einer überraschungsoffenen Unterrichtsplanung auslotet. Im angloamerikanischen Raum wirbt Woodward (2001) für eine positive Einstellung zu *surprises*. Eine dramatische Variante von *surprises* nennt sie dabei *hijacks* (2001: 236ff.), i.e. Ereignisse, die bei der Planung unmöglich zu berücksichtigen waren und durch keine vertrauten Routinen zu kontrollieren sind.

Positionierung

Es existieren keine systematischen Untersuchungen dazu, welche Überraschungen wie, wann, wo auftreten und welche Reaktionen welche Konsequenzen haben. Aus persönlichen Erfahrungen, Gesprächen, Berichten und argumentativen *asides* in diversen Fachartikeln lässt sich aber schließen, dass *surprises* (und *hijacks*) selbstverständlicher Bestandteil auch des fremdsprachlichen Klassenzimmers sind. „Unvorhergesehenes ist im Unterricht so sicher wie das Amen in der Kirche" (Mühlhausen 1999: 22).

Unwägbarkeiten und Überraschungen sollten nicht als desaströse Ausnahmeerscheinungen ignoriert, sondern als integrale Bestandteile des unterrichtlichen Alltags akzeptiert werden. Man muss sich darauf einstellen, dass sich kein Unterricht so realisieren lässt, wie man ihn am Schreibtisch vorgedacht hat. Eine Lehrkraft kann auch auf für sie überraschende Volten nicht nicht-eingehen; selbst der Versuch, sie zu ignorieren, stellt eine taktische Reaktion dar. Wenn sich die Lehrkraft trotz Vorausplanung den Impulsen der SchülerInnen nicht verschließt, die sie während des Unterrichts überraschen und sie zur Abänderung ihres Plans veranlassen, kann echte Schülerorientierung entstehen. Wirksam werden könnte die „Neugier des Lehrers darauf, was Schüler mit den (meistens von ihm entworfenen) Unterrichtsarrangements machen, wie

sie es interpretieren, sich einlassen oder sich gelegentlich auch widersetzen" (Mühlhausen 1994: 28). Abweichungen sollten das negative Image verlieren, denn sie können Indikatoren produktiver Offenheit, eines nicht gänzlich planbaren, im Unterricht spontan entstehenden Schülerinteresses darstellen. Die Definition von *Leben* durch Henry Miller trifft bisweilen auch auf den Unterricht zu: „Leben ist, was uns zustößt, während wir uns etwas ganz anderes vorgenommen haben" (zit. nach Mühlhausen 1994: 7).

Ein überraschungstoleranter Unterricht muss aber zwei Extreme vermeiden. Einerseits darf er nicht mit Beliebigkeit des unterrichtlichen Handelns und einer Zufälligkeit des Unterrichtsverlaufs verwechselt werden. Es gibt relativ handhabbare Kriterien für die Akzeptanz von Richtungswechseln. Die Profilierungsmanie eines Schülers bei gleichzeitiger Langeweile oder Verärgerung der MitschülerInnen, aber auch mangelndes emotionales Durchhaltevermögen der Lehrkraft zählen nicht dazu.

Andererseits sollte die Suche nach geeigneten Reaktionen auf *surprises* nicht zu einer kontraproduktiven Formalisierung, Reglementierung und Rezeptierung degenerieren. Wenn an Überraschungs-Archive, Entstörungs-Arsenale und Korrektur-Repertoires gedacht wird, stellt sich die Frage nach der Offenheit. Die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen bei individueller Unterrichtsnachbereitung und einer „autodidaktischen Qualifikation zur situativen Unterrichtsplanung" (Mühlhausen 1994: 204) wird nicht angezweifelt. Aber ein Zuviel an Planung kann auch die ursprüngliche Intention überraschungstoleranten Unterrichtens ad absurdum führen.

Wer *surprises* ernst nimmt, wird vor äußerst komplexe Anforderungen gestellt. Die Konfrontation mit entwurfsdiskrepanten Schülerbeiträgen verlangt Wahrnehmungssensibilität, Geistesgegenwart, situationsadäquates Handeln und zielsprachige Flexibilität des Lehrers. „Wie er auf solche Beiträge eingeht, ist entscheidend für den Unterrichtsverlauf, für den Erfolg der Stunde und nicht zuletzt auch für seine Beziehung zu den Schülern" (Mühlhausen 1994: 40).

13.3 Woodward's *Breaks*

Eine Unterhaltung wurde nie plötzlich oder hektisch begonnen.
Niemand beeilte sich Fragen zu stellen, egal wie wichtig sie schienen,
und niemand wurde gezwungen zu antworten.
Eine Pause um nachdenken zu können war die höfliche Art,
eine Unterhaltung zu beginnen und zu führen.

Luther Standing Bear, Lakota Sioux

Kontext

Breaks oder Pausen spielen in der fremdsprachendidaktischen Diskussion praktisch keine Rolle. Dies liegt daran, dass sie hinsichtlich quantitativen Umfangs (geringe zeitliche Dauer) und qualitativer Funktionalität (Phase der Nicht-Arbeit) einen beschränkten Wert aufweisen. Mit ihren methodischen Vorschlägen zur Gestaltung von *breaks* mag Tessa Woodward (2001: 62-65) einen Beitrag dazu leisten, das Bewusstsein für die didaktische Funktion von Pausen zu wecken.

Intention

Breaks können innerhalb einer Unterrichtsstunde zwischen verschiedenen Phasen oder als Pause zwischen zwei Stunden auftreten. Grundsätzlich erfüllen sie folgende Funktionen:

- Übergang (*transition*, Brücke)
- Mini-Pause bei Ermüdung/Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit
- Abwechslung
- Beruhigung nach vorhergehender/für folgende Phase
- Aktivierung nach vorhergehender/für folgende Phase
- Abrundung
- Rückblick
- Markierung einer Zäsur
- Berücksichtigung verschiedener Lernstile
- Steigerung der Effektivität

Positionierung

Der Vernachlässigung von *breaks* entspricht die Forschungslage: Es gibt keine empirischen Studien zur Verbreitung und Wirksamkeit von Pausen.

Als Lehrkraft mag man verschiedene Einstellungen zu *breaks* einnehmen. Man kann ihre Notwendigkeit negieren, weil man sie mit Nichtstun, Zeitverschwendung und Unruhe assoziiert. Man kann sie ohne inhaltliche Gestaltung einsetzen, um den SchülerInnen – und sich selbst – eine kleine Verschnaufpause zu gönnen. Man kann sie auch mit einem speziellen Arbeitsauftrag versehen Woodward (2001: 62-65). Nicht alle davon tragen zu einer konstruktiven Öffnung des fremdsprachlichen Unterrichts bei. Einige – etwa die Ideen für die Pause außerhalb des Klassenzimmers (mit entsprechenden Aufgaben für die SchülerInnen) – verfügen aber über das Potential, dem Klassenzimmerdiskurs unerwartete und fruchtbare Wendungen zu geben.

13.4 Offene Stundenausstiege

There is a lot more to closing a lesson
than saying "That's all folks".

Steven Proctor

Kontext

Der Stundenausstieg generell ist im fremdsprachendidaktischen Diskurs bislang vernachlässigt worden. „There are a lot of books dedicated to informing teachers on how to teach and ... a poverty of practice with regard to how to close a lesson" (Proctor 2003: 30). Hausaufgaben als besondere Form des Stundenausstiegs sind allerdings ein Thema, seit es Schule gibt. Über Sinn und Unsinn der Hausaufgaben in pädagogischer, allgemeindidaktischer, psychologischer, sozialer und medizinischer Hinsicht ließen sich viele Argumente austauschen (cf. z.B. Pauels 1996). Kritiker haben immer wieder auf thematische Übersättigung, mentale Erschöpfung, Reduzierung der Freizeitaktivitäten, Verstärkung des Elterndrucks auf die Kinder, Verlockung zum Betrug, Privilegierung sozial stärkerer Schichten und verwandte Aspekte aufmerksam gemacht.

Auf fremdsprachendidaktischem Terrain nimmt erst ab den siebziger Jahren das Interesse an Hausaufgaben allmählich zu. Es findet eine verstärkte Auseinandersetzung mit Legitimation, Funktionen, Formen, Kontrolle und Korrektur von Hausaufgaben statt. Vor dem Hintergrund der Neuorientierung des Englischunterrichts in den achtziger und neunziger Jahren gewinnen Konzepte wie Autonomie, Selbststeuerung, Prozessorientierung, Kreativität, Kooperation und Öffnung an Bedeutung und führen auch dazu, über eine Neudefinition der Hausaufgaben zu reflektieren (Aßbeck 1996; Fehse/Schocker-von Ditfurth 1996; Freudenstein 1996; Heuer/Klippel 1987; Krohn 1996; Kunz 1996; Pauels 1995a; Pauels 1995b; Pauels 1996).

Intention

Der Stundenausstieg erfolgt nicht erst mit dem Schlussgong und der wechselseitigen Verabschiedung, sondern schon einige Minuten vorher. Man kann ihm drei grundlegende Funktionen zuschreiben:

- Abschluss der Stunde
- Brücke zur Hausaufgabe
- Vorbereitung der Folgestunde[158]

Die Hausaufgabe als spezifische Form des Ausstiegs erfüllt allgemein folgende Aufgaben (Heuer/Klippel 1987: 157):

- Übung (im Unterricht eingeführter Aspekte)
- Rückmeldung (für die SchülerInnen über ihren Leistungsstand)
- Entlastung (der Lehrkraft und Unterrichtszeit von Aufgaben)

---

[158] Diese drei Funktionen decken sich weitgehend mit Proctors „three broad areas for lesson closure focus: reviewing, warming down and linking" (Proctor 2003: 32); seine beiden ersten entsprechen in etwa "Stundenabschluss", sein dritter Bereich den beiden anderen Funktionen.

- Training (von Arbeits- und Lerntechniken)
- Förderung der Kreativität
- Individualisierung des Unterrichts

Für offene Hausaufgaben sind insbesondere die letzten zwei Funktionen relevant. Wenn die Aufgabe nicht zu geschlossen-strukturiert ist, erlaubt sie dem Lernenden, eigene Ideen, Interessen und Inhalte einzubringen. Ersetzt man ein und dieselbe Aufgabe für alle durch eine Auswahl an verschiedenen Aufgaben, aus die er die ihn interessierende auswählen kann, wird den Prinzipien von Differenzierung und Individualisierung Rechnung getragen.

Noch radikalere Forderungen stellt Freudenstein (1996) mit seinen „sechs Grundsätzen für Hausaufgaben." Er wendet sich gegen obligatorische Hausaufgaben im Primarbereich, will Hausaufgaben in den Jahrgangsstufen 11 – 13 ausschließlich als freiwilliges Angebot sehen und insistiert – generell und redundant – in seinem fünften Grundsatz: „Hausaufgaben werden grundsätzlich nur auf freiwilliger Basis erteilt" (Freudenstein 1996: 11).[159]

Positionierung

Zunächst ist ein Stundenausgang naturgemäß offen aufgrund des nicht gänzlich planbaren Unterrichtsverlaufs. Unerwartete Lernschwierigkeiten oder andere Verzögerungen können auftreten, wodurch die Stundenziele nicht mehr erreicht werden und der geplante Ausstieg nicht machbar oder passend ist. Die flexible Reaktion auf den erreichten Unterrichtsfortschritt erfolgt durch die Wahl einer anderen passgenauen Aufgabe. Wenn sich in der Kürze der Zeit keine weiterführende Aufgabe findet, kann eine eigene Sammlung stunden- und lehrstoffunabhängiger Aufgaben einen Ausweg darstellen.

Je nach Lernstufe, Zielbestimmung, Inhalt, Zeitbudget und Rahmenbedingungen erfüllen Ausstiege unterschiedliche Funktionen. Allein die Wahl des Begriffs *Ausstieg* deutet an, dass man nicht nur Hausaufgaben darunter subsumieren sollte. *Action logs*, *dialogue journals*, gemeinsame Planungsgespräche für die Folgestunde und auch gelegentlich *time fillers* können wertvolle Impulse liefern.

Was die Hausaufgabentypen betrifft, sind übend-einschleifende und festigend-wiederholende Formen unabdingbar für nachhaltiges Lernen. Im Sinne von Abwechslung und Motivierung sind aber auch offenere Aufgaben sinnvoll, welche zur Individualisierung, Differenzierung und Selbstständigkeit beitragen. Die Individualität erschöpft sich nicht darin, dass der Lernende Ort, Zeit und Tempo seiner Hausaufgabenerledigung frei wählen kann. Sie schließt auch ein, dass die Aufgaben auf den individuellen Leistungsstand der SchülerInnen bezogen sind, subjektive Relevanz für den Einzelnen entfalten, die jeweils unterschiedlichen Lernprozesse fördern, selbstständiges Arbeiten einüben und auch zur späteren fremdsprachlichen Kommunikation mit den MitschülerInnen und der Lehrkraft animieren. Ein breites Angebot unterschiedlicher Aufgabentypen ist dabei vonnöten – neben produkt- auch prozessorientierte Formen, neben kurzfristigen auch längerfristige Aufgaben, neben form- auch inhaltsorientierte

---

159 Weitere Grundsätze betreffen das Verbot einer einzigen Hausaufgabe für alle SchülerInnen einer Klasse, die Aufforderung zur Verwendung von Vokabeln im Gegensatz zum „Aufgeben", eine gründliche Würdigung durch die Lehrkraft und die Anweisung, täglich zehn bis dreißig Minuten englischsprachige Texte im Radio, im Fernseher oder als Video anzuhören.

Varianten und solche, die verschiedene Fertigkeiten und Sprachsysteme ansprechen (Kunz 1996; Pauels 1996). Eine solche Öffnung der Funktionen, Formen und Techniken von (Haus-) Aufgaben stößt in der Unterrichtspraxis natürlich an Grenzen.

Pragmatische Zweifel mag auch Freudensteins Forderung nach der Fakultativität von Hausaufgaben nach sich ziehen. Das Prinzip der Offenheit impliziert zwar in letzter Konsequenz, auch die Entscheidung über die Erledigung oder Nichterledigung in die Verantwortung des Lernenden zu legen. Der Verzicht auf den Verpflichtungscharakter verführt aber in praxi zum süßen Nichtstun und ist nicht allein mit einem noch nicht genügend trainierten Verantwortungsbewusstsein zu entschuldigen. Als Kompromiss zwischen obligatorischer und fakultativer Erledigung bietet sich gelegentlich eine optionale Variante an, i.e. von einer Auswahl mehrerer Aufgaben muss (mindestens) eine gemacht werden. Mit der Kontrolle der Erledigung verhält es sich ähnlich. Wenn sie nicht überprüft wird, dann ist die Verlockung groß, sie zu vergessen, wodurch sie ihre Bedeutung für den weiteren Unterrichtsverlauf einbüßt. Die Sinnlosigkeit einer Hausaufgabe wird dabei deutlich vor Augen geführt.

14 Sozialformorientierte Konzepte

Die Form des interpersonellen Interaktionsmusters spielt bei den sozialformorientierten Konzepten die konstituierende Rolle. *Cooperative Language Learning* basiert auf Partner- und Gruppenarbeit (14.1.), Lernen durch Lehren (14.2.) ist charakterisiert diurch die Umkehrung des traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

14.1 *Cooperative Language Learning*

We destroy the love of learning in children,
which is so strong when they are small,
by encouraging and compelling them to work for petty rewards
– gold stars, or papers marked 100 and tacked to the wall,
or A's on report cards, or honor rolls, or dean's lists or Phi Beta Kappa keys
– in short, for the ignoble satisfaction of feeling that they are better than someone else.

John Holt

Kontext

Cooperative Language Learning muss als der sprachliche Teilbereich des umfassenderen Konzepts von *Cooperative Learning* oder *Collaborative Learning* gesehen werden.[160] Sie versteht sich als Methode, die größtmöglichen Gebrauch von kooperativen Lernverfahren wie Partnerarbeit oder Gruppenarbeit machen will.

> Cooperative Learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others (Kagan/Olsen 1992: 8).

Einen Verwandten und Vorgänger hat *Cooperative Learning* in der Methode des *peer tutoring*, das Bestandteil der Menschheitsgeschichte seit der Frühzeit der Jäger und Sammler ist.[161] Eltern, die ihren Sprösslingen lernen, wie man ein Feuer macht und Tiere jagt, sind ebenso ein Beispiel für tutorielle Instruktion wie Heranwachsende, die ihren jüngeren Geschwistern erklären, welche Beeren giftig oder essbar sind. Seit diesen Zeiten fand *peer tutoring* (oder *peer teaching, peer education, peer learning, partner learning*) in allen Kulturen und Epochen bis heute statt. Man erhoffte sich mit dieser Methode das Erlernen kognitiver und manueller Fertigkeiten sowie die Verbesserung sozialer

---

[160] Die beiden Begriffe werden von den verschiedenen Autoren höchst unterschiedlich gegeneinander abgegrenzt. Am einen Ende des Spektrums stehen sie als Synonyme, am anderen Ende werden der formalisierte Rahmen und die dirigierende Rolle der Lehrkraft bei *Cooperative Learning* gegen die Flexibilität und Lernerinitiierung des *Collaborative Learning* abgehoben.

[161] Empirische Studien zeigen positive Resultate bezüglich Leistung sowie sozialer und affektiver Faktoren. So belegt u.a. eine Meta-Analyse von 65 Untersuchungen förderliche Auswirkungen sowohl für *tutor* als auch *tutee* (Cohen et al. 1982).

Beziehungen. Dabei kann *peer tutoring* in einem engeren Sinne als die Form der Unterweisung betrachtet werden, bei der ein Kind/Jugendlicher einem Gleichaltrigen Unterricht erteilt auf einem Gebiet, wo der erste Experte, der andere Novize ist. In einem weiteren Sinne fallen unter den Begriff aber nicht nur Instruktionsverhältnisse zwischen Gleichaltrigen (*same-age tutoring*), sondern auch zwischen einem älteren *tutor* und einem jüngeren *tutee* (*cross-age tutoring*) sowie Beziehungen, wo keiner über ein Expertenwissen verfügt.

Eine Wiederentdeckung sowie Auf- und Neubewertung erfuhr *Cooperative Learning* in den USA der sechziger Jahre. In dieser historisch-sozialen Krisensituation sahen mehrere Schuladministratoren in der Methode ein probates Mittel gegen Rassendiskriminierung (Richards/Rodgers 1986: 192). In der Diskussion um Segregation und Integration der High Schools sollten kooperative Unterrichtsverfahren sowohl die interethnischen Konflikte mildern als auch die schulischen Leistungen aller fördern und rassenbedingte Benachteiligungen abbauen. Seit dieser Zeit wurde *Cooperative Learning* besonders in den USA extensiv verbreitet und systematisch verfeinert.

Neben dem politisch-soziologischen Kontext sollte auch der psychologische Diskurs berücksichtigt werden. Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, kognitiven Psychologie, Motivationspsychologie und Intelligenzpsychologie haben der Methode theoretischen Impetus verliehen und zu ihrer praktischen Implementierung und Dissemination verholfen.

In der Entwicklungspsychologie war die Bedeutung der Interaktion für die kognitive Entwicklung seit langem betont worden (cf. 4.). Sowohl Piaget (1980) als auch Wygotski (1978) sehen in der sozialen Interaktion die entscheidende Triebfeder mentaler Entwicklung. Piaget geht davon aus, dass bei der Diskussion einer kollaborativen Aufgabe divergente Ansichten aufeinanderprallen, wodurch ein Ungleichgewicht entsteht, das die Lernenden zum Umdenken provoziert und damit kognitive Weiterentwicklung garantiert. Für Wygotski ist alles Lernen sozial, ebenso wie die daraus resultierende kognitive Entwicklung. Was die SchülerInnen heute nur mit Unterstützung ihrer MitschülerInnen können, das können sie morgen alleine, aufgrund der vorher erhaltenen Unterstützung (*scaffolding*). Auf dieser sozial-kognitiven Sichtweise menschlicher Entwicklung beruhen viele der kooperativen Gruppenaktivitäten (cf. unten).

Aus sozialpsychologischer Sichtweise schafft die Gruppendynamik, i. e. positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit, die Voraussetzungen, dass Gruppen gemeinsam denken und handeln können. Die *Field Theory* überträgt die physikalischen Gesetze magnetischer Anziehung und Abstoßung auf menschliche Gruppen, wodurch drei Formen von Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern stattfinden können (Deutsch 1949):

- positive Interdependenz: Was einem Gruppenmitglied hilft, wird als hilfreich für alle gesehen, und was einem Gruppenmitglied schadet, wird als schädlich für alle betrachtet. Positive Interdependenz fördert Kooperation.
- negative Interdependenz: Was einem Gruppenmitglied hilft, wird als schädlich für die anderen gesehen, und was einem schadet, wird als hilfreich für die anderen betrachtet. Negative Interdependenz fördert Konkurrenz.

- keine Interdependenz: Was einem Gruppenmitglied passiert, wird als irrelevant für die anderen erachtet. Keine Interdependenz fördert eine individualistische Haltung.[162]

Von diesen drei Beziehungstypen wurde natürlich die positive Interdependenz relevant für *Cooperative Language Learning*. Allports sozialpsychologische Studien gehen in eine ähnliche Richtung (1954). Er wollte herausfinden, wie man Mitglieder verschiedener Rassen helfen kann, harmonischer miteinander zu leben. Dabei kristallisierten sich drei Bedingungen für friedliche und produktive Gruppenverhältnisse heraus:

- Die Interagierenden müssen gleichen Status haben.
- Sie müssen gemeinsame Ziele verfolgen.
- Ihre Zusammenarbeit sollte offiziell sanktioniert werden.

Verschiedene Theoretiker in der kognitiven Psychologie haben auch auf die intensivere Verarbeitungstiefe und das tiefere Denken hingewiesen, das in einem gemeinsamen Gespräch entstehen kann (Bruner 1966a; Wittrock 1974; Craik/Lockhart 1972). Wenn SchülerInnen Informationen wiederholen und restrukturieren, eignen sie sich diese Informationen stärker an. Das Konzept des *depth of processing* geht davon aus, dass etwas leichter verstanden und behalten wird, wenn ihm intensivere Reflexion zuteil wurde.

In der Motivationspsychologie fand man die Vorbildwirkung von *peers* heraus, die als positive Verstärker und Denkmodelle fungieren können (cf. 4.10.). In einem lehrerzentrierten Klassenzimmer konkurrieren die SchülerInnen im Sinne negativer Interdependenz (cf. oben) gegeneinander um positive Sanktionen wie Lob oder gute Noten. Wenn sich dagegen die SchülerInnen untereinander als positiv interdependent betrachten, werden sie selbst zu Quellen positiver Sanktionen.

Auch Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen (cf. 4.11.) hat *Cooperative Learning* befruchtet. Von seinen sieben bis neun Intelligenzen spielt in diesem Zusammenhang besonders die interpersonelle Intelligenz eine wichtige Rolle, und die Arbeit in Paaren und Gruppen bietet vielfältige Möglichkeiten, diese Intelligenz zu nutzen und zu entwickeln. Bei der gemeinsamen Lösung von Aufgaben und Problemen ist interpersonelle Intelligenz unabdingbar.[163]

Intention

Cooperative Language Learning als sprachenspezifische Sonderform Kollaborativen Lernens kann auch als Variante von *Communicative Language Teaching* (cf. 5.3.)

---

[162] Auch die psychoanlytische Forschung hat sich naturgemäß mit der Qualität menschlicher Beziehungen beschäftigt. Bion (1990), der von der Interdependenz emotionaler Erfahrungen und Beziehungen ausgeht, unterscheidet ebenfalls drei Grundarten von Beziehungen: Lieben, Hassen und (Er-) Kennen. Die dritte Grundart hat hier allerdings eine wesentlich andere Qualität als die von Deutsch.

[163] In Deutschland wurde die nordamerikanische Diskussion über Gruppendynamik in den 50er und 60er Jahren popularisiert. Ein zweiter Theorieschub für Gruppenunterricht setzte Ende der 60er Jahre im Gefolge von Studentenprotest und Bildungsreform ein (cf. 3.2.), als rollentheoretische Modelle und Erkenntnisse der Sozialforschung den Anspruch auf soziales Lernen verfestigten (Meyer 1989: 238ff.).

interpretiert werden. Sie nimmt dezidiert Stellung gegen lehrerzentrierte Verfahren und versteht sich als lernerzentrierte Methode, die kommunikative Prinzipien mit kooperativen Strukturen verbindet (Richards/Rodgers 1986: 193, 195). In den verschiedensten Anwendungsbereichen kann man dabei auf kooperative Verfahren, Methoden und Curricula treffen, z.B. beim Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht, bei *mainstreaming* und *content-based teaching*.

Primäres Ziel ist der Aufbau kommunikativer Kompetenz durch sorgfältig strukturierte interaktive Partner- und Kleingruppen-Aktivitäten. Dabei wird aber nicht die formale Gruppenkonfiguration als distinktives Charakteristikum gesehen, sondern die spezifische Art und Weise der Kooperation zwischen Lehrer und Schüler und zwischen Schüler und Schüler.

> Group activities are the major mode of learning and are part of a comprehensive theory and system for the use of group work in teaching. Group activities are carefully planned to maximize students' interactions and to facilitate students' contributions to each other's learning (Richards/Rodgers 2001: 201).

Die Tatsache, dass die Lernenden in Kleingruppen arbeiten, besagt noch nicht, dass sie kooperieren, um ihr eigenes Lernen zu befördern sowie das Lernen aller anderen Gruppenmitglieder. Was kooperative Lerngruppen von anderen Gruppenaktivitäten unterscheidet, ist die Betonung schulischen Lernerfolgs für jeden einzelnen und alle in einer Gruppe. Gruppenarbeit wird zum zentralen methodischen Topos, der in einen systematischen Theoriezusammenhang eingebettet ist. Die Gruppe erhöht die Anzahl der Interaktionen, und die eigenen kommunikativen Fertigkeiten werden intensiver von den MitschülerInnen mitbeeinflusst. Dabei können die interaktiven Aufgaben auf bestimmte lexikalische Punkte, grammatikalische Strukturen oder kommunikative Funktionen ausgerichtet sein.

Große Bedeutung erfährt neben den sprachlichen Zielen die Absicht, kooperative Verhaltensweisen zu fördern und kompetitive Einstellungen abzubauen – nach dem Motto: *think us, not me*:

> Within cooperative situations, individuals seek outcomes beneficial to themselves and all other group members. Cooperative learning ... may be contrasted with competitive learning in which students work against each other to achieve an academic goal such as a grade of 'A' (Johnson et al. 1994: 4).

Dem Lehrer fällt hier die wesentliche Aufgabe zu, soziale und kollaborative Fertigkeiten aufzubauen, damit die Schüler effektiver kooperieren können.

Auch die Entwicklung kritischen Denkvermögens, einer Grundvoraussetzung für die meisten Lernvorgänge, wird angestrebt. Fokussiert wird dieses Ziel bei Baloche mit ihrem Idealtypus des *empowered learner*: Vertreter dieser Spezies „are capable of – and committed to – high levels of meaningful cooperative inquiry, high levels of independent thought, and active and productive participation in a diverse, democratic society" (Baloche 1998: iii).

Die letzten Worte dieses Zitats unterstreichen schon den politisch-demokratischen Anspruch von *Cooperative Language Learning*. Kagan (1994: chapter 2) und Baloche (1998: chapter 1) weisen auf die sozialen, ökonomischen und demografischen Umwälzungen in den USA hin und fordern die Schulen auf, dass sie die SchülerInnen auf diese Wandlungsprozesse vorbereiten. Sozialisationsdefizite durch veränderte Familien-

strukturen und massenmediale Einflüsse, wirtschaftliche Transformation hin zur globalisierten und interdependenten Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft, kritische demografische Prozesse wie Verstädterung, Rassenvielfalt und Bildung einer *new majority* (*non-Anglos*) bedeuten, dass den SchülerInnen Fertigkeiten vermittelt werden müssen, damit sie flexibel und aktiv diese Herausforderungen bewältigen können. Kooperative Unterrichtserfahrungen sind in diesem Zusammenhang unabdingbar „if we hope to make possible the democratic ideal of informed and equal participation" (Kagan 1994: 2:10).

Neben den politischen Zielen will *Cooperative Language Learning* schließlich Lern- und Kommunikationsstrategien vermitteln, die Motivation erhöhen, Stress vermindern und allgemein eine entspannte Unterrichtsatmosphäre schaffen (Richards/Rodgers 1986: 193).[164]

Positionierung

Cooperative Language Learning versteht sich als schülerzentrierte Antipode zu lehrerdominiertem Frontalunterricht. Bei letzterem herrschen die Lehrer-Schüler-Interaktionen vor, was eine gute Voraussagbarkeit über den Stundenverlauf ermöglicht. Wenn dagegen Gruppen gebildet werden, treten Schüler-Schüler-Interaktionen in den Vordergrund, und der Unterricht wird offener, da es von den Lernenden abhängt, wie viel Aktion und Verantwortung sie für den Stundenverlauf übernehmen. In diesem komplexeren Lernarrangement können sie sich nicht damit begnügen, passiv auf den Lehrer zu reagieren, sondern sie sind selbst für die Initiierung und Aufrechterhaltung des Klassenraumdiskurses verantwortlich. Die Autonomie der Lernenden wird verstärkt, ihr Redeanteil wird zuungunsten der Lehrenden erhöht, ihr Handlungsspielraum wird größer und vielfältiger. Die Integration kooperativer Verfahren in den Unterricht erweitert das Spektrum der Lernmodi und berücksichtigt somit mehr Lernstile, zusätzliche Intelligenzen werden angesprochen, der einzelne Schüler muss sich mit mehr Partnern in einer (oft) heterogenen Gruppe aktiv auseinandersetzen. Er übt sich in partnerbezogener Kommunikation, erweitert seine Lernstrategien und gestaltet sein eigenes Lernen intensiver mit.

Die Offenheit des Ansatzes zeigt sich auch in seiner methodischen Flexibilität und Adaptierbarkeit. Mit dem kommunikativen Ansatz verbindet *Cooperative Language Learning* die Interaktivität, die Erhöhung von *student talk* und die Notwendigkeit der *negotiation of meaning*. Die Methode weist aber auch Parallelen mit anderen offenen

---

164 Um die Verbreitung kooperativen Gedankenguts in Deutschland machte sich schon früh Gerhard Bach verdient, der das fremdsprachendidaktische Standardwerk von Lionel Billows „The techniques of language teaching" von 1961 unter dem Titel „Kooperatives Sprachenlernen" (1973) übersetzte und damit die kooperativen Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung betonte. Billows geht in seinem Überblick allgemein von den Prämissen der Altersgemäßheit, Situationsbezogenheit und Funktionalität aus und plädiert für ein partnerschaftliches Verhältnis im Unterricht. Die charakteristischen Techniken von *Cooperative Language Learning* finden sich aber bei Billows bzw. Bach noch nicht. – Eine deutsche Perspektive auf den Gruppenunterricht nimmt Meyer-Willner (1996) vor, der auf reformpädagogische Wurzeln (cf. 2.3.) und Probleme während der einzelnen Phasen aufmerksam macht.

Ansätzen auf, etwa *Task Based Language Learning* (9.5.) – wo die meisten Aufgaben mit anderen erledigt werden – oder Projektunterricht (9.4.). Die Flexibilität soll grundsätzlich den Einsatz kooperativer Verfahren in den verschiedensten Situationen erlauben. „One essential tenet of cooperative learning is the notion that any exercise, course material, or objective ... may be reformulated into a cooperative experience" (Goodman 1998: 6).

Allerdings bedeutet die Vielfalt kooperativer Ansätze auch, dass es Unterschiede im Grad der Öffnung oder Geschlossenheit gibt. „Some of the methods are tightly structured and have clearly defined learning objectives which are assessed frequently by individual quizzes and exams. Direct instruction often is an important component of a cooperative learning lesson" (Kagan 1994: 1:3).

Der Erfolg von *Cooperative Language Learning* hängt ab von der Planung und Durchführung der Gruppenarbeit. Die Aufteilung einer Klasse in Gruppen führt noch nicht automatisch zu kooperativem und effektivem Lernen. Dafür sind klare Aufgabenstellungen, Zielvorgaben und Zeitlimits für Aktivitäten vonnöten. Bestimmte Lernvoraussetzungen und die für Gruppenarbeit nötigen Methodenkompetenzen müssen gegeben sein. Auch ist nicht jedes Thema für diese Form kooperativen Handelns geeignet. Besonders muss eine förderliche Gruppenkultur geschaffen werden, für die die Lehrkraft, die Gruppe als Ganzes und die einzelnen Gruppenmitglieder Sorge tragen.

Um diese Gruppenkultur gedeihen zu lassen, ist es mit der räumlichen Neugestaltung der Sitzordnung noch nicht getan. Auch die Tatsache, dass sie sich mit Augenkontakt gegenüber sitzen und *face-to-face*-Kommunikation betreiben können, garantiert noch keinen effektiven Lernprozess. Vielmehr müssen zunächst Gruppenregeln gemeinsam aufgestellt und akzeptiert werden, z.B. Erwartungen hinsichtlich Geräuschpegel. Des Weiteren sind Gruppennormen, etwa Hilfsbereitschaft, Vertrauen, Akzeptanz von Unterschieden, Verzicht auf Demütigungen oder Partizipationsgleichheit, langsam aufzubauen. Die notwendigen sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen wie Teamwork, reflektives Zuhören, aktive Unterstützung, Verhandlungswille, Konfliktregelung, konstruktive Kritik, Kompromissbereitschaft und wechselseitiges *coaching/tutoring* können nicht unbedingt vorausgesetzt werden, sondern bedürfen permanenten Trainings.[165]

Eine weitere wesentliche Determinante dieses notwendigen Gruppenklimas ist die Existenz positiver wechselseitiger Abhängigkeit, *positiver Interdependenz* eben (cf. oben + Kagan/Olsen 1992: 8ff.). In auf individuelle Lernende zentrierten Lernarrangements steigt die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs (gute Note) für den einzelnen umso mehr, je schlechter die anderen abschneiden vice versa, d.h. die Lernenden stehen bezüglich individuellen Erfolgs in einem Verhältnis negativer Interdependenz. Eine attitudinale Konsequenz davon kann die Ablehnung des „Strebers" für sich und für andere sein. Erkennen die Lernenden dagegen, dass sie ihre Ziele nur dann erreichen, wenn die anderen Mitglieder der Gruppe sie auch erreichen, dann können leistungsbejahende Normen aufgebaut werden. Gleichzeitig müssen die vorgegebenen Ziele nicht als von

---

[165] Mit Hintergründen von Störungen in Gruppenprozessen und Reaktionsweisen auf Störungen beschäftigt sich Schwerdtfeger (2001: Kap. 7). Sie macht darauf aufmerksam, dass Lehrende zunächst die meist unbewusst eingenommenen Rollen der Lernenden, i.e. Trägerrollen, ausgleichende Rollen, passive Rollen, dysfunktionale Rollen, wahrnehmen müssen. Im Anschluss stellt sie einige Rollenspiele und Übungen sowie Regeln zur Bewältigung von Störungen auf.

außen aufoktroyiert betrachtet, sondern als die eigenen internalisiert werden. Als Konsequenz für die Leistungsmessung ergibt sich die Forderung, positive Sanktionen für die einzelnen Mitglieder vom Erfolg der gesamten Gruppe abhängig zu machen.

Wenn allerdings der Sanktionierungsmodus nur von der Qualität der Gruppenprodukte abhängt, treten häufig leistungsmindernde Effekte auf wie *social loafing* (Trittbrettfahren) oder der *sucker effect* (Motivationsverlust der Leistungsstarken). Deshalb muss die Belohnung der Gruppe und ihrer Mitglieder auch davon abhängig gemacht werden, welche Leistung das individuelle Mitglied erbracht hat (z.B. durch Bewertung individueller Verbesserungen gegenüber früheren Tests). So lohnt es nicht, sich von der gemeinsamen Arbeit zurückzuziehen. Die Betonung positiver Interdependenz darf also nicht zu einer Geringschätzung individueller Verantwortlichkeit führen (*individual accountability* – Kagan/Olson 1992).

Zum Gruppenklima und zur *individual accountability* trägt auch die Zuweisung von Funktionen an die einzelnen Mitglieder bei. Sie können dabei folgende Rollen einnehmen:

- *gatekeeper (monitor)*
- *cheerleader (encourager)*
- *taskmaster (supervisor)*
- *secretary (recorder, reporter)*
- *checker (explainer)* oder
- *quiet captain* (Kagan/Olsen 1992: 10).

Die Rollen sollten nicht statisch fixiert werden, sondern zum einen öfters gewechselt werden, um den Mitgliedern die Gelegenheit zu geben, neue Aufgaben kennen zu lernen, und zum anderen der jeweiligen Aufgabe spezifisch angepasst werden.

Die Notwendigkeit kooperativer Lernarrangements liegt auf der Hand. In beruflichen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Bereichen müssen Menschen zusammenarbeiten, um Ziele zu erreichen (z.B. Baloche 1998: 6-11). „The most frequent reason for individuals to be fired from their first job is not lack of job related skills, but rather lack of interpersonal skills" (Kagan 1994: 1:1). Um die SchülerInnen für die Realitäten außerhalb und nach der Schule vorzubereiten, sind kooperative Muster in den Unterricht einzubauen. Da die Welt aber nicht nur kooperativ, sondern auch kompetitiv und individualistisch strukturiert ist, wird diese Tatsache die Welt en miniature im Klassenzimmer widerspiegeln. Es kann kein Monopolanspruch auf kooperative Lernarrangements erhoben werden, sondern angestrebt werden sollte eher „a healthy balance of cooperative, competitive, and individualistic classroom structures to prepare students for the full range of social situations" (Kagan 1994: 1:1).

14.2 Lernen durch Lehren

He who teaches
learns twice.

Anonymous

Kontext

Die Methode *Lernen durch Lehren* (LdL) ist untrennbar mit dem Namen Jean Pol Martin verbunden. Der Didaktiker an der Universität Eichstätt entwickelte in den 80er Jahren ein Konzept, wonach im Fremdsprachenunterricht Funktionen der Lehrkraft schrittweise auf die SchülerInnen übertragen werden.

Wesentliche Bausteine dieses Ansatzes haben allerdings eine lange Tradition (Martin 1994b). Die Grundsätze der Lernerautonomie und Schüleraktivierung wurzeln in der Reformpädagogik (cf. 2.3.). So wollte Gaudig den Schüler aus einem Passivum in ein Aktivum überführen, und Petersen forderte vom Lehrer, bei der schulischen Arbeit in den Hintergrund zu treten. Ähnliche Unterrichtstechniken finden sich später in der Arbeitsschulbewegung um Kerschensteiner vor dem 1. Weltkrieg und im Rahmen des Projektunterrichts bei Dewey und Kilpatrick in den 30er Jahren.

Auf diesen Traditionen aufbauend, beschäftigte sich Martin seit 1982 kontinuierlich mit LdL. Als er bei der Erstellung eines Französisch-Lehrwerkes mitarbeitete, setzte er sich mit dem kommunikativen Ansatz von Piepho auseinander. Wesentliche Impulse erhielt er auch von Schiffler, der forderte, dass SchülerInnen bei Übungen im Lehrbuch sich gegenseitig aufrufen, die Einführung einer neuen Lektion vorbereiten und dabei die neuen Vokabeln mit Hilfe des Lehrerbegleitbuches semantisieren. Parallel zu seiner Dozentur an der Universität Eichstätt führte Martin eine Französisch-Klasse am örtlichen Willibald-Gymnasium. In diesem Kontext gelangte er zu der Schlussfolgerung, dass der Französischunterricht absolut unbefriedigend verlaufe, weil er zu stark von behavioristischen Verfahren dominiert werde. Die existierenden Alternativen (*Humanistic Approach, Community Language Learning, Total Physical Response, Suggestopedia, Silent Way*, Piephos kommunikativer Ansatz, sozialpsychologische Methode, diskursanalytischer Ansatz) lehnte er aber ab. Er warf ihnen theoretische und methodische Einseitigkeit vor; entweder überbetonten sie die emotionale und kommunikative Komponente auf Kosten der kognitiv-systemlinguistischen oder sie führten zu einer starken Fremdbestimmung auf Kosten von Mündigkeit und Emanzipation. Nachdem bei diesen Methoden der Reiz der Neuigkeit verflogen sei, werde der Leidensdruck bei den SchülerInnen größer als bei herkömmlichen Verfahren (Martin 1985a: Teil II).

Vor diesem Hintergrund konzipierte Martin seinen neuen Ansatz und versuchte, dessen optimierenden Charakter wissenschaftlich nachzuweisen und spracherwerbstheoretisch zu fundieren (Ib.). In einer Langzeitstudie unterrichtete er seine Französisch-Klasse sieben Jahre lang und ließ den Fortschritt jährlich mit Hilfe des FWU filmisch dokumentieren (Martin 1983; Martin 1984; Martin 1987a; Martin 1987b; Martin 1987c). Auch wollte er nachweisen, dass LdL nicht nur von ihm im gymnasialen Französischunterricht, sondern genauso von anderen Lehrkräften in anderen Fächern und anderen Schultypen erfolgreich

praktiziert werden kann.

Deshalb gründete er 1987 das so genannte Kontaktnetz. Da es an institutioneller Unterstützung weitgehend mangelte, musste die Verbreitung der Methode anders gesichert werden. Zu den Elementen dieses Kontaktnetzes, dem inzwischen eine beträchtliche Anzahl von LehrerInnen angeschlossen sind, zählen regelmäßige Emails aus Eichstätt mit angehängten Erfahrungsberichten, Unterrichtsmaterialien und -entwürfen, der Erfahrungs-austausch über LdL und andere offene Unterrichtsformen bei häufigen Treffen, der Verleih von Videofilmen und die Entsendung von Referenten zu schulischen Fortbildungsveranstaltungen.

Intention

Martin sieht zwei lerntheoretische Zielkonflikte. Zum einen bestehe ein sprachdidaktischer Zielkonflikt zwischen Sprachkorrektheit und Sprechen in authentischen Kommunikationszusammenhängen. Lege man viel Wert auf Grammatik und Übersetzung, so werde wenig authentisch gesprochen. Spreche man viel, so gerate die Sprache als korrekt zu erlernendes System aus dem Blick. Die Lösung des Dilemmas liege in LdL: Wenn die SchülerInnen Wortschatz und Grammatik präsentierten, konzentriere sich ihre Aufmerksamkeit auf die Sprachkorrektheit, und gleichzeitig erhöhe sich ihr authentischer Sprechanteil.

Zum anderen gebe es einen lerntheoretischen Zielkonflikt zwischen kognitivierenden Verfahren und behavioristischen Verfahren. Werde viel kognitiv gearbeitet, bleibe wenig Zeit zur Automatisierung. Werde viel habitualisiert, leide die kognitive Durchdringung des Stoffes. Wieder biete LdL die Lösung des Dilemmas: Wenn die SchülerInnen den Stoff präsentieren müssten, würde er kognitiv angegangen, aber gleichzeitig durch den ständigen Klassenraumdiskurs habitualisiert. Martin interpretiert Spracherwerb als „dialektischen Prozess von kognitiver Erfassung einerseits und Habitualisierung auf der Ebene des Klassenraumdiskurses andererseits" (Martin 1985a: 248).

Er versucht, vier Lerntheorien zu integrieren (Martin 1986). Erstens verweist er auf die strukturalistisch-behavioristische Theorie und deren Reflexbildung aufgrund des Reiz-Reaktions-Schemas. Die Habitualisierung von Redeketten spielt für ihn eine große Rolle. Als Konsequenzen erhofft er sich, den Sprechanteil der SchülerInnen auf 75% (im Vergleich zu 25% beim lehrerzentrierten Unterricht) zu erhöhen und vom simplen *pattern drill* zu einer stärkeren Ausdifferenzierung und Komplexivierung der Schüleräußerungen zu gelangen. Zweitens ist Martin von der kognitionspsychologischen Theorie beeinflusst. Sein Ziel ist der Aufbau einer epistemischen Kompetenz, i.e. der Fähigkeit, vorhandenes Wissen zum Problemlösen einzusetzen. Systematische Grammatikarbeit ist dabei vonnöten, dem metasprachlichen Diskurs in der Zielsprache wird breiter Raum zugestanden. Eine dritte Quelle stellt die handlungstheoretisch-kommunikative Theorie dar. Um kommunikative Kompetenz aufzubauen, müssen echte Mitteilungsbedürfnisse der SchülerInnen berücksichtigt werden. Ein authentischer Diskurs, in dem SchülerInnen als sie selbst mit realen Sprechabsichten sprechen, ist deshalb von großer Bedeutung. Die Betonung der handlungstheoretischen Komponente zeigt sich in der Realisierung komplexer Handlungen. Wenn SchülerInnen als LehrerIn fungieren, durchlaufen sie alle Stufen der Informationsverarbeitung, was einem hohen Grad an Komplexität entspricht; der Behaviorismus tendiere dagegen zu einer Unterforderung des Lernenden. Viertens

greift Martin auf die Zweitsprachenerwerbsforschung eines Stephen Krashen zurück. Wenn auch unbekanntes Sprachmaterial präsentiert wird, kann heuristische Kompetenz gefördert werden, i.e. das Vermögen, neues Wissen zu schaffen, neue Schemata aus unbekanntem Material herauszufiltern. Diese vier Theorieschübe integriert nun Martin in einen Informationsverarbeitungsansatz, der seinerseits aus sechs Stufen besteht:
(1) Informationsinteresse
(2) Informationsaufnahme
(3) Informationsverarbeitung
(4) Informationsspeicherung
(5) Reaktivierung der gespeicherten Information
(6) Informationsanwendung

Die entscheidende Aufgabe ist es nun, diese sechsstufige Reaktionskette beim Schüler zu starten und aufrechtzuerhalten. Als geeignete Methode erscheint dabei Martin LdL. Dabei versucht diese Methode, mehrere Ziele zu erreichen. Zunächst soll die linguistische Kompetenz gefördert werden; ein konsequent in der Zielsprache geführter Klassenzimmerdiskurs führt zu einem Anstieg authentischer Redewechsel und zur Herausbildung mündlicher, aber auch schriftlicher fremdsprachlicher Fertigkeiten. Außerdem wird schritt-weise didaktische Kompetenz aufgebaut, indem die SchülerInnen vermehrt Aufgaben des Lehrers übernehmen. Daneben wird durch einen intensiven Diskurs über das Sprachsystem metasprachliche Kompetenz ausgebildet. Schließlich führen die intensivierten gruppen-dynamischen Prozesse zur Entwicklung von Sozialkompetenz.

Neben diesen vier Kompetenzen postuliert Martin in einer Erweiterung des 1986er Modells (Martin 1988: 295ff.) den erfolgreichen Problemlöser. Da der Mensch und damit auch der Schüler in einem Spannungsfeld zwischen Klarheit und Unbestimmtheit ständen, streben sie nach einer Reduktion der Unbestimmtheit. Um in einer komplexen Welt bestehen zu können, erfordere es bestimmte Fähigkeiten, mit dem Unbestimmten angemessen umzugehen. Diese Problemlösefähigkeit beinhalte epistemische und heuristische Kompetenz, abstrakt-strukturierendes Handeln, exploratives Verhalten, i.e. die Bereitschaft, einem nicht vertraute Realitätsbereiche aufzusuchen, permanente Differenzierungs- und Integrationsprozesse, Empathie und emotionale Distanz, da Gefühle beim Problemlösen störten. Angestrebt wird ein „stabiles Selbst, das allmählich exploratives Verhalten als dauerhafte Persönlichkeitskomponente aufweist." (Martin 1988: 297).

Zentrale Intention von LdL ist somit die Veränderung der Lernerrolle. Indem die SchülerInnen den Stoff selbst vorbereiten und vorstellen, erhöht sich ihr Sprechanteil auf 75% und mehr. Ein solch schülerzentrierter Unterricht soll einen selbstständigen, selbsttätigen, selbstbewussten und mündigen Bürger hervorbringen, was einem fortgeschrittenen Demokratieverständnis und Emanzipationsbewusstsein entspräche. Fischer/Graef (1994: 9f.) sehen den neuen Schüler als höflichkeitsbetont, motiviert, handlungsorientiert, sozial-interaktiv, selbstständig und verantwortungsvoll. Martin (1994a: 61) entwirft ein Lernerkonstrukt, bei dem das Hauptmotiv menschlichen Handelns das Kontrollmotiv ist. Zur Kontrolle des Lebens bediene sich der Schüler kognitiver Instrumente (Gegensatz-paare wie etwa Chaos vs Ordnung oder Komplexität vs Einfachheit).

Die veränderte Rolle des Lernenden bedingt zwangsläufig eine neue Lehrerrolle. Die zunehmende Schüleraktivierung korrespondiert mit einer gewissen De-Aktivierung des

Lehrers. Im Unterricht wird er in den Hintergrund gedrängt, sein Redeanteil vermindert sich auf 25% und weniger. Martin (1986: 399) sieht die entscheidende Aufgabe des Lehrers in der Sicherung des Informationsinteresses im Rahmen des Informationsverarbeitungsansatzes. Er muss die Informationsverarbeitungskette starten und dafür Sorge tragen, dass sie aufrechterhalten bleibt und die Motivation nicht nachlässt. Fischer/Graef (1994: 7f.) weisen dem Lehrer fünf Rollen zu. Erstens ist er letzte Instanz, aber nicht mehr alleiniger Wissensvermittler. Zweitens wird er zum Lenker, der die Arbeitsaufträge mit guter zeitlicher Vorgabe verteilt. Drittens fungiert er als Berater, der die SchülerInnen bei ihrer Vorbereitung unterstützt. Viertens wirkt er als Helfer, der die schriftlichen Vorlagen der SchülerInnen korrigiert und bei Problemen im Unterricht klärend interveniert. Und fünftens sollte er auch Lerner sein, der von den SchülerInnen die verschiedensten Formen von *feedback* erhält. Es wird nicht verschwiegen, dass dieser Rollenwandel große Umstellungsschwierigkeiten für LehrerInnen birgt, denen es schwer fällt, sich zurückzunehmen und möglichst wenig einzugreifen. Gleichwohl wird die Chance gesehen, „den Lehrer vor der von vielen so gefürchteten Monotonie des Arbeitsalltags und einigem damit verbundenen 'Frust' zu bewahren." (Fischer/Graef 1994: 8).

Positionierung

Das hervorstechende Indiz einer Öffnung des Unterrichts liegt in dem für LdL konstitutiven Rollentausch. Die SchülerInnen übernehmen die Rolle der Lehrkraft, die sich ihrerseits während der Durchführung der Unterrichtsstunde weitgehend zurücknimmt. Dieser Rollenwechsel sorgt zunächst für Abwechslung und Aufmerksamkeit. Die jeweils vortragende Gruppe befällt zwar bisweilen nervöse Angespanntheit, doch die Erfahrung, einmal LehrerIn spielen zu dürfen, verschafft ein angenehmes Gefühl der Befriedigung. Die ZuhörerInnen ihrerseits verfolgen interessiert, wie sich ihre MitschülerInnen aus der Affäre ziehen.

Der Rollentausch kann auch zu einer verbesserten fachlichen Kompetenz der SchülerInnen beitragen. Sie müssen sich um eine intensivere kognitive Durchdringung des Stoffes bemühen, wenn sie ihn anschließend ihren MitschülerInnen zu präsentieren haben. *Learning by doing* und *learning by teaching* können effektive Wege sein, etwas besser zu verstehen und länger zu behalten.

Die Lehrtätigkeit der SchülerInnen bedeutet auch eine größere Aktivität. Tatsächlich erhöht sich der Redeanteil der SchülerInnen zuungunsten der des Lehrers. Allerdings muss hier eingeschränkt werden, dass dieser Zuwachs weitgehend auf die präsentierende Gruppe beschränkt bleibt; eine gesteigerte Mitarbeit der anderen SchülerInnen wird durch LdL nicht per se induziert. Die Möglichkeit der regelmäßigen Übernahme der Lehrerrolle bietet aber für alle Lernenden grundsätzlich die Chance positiver Persönlichkeitsentwicklung.

Ob LdL die hehren Ziele von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit, Kreativität und Phantasie, Dialogfähigkeit und Solidarität, Verantwortung und Identifikation mit der Arbeit besser als andere Methoden erreichen hilft, ist allerdings zweifelhaft. Anzeichen eines geschlossenen Unterrichts sind evident. Wenn die vortragenden SchülerInnen von der Lehrkraft vorher ganz konkrete Handlungsanweisungen bekommen, die sie umzusetzen haben, wird ihnen lediglich eine Pseudo-

Freiheit zugebilligt. Es findet ein Frontalunterricht mit umgekehrtem Vorzeichen statt: An Stelle des Lehrers stehen SchülerInnen vor der Tafel und erläutern den anderen die Lerninhalte, die der Lehrer ausgewählt hat – in einer Weise, wie der Lehrer es ihnen aufgetragen hat. Der Vorwurf einer gewissen methodischen Verengung und Rückständigkeit kann somit diesem Ansatz nicht ganz erspart werden.

Die Übertragung der Lehrerfunktionen an junge Lernende birgt auch die Gefahr der Überforderung. Eigene Erfahrungen, Hospitationen in fremden Unterrichtsstunden und Beobachtungen der Martinschen Videoaufnahmen weisen darauf hin, dass sich der Unterrichtsablauf ziemlich schleppend, langatmig und trocken gestaltet – wie sollte es auch anders sein, wenn Laien unterrichten?! Diese Monotonie ist sicherlich auch durch mangelnde Erfahrung und Professionalität der SchülerInnen bedingt. Dass bei konsequenter Anwendung der Methode tatsächlich ein lebendiger, dynamischer und lustvoller Unterricht entsteht, lassen die videografierten Stunden aber nicht erahnen. Den SchülerInnen fällt es augenscheinlich schwer, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; entscheidende Passagen werden zu oberflächlich abgehandelt; mangelnde Präzision ist festzustellen; die Fehlerquote steigt, wodurch mehr Falsches unbewusst internalisiert wird; Verständnisprobleme zeigen sich bei Vortragenden und MitschülerInnen. Zu diesen grundsätzlichen Symptomen von Überforderung kommt hinzu, dass die Eignung der Methode auch vom Inhalt des Stoffes abhängt. Grammatik-Wiederholung, Einführung leichter Textteile oder auch Präsentation von Videoclips sind offen für LdL; die Neudurchnahme schwierigerer Lerninhalte übersteigt jedoch häufig die Fähigkeiten der SchülerInnen.

Dieser tendenziellen Überforderung der Lernenden entspricht eine mangelnde Berücksichtigung der Kompetenzen der LehrerInnen. Ihre linguistischen, didaktischen, methodischen und pädagogischen Fähigkeiten bleiben teilweise ungenutzt. Pointiert könnte man die Frage stellen, warum man denn jahrelang LehrerInnen ausbilden soll, wenn die SchülerInnen es doch besser machen. Die weitgehende Passivierung der Lehrkraft während des Unterrichts korrespondiert allerdings mit einer verstärkten Aktivierung vor und nach dem Unterricht. Zeitliche und organisatorische Schwierigkeiten sind zu meistern. Wenn das Unterrichtstempo zu langsam ist, wird es vor allem in Jahrgangsstufen mit wenig Wochenstunden problematisch. Und wenn die Klassenstärken die Idealgröße der Martinschen Modellkurse bei weitem übersteigen, erfordert die Verteilung des Stoffes viel vorausschauende Planung.

Wenig Anzeichen einer Öffnung des Unterrichts sind schließlich im konkreten methodischen Design festzustellen. Zwischen dem kommunikativen Anspruch und der unterrichtspraktischen Realität klafft eine Kluft. Der Schwerpunkt liegt auf kognitivierenden Verfahren, es wird viel über das Sprachsystem gesprochen, die authentischen Redeanlässe erschöpfen sich häufig in der Klärung grammatikalischer Probleme.

Die kontroverse Natur der Methode Lernen durch Lehren mag zur Herausbildung von fünf Positionen im Umgang mit Ldl führen. Wer Martin kategorisch ablehnt, kann seine Skepsis mit den o.g. didaktischen, methodischen und pragmatischen Defiziten rationalisieren. Mehr als 500 überzeugte Anhänger des Kontaktnetzes verstehen sich dagegen als systematische und konsequente Anwender eines neuen Konzeptes. Sie können sich wie die restlichen drei Gruppen darauf stützen, dass LdL eine Methode darstellt, die innerhalb des bestehenden Schulsystems realisierbar ist. Die gültigen Lehrpläne werden erfüllt, die traditionellen Unterrichtsmaterialien, insbesondere das Lehrbuch, bilden die Korsett-

stange, größere unterrichtstechnische Änderungen sind nicht notwendig, es bedarf keiner geballten Portion an innovativer Kreativität, um dieses Konzept zu praktizieren. Unter den vorsichtigeren Adepten wird sich vielleicht ein inhaltsorientiert-selektiver Anwender herausschälen, der zwecks methodischer Variation bisweilen geeignete Lerninhalte wie eine Grammatikwiederholung oder die Einführung leichter Textpassagen von SchülerInnen präsentieren lässt. Die von Martin postulierten längerfristigen Ziele von LdL können damit aber nur rudimentär erreicht werden, und zudem krankt der gelegentliche Einsatz an der mangelnden Vertrautheit der Lernenden mit der Methode. Der verfahrensorientiert-punktuelle Anwender pickt sich bestimmte LdL-Elemente von kurzer Dauer heraus – so können etwa beim Vokabelabfragen oder bei bestimmten Übungen SchülerInnen kurzzeitig die Lehrerrolle übernehmen. Ein letzter Anwendertyp wird sich nach der Auseinander-setzung mit LdL vielleicht wieder darauf besinnen, dass er seinem eigenen Rededrang und missionarischen Sendungseifer Zügel anlegt, den Schüler ins Zentrum des Unterrichts stellt und dabei nicht vorurteilsbeladen dessen Fähigkeiten unterschätzt.

Vierter Teil

Exemplifikation

Nichts ist so ansteckend
wie das Beispiel.

La Rochefoucauld

15 Empirische Studie: MODUS 21

Ganzheit ist eine Mitte,
die nach außen offen ist.

Anke Maggauer-Kirsche

15.1 Untersuchungsperspektive

MODUS 21 kann als ein wesentliches Element des in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Diskurses verstanden werden. Das Akronym für **Mod**ell **U**nternehmen Schule **21**. Jahrhundert steht für das momentan ambitionierteste Reformprojekt des Bildungspakts Bayern. Als eine Art von *Private-Public-Partnership* wurde es vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Stiftung Bildungspakt Bayern (120 deutsche Unternehmen) gegründet. Das Modellprojekt will in bayerischen Modellschulen verschiedener Schularten erproben, wie viel schulische Eigenverantwortung die *Innere Schulentwicklung* am besten fördert. Als groß angelegtem Reformversuch geht es MODUS 21 um mehr (und auch anderes) als eine Öffnung des Unterrichts, aber auf Argumentationslinien des Offenheits-Paradigmas wird vor allem im zentralen Handlungsfeld, i.e. der Qualität des Unterrichts (cf. 15.3.), immer wieder rekurriert.

Dabei sollen in dieser empirischen Studie vor allem zwei Untersuchungsperspektiven eingenommen werden. Die unterrichtsmethodologische Perspektive lenkt den Blick auf die Frage, welche offenen Lernarrangements bei MODUS 21 wie eingesetzt werden. Dass diese Methoden, Techniken und Verfahren ausprobiert werden, basiert auf bewussten Entscheidungen. Deswegen wird sich die dezisionistische Perspektive damit befassen, wer welche Entscheidungen warum trifft. Diese bislang in der Fremdsprachenforschung weit-gehend vernachlässigte Außenperspektive betrachtet die Entscheidungsträger wie Ministerium, Organisatoren, Schulleitung und Lehrkräfte. Als Agenten der Implementierung sind sie wesentlich dafür verantwortlich, welche in der Theorie diskutierten (offenen) Lernarrangements auch tatsächlich im Klassenzimmer zur Anwendung kommen – und wie die Transformationsproblematik (Umsetzung von Forschungsergebnissen in der Unterrichtspraxis) gemildert werden kann. Da diese Perspektiven im Rahmen einer explorativen Studie eingenommen werden, wird auf ausdifferenzierte Forschungshypothesen verzichtet.

Es soll dabei versucht werden, eine Art Zwischenbilanz nach zwei Jahren MODUS 21 zu geben. Eine abschließende Evaluation könnte erst am Ende der Laufzeit von fünf Jahren erfolgen.

15.2 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Ein polyperspektivischer Ansatz erweitert die Zugangsmöglichkeiten zum Forschungsobjekt, wobei hier folgende Methoden zur Anwendung kommen:

- Dokumentenanalyse (Auswertung interner Papiere: zuständiges Ministerium, Organisatoren des Projekts, beteiligte Schulen)
- Filmanalyse (DVDs zu verschiedenen Experimenten unterschiedlicher MODUS 21 Schulen)
- Informelle Gespräche mit Entscheidungsträgern (ministerielle Mitarbeiter, Organisatoren, Schulleiter, Lehrkräfte)
- Teilnehmende Beobachtung an Konferenzen (Vollversammlung der MODUS-Schulen, Sitzungen ausgewählter Schulen)
- Schriftliche Befragung (Fragebögen für Englisch-Lehrkräfte mit geschlossenen und offenen Fragen)
- Experten-Interviews (Initiatoren und Organisatoren von MODUS 21)

Die Grenzen der beiden ersten Methoden bezüglich Eruierung von persönlichen Anschauungen, Hintergrundinformationen oder Ursachen für bestehende Verhältnisse sollen durch die Hinzunahme der anderen vier Verfahren zumindest teilweise überwunden werden. Experteninterviews als qualitatives Forschungsinstrument (Lamnek 1995b) werden hier als teilstrukturierte Interviews geführt, die nicht einem sturen Frage-Antwort-Schema mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten folgen, sondern als quasi-natürliche Gesprächssituation die Interviewpartner in einer offen-angenehmen Atmosphäre dazu bewegen sollen, ihre Meinungen möglichst ehrlich und ausführlich darzulegen. Ein Interview-Leitfaden hilft dabei, bestimmte zentrale Themenbereiche abzudecken, ohne die Offenheit für unvorhergesehene Impulse seitens der Gesprächspartner zu verhindern.[166]

Eine besondere Rolle spielt bei dieser empirischen Studie der Vertrauensschutz. Da auch interne Papiere der beteiligten Entscheidungsträger berücksichtigt werden, muss auf eine öffentliche und detaillierte Dokumentierung verzichtet werden. Es werden auch keine Ton- oder Videoaufzeichnungen der Interviews gemacht, und die schriftlichen Notizen werden nach den Gesprächen vernichtet. Da es vorrangig um eine inhaltliche Analyse geht, ist die Vernachlässigung linguistischer Elemente durchaus hinnehmbar.

15.3 Zielperspektiven des Modellversuchs

Nach dem Augsburger Innovationskongress *Schulen auf dem Weg* von 2000 begannen immer mehr Schulen in Bayern, ihre Qualität systematisch weiterzuentwickeln und kontinuierlich zu kontrollieren.[167] Das Modellprojekt MODUS 21 geht dabei von der Prämisse der Vor-Ort-Effektivität aus, i.e. Probleme werden am ehesten dort erkannt und gelöst, wo sie entstehen. Große Distanz zwischen Schule und Entscheidungsinstitution

---

166 Da der Interviewer bestimmte Informationen zu einem relativ fest umrissenen Thema von den Befragten erhalten möchte und die Gespräche zum Zwecke der Informationsgewinnung verabredet wurden, kann natürlich nicht wirklich von einer symmetrischen und natürlichen Kommunikationssituation gesprochen werden.

167 Auch in den anderen Bundesländern gibt es seit 2002 Projekte zur Stärkung der Selbstständigkeit der einzelnen Schulen (cf. Anhang 7). Ein wesentlicher Auslöser für diese Modellversuche war eine OECD-Untersuchung, wonach eigenverantwortlich arbeitende Schulen in der PISA-Studie besser abschnitten. Die Reformen beziehen sich weitgehend auf drei Bereiche: Unterricht, Personal, Finanzen. In Bayern und Mecklenburg-Vorpommern gesellen sich noch außerschulische Partnerschaften dazu.

reduziert dagegen die Passgenauigkeit der Lösung. Im Interesse der zwischenschulischen Vergleichbarkeit und Erhaltung eines hohen Niveaus findet die Eigenverantwortung allerdings ihre Grenzen an den in den Lehrplänen explizierten Inhalten.

Vorrangiges Ziel des Projekts, das sich der Tradition der *Inneren Schulentwicklung* verpflichtet fühlt, ist es, die verschiedenen gesellschaftlichen Kräfte zwecks Optimierung der Qualität der Schulen zu bündeln. Die Pilotschulen sollen mehr Verantwortung übernehmen, selbstständiger werden, unternehmerisches Denken entwickeln – um zwischen Eigenständigkeit einerseits und zentralen Vorgaben andererseits langfristig bestmögliche pädagogische und fachliche Leistungen zu erzielen. Positive Ergebnisse bei den Modellschulen werden auf das ganze bayerische Schulsystem transferiert. Die verschiedenen Ziele und Einzelaktivitäten des Reformmodells können vier Arbeitsfeldern zugeordnet werden (vgl. Tabelle 22).

Arbeitsfeld	*Legitimation*	*Aktivitäten (Auswahl)*
1. Qualität von Unterricht und Erziehung	• Kerngeschäft, Zentrum, Dreh- und Angelpunkt einer guten Schule • Schule als lernende Organisation • regelmäßige und kritische Betrachtung der Unterrichts- und Erziehungsleistung • kontinuierliche Arbeit an Verbesserungen.	• Erprobung neuer Unterrichtsmethoden • Konzeption und Durchführung neuer Verfahren zur Leistungsmessung • Flexibilisierung der Stundentafel • Auflösung des 45-Minuten-Takts • freie Gestaltung der Grup-penstrukturen • Variierung der Klassenstärken nach Bedarf
2. Personalmanagement und Personalführung	• Steigerung des schulischen Erfolgs • Zunahme beruflicher Zufriedenheit der Lehrkräfte	• am Schulprofil orientierte Selektion der LehrerInnen • selbstbestimmte Wahl der Schule durch Lehrkräfte • Erprobung neuer Teammodelle • individuelle Besetzung frei werdender Stellen
3. Inner- und außerschulische Partnerschaften	• Herstellung eines breiten gesellschaftlichen Konsens durch die Pflege von Partnerschaften	• konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern • Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen vor Ort • Zusammenarbeit mit wirtschaftlichen Unternehmen (z.B. Patenschaften)
4. Sachmittel-Verantwortung	• Erhöhung finanzieller Autonomie	• Sachmittel als Gesamtbudget in der Verant-

	• effektive Verwendung finanzieller Mittel • Abkehr vom kameralistischen Verteilungskonzept	wortung der Schule • selbstständige Verwaltung eines Lehrerfortbildungsbudgets • Vorlage eines jährlichen Haushaltsplans durch die Schule • Kontrolle der Einhaltung mit dem Aufwandsträger

Tabelle 22: Arbeitsfelder und Aktivitäten bei MODUS 21

Das Modell begann mit dem Schuljahr 2002/2003 und erstreckt sich über eine Laufzeit von fünf Jahren. Nach zwei Jahren hatten sich an dem Modellversuch 37 Pilotschulen (und eine Schule mit Beobachterstatus) beteiligt, die den verschiedensten Schularten (Förderschulen, Grundschulen, Grund- und Teilhauptschulen, Hauptschulen, Volksschulen, Realschulen, Gymnasien, Berufsschulen) angehören, wobei die Gymnasien (und Realschulen) den Schwerpunkt bilden. Das Projekt umfasst alle Fächer – und die Fremdsprachen sind dabei stark beteiligt.

15.4 Erste transferierbare Instrumente

Die ersten positiven Ergebnisse der MODUS 21 Schulen wurden Ende 2003 veröffentlicht und damit als *best practice* für alle bayerischen Schulen zugänglich gemacht (vgl. Tabelle 23).[168]

Zwischenergebnisse	*Begründung der Maßnahme*
1. Jahrgangs- und klassenübergreifender Unterricht	• Ermöglichung von längeren Projektarbeiten • Ausweitung des Unterrichtsangebots
2. Flexibilisierung der Stundentafel	• bedarfsgerechte Verteilung der Stunden • Berücksichtigung individueller Klassensituationen
3. Vorlesungsunterricht	• Schaffung von Freiräumen zur Individualförderung • Vermeidung zusätzlicher Kosten
4. Schüler lehren Schüler	• Vertiefung des Unterrichtsstoffes für leistungsschwache Schüler • Nutzung des Leistungspotentials starker Schüler
5. Einbeziehung externer Partner in den Unterricht	• Öffnung der Schule nach außen (Eltern, Praktiker, Experten) • Verstärkung des Praxisbezugs des Unterrichts

Tabelle 23: Erste transferierbare Zwischenresultate

[168] Vgl. Amtsblatt (KWMBl I Nr. 19/2003) vom 16. Oktober 2003 unter dem Titel „Innovationen im Schuljahr 2003/04 – Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen".

Diese fünf Instrumente hatten sich im ersten Jahr des Modellversuchs als besonders fruchtbringend herausgestellt.[169] Die einschlägigen Projekte in den einzelnen Schulen bezogen sich dabei eher selten auf die Fremdsprachenfächer, aber grundsätzlich besitzen alle Aktivitäten Relevanz für den Englischunterricht. Auch das Offenheits-Paradigma spielt bei diesen Innovationen eine – teils mehr, teils weniger – große Rolle, wenngleich gegenüber den in den vorhergehenden Kapiteln beschriebenen Ansätzen unterschiedliche Akzente gelegt werden. So wird beispielsweise das Schüler-lehren-Schüler-Modell bei MODUS 21 während der regulären Unterrichtszeit an frei verfügbaren Orten außerhalb des Klassenverbandes in Kleingruppen durchgeführt – nicht im Sinne Martins (cf. 14.3).

15.5 Englischspezifische Handlungspläne

Im Folgenden werden die Handlungspläne der ersten beiden Schuljahre zusammengestellt, die sich auf den Englischunterricht beziehen. Von den 13 Gymnasien versuchten sich dabei 11 erkennbar an diesen Maßnahmen (cf. Tabelle 24):

Schule	*Schuljahr 2002/03*	*Schuljahr 2003/04*
Schule 1	- Ersatz einer Schulaufgabe in 7/8 durch eine Lernzielkontrolle im Anschluss an eine von den SchülerInnen selbstständig erarbeitete Unterrichtseinheit - Ersatz einer Schulaufgabe in 11 durch die Präsentation eines selbstständig erarbeiteten Themas	- Fortsetzung und Ausweitung auf 5-11 - Weiterführung und Modifizierung - Klassenübergreifende Schulaufgaben in 5-9 mit Überprüfung von Basiswissen
Schule 2	- Ersatz einer Schulaufgabe in 11 durch eine Präsentation - Streichung einer Schulaufgabe in 7 - Auflösung des 45-Minuten-Takts in 9 und Anordnung der drei WS in Drei-Stunden-Blöcken	- Ersatz einer Schulaufgabe durch Interview oder Präsentation und vier mündliche Leistungsnachweise - Gewichtung schriftlich:mündlich 1:1 bei Jahresfortgangsnote - Stärkung mündlicher Präsentationsformen (z.B. Vorstellung einer Lektüre), Wertung als mündliche Note möglich - verstärkter Einsatz von Freiarbeit, Lernzirkel, LdL, szenischem Lernen; Präsentation der Ergebnisse
Schule 3	Stärkung der echten mündlichen Leistungen	Fortführung

[169] Inzwischen hat sich die Zahl der transferierbaren Instrumente auf 60 erhöht. Eine übersichtliche, weitgehend von Lehrern für Lehrer geschriebene Darstellung des Maßnahmenkatalogs – mit Zielen, Kosten, Leitfaden für die konkrete Umsetzung, fachlichen und pädagogischen Auswirkungen – hat die Stiftung Bildungspakt Bayern herausgegeben (2005).

Schule 4	Blockunterricht in den Kernfächern der 5. Klassen zur Einübung von Projektarbeit	
Schule 5	- stärkere Gewichtung des Mündlichen gegenüber dem Schriftlichen (1:1) - Kooperationsklassen mit VS Lochham: ab 5. Klasse gemeinsamer Vormittagsunterricht in flexiblen Gruppen	- Weiterführung - Weiterführung
Schule 6	- Ersatz der 4. Schulaufgabe in 10 durch einen Hörverstehenstest - Freiarbeit in 6 - E-Mail-Projekt mit anglo-amerikanischen Ländern in 9 - *Intercultural studies*: *The English-speaking world* in 10	- Fortsetzung und Ausweitung - Fortsetzung - fächerübergreifendes Arbeiten: *Die Römer in Großbritannien* – Englisch und Geschichte in 6
Schule 7	- Ersatz einer Schulaufgabe in 11 durch eine freiwillige mündliche Prüfung - Individuelle Förderung von gefährdeten SchülerInnen in 7 in den Kernfächern	- Fortführung mit verpflichtendem Charakter - Fortsetzung
Schule 8	- Zweiteilung großer Klassen: eine Hälfte Präsenzunterricht, andere Hälfte selbstständiges Arbeiten (z.B. im Computerraum)	- 2. Versuch - Ersatz einer Schulaufgabe in 5/6 durch drei Stegreifaufgaben pro Hj. - Ersatz einer Schulaufgabe pro Hj. in 8 durch Stegreifaufgaben - Zweiteilung der 4. Schulaufgabe in 9: Jahres-Grammatikstoff, freie Textproduktionsaufgabe - gemeinsame Einrichtung von Kursen mit der Volkshochschule zur Ausweitung des Wahlunterrichts - Zusammenarbeit mit einer Uni zur Erarbeitung von Präsentationen im Multimediasprachlabor
Schule 9		Ersatz der mündlichen Rechenschaftsablage durch eine besondere mündliche Prüfung über den Stoff des Hj. in GK und LK
Schule 10		- Ersatz einer Schulaufgabe durch Jahresabschluss-Test - Projektarbeit zur USA-Wahl in der

		Oberstufe - Förderung individueller Auslands-aufenthalte in 10/11 für 3-12 Monate (New York, Melbourne) - Nachmittagsbetreuung als modularer Förderunterricht: Fragestunde in Englisch
Schule 11		Schnittstelle Gymnasium – Hochschule – Berufswelt: Kontakte mit sprachlichen Uni-Instituten geplant

Tabelle 24: Englischspezifische Handlungspläne der Gymnasien

Von den sechs Realschulen führten fünf die folgenden Maßnahmen durch (cf. Tabelle 25).

Schule	*Schuljahr 2002/03*	*Schuljahr 2003/04*
Schule 1	- Individualförderung in Englisch an zwei Nachmittagen durch Studie-rende für das Lehramt an Real-schulen - Verstärkter Computereinsatz (Internet-Recherche, Powerpoint-Präsentationen) - Freiarbeit, fächerübergreifende Projekte, Stationenlernen	- Fortführung - Fortführung - Fortführung
Schule 2		Gezielte Förderung gefährdeter SchülerInnen durch verpflichtende nachmittägliche Förderkurse
Schule 3		- Ersatz einer Schulaufgabe in 6 durch einen *speaking test* - Umgang mit einem englischen Text als Schulaufgabe in 6 - Ersatz der 4. Schulaufgabe durch PET-ähnliches Testformat
Schule 4	Individualisierung und Sensibilisierung für den eigenen Lern-fortschritt: Differenzierungsstunde, Lerntagebücher	Fortführung
Schule 5	Projektschulaufgaben: Präsenta-tions- und Methodenkompetenz	Fortführung

Tabelle 25: Englischspezifische Handlungspläne der Realschulen

Von den 12 Grund- und Hauptschulen planten drei erkennbar englischbezogene Maßnahmen (cf. Tabelle 26).

Schule	*Schuljahr 2002/03*	*Schuljahr 2003/04*
Schule 1	- Kooperationsklassen der HS mit einem Gym: gemeinsamer Vormittags-unterricht in flexiblen Gruppen - Pluskurse zur persönlichen Leistungs-steigerung	- Fortführung - Fortführung
Schule 2		Lernförderung in 5-9 durch Uni-StudentInnen
Schule 3		- zusätzliche Stunde *Business English* in 9/10 (Absprache mit einer Firma) - LdL: Tutorenmodell

Tabelle 26: Englischspezifische Handlungspläne der Grund- und Hauptschulen

Von den fünf Beruflichen Schulen führte lediglich eine Institution eine Englisch-Maßnahme durch (Ersatz einer Kurzprüfung bzw. Stegreifaufgabe in 12 durch angekündigte mündliche Prüfung, z.B. mündliche Gruppenprüfung), die 2 Förderschulen planten keinerlei englischbezogene Vorhaben.[170]

Als Fazit ist unschwer zu erkennen, dass von den einzelnen Schularten besonders die Gymnasien Englisch-Maßnahmen einleiteten – schließlich stellen sie ein Drittel aller Schulen und lassen dem Englischen einen hohen curricularen Stellenwert zukommen.

Was die inhaltlichen Schwerpunkte betrifft, kann man vor dem Hintergrund des Offenheits-Paradigmas fünf Stränge herauslösen. Eine herausragende Rolle spielt zweifelsohne die Öffnung der Leistungsmessung. Aus pädagogischen, sozialen und didaktischen Erwägungen heraus werden alternative Prüfungsformen konzipiert und implementiert (bes. Präsentationen) sowie entsprechende Kriterienkataloge für *presentations*, *debates*, *group work*, *project work* erstellt. Angesichts der Wirksamkeit des *backwash effect* könnte die leistungsmessungsorientierte Öffnung auch eine Förderung offener Lernarrangements nach sich ziehen.[171] Die meist intendierte Stärkung des Mündlichen (mit einer Gewichtung schriftlich:mündlich von 1:1 – statt 2:1 – in der Zeugnisnote) mag zudem als kommunikativ-mündliche Öffnung interpretiert werden.

Zweitens wird versucht, offene Lernarrangements konkret einzusetzen. So finden sich in mehreren Schulen Beispiele für Freiarbeit, Stationenlernen, Lernen durch Lehren, Projektunterricht, *Internet-Based Language Learning*.

Außerdem ist das Bemühen um eine sozialformorientierte Öffnung ersichtlich. Autonomie fördernde und kooperative Lernformen werden intensiviert, der Entscheidungsspielraum der Lernenden soll erhöht werden.

Eng damit verbunden ist die adressatenorientierte Öffnung (cf. 8.3.), i.e. es werden individuelle Unterstützungskonzepte und differenzierende Maßnahmen angeboten.

---

[170] Aufgrund der Schülerpopulation zeigen Förderschulen eine andere Ausrichtung der Förderung, z.B. ein berufs- und lebensorientierter Praxistag, außerschulische Berufsorientierung, Stärkung sozialer Kompetenzen der SchülerInnen.

[171] Der *backwash effect* besagt: *What is tested is taught and learned* – oder umgekehrt: Was nicht abgeprüft wird, wird auch nicht unterrichtet und gelernt.

Schließlich sind mehrere Maßnahmen einer lokalen Öffnung (cf. 8.8.) anzutreffen. Das „windstille Klassenzimmer" (Günter Grass) wird verlassen, um Partnerschaften und Kooperationen mit Universitäten (und Unternehmen) einzugehen.

15.6 Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte

Die unterrichtspraktischen Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte bezüglich offener Lernarrangements wurden mit Hilfe eines Fragebogens (cf. Anlage 8) eruiert. Für die Fragen 1 und 2 nach der Häufigkeit der Verwendung bzw. der Beurteilung wurden von den in Teil 3 analysierten 28 Arrangements 24 aufgeführt; die phasenorientierten Techniken blieben ausgeklammert, weil hier zu viele Vorinformationen nötig gewesen wären. Bei diesen beiden Fragen wurde als Skalierungsinstrument zur subjektzentrierten Erfassung von Einstellungen und Verhalten eine fünfstufige Likert-Skala verwendet; eine weitere quantitative Spezifizierung (z.B. 3-5 Mal) war aufgrund der unterschiedlichen Struktur der einzelnen Lernarrangements nicht möglich. Bei den Fragen 4 und 5 wurden die Antworten linguistisch essentialisiert und argumentativ geclustert. Insgesamt antworteten 82 Lehrkräfte aus 14 Schulen – von der Hauptschule bis zum Gymnasium.

Frage 1: Wie oft verwenden Sie die folgenden offenen Lernarrangements in Ihrem Englischunterricht?

Insgesamt werden offene Lernarrangements gelegentlich verwendet (cf. Tabelle 27). Von den fünf Häufigkeits-Abstufungen der Skala erhält „gelegentlich" mit Abstand die meisten Nennungen (611); dahinter liegen „selten" und „unbekannt" ziemlich gleichauf (je knapp 400: 393 bzw. 397).

Ein differenzierteres Bild liefert die Betrachtung der einzelnen Abstufungen. „Häufig" zum Einsatz kommen *Oral Presentations* (41 Nennungen = Hälfte der Befragten), *Discussions* (38) und auch *Creative Writing* (29) sowie *Extensive Reading* (26) Bei der „gelegentlichen" Verwendung führen Lernspiele (52) vor Projektunterricht (44), szenischem Spiel (38), *Music Based Language Learning* (37), Stationenlernen (35), Simulationen (35), *Creative Writing* (34), Freiarbeit (33) und *Extensive Reading* (30). Nimmt man die beiden ersten Kategorien zusammen, ergibt sich, dass *Oral Presentations* (insgesamt 69 Nennungen), Lernspiele (67), *Discussions* (65) und *Creative Writing* (63) die beliebtesten offenen Lernarrangements darstellen.

In der Kategorie „selten" liegt *Film Based Language Learning* (35) vorne. Bei „nie" nimmt Planarbeit (47) die Spitzenposition vor CMC (25) ein. Weitgehend unbekannt sind – nicht überraschend – Kurtzsche Improvisationen (67), *Participatory Approach* (46), *Community Language Learning* (41), *Storyline* (34) und – schon etwas überraschender – *Task Based Language Learning* (35).[172]

---

[172] Da die einzelnen Lernarrangements den Befragten aus logistisch-ökonomisch-pragmatischen Gründen nicht näher erläutert wurden, sind einige Angaben cum grano salis zu betrachten. So beruhen wohl einige Angaben zu *Narrow Listening*, *Community Language Learning* u.a. auf Verwechslungen.

Lernarrangement	*Häufig*	*Gelegentlich*	*Selten*	*Nie*	*Unbekannt*	*Keine Angabe*
Freiarbeit	11	33	30	8	0	0
(Wochen-)Planarbeit	5	16	14	47	0	0
Stationenlernen	4	35	30	12	0	1
Projektunterricht	9	44	18	11	0	0
Task Based LL	12	16	9	7	35	3
Storyline	3	15	14	10	34	6
Participatory Approach	5	11	10	5	46	5
Lernspiele	15	52	7	3	0	5
Szenisches Spiel	17	38	18	7	0	2
Simulationen	8	35	17	10	8	4
Music Based LL	10	37	19	10	5	1
Film Based LL	5	28	35	10	3	1
Computer Mediated C.	3	15	25	25	10	4
Self-Access LL	1	14	30	13	20	4
Extensive Reading	26	30	19	1	5	1
Creative Writing	29	34	11	2	4	2
Kurtzsche Improvis.	0	3	2	7	67	3
Discussions	38	27	13	3	0	1
Oral Presentations	41	28	8	2	1	2
Narrow Listening	21	27	9	4	19	2
Cooperative LL	5	29	15	2	29	2
Community LL	2	17	9	8	41	5
LdL	10	27	27	14	2	2

Tabelle 27: Häufigkeit des Einsatzes offener Lernarrangements

Frage 2: Wie beurteilen Sie diese offenen Lernarrangements im Englischunterricht?

Offene Lernarrangements werden insgesamt positiv beurteilt (Tab. 28). Die Spalte „sehr negativ" wird fast nie (nur 9x) gewählt, die Spalte „eher negativ" lediglich 58x (bei 1986 möglichen Nennungen). Die „neutral"-Spalte erhält zwar die meisten Stimmen (713), aber dies basiert weitgehend auf dem geringen Bekanntheitsgrad mehrerer Methoden (Improvisationen u.a.). Häufig schätzen die Lehrkräfte offene Lernarrangements als „eher positiv" ein (626).

Ein genauerer Blick auf die einzelnen Methoden erkennt bei der „sehr positiv"-Beurteilung als Spitzenreiter *Oral Presentations* (40), gefolgt von *Discussions* (31) und *Creative Writing* (30). Bei „eher positiv" führt Freiarbeit (47) vor Projektunterricht (39) und Lernspiele (38). Nimmt man die beiden ersten Spalten („sehr positiv" und „eher positiv") zusammen, so werden *Oral Presentations* (68) am besten beurteilt – vor *Discussions*, *Creative Writing* (je 65) und Lernspiele (62). Ebenfalls über 50 Punkte kommen *Film Based Language Learning*, Simulationen, Stationenlernen, *Music Based*

Language Learning, Projektunterricht, Freiarbeit und szenisches Spiel. Eine ambivalente Stellung nimmt dabei Freiarbeit ein, da sich diese Form auch den meisten „eher negativ"-Einschätzungen (10) konfrontiert sieht.

Lernarrangement	*Sehr positiv*	*Eher positiv*	*Neutral, kei. Erf.*	*Eher negativ*	*Sehr negativ*	*Keine Ang.*
Freiarbeit	11	47	12	10	2	0
(Wochen-)Planarbeit	6	14	50	5	2	5
Stationenlernen	15	36	22	3	1	5
Projektunterricht	17	39	18	1	0	7
Task Based LL	6	22	39	2	0	13
Storyline	5	15	48	1	0	13
Participatory Approach	2	12	51	1	0	16
Lernspiele	24	38	14	2	0	4
Szenisches Spiel	25	34	13	3	0	7
Simulationen	15	35	23	2	0	7
Music Based LL	21	32	21	1	0	7
Film Based LL	20	30	23	2	0	7
Computer Mediated C.	7	28	33	6	0	8
Self-Access LL	2	19	46	3	0	12
Extensive Reading	26	32	15	2	0	7
Creative Writing	30	35	7	4	0	6
Kurtzsche Improvis.	1	0	63	1	0	17
Discussions	31	34	11	2	0	4
Oral Presentations	40	28	8	1	0	5
Narrow Listening	17	28	27	0	0	10
Cooperative LL	8	25	35	2	1	11
Community LL	6	12	47	0	1	16
LdL	16	28	25	4	1	8

Tabelle 28: Beurteilung offener Lernarrangements

Frage 3: Mit welchem offenen Lernarrangement im Englischunterricht haben Sie am meisten Erfahrung? Beschreiben Sie diese bitte kurz (Mehrfach-Nennungen möglich).

Mit 75% der offenen Lernarrangements haben die befragten Lehrkräfte bereits Erfahrungen gemacht.[173] Spitzenreiter ist die *Oral Presentation* (23 Nennungen), gefolgt vom szenischen Spiel (20), *Discussions* (18), Stationenlernen (17), Lernspiel (16) und *Creative Writing* (16). Die mitgeteilten Einzelerfahrungen sind stichpunktartig in Tabelle 29 aufgelistet (dieser zweite Teil der Frage wurde von vielen Lehrkräften geflissentlich übergangen).

[173] Das sind 18 von 24 Methoden, vgl. einschränkend allerdings die folgenden Fußnoten. Außerdem wurde noch einmal fächerübergreifendes *Team Teaching* genannt.

Nr.	*Lernarrangement*	*n*	*Individuelle Erfahrungen*
1	Oral Presentations	23	Klare Vorgaben nötig, Medieneinsatz verlangen, *Group work & paper*, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Vorstellung von Lektüren, Buchkapiteln, Grammatikkapiteln, Unit-Abschluss-Quiz, Klassenbibliothek, sehr kurze (*show-tell*) über *1-minute speeches* bis längere Vorträge, Ersatz einer Schulaufgabe in Klasse 11: hohe Qualität, großer Arbeitseinsatz und Kompetenzerweiterung bei Schülern, geringere Korrekturbelastung
2	Szenisches Spiel	20	Rollenspiel, nach *story-telling*, *re-enacting*, Improvisationen, Dialoge erstellen, kleine Theaterstücke, realistische Situationen: freies Sprechen, Lernen verschiedener Rollen, untere Klassen
3	Discussions	18	Maximal 15 Minuten, lebensnahe Themen, *pro/con*, *panel discussion*, *debate* (!)
4	Stationenlernen	17	Nicht zu lang, gut für schwierige und trockene Inhalte, besonders Grammatik, auch Wortschatz
5	Lernspiele	16	Besonders beliebt bei jüngeren Jg., Disziplin-Probleme in großen Klassen, Erstellung durch Schüler, Grammatik, Wortschatz, Memory, Puzzle, Bingo, Kreisspiele,
5	Creative Writing	16	Erstaunliche Leistungen (!), mit zunehmendem Alter unbeliebter, *fantasy stories*, *picture prompts*, *poems*, *letters*, *speeches*, *short stories*
7	Projektunterricht	13	*Puppet theatre*, Internet, zeitaufwändig
7	Freiarbeit	13	Grammatikvertiefung
7	Music Based Language Learning	13	Grammatik, Wortschatz, Landeskunde, Lückentest, Fragen, motivierend, aktuell
10	Lernen durch Lehren	10	Wortschatzeinführung, Zulassungsprojekt, Kontakt mit Martin
11	Cooperative Language Learning[174]	6	Landeskunde, Vorbereitung auf *speaking test*
12	Film Based Language Learning	5	*Irish Question*, schwierig, motivierend
12	Extensive Reading	5	Sehr gut bei interessanten Texten
14	Narrow Listening[175]	4	----------
15	Simulationen	3	Schüler als historische Persönlichkeiten

[174] Hierunter wurde von den Lehrkräften Partnerabeit und Gruppenarbeit subsumiert.

[175] Da dieses Lernarrangement nicht näher erläutert wurde, besteht die Vermutung, dass die Lehrkräfte *narrow listening* mit *listening for detail* oder *close listening* verwechselten.

15	Computer Mediated Communication	3	Email-Partnerschaften, Lerntraining (CMC?)
17	Task Based Language Learning	2	----------
17	Planarbeit	2	Wochenplan, Bearbeitung im Unterricht und zu Hause

Tabelle 29: Erfahrungen mit offenen Lernarrangements

Frage 4: Worin sehen Sie grundsätzliche Vorzüge offener Lernarrangements im Englischunterricht?

Als die zwei wichtigsten Vorzüge betrachten die befragten Lehrkräfte die „Förderung von Selbstständigkeit" (28 Nennungen) und die „Steigerung der Schüleraktivität" (26). Dahinter rangieren „Erhöhung der Motivation" (21), „Binnendifferenzierung und Individualisierung" (19) sowie „Abwechslung" (16). Vor dem Hintergrund eines mündlich-kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts ist es erfreulich, dass an sechster Stelle mit immerhin 13 Nennungen die „Förderung des Sprechens" steht. Insgesamt dominieren bei den Vorzügen allerdings intra- und interpersonale, affektive und attitudinale Faktoren. Kommunikative und kognitive Dimensionen fallen weniger ins Gewicht – wenngleich „intensives Lernen" und „Nachhaltigkeit" zusammen auf 13 Nennungen kommen (cf. Tabelle 30). Lediglich drei Befragte gaben an, keinerlei Vorzüge bei offenen Lernarrangements zu erkennen („Jedes Lernarrangement kann so gestaltet werden, dass Schüler aktiv lernen").

Nr.	*Lernarrangement*	*n*
1	Förderung von Selbstständigkeit (Eigeninitiative, Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung)	28
2	Steigerung der Schüleraktivität (höhere und breitere Partizipation)	26
3	Erhöhung der Motivation	21
4	Binnendifferenzierung und Individualisierung	19
5	Abwechslung	16
6	Förderung des Sprechens (Abbau von Sprechhemmungen, Freude an Sprache, freies Sprechen, authentischer Umgang mit Sprache)	13
7	Intensives Lernen	8
8	Kooperation	6
9	Nachhaltigkeit	5
10	Ganzheitliches Lernen (multisensorisches Lernen, Bewegung)	4
10	Kreativität	4
10	Entlastung der Lehrkraft während der Durchführung	4
13	Entspannte Lernatmosphäre	2
13	Stärkung des Selbstbewusstseins	2
15	- Praxisnähe - Vorbereitung auf Arbeitswelt - Problemorientierung	jeweils 1

	- Angstfreiheit - größere Effektivität bei starken Schülern - Unterstützung schwacher Schüler durch starke - offenere Schüler - schnellere Schüler - geringerer Redeanteil der Lehrkraft - Schulung von Arbeitstechniken	

Tabelle 30: Vorzüge offener Lernarrangements

Frage 5: Worin sehen Sie grundsätzliche Probleme offener Lernarrangements im Englischunterricht?

Das größte Problem bei offenen Lernarrangements sehen die befragten Lehrkräfte im „Zeitbedarf für die Durchführung" (24 Nennungen). Dahinter landen die beiden verwandten Aspekte „Kontrolle der Ergebnisse" (18) und „Mangel an Effektivität" (15). Verschiedene Faktoren des *classroom management* wirken sich ebenfalls erschwerend aus (Disziplinprobleme, Klassengröße, Raumbedarf). Nimmt man den Aufwand für die Durchführung und den Aufwand für die Vorbereitung zusammen, dann erscheint der Faktor „Zeit" als das mit Abstand dominierende Problem (insgesamt 35 Nennungen). Auch den Faktor „Effizienz" könnte man noch prononcierter zu Tage treten lassen, wenn man die Nr. 3, 6 und 8 summiert (ebenfalls insgesamt 35 Nennungen). Keinerlei Probleme erkennen 2 Befragte („... wenn es eine Hinführungsphase gibt und die Aufgabenstellung klar ist").

Nr.	*Lernarrangement*	*Nennungen*
1	Zeitbedarf für Durchführung (Leerlauf, Gruppenarbeit, langsame Progression, Stofffülle)	24
2	Kontrolle der Ergebnisse (Notengewinnung, Korrekturaufwand, Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit, Terminierung)	18
3	Mangel an Effektivität (Erreichung von Lernzielen, Nachhaltigkeit, Ertrag)	15
4	Disziplinprobleme (Lautstärke, Unruhe)	14
5	Größe der Klasse (Organisation, Arbeitsatmosphäre)	13
6	Ausnutzung durch unmotivierte Schüler („Freistunde", nicht ernst genommen)	12
7	Vorbereitungsaufwand (Planung, unterschiedliche Aufgabenstellung)	11
8	Probleme für lernschwache Schüler (Überforderung, Kontrolle)	8
9	Einschätzung der Individualität der Schüler (Lerntempo, Interessen, Lernfortschritt)	7
10	Konzentrationsmangel	5
11	Raumprobleme	4
12	Mangelnde Gewöhnung	3
13	45-Minuten-Takt der Schulstunde	2
14	- fehlende Sozialkompetenz der SchülerInnen	jeweils 1

	- mangelnde Sprachkompetenz der SchülerInnen - mangelnde Professionalität der LehrerInnen - unzureichende Infrastruktur (Schränke, Stellwände, Schreibmaterialien) - Diskrepanz individuelles Lernen – Progression der Klasse - unzureichende Hilfestellung durch Lehrkraft - zu wenig LehrerInnen	

Tabelle 31: Probleme offener Lernarrangements

Frage 6: Was halten Sie von einer Kombination geschlossener (instruktivistischer, lehrerzentrierter) und offener Lernarrangements im Englischunterricht? Begründen Sie bitte kurz Ihre Meinung.

Diese Frage ergab eine überwältigende Zustimmung: Mit nur einer Ausnahme[176] befürworten die Lehrkräfte eine Kombination geschlossener und offener Lernarrangements im Englischunterricht. Dabei reichen die Urteile von „natürlich optimal, ideal, einzig sinnvoll" bis „könnte gelingen", wobei die besonders positiven und guten Einschätzungen absolut dominieren und die leicht einschränkenden Bewertungen sehr selten sind (cf. Tabelle 32). Es werden viele Argumente für eine Kombination genannt, wobei Methodenwechsel, Abwechslung und Ausgewogenheit (Verbindung der Vorteile beider, Vermeidung von Extremen) besonders auffallen. Einige erinnerungswürdige Zitate unterstreichen die synthetische Wirkung, die man sich von einer Kombination der beiden Arrangementtypen verspricht.

Urteile
Natürlich optimal, optimal (3x), ideal (4x), einzig sinnvolle, sinnvollste, absolut sinnvoll, unbedingt, unerlässlich, sehr gut (2x), sehr viel (3x), sehr sinnvoll (3x), sehr effektiv, am meisten, gut (8x), *good idea*, viel, positiv (6x), genau das Richtige, genau wünschenswert, notwendig (3x), unvermeidbar, sinnvoll (3x), wichtig, effektiver (2x), Normalfall, schon immer so gemacht, allseits praktiziert (2x), von Vorteil, grundsätzlich gut, generell erstrebenswert, theoretisch sicher sinnvoll, könnte gelingen
Begründungen
- Abwechslung - Methodenwechsel - Vermeidung von Monotonie - Motivation - Begeisterung - unterschiedliche Lernertypen - Differenzierungsmodell - Ausgewogenheit - Verbindung der Vorteile beider

[176] Eine Lehrkraft bevorzugt geschlossene Formen aufgrund der zunehmenden Belastung (Klassengröße, Problemschüler, Stundenreduzierung).

- Vermeidung beider Extreme - Übersättigung/Langeweile bei Übermaß an offenen - strukturierte, effiziente Vorbereitung auf Uni-Vorlesungen durch geschlossene - Vermeidung von Überforderung - Strukturenlernen geschlossen zur Schaffung von Sicherheit - geschlossen für schwierige Grammatik, offen für Übung - geschlossen für lernschwache Schüler, offen für Anwendungsphasen - geschlossen: konzentriert und kontrolliert, offen: Auflockerung und Anwendung - abhängig vom Lernziel - abhängig vom Thema - abhängig von Lerngruppe - Zunahme der offenen im Laufe der Zeit - Einführung offener Arrangements zeitaufwändig, später dafür bessere Erfolge - Sekundarstufe: geschlossene notwendig - viele Schüler benötigen Anleitung - Erleichterung für Lehrer und Schüler - weniger Disziplinprobleme - weniger Zeitaufwand und bessere Kontrolle des Lernerfolgs - bei kleinen Lerngruppen und viel Intensivierungsstunden - Offenheit und Orientierung - Nachhaltigkeit - Strukturierung, Orientierung, Rhythmisierung - Fokus auf Sprachrichtigkeit nicht vergessen
Zitate
- „der Unterricht der Zukunft“ - „Vielfalt statt Einfalt“ - „gute Mischung aus Führung und Freiheit“ - „ergänzt sich wie Yin und Yang“ - „der abwechslungsreichste und sinnvollste Unterricht“ - „Aufgrund heutiger Verhältnisse ist es ausgeschlossen, auf geschlossene Formen zu verzichten.“ - „Auch Schüler wollen ganz normalen Unterricht nach offenen Phasen.“ (Ergebnis vieler Feedback-Studien) - „Das ist das, was wir offene, aufgeschlossene Pädagogen direkt an der Arbeitsfront sowieso jeden Tag leisten – im Gegensatz zu allen Theoretikern.“ - „Fortbildungen dazu erwünscht“

Tabelle 32: Kombination offener und geschlossener Lernarrangements

15.7 Dezisionistische Perspektive

Eine dezisionistische Sichtweise beschäftigt sich mit der Frage, wer welche Entscheidungen wo, wann, warum, wie trifft. Vor allem bei Innovationen und Reformen wie etwa MODUS 21, wo Aspekte wie Akzeptanz, Effektivität und Transformation eine wichtige Rolle spielen, erscheint eine solch politologische Perspektive als sinnvoll. Die

entscheidenden Erkenntnisse bei dieser Fragestellung brachten *Experten-Interviews* mit den Koordinatoren und Organisatoren von MODUS 21 (cf. auch 15.2.).

Die Initialzündung für MODUS 21 erfolgte durch den Augsburger Bildungskongress „Schulinnovation 2000 – Schulen auf dem Weg" im April 2000, der in den 12 Augsburger Thesen der bayerischen Kultusministerin Monika Hohlmeier zur inneren Schulentwicklung gipfelte (cf. Anhang 1). Die Vorarbeiten dazu fanden im Referat III,2 (Innere Schulentwicklung) des Kultusministeriums statt. Am 5.10.2000 wurde die Stiftung Bildungspakt Bayern, der 130 Unternehmen angehören, aus der Taufe gehoben (Geschäftsführerin: Regina Pötke, Stellvertreterin: Monika Florian). Im Frühsommer 2001 fand eine *Zukunftswerkstatt* der Stiftung statt, bei der Vertreter aus Kultusministerium, Stiftung, Wirtschaftsunternehmen, Elternverbänden und Lehrkräften teilnahmen und die aufgrund der positiven Erfahrungen von Unternehmen hinsichtlich größerer Selbstständigkeit der Mitarbeiter als entscheidendes Ziel formulierte, diese größere Eigenverantwortung auf die Schulen zu übertragen. Kurz danach wurde MODUS 21 gegründet, wobei Monika Florian seit dieser Zeit als Projektleiterin fungiert (für Realschulen, Gymnasien, berufliche Schulen – Ruth Kotzian für Förderschulen, Grund- und Hauptschulen, vor ihr Manuela Riedelsheimer). Die Ergebnisse der Pisa-Ergebnisse brachten zusätzliche Impulse – erschienen aber geraume Zeit nach den ersten Planungen für MODUS 21.

Für das Design des Konzepts war wesentlich die Zukunftswerkstatt und die Geschäftsführung der Stiftung zuständig. Neben der größeren Eigenverantwortlichkeit der Schulen wurden auch eine Öffnung der Schulen sowie neue Verfahren zur Qualitätsmessung und -steuerung im Dienste der Vergleichbarkeit anvisiert. Die Initiatorinnen waren überzeugt, „dass Reformen nur dort erfolgreich sein können, wo es gelingt, Betroffene zu Beteiligten zu machen" (Regina Pötke, zit. nach Stiftung Bildungspakt Bayern 2005: 30).

Diese Beteiligten galt es nun im nächsten Schritt unter den bayerischen Schulen ausfindig zu machen. Die Selektion der Schulen erfolgte dabei in drei Phasen. In der Eingangsphase wurden 23 Schulen vom Referat III,2 ausgewählt, wobei die handverlesenen Schulen aufgrund ihrer Erfahrung mit innerer Schulentwicklung und institutionalisiertem Qualitätsmanagement das Vertrauen der Selektoren hatten, dass sie die Reformen zuverlässig umsetzen würden. Da diese erste Phase (Schuljahr 2002/03) auf ein äußerst großes Interesse der bayerischen Basis (Schulleiter, Lehrkräfte) stieß, wurde für das folgende Schuljahr eine Erweiterungsphase bekannt gegeben, bei der sich alle interessierten Schulen anmelden konnten. Innerhalb von drei Monaten bewarben sich 130 Schulen (mit jeweils zwei Modulen/Handlungsfeldern), aus denen der Beirat von Stiftung/Kultusministerium weitere 14 Schulen nach einer Qualitätsprüfung auswählte. Die Enttäuschung der abgelehnten Bewerber war groß, bestätigte aber andererseits die Attraktivität und Qualität des Programms. In einer dritten Phase der Rekrutierung wurden nach der Einführung des G8 weitere 7 Gymnasien (aus über 20 Interessenten) genommen, die sich den Herausforderungen des neuen achtjährigen Gymnasiums stellen sollten. Den Entscheidungen gingen dabei aufwändige Schulbesuche (inkl. Gesprächen mit Schulleitung, SchülerInnen, Eltern) und Einladungsgespräche mit den Bewerbern voraus.

Die Entscheidung über die Bewerbung wurde an der einzelnen Schule gefällt. Dabei war jeweils eine 2/3-Mehrheit beim Lehrerkollegium, den Eltern und den SchülerInnen sowie die Zustimmung von SchulleiterIn und Aufwandsträger unumstößliche Bedingung.

Bei den drei Bezugsgruppen Eltern (Elternbeirat), SchülerInnen (SMV) und SchulleiterIn gab es stets positive Voten; besonders bei den Eltern fand das Modell eine hohe Zustimmung; das Lehrerkollegium zeigte sich mitunter etwas distanzierter und ließ beispielsweise mit (nur) 60% Zustimmung eine Bewerbung scheitern; in einem Fall wurde der Antrag vom Aufwandsträger aufgrund vermuteter finanzieller Konsequenzen trotz der überwältigenden Zustimmung aller anderen Beteiligten abgelehnt.

Nach erfolgter Bewerbung und positiver Entscheidung konnten die Reformvorhaben weitgehend im Ermessen der einzelnen Schule umgesetzt werden. Von den vier Handlungsfeldern (cf. 15.3.) mussten zunächst zwei ausgewählt werden, wobei „Qualität von Unterricht" Pflicht war. Die Konkretisierung der zwei Module wurde der Schule überlassen, und dabei hatten Schulleitung, FachbetreuerIn und auch die einzelne Lehrkraft wesentliche Einflussmöglichkeiten. „Jeder einzelne Lehrer hat die Chance, sich aktiv einzubringen, Maßnahmen zu entwickeln und zu erproben" (Monika Florian). Es ergab sich dabei eine Konzentration auf bestimmte Problemzonen: Schulorganisation, individuelle Förderung, neue Formen der Leistungsmessung.

Bei der Implementierung der Reformvorhaben wurde jede Schule auf mehreren Ebenen betreut. An dem individuellen Unterstützungskonzept beteiligten sich das Kultusministerium, die Schulaufsicht, der Bildungspakt mitsamt seinen Partnerunternehmen. Neben dem Steuerungsgremium im Ministerium gab es an jeder Schule eine Steuerungsebene, die aus dem Schulleiter und zwei MODUS 21-Koordinatoren bestand. Diese erhielten kontinuierliche Unterstützung aus dem Referat III,2 und gaben die Informationen an die KollegInnen in Fachsitzungen und Fortbildungen weiter. Die Projektleiterinnen der Stiftung standen dabei telefonisch, schriftlich, per Email, durch ganztägige Schulbesuche, Durchführung von Fortbildungen, Rekrutierung von Referenten, Erstellung von Online-Netzwerken (Internet-Foren) in ständigem Kontakt mit den Schulen. Im Laufe der Zeit bildeten sich immer breitere Netzwerke zwischen den Fachbereichen einzelner Schulen heraus, was sich als sehr fruchtbar erweisen sollte.

Neben dieser Betreuung durch Ministerium bzw. Stiftung erfolgte eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation. Jede Schule musste ein internes Evaluationsverfahren durchführen, wobei etwa ein Drittel schon vor dem Start von MODUS 21 ein entsprechendes Beurteilungsmodell verwendete, die anderen sich dabei an den Partnerschulen orientierten und Techniken systemischer Schulentwicklungsprozesse (z.B. EFQM-Modell) übernahmen. Alle Schulen müssen auch an einer externen Evaluation teilnehmen, die dreimal – Anfang, Mitte, Schluss – durchgeführt wird (Team um Prof. Dr. Liebau) und in ausführlichen Evaluationsberichten dokumentiert wird. Diese werden anschließend gemeinsam von Schulen und Wissenschaftlern diskutiert.

Die erste Transformation der Resultate von MODUS 21-Schulen auf alle anderen bayerischen Schulen erfolgte bereits nach dem ersten Schuljahr (2003). Die Entscheidung über die fünf transferierbaren Instrumente wurde von der Geschäftsstelle der Stiftung, den Schulabteilungen des Kultusministeriums und dem Kultusminister getroffen (cf. 15.4. – Amtsblatt KWMBl I Nr. 19/2003 vom 16. Oktober 2003). Es wurden die Maßnahmen ausgewählt, die als besonders positiv bewertet, zudem am dringendsten eingeschätzt wurden und keiner fünfjährigen Erprobung bedurften. Diese sowie die später beschlossenen insgesamt 60 Maßnahmen (cf. 15.4., Fußnote) sollen auch in die neu zu erarbeitenden Schulordnungen (z.B. GSO: Gymnasiale Schulordnung) ab 2006 einfließen. Damit wird eine wesentliche Triebfeder des Reformprojekts deutlich, i.e. „eine wichtige

gesellschaftliche Aufgabe wahrzunehmen und die positiven Ergebnisse möglichst rasch ins Schulleben weiterzugeben" (Monika Florian).

Im Experten-Interview zeigte sich die Projektleitung sehr zufrieden mit dem Verlauf von MODUS 21. Den Schulen wurde ein breiter Pool an positiven Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, die Zahl der Skeptiker (besonders unter den Lehrkräften) hat im Laufe der Jahre abgenommen, und es wurde „ein größeres Maß an pädagogischem Freiraum gewährt, den die Schulen individuell nutzen können und dies mit höherer Motivation und fachlicher Verbesserung" (Monika Florian). Letzteres wurde durch die überdurchschnittlichen Ergebnisse bei den Jahrgangsstufen-Vergleichstests bestätigt – auch in Englisch. Die Nachhaltigkeit des Modellversuchs wurde und wird gesichert durch die Freigabe und Umsetzung der Zwischenergebnisse, die kontinuierliche Unterstützung der Schulen und die Weiterentwicklung des Prozesses. So ist als Ausfluss von MODUS 21 ein neues Projekt – MODUS F – geplant, das im Schuljahr 2006/07 beginnt und sich auf die Arbeit der Schulleitung konzentriert (F für Führung).

Als Fazit ließe sich feststellen, dass MODUS 21 im Untersuchungszeitraum eine Reform von oben, unten und innen darstellt (cf. Tabelle 33). Wesentliche dezisionistische Dimensionen (Initiative, Konzeptionierung, Selektion, Betreuung, Transformation) werden von hierarchisch hoch angesiedelten Institutionen (Kultusministerium, Stiftung Bildungspakt Bayern) getroffen. Dabei verfügen besonders die Geschäftsführung der Stiftung, die Koordinatorinnen des Projekts, die Leiter der kultusministeriellen Schulabteilungen und das „Minister-Büro" über großen Gestaltungseinfluss.

Gleichwohl haben die verschiedenen Gruppen der einzelnen Schulen genügend Spielraum. Sie erfüllen das Modell mit Leben und arbeiten verantwortungsbewusst-outputorientiert an der Implementierung. Aufgrund der modularen Struktur des Projekts kann sich jede Schule aus den vier Handlungsbereichen zwei Felder aussuchen, die ihr besonders am Herzen liegen. Insbesondere in der Konkretisierung der Module, i.e. der Wahl der Maßnahmen, der intentionalen Ausrichtung, der unterrichtsorganisatorischen Umsetzung und der didaktischen Fortentwicklung, haben die unmittelbar Betroffenen das entscheidende Sagen (und Tun). Durch diese Integration und Partizipation wird tendenziell die Akzeptanz der Reform erhöht. Unter den schulischen Rollenträgern nimmt der/die SchulleiterIn eine zentrale Stellung ein. Er/Sie kann eher unterstützen und ermöglichen oder eher abwarten und bremsen, Fortbildungen anordnen, sich als Manager für ein Team verantwortlich fühlen und die Schule wie ein Unternehmen führen. „Der Schulleiter ist die Schlüsselfigur der Qualität und Entwicklung der Schule," bestätigt der Bildungsforscher Stephan Huber (zit. nach Lehmann 2006: 129). Aber auch die einzelnen Lehrkräfte haben noch ausreichend Gestaltungsfreiraum, wie die einzelnen Maßnahmen in ihren Klassenzimmern umgesetzt werden. Dabei sollte man daran denken, dass man „ihnen nicht unbegrenzt mehr Arbeit ohne Entgelt oder zeitliche Entlastung zumuten" kann (Huber, zit. nach Lehmann 2006: 129).

Reform	- Initiierung der Reform - Design des Konzepts
von	- Selektion der Schulen - Betreuung
oben	- Transformation der Resultate

Reform *von* *unten und innen*	- Entscheidung über Bewerbung - Zustimmung von Kollegium, Eltern, Schüler (jeweils qualifizierte Mehrheit), Schulleitung, Aufwandsträger - Modulare Struktur der Handlungsfelder - Konkretisierung der Module - Diskussion der Evaluationsbefunde

Tabelle 33: Dezisionistische Perspektive auf MODUS 21

15.8 Fazit

Den Hang zur larmoyanten Selbstkasteiung, der in der bildungspolitischen Landschaft nach Pisa oft erkennbar war, kann man bei den umtriebigen MODUS 21-Schulen nicht diagnostizieren (cf. Einleitung). Die ersten drei Buchstaben von MODUS 21 könnten neben *Modell* auch für *modern* sowie *moderat* stehen, weil innovative Instrumente erprobt wurden, aber ohne Zwang und aktionistischen Übereifer. Die letzten beiden Buchstaben beziehen sich eher auf *plus* als *minus*, denn die erzielten Ergebnisse können sich durchaus sehen lassen. Und so wie die Zahl 21 auf die 20 folgt, sollte das vergangene Jahrhundert mitsamt seinen methodologischen Traditionen nicht vergessen werden.

Offene Lernarrangements werden gelegentlich verwendet, manche sogar häufig. Insgesamt erfahren sie eine positive Bewertung. Das eindeutigste Ergebnis der schriftlichen Befragung besagt, dass die Lehrkräfte unbedingt eine Kombination offener und geschlossener Lernarrangements wollen.

Natürlich darf man die hier dargestellten Ergebnisse nicht überbewerten. Ein generelles Problem einer empirischen Untersuchung, die in der Nähe von Fallstudien angesiedelt ist, liegt in ihrer begrenzten Generalisierbarkeit, wobei die Fähigkeit zur Verallgemeinerung allerdings nicht primäres Ziel sein kann: „The real business of case study is particularization, not generalization" (Stake 1995: 8). Wesentliche Intention solcher Studien muss aber die Vermittlung von Singulärem und Generellem sein, da „an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrnehmungsgrundes beteiligt ist, wie ein Ausschnitt erst im Ganzen seine Bedeutung erlangt, da die Selektion und die Wahrnehmung eines Einzelfalles immer auf dem Hintergrund des Allgemeinen erfolgt" (Fatke 1997: 61). Diese Vermittlungsaufgabe könnte hier durch eine Bestätigung internationaler Befunde erfüllt sein. „Die OECD-Untersuchung zur Pisa-Studie hat gezeigt: Gute Ergebnisse liefern die Länder, die mit der Eigenverantwortung ein klares pädagogisches Ziel anstreben" (Lehmann 2006: 129).

Eine Relativierung der Ergebnisse dieser Studie ergibt sich darüber hinaus durch ihre beschränkte Tiefe. Bei einem Untersuchungsfeld von 37 Schulen und einem Zeitraum von zwei Schuljahren kann die gewählte unterrichtsmethodologische Innenperspektive kein allzu profundes Bild unterrichtlicher Realität erstellen. Ein aussagekräftiges Forschungsdesign müsste etwa die Einstellungen und das Verhalten der SchülerInnen hinsichtlich offener (und geschlossener) Lernarrangements integrieren.

Fünfter Teil

Integration

Es muss nicht besser werden,
wenn es anders wird.
Wenn es aber besser werden soll,
muss es anders werden.

Georg Christoph Lichtenberg

16 Integration offener Lernarrangements

Wer nach allen Seiten offen ist,
kann nicht dicht sein.

Volksmund

16.1 *Balanced Teaching*

Vergleicht man die im dritten Teil dargestellten offenen Lernarrangements, zeigen sich deutliche Parallelen bei Zielsetzungen, Lehrerrolle, Lernerrolle, Legitimationen. Unterschiede erkennt man in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen, die bevorzugten Materialien bzw. Medien und die dominierende Sozialform. Ein inter-methodischer Vergleich, i.e. ein Vergleich zwischen den einzelnen offenen Lernarrangements hinsichtlich des Grades der Offenheit, muss an der intra-methodischen Varianz, i.e. den unterschiedlichen Ausprägungen einer Methode, scheitern.[177] Ein Lernarrangement lässt sich nicht pauschal als offener oder weniger offen als ein anderes Arrangement klassifizieren, weil es viele Konkretisierungen in der Praxis erlaubt.

Die Positionierungen im dritten Teil haben auch deutlich gemacht, dass offene Lernarrangements nicht per se positiv sind – ebenso wenig wie geschlossene Methoden per se negativ sind. Die bisweilen anzutreffende Gleichsetzung von *offen* als gut, qualitätsvoll, fortschrittlich, zukunftsorientiert, freiheitlich, menschenfreundlich im Gegensatz zu *geschlossen* als schlecht, minderwertig, rückschrittlich, autoritär, einengend, inhuman ist gleichermaßen kurzschlüssig wie polemisch. Es gibt guten und schlechten Frontalunterricht, genau so wie es guten und schlechten offenen Unterricht gibt.

Dubs hält es in seiner Analyse „konstruktivistischer" Unterrichtsgestaltung für „unwahrscheinlich, dass ausschließlich selbstgesteuertes Lernen effektiv bleibt" (1995: 901). In ähnlicher Weise ist ausschließlich offener Englischunterricht wenig effektiv. Zu viele Aktivierungen ermüden und langweilen. Eine Beschränkung des Fremdsprachenunterrichts auf offene Lernarrangements ist nicht in der Lage, Sprachkompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Moralkompetenz in ausreichendem Maße zu vermitteln.

Ebenso erweist sich ausschließlich geschlossener Unterricht als ineffektiv und demotivierend. Deshalb kann auch nicht einer Schließung des Fremdsprachenunterrichts das Wort geredet werden – etwa in Analogie zur schulpädagogische Widerrede „Schließt die Schule!" von Hopmann/Künzli (1995).[178]

---

[177] Einen Versuch, offenes Lernen inter-methodisch zu skalieren, unternehmen Rampillon/Reisener (2004): Stufe 1: Selbstständigkeit – Stufe 2: Arbeitsplan – Stufe 3: Stationenlernen – Stufe 4: Lernwerkstatt – Stufe 5: Selbstlernzentrum – Stufe 6: Freies autodidaktisches Lernen.

[178] Die beiden beklagen, dass die Schule lokal in die Gesellschaft diffundiert, temporal in der Lebenszeit, sachlich in der gesellschaftlichen Wissensorganisation und kulturell in alle Lebensbereiche – mit der gefühlten Konsequenz, dass überall Schule ist. Sie fordern deshalb die Besinnung auf das, „was nur Schule kann: gemeinsame Lernerfahrungen in einer

Die Verabsolutierung eines didaktischen Prinzips muss unweigerlich scheitern. „There is good teaching and there is bad teaching. Good teaching is characterized by a *variety of styles*" (O'Neill 1991: 303). Es existiert kein Lehr- oder Lernprinzip, das durchgängig gültig ist, weil die Welt eben nicht aus einheitlichen Grundsätzen heraus funktioniert (cf. Reinfried 1999). Dass sehr viele Parameter des Fremdsprachenunterrichts antinomischer Art sind, hat der Englisch- und Französischdidaktiker Philipp Aronstein bereits 1917 konstatiert: Rückgriff auf bereits gelernte Sprachen vs konsequente Zielsprachenimmanenz, bewusstes Lernen vs halbbewusstes Erwerben (Aronstein 1917). Einer radikalen Lernerorientierung mit der Negierung instruktivistischer Grundsätze widerspricht beispielsweise das Ergebnis von Easts empirischer Studie, wonach es „fast keine *learner-formulated rules*" gibt (1992: 210).[179] Unterrichtliche Inhalte bedürfen der kompetenten Vermittlung ebenso wie der subjektiven Ausformung; die Erklärung des Lehrenden ist ebenso vonnöten wie die persönliche Aneignung des Lernenden; einerseits wird vehement eine authentisch-komplexe Lernumgebung eingefordert, andererseits behindert ein Verzicht auf Progression das Lernen; der Ruf nach Lernerautonomie verhallt bei vielen SchülerInnen an deren Unlust, Bequemlichkeit oder Unfähigkeit. Schließlich wird meine Klasse nicht autonom, bloß weil ich ihnen sage, heute sind wir mal autonom. Wer A wie Autonomie sagt, muss auch B wie Betreuung sagen.

Wenn aber die Verabsolutierung eines *approach* offenkundig falsch ist, was ist dann die beste Methode? Diese Frage ist natürlich zu pauschal, weil Methoden nur ein Moment im komplexen, interdependenten Gefüge des Unterrichts darstellen.[180] Es gibt auch nicht die beste Medizin für alle Krankheiten. „Der Wert und Einsatz von methodischen Formen kann nämlich nicht pauschal, sondern immer nur im Blick auf die angestrebte Qualität des Lern- und schließlich Bildungsprozesses beurteilt werden" (Terhart 1989: 9). Eine Antwort auf diese Situation könnte ein reflektierter Eklektizismus darstellen. "Eclecticism was seen as an alternative to the adoption of existing pre-packaged, ready-to-use methods" (Gabrielatos 2002). Leider wurde das Konzept des Eklektizismus nie sauber definiert und oft als zielloses *anything goes* fehlinterpretiert. Ein reflektierter Eklektizismus im Sinne einer zielorientierten Integration diverser methodischer Bauteile, welche die verschiedenen Wissensstrukturen durch polymethodische Themenzugänge vernetzt, könnte die effektivste Unterrichtsform sein.

An vergleichbaren Versuchen einer solchen Synthese gibt es in den Nachbarwissenschaften der Fremdsprachendidaktik inzwischen einige Vorbilder. So propagiert beispielsweise in der Allgemeinen Pädagogik Hilbert Meyer (1999: 426) sein Drei-

---

durchkonstruierten, abgeschlossenen und darum aus sich selbst verständlichen Lernumwelt zu vermitteln" (Hopmann/Künzli 1995: 40). Statt die Schule zu öffnen, plädieren sie für deren Abgrenzung von der Welt, denn „die Schule ist nicht das Leben, und das Leben taugt nur sehr bedingt zur Schule" (Hopmann/Künzli 1995: 41).

179 Patricia East konstatiert in ihrer Untersuchung zum Erwerb deklarativen und prozeduralen Wissens im Englischunterricht: „Schüler nehmen unverändert die Formulierungen des Grammatikunterrichts in ihr explizites Wissen auf, auch wenn sie diese nicht ganz verstehen" (East 1992: 210).

180 So weist beispielsweise das bekannte Berliner Modell der Didaktik (Peterßen 2000: 82ff.) interne Interdependenzen (Methoden neben Intentionen, Inhalten, Medien) und externe Interdependenzen (soziokulturelle Voraussetzungen, anthropologisch-psychologische Voraussetzungen) auf.

Säulen-Modell eines schülerorientierten Unterrichts: Fachunterricht (lehrgangsmäßig, Frontalunterricht), Freiarbeit (Stillarbeit, Wochenplan), Projektarbeit (stabile Kleingruppen, Lernorte außerhalb der Schule), wobei die drei Lernformen gleiche Gewichtung erfahren sollen.

In neueren Ansätzen der Erwerbspsychologie wird sodann das konstruktivistische Erkenntnisparadigma immer stärker zugunsten einer *Konstruktivistischen Instruktion* oder eines *Wissensbasierten Konstruktivismus* relativiert (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 617ff.). Die Integration von Instruktion und Konstruktion soll dadurch gelingen, dass Wissen unter instruktionaler Anleitung multiperspektivisch und flexibel anwendbar erworben, eine „Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität durch den Lernenden" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 627) angestrebt wird. Denn eine subjektive Konstruktion von *meaning* kann dem Lernenden nur gelingen, wenn er eine ausreichende Basis aus Wissen zur Verfügung hat, aus der er konstruierend kreieren kann. Ohne jedwede instruktionale Unterstützung ist er überfordert und das Lernen damit nicht effektiv.

In der komparatistischen Bildungsforschung plädieren schließlich u.a. Schaefer/Yoshioka (2000) für ein *balanced thinking*. Zu den Grundsätzen, die den Pendelvorgang des Lebens verdeutlichen, gehörten Lenkung und Freiheit, Abhängigkeit und Autonomie, Uniformität und Variabilität. Unser Denken wolle einerseits ordnen, strukturieren, systematisieren, andererseits verstehen, kreieren, expandieren, ausgetretene Wege ebenso gehen wie unbekannte – schließen und öffnen eben.

Überträgt man diese Positionen auf den Bereich schulischer Unterrichtsmethodik, könnte man ein ***Balanced Teaching*** empfehlen, das offene ebenso wie eher geschlossene Techniken, Verfahren und Methoden verwendet. Eine solche Kombination fordern auch mit Vehemenz (fast) alle befragten Lehrkräfte (cf. 15.6.). Für dieses Konzept bietet sich die Metapher der Balkenwaage an, wobei die beiden Unterrichtsprinzipien durch die Waagschalen, die Formen der Balance durch den Balken und die Einflussfaktoren durch die verschiedenen Gewichte repräsentiert werden (cf. Abbildung 34).

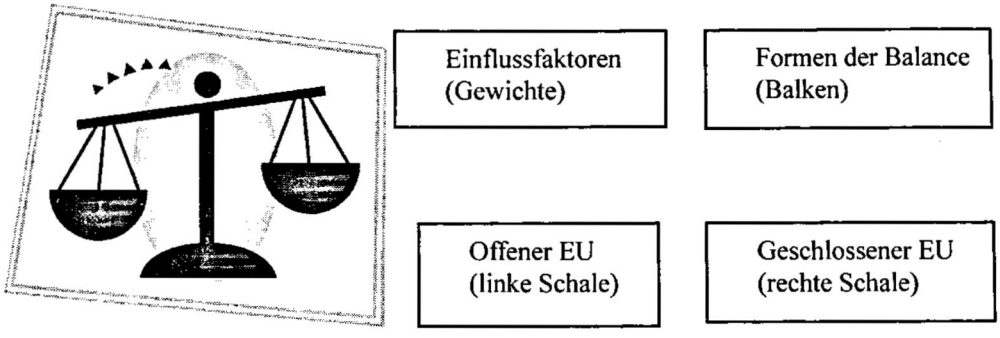

Abbildung 34: *Balanced Teaching*

Versucht man eine Bestimmung der zwei **Waagschalen**, so erkennt man im offenen bzw. geschlossenen Englischunterricht zunächst zwei idealtypische Konstrukte, die nach dem Prinzip der Polarität fungieren und in einem dialektischen Interdependenzverhältnis stehen. Als Pole einer flexiblen und variablen Struktur ist ihr Stellenwert ein relativer. So ist etwa offener Englischunterricht in doppelter Bedeutung relativ – relativ in Bezug auf frontal geführte Phasen (relatio – lat. Bezug) und relativ aufgrund seiner begrenzten Verwendung neben frontalen Unterrichtsphasen. Guter geschlossener Englischunterricht bedeutet nicht kleinschrittige Ideenlosigkeit und erstarrtes *Beybringen.*[181] Und offener Englischunterricht ist keine systemnegierende Didaktik oder neue Form des laissez faire, die unweigerlich zu einer Reduzierung von Leistungsstandards führen wird. Er muss bewusst geplant, zielstrebig durchgeführt und offen-kritisch bewertet werden, denn Offenheit tritt nicht von selbst ein. „Die wünschenswerte Offenheit der Unterrichtsführung setzt Eindeutigkeit und Verbindlichkeit des methodischen Handelns des Lehrers voraus" (Meyer 1989: 223). Offener Fremdsprachenunterricht heißt nicht unverbindliches Experimentieren und zielloses Eingehen auf jede kleine Anmerkung des Schülers. „Wer seinen Unterricht offen gestalten will, muss dennoch genau wissen, worauf er hinaus will!" (Ib.). Wenn ich meine SchülerInnen zur Selbstständigkeit erziehen will, muss ich die Lernsituationen verbindlich und konsequent gestalten. „Je offener der Unterricht, umso wichtiger die klare Strukturierung" (Meyer 2004: 37).

Was die Bestimmung der **Balken der Waage** betrifft, lassen sich grundsätzlich vier Typen unterscheiden: additiver Typus (beliebige Aneinanderreihung offener und geschlossener Lernarrangements, z.B. zur Abwechslung), komplementär Typus (sinnvolle Ergänzung zwischen geschlossener und offener Methode, z.B. Lehrervortrag zur Vermittlung des notwendigen literaturhistorischen Hintergrunds, selbstständige Anwendung an einem Textbeispiel), Sandwich-Typus (alternierende Arrangements, z.B. Information, Verarbeitung, Information, Verarbeitung) und die wohl sinnvollste Form, der *gewichtsabhängige* Typus (cf. unten: abhängig von den verschiedenen Einflussfaktoren). Überträgt man die wirtschaftspsychologische Erkenntnis, wonach die Praktizierung des einen Handlungsmusters mit dem Verlust der Güter des anderen Musters bezahlt wird, auf *Balanced Teaching*, ist anzunehmen, dass bei dominierendem Einsatz von geschlossenen Lernarrangements die Attraktivität des Gegenmusters steigt, wenn Offenheit dagegen übertrieben wird, Sehnsüchte nach direktiv-geschlossenem Unterricht wachsen. So entsteht ein sich ständig änderndes Spannungsfeld zwischen Belehrung und Eigenerfahrung, Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, Strukturierung und Spontaneität, Rezeptivität und Aktivität. Zwischen Offenheit und Verbindlichkeit besteht so nur ein scheinbarer Widerspruch. Und für die SchülerInnen muss klar sein, wann eine lehrerzentrierte Phase und wann eine offene Phase beginnt bzw. abläuft, weshalb offene Phasen eindeutig angekündigt werden müssen. Ob dann in einer konkreten Unterrichtsstunde die

---

[181] Wie guter Frontalunterricht hinsichtlich methodischer Möglichkeiten, Interaktionen, Körpersprache, Raumregie etc. aussehen kann, beschreibt Gudjons (2003: 151ff.). 20 Jahre vorher haben Meyer/Okon (1983) mit ihrer Unterscheidung zwischen drei Erscheinungsformen von Frontalunterricht (FU) – eigenständiger FU, integrierter FU, Großgruppenarbeit – bereits gezeigt, dass hier der Lehrende nicht allein das Unterrichtsgeschehen bestimmt und die Lernende nicht zu passiven Objekten degradiert werden müssen.

eine oder andere Form dominiert, hängt davon ab, welche Unterrichtsform unter welchen Voraussetzungen geeigneter ist für die Förderung welcher Ziele.

Damit sind wir bereits bei den Einflussfaktoren oder **Gewichten der Waage** angelangt. Tabelle 35 zeigt, welche Aspekte dafür verantwortlich sind, wie viel offener und wie viel geschlossener Englischunterricht konkret praktiziert werden kann/soll.

Gewichtsklasse	*Einzelgewichte*	*Beispiele*
Staatliche Vorgaben	Gesetze, Lehrpläne und Bildungspläne, Standards, Lernzielkontrollen	Offene Lernarrangements wie Freiarbeit, Stationenlernen, Projektunterricht in den neueren Bildungsplänen
Schulische Bedingungen	Stundenplan, Räumlichkeiten, materielle Ressourcen, Hausordnung	45-Minuten-Stunde als Hindernis für zeitaufwändigere offene Lernformen (Stationenlernen, entdeckendes Lernen etc.)[182]
Primäre unterrichtliche Determinanten	Lernziele, Lerninhalte	Offener EU: Reflexion von Werten, Entdeckung von Widersprüchen, Auslotung von Handlungsoptionen, Diskussion von Alternativen, Möglichkeit selbsttätiger Bewältigung von Lernsituationen Geschlossener EU: Vorstellung des Vorhabens, Erwerb von Grundlagenwissen, Erklärung schwieriger Sachverhalte, Koordinierung der Arbeitsschritte, Vorbereitung von Prü-fungen, Sicherung von Ergebnissen und Lernzielen
Voraussetzungen der Lernenden	Vorerfahrungen mit Methoden, psychische Dispositionen	Offenheit für Erfahrungen, Ungewissheitsorientierung (vs Gewissheitsorientierung) günstig für offenen Englischunterricht (Huber 1994)[183]
Voraussetzungen der Lehrenden	Biografie, Grundauffassung, Selbstverständnis	„An den Lehrerinnen und Lehrern liegt es: Sie seien ‚offen', dann ist es der Unterricht auch" (Haarmann 1989: 41).

Tabelle 35: Gewichte (Einflussfaktoren) bei *Balanced Teaching*

[182] Dass die einzelnen Gewichte wiederum sehr differenziert gesehen werden müssen, macht ein Blick auf das Beispiel *materielle Ressourcen* deutlich: Offene Arrangements bedürfen gewisser Materialien, aber eine Grenze kann auch eine umgekehrte Wirkung zeitigen, wenn etwa Ressourcenmangel zur externen, lokalen Öffnung führt.

[183] Huber empfiehlt: „Präventiv erscheinen Lernangebote günstig, die individuelle Balance von Offenheit und Strukturierung ermöglichen" (Huber 1994: 11).

Jede einzelne Unterrichtsstunde verlangt die ihr angemessene Methode bzw. den passenden Mix aus Lernarrangements, der nur in Abhängigkeit von den Gewichtsklassen bzw. Einzelgewichten bestimmt werden kann. Dem Ergebnis einer etwas älteren Untersuchung, wonach das Fach Englisch neben Chemie und Mathematik am wenigsten für offenen Unterricht geeignet ist, kann hier nicht gefolgt werden.[184] Schließlich fördert ein differenzierter Blick auf Fachstruktur und Fachkultur des Englischen durchaus Stellen zu Tage, die sich für eine Öffnung anbieten.

Hilbert Meyer mag mit seinem Diktum „Nur derjenige Lehrer, der sich über die Abnabelung seiner Schüler von sich selbst freut, ist ein guter Lehrer!" (1989: 192) nicht nur den narzisstischen Typus im Blick haben. Der (Fremdsprachen-)Unterricht kann aber andererseits nicht in gleichberechtigter Absprache zwischen LehrerIn und SchülerInnen festgelegt oder gar von SchülerInnen allein gestaltet werden, während die Lehrkraft nur noch Beratungs- und Beobachtungsfunktionen ausfüllt.

> Die grundlegenden Faktoren im Erziehungsvorgang sind ein unreifes, unentwickeltes Wesen und gewisse gesellschaftliche Ziele, Bedeutungen, Werte, die in der gereiften Erfahrung der Erwachsenen verkörpert sind. Der Erziehungsvorgang ist die gehörige Wechselwirkung der beiden Faktoren."

Diese Worte stammen von jemand, der keinerlei instruktivistischen Verschwörungen verdächtig ist, sondern einen radikal an Schülerinteressen orientierten Ansatz entworfen hat – John Dewey (1935: 142, ursprünglich im bereits 1902 veröffentlichten Aufsatz *The child and the curriculum*).

16.2 Implikationen für den Englischunterricht

Die in den vorausgegangenen Kapiteln und Abschnitten dargelegten Überlegungen stellen den heute praktizierten Englischunterricht vor gewisse Herausforderungen. Die Desiderata oder zumindest Fragen richten sich dabei auf das Curriculum, die Unterrichtszeit, den Unterrichtsort, die Medien (Materialien, Ressourcen), die Leistungserhebungen, die Lernerrolle, die Lehrerrolle, den Klassenzimmerdiskurs und schließlich die Lehrerausbildung.

Die dezisionistische Öffnung mit der Ausweitung des Einflusses der Lernenden auf ihren Lernprozess führt zur Frage der Mitbestimmung bei curricularen Entscheidungen. Nunan (1988) formalisierte diese Idee im *learner-centred curriculum*, Breen/Littlejohn (2000) im *process syllabus*. „Learners are expected to make the major decisions concerning the content and procedures of learning in collaboration with their teachers" (Benson 2001: 163).[185] Inhalt und Methode nicht mehr extern vorzugeben, sondern der permanenten Verhandelbarkeit anzuvertrauen, erscheint allerdings mehr als problema-

---

[184] Bei einer Befragung von 285 Lehrkräften nach der jeweiligen Eignung eines Faches für offenen Unterricht landeten Kunst, Textilgestaltung und Musik auf den vorderen Plätzen, Geschichte, Gesellschaftslehre und Deutsch im oberen Mittelfeld, Chemie und Englisch auf den hinteren Rängen und Mathematik an letzter Stelle (Schmack 1978: 107).

[185] Als weitgehend erfolgreiche Modelle erwiesen sich in diesem Rahmen Leni Dam und ihre Arbeit an dänischen Sekundarschulen (Dam 1995), der *Talkbase* Kurs am Asian Institute of Technology in Thailand (Hall/Kenny 1988) und ALMS (Autonomous Learning Modules) an der Universität Helsinki (Karlsson et al. 1997).

tisch. Eine abgespeckte Version nimmt den kommunikativen Klassenzimmerdiskurs Ernst, indem Inhalte und Verfahren nicht immer vorausbestimmt sind, sondern die Lernenden dabei einbezieht, wie etwas gemacht wird.

Die Öffnung des Fremdsprachenunterrichts stellt außerdem die Frage, ob neben der traditionellen Zeiteinteilung auch das sog. *block scheduling*, eine Einteilung des Stundenplans in Unterrichtsblöcke, treten sollte.[186] Die Einführung blockähnlicher Stundenpläne ist allerdings nur effektiv, wenn die Unterrichtsphase nicht von langen Zeiträumen ohne Fremdsprachenunterricht unterbrochen wird (Gefahr des Sprachverlusts) und Lehrkräfte die notwendige Hilfe während des Übergangs erhalten (Notwendigkeit der Veränderung des Unterrichtsstils).

Offenere Lernarrangements verlangen auch nach offeneren Raumarrangements. Dieser Forderung kommt die sog. Fremdsprachenwerkstatt nach, die mit der Aufteilung in verschiedene Funktionsbereiche ein *rich learning environment* darstellen will.[187] Allerdings wird die Bereitstellung von PCs nicht automatisch einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht zur Folge haben, und die didaktisch-methodische Veränderung des unterrichtlichen Alltags kann durch die Einrichtung solcher Fremdsprachenwerkstätten nur langfristig erreicht werden (cf. auch Reinartz 2003: 275ff.).

Was die Medien betrifft, verlangt *Balanced Teaching* nach einer Balance zwischen Lehrbuch und alternativen Materialien. Das Versprechen einer schönen neuen Welt durch die neuen Medien darf nicht zu einer regressiven Diskriminierung der konventionellen Medien führen. Das Lehrwerk repräsentiert sicherlich nicht mehr die einzige Quelle von Lehrinhalten, erfüllt aber weiterhin wesentliche Funktionen. Der interkulturell-authentische Mehrwert des Internet verändert zwar die schulische Sozialisation der Lerner massiv, kann aber keine eliminierende, sondern nur eine komplementäre Funktion gegenüber traditionellen Medien wie Worksheet, OHP oder Tafelanschrieb ausüben. *Chalk and talk* behalten auch in einem geöffneten Fremdsprachenunterricht ihre Existenzberechtigung. Statt Destruktion des Lehrbuchs sind seine Öffnung und Ergänzung gefragt. Konventionelle Lehrbucharbeit vermag Themen sprachlich und inhaltlich gezielt einzuführen und systematisch aufzuarbeiten, sieht sich aber den Gefahren ausgesetzt, Texte weniger referentiell denn metasprachlich zu lesen, diese Texte zur Exemplifizierung von *lexico-grammar* zu instrumentalisieren und einer rigiden Linearität zu folgen. Es kann dabei weder um eine Aufblähung des Lehrbuchs, das heute schon viel dicker als frühere Generationen ist, noch um eine Erweiterung des Lehrwerks gehen, denn dieses umfasst neben dem Lehrbuch jetzt schon bis zu 25 Einzelkomponenten und produziert

---

[186] Diese Unterrichtsblöcke existieren in vielen Formen: z.B. vier Zeitblöcke pro Tag (90 Minuten lange Unterrichtsphasen in vier Fächern, welche an sich abwechselnden Tagen während des Schuljahres angeboten werden), Trimester-Pläne (drei- oder vierstündige Abschnitte in zwei Fächern für eine gewisse Dauer, gefolgt von ähnlichen Zeitblöcken in zwei anderen Fächern).

[187] Meinert Meyer (1994) entwarf – unter Berücksichtigung bildungsgangdidaktischer Überlegungen – ein Raumkonzept mit vier Funktionsbereichen (Bereich für Kommunikation und Lesen, Bereich für Frontalunterricht, Bereich für Inszenierungen, Bereich für berufliche Kommunikation). Zu den spezifisch fremdsprachlichen Lernwerkstätten vgl. u.a. Kieweg (2003c), Olberding (1999), Rampillon (1997) sowie Legutke/Müller-Hartmann (2000), die als Beispiel eine umgebaute Schulbibliothek zeigen, welche Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Freiarbeit, geselliges Lernen, Nutzung verschiedenster Hilfsmittel und Medien wie Lexika oder PC in einer wohnlichen Lernatmosphäre ermöglichen soll.

einen einengenden Be- und Abarbeitungsdruck. Sinnvoll erscheint deshalb eine lernzielorientierte Ergänzung, Verarbeitung und Vertiefung des – schlankeren – Lehrwerks durch weitere Elemente, z.B. elektronische Module, durch das WWW gelenkte und offene Recherchen, problemorientierte Themendossiers, offene Einheiten.[188] Das Lehrwerk der Zukunft wird dadurch zu einem viele Wege kennenden *Wegbegleiter* (Kurtz 2001b: 47) und *medienübergreifenden Navigationsinstrument* (Kurtz 2001c: 88). Die Schulbuchverlage reagieren darauf bereits teilweise, indem sie Internetmodule in die Lehrbücher integrieren, Aktualisierungen und didaktisierte Zusatzmaterialien *online* auf den Verlagsservern anbieten. Eine Integration all dieser ergänzenden Medienarbeit in die konventionelle Spracharbeit – etwa in die Rechenschaftsablage oder Klassenarbeit – scheint allerdings angebracht, da „aktive Arbeitsformen nur allzu leicht Gefahr laufen, als Freizeitsignal missverstanden zu werden, wenn nicht gleichzeitig ganz klare Unterrichtssignale gesendet werden" (Wieshuber 2002: 53).

Eine Öffnung ist auch auf dem Gebiet von *Assessment*, Evaluation und Lernzielkontrollen vonnöten. „Vor dem Hintergrund veränderter Lern- und Lehrsituationen, die ... in offenen Lernarrangements stattfinden, muss sich auch die Kontrolle der Lernerfolge der SchülerInnen in anderer Form darstellen" (Rampillon 1999: 39). Wenn wir offen unterrichten, können wir nicht geschlossen prüfen. Und wenn wir ein *Balanced Teaching* praktizieren wollen, müssen wir auch eine Balance aus geschlossenen und offenen Lernzielkontrollen finden. Neben inhaltlich-stofflich-kognitiv orientierten Bewertungsdimensionen müssen sozialkommunikative und methodisch-strategische Dimensionen treten, neben klassennormorientierten auch persönlichkeits-selbsterfahrende, neben schriftlichen Modi vermehrt mündliche. Die dafür bereits zur Verfügung stehenden Formen (z.B. Grunder/Bohl 2001; *Fremdsprachenunterricht* 2002) wie etwa Lernberichte, Beobachtungsbögen, Selbstbeurteilung, *peer evaluation*, Lernkontrollen im Team oder Portfolio (z.B. Richter 2003) müssen dabei noch systematischer auf ihre Eignung untersucht werden.

Bezüglich der Lernerrolle erfordern offene Lernarrangements die Vermittlung von Lernstrategien (*learning strategies*, *study skills*) im Rahmen von *learner development* (*strategy training*). Dies mag in verschiedenen Formen erfolgen, z.B. durch präskriptive Ratgeber, Training auf der Grundlage der *good language learner research*, Experimentierphasen, selbstreflektiv-selbstgesteuerte Ansätze oder integrativ-synthetische Ansätze (Esch 1997; Chamot/Rubin 1994; Dickinson 1992; Ellis/Sinclair 1989; Legutke/Thomas 1991; McDonough 1999; Weaver/Cohen 1997). Eine nicht geringe Anzahl von Studien zeigt eine positive Korrelation zwischen dem Gebrauch von Lernstrategien und verbesserter Lernleistung in der Fremdsprache (Rubin 1987). Natürlich ist die Effektivität dieser Strategien von vielen Faktoren abhängig (Hintergrundwissen, Leistungsstand, Lernkontext etc.). Da die SchülerInnen über eigenständige Lerntechniken nicht in ausreichendem Maße verfügen, müssen ihnen die Strategien explizit vermittelt

---

[188] Segermann (1999: 290) wünscht sich das neue Lehrwerk als Materialpool von Themendialogen, Rattunde (1995; 1998) tendiert zu einem Modell der freien Abfolge von Modulen, Börner (2003) empfiehlt vielfältige Ausstiege aus der Lehrwerksarbeit, Wieshuber (2002) experimentierte mit einer phasenweisen Umstellung auf schüleraktivierende Methoden, um die Vorteile der traditionellen Lehrbucharbeit mit konstruktivistischen Lerntheorien zu vereinen.

werden. Selbststeuerung der Lernenden bedarf also auch hier einer gewissen Fremdsteuerung durch die Lehrenden. Unter Rückgriff auf Gaudigs berühmtes Diktum (2.3.3.) besteht kein Widerspruch in der Forderung nach lehrergesteuerter Förderung der Selbstständigkeit. So kann die Einführung, Erklärung und Vermittlung der Strategien lehrerzentriert-geschlossen erfolgen, die Anwendung und Einübung durch aktiv-offene Schülerarbeit. „Selbst- und Fremdsteuerung sind so betrachtet keine unversöhnlichen Gegensätze" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998: 464), sondern nur analytisch trennbar.[189]

Diese dialektische Wechselwirkung verstärkt auch die Überzeugung, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht überflüssig werden. Angesichts fremdsprachendidaktischer Neuerungen wird ja bereits seit einiger Zeit eine Veränderung der Lehrerrolle eingefordert. So soll der Lehrende sich verstärkt als *counselor, facilitator, tutor, helper, learning manager, learner trainer, learner, motivator* empfinden, Zurückhaltung üben bei den Versuchen der Lernenden, Aufgaben selbstständig zu lösen und – als *guide on the side* – sie bei der Planung, Ausführung und Bewertung offener Aufgaben unterstützen. Diese für offenen Unterricht notwendigen Rollensegmente dürfen aber die traditionellen Rollenbilder nicht ersetzen. Im Sinne von *Balanced Teaching* werden *knower, transmitter, corrector, language model, linguist, expert, lecturer, drill conductor, giver of information* nicht obsolet – der *sage on the stage* stirbt nicht aus. Diese Erweiterung der Rollenanforderungen stellt zweifelsohne eine gewaltige Herausforderung für den Lehrenden dar. Vielleicht hilft dabei das Er- und Anerkennen eigener Offenheit, professioneller Freiheit, selbstgesteuerter beruflicher Entwicklung, die Möglichkeit, curriculare Vorgaben dem individuellen Selbstverständnis anzupassen – der Lehrer als „autonomous individual" (Kumaravadivelu 2001: 548). Auch ein reflektierter Umgang mit dem Konzept *Routine* mag nützlich sein: nein zu *routine* (im Singular) als eingefahrenes Unterrichtsschema, aber ja zu *routines* (im Plural) im Sinne mentaler Scripts und gewohnheitsmäßiger Verhaltensmuster, welche Interaktionen vereinfachen und Orientierung geben.

Die Lehrkraft ist auch weitgehend verantwortlich für die Art des Diskurses im Klassenzimmer – durch Frageverhalten, Konversationsstil, Kommunikationsverhalten. Die Kritik am Despotismus der Lehrerfrage besteht seit der Reformpädagogik, und Vorschläge für eine Öffnung des Frageverhaltens sind inzwischen vorhanden (z.B. Heuer/Klippel 1987: 136; Meyer 1989: 207ff.). *Balanced Teaching* will die Lehrerfrage nicht abschaffen, aber neben Fragen auch verbale und non-verbale Impulse setzen, neben didaktischen auch echte Fragen, neben engen auch „Schrotschuss"- oder „Ballon"-Fragen, neben Wissens- auch Denkfragen, neben konvergenten auch divergente Fragen, neben inhaltlichen auch prozessbezogene Fragen, neben uniformen auch differenzierende Fragen (auf unterschiedliche Individualität der SchülerInnen eingehend), neben informierenden auch (zum Denken, Staunen, Urteilen) provozierende Fragen – neben geschlossenen eben auch offene Fragen. Nicht nur die erste Komponente des IRE(F)-

[189] Zu Typen von Lernstrategien cf. Hedge (2000), Kieweg/Kieweg (2004), Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (2004: 37), Oxford (2001), Oxford (2002); zur Vermittlung und Anwendung von Lernerstrategien cf. auch Kieweg (2004a), zu den Organisationsformen häuslichen Englischlernens Böttger (2004), zu Strategien der Wortschatzerweiterung Krüsmann (2004), zu einem Lernerstrategien-Heft Kieweg (2004b), zu mündlichen Strategien Franz (2004).

Interaktionsmusters, i.e. die Frage, auch die dritte Komponente kann offener gestaltet werden, indem weniger die evaluative als vielmehr die diskursive Funktion des *F-move* genutzt wird (Cullen 2002). *Learner initiative* kann auch in einer *teacher-fronted phase* verstärkt werden, indem den Lernenden mehr *space* und *time* gegeben werden (Garton 2002). Dass die *wait time*, i.e. die Wartezeit zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort, im Durchschnitt viel zu kurz ist (z.B. Gage/Berliner 1996: 554) und ihre Verlängerung nicht nur das kognitive Niveau der Beiträge und die Anzahl der Wortmeldungen erhöht, sondern auch die Offenheit des Diskurses, ist seit längerem bekannt. Neben dieser Wartezeit I (zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort) sollte man auch die Wartezeit II (zwischen Schülerantwort und Lehrerreaktion) verlängern, um zu einem echten, partnerorientierten, offenen Unterrichtsgespräch zu gelangen, das auch Züge einer *conversation* trägt – von der *Inquisition* zur *Konversation* (Gage/Berliner 1996: 559).

All diese Desiderata und Implikationen von *Balanced Teaching* sehen sich allerdings dem Transformationsproblem konfrontiert. Theoretische Reflexion schlägt sich – wenn überhaupt – mit einer großen Zeitverschiebung in veränderter Praxis nieder, das Verlassen gewohnter Bahnen und Betreten von methodischem Neuland erfordert Zeit. Obwohl die Notwendigkeit der Erweiterung konventioneller Lehrverfahren offensichtlich ist, existiert seit jeher „a striking discrepancy between what is proposed and written by academics, between what is claimed by experts speaking at FL conferences – and what actually happens in L2 classrooms" (Legutke 1991: 308).[190] Die *A-B-E-R – Dilemmata* erschweren dem einzelnen Lehrer die praktische Umsetzung theoretischer Innovationen: konfligierende Ansprüche (A), z.B. *fluency* und *accuracy*; berufsbiografische (B) Erfahrungen, z.B. unbewusste Verinnerlichung von Lernerfahrungen nach dem Motto *teachers teach as they were taught, not as they have been taught to teach*; entgegengesetzte Erwartungen (E) der verschiedenen Rollenbezugsgruppen, z.B. kognitiv-analytischer Lerntyp und kinästhetisch-kommunikativer Lerntyp, Widersprüche zwischen Anspruch und Realität (R), zwischen *Feiertagsdidaktik* und *Alltagsdidaktik* (Appel 2002), z.B. Individualisierung und Differenzierung in großen Klassen.[191] Gleichwohl ist Transformation gewünscht, wie die MODUS-Befragung dokumentiert hat, und auch möglich.[192]

---

190 Beispielsweise brachte bereits in den siebziger Jahren eine Längsschnittstudie einer Konstanzer Forschergruppe zum Einstellungswandel von Lehramtsanwärtern folgende Ergebnisse, die in ihrer graphischen Veranschaulichung als *Konstanzer Wanne* bekannt wurden (Müller-Fohrbrodt 1973): Lehramtsanwärter zeigten zu Beginn ihres Studiums eher konservative Erziehungsvorstellungen, die während des Studiums zugunsten liberaler Einstellungen zurückgingen, um allerdings nach dem ersten Kontakt mit der Berufspraxis wieder durch konservative Haltungen ersetzt zu werden – die den Belastungen des schulischen Alltags eher angemessen zu sein schienen.

191 Cf. auch Wagners *knots*, i.e. „contradictory obligations which cannot be solved ad hoc and trap the individual" (Wagner, zit. nach Tudor 1996: 234).

192 Im Rahmen einer qualitativen Studie über die Rezeption Handlungsorientierter Didaktik durch EnglischlehrerInnen am Gymnasium zeigte Reinartz, dass es „ein Stück weit gelungen ist, eine Reform der gängigen Unterrichtspraxis anzuregen" (2003: 329). Das Bemühem, im schulischen Alltag möglichst vielfältige Methoden anzuwenden, ist vorhanden; besonders im Rahmen des Referendariats kam innovatives Potential in die etablierte Schulpraxis; erfahrene Routiniers sowie mit ihrem Unterricht zufriedene LehrerInnen zeigen sich gegenüber neueren Methoden

Als wesentliches Instrument fungiert dabei natürlich die Lehreraus- und fortbildung. Angehende (und praktizierende) LehrerInnen müssen offene (und geschlossene) Lernarrangements kennen lernen, sie ausprobieren dürfen, kritisch bewerten und dabei ihre biografisch bedingten subjektiven Theorien stets mitreflektieren. „They need to reflect on what they do and why they do it, and need to be open to learning about the practices and research of others" (Larsen-Freeman 2000: 187). Eine bloß resultats- und nicht prozessorientierte Ausbildung, eine primär kognitive Vermittlung von Methoden ohne Ermöglichung praktischer Erfahrungen wird dagegen bewirken, dass man sich beim ersten Praxisschock schnell auf die einfacher handhabbaren konventionellen Methoden zurückfallen lässt und zur methodischen Monokultur tendiert. Methodenbewusstsein, Methodenkompetenz, Methodenmut und Methodenfantasie sind auch nicht zu erreichen, wenn lediglich ein einziges einschlägiges Modul in der Studienordnung vorgesehen ist. Schließlich gilt es, Methoden nicht nur von außen zu übernehmen, sondern auch von innen heraus zu entwickeln.[193] Dann kann sich *learning to teach* über *learning teaching* zu *learning* entwickeln – „being open to what comes, relating to it and becoming different in its presence" (Larsen-Freeman 2000: 186).

16.3 Desiderata der Forschung

Zukünftige Forschung in diesem Bereich steht vor der Aufgabe, das Verhältnis zwischen offenem und geschlossenem Fremdsprachenunterricht systematischer zu untersuchen. Um die Bedingungsfaktoren von gutem *Balanced Teaching* zu studieren, bedarf es einer verfeinerten multivariaten Lehrmethodenforschung, die zugleich quantitativ-hypothesenprüfend und qualitativ-rekonstruktiv sein sollte – ohne dem Phantom der *besten Methode* don-quichottesk nachzujagen. Wenn eine Kombination aus eher offenen und stärker geschlossenen Lernarrangements der beste Ansatz ist, bedeutet dies allerdings zugleich, dass empirische Studien über die Wirksamkeit der unterschiedlichen Lern-arrangements noch viel schwieriger werden.

Bezüglich der terminologisch-definitorischen Ebene sollten Studien in Zukunft ihr Selbstverständnis offenen Unterrichts explizit formulieren, es in Relation zu und Abgrenzung von konkurrierenden Ansätzen positionieren, das Konzept *Offenheit* reliabel operationalisieren, Anzahl und inhaltliche Füllung der Dimensionen und Kriterien angeben, zwischen Leistungs- und Einstellungsvariablen klar trennen.

Was die Ebene des Untersuchungstypus betrifft, sind synchrone Studien, die punktuelle Bestandsaufnahmen und Vergleiche von Leistungen und Einstellungen erlauben und ein Pre-/Post-Test-Design aufweisen, durch Longitudinal-Untersuchungen zu ergänzen, die auf diachronische Weise Verlauf und längerwirkende Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts erfassen. Insgesamt ist eine Variation der Forschungsdesigns und Erhebungs-

---

skeptischer; in Phasen berufsbiografischer Instabilität steigt dagegen das Interesse am Ausprobieren von etwas Neuem. – Hilfe bei der Überwindung des Transformationsproblems erhält man u.a. durch die bedürfnisanalytische Matrix für die Implementierung von ELT-Innovationen (Waters/Vilches 2001) und Wolters lehrerzentrierten Ansatz, der die Transformationsbedingungen hierarchisch ordnet sowie die lokalen und personalen Faktoren Ernst nimmt (Wolter 2000).

193 Cf. hierzu auch Peterßen (1999: 26).

instrumente anzustreben – mit quantitativen und qualitativen Studien, neben repräsentativen Stichproben auch einzelne *case studies*, unter Berücksichtigung verschiedener Analyseebenen. „Produktiv wäre eine Verzahnung von Fallstudien mit Repräsentativerhebungen über gemeinsame Fragestellungen und ihre Wiederholung in verschiedenen Klassen/Kontexten" (Brügelmann 1999: 88).

Auf der Ebene des Untersuchungsobjekts gilt es unterschiedliche Lernergruppen zu erfassen. So ist bei den Populationen zu differenzieren hinsichtlich Alter (z.B. jüngere vs ältere SchülerInnen), Leistungsniveau (z.B. schnellere oder langsamere), Schulstufe (z.B. Hauptschüler vs Gymnasiasten), Milieu (z.B. Unterschicht oder Mittelschicht), Lebensumwelt (z.B. Stadt oder Land), Persönlichkeitsmerkmale (z.B. introvertierte vs extrovertierte), kultureller Kontext (z.B. amerikanische oder deutsche Schule). Bei bereits vorhandenen Studien ist es ratsam, vor einer abschließenden Bewertung die Zusammensetzung der Stichproben noch einmal genauer zu betrachten.

Neben dem Untersuchungsgegenstand der Lernenden sollten die Lehrkräfte nicht vergessen werden. Wertvolle Einblicke würden sich auftun, wenn man mehr Praktiker mobilisieren könnte, im Sinne von *action research* (forschendem Lehren) ihren offenen (und geschlossenen) Unterricht forschend zu reflektieren und zu dokumentieren. Dabei müssten sie verstärkt in Forschungsprojekte von Hochschulwissenschaftlern eingebunden werden.

Ziel all dieser Bemühungen kann wohl nicht die Bereitstellung konkreter Hilfen für einen quasi-objektiven methodischen Ablauf oder gar methodischer Patentrezepte für *Balanced Teaching* sein. Konkrete Situationen gelungener und misslungener Lehrer-Lerner-Interaktion gilt es aufzuarbeiten, kommunikative Prozesse der Aushandlung von Bedeutung im Lichte des Offenheits-Paradigmas zu analysieren, Fallschilderungen ohne vorschnelle Formulierung von Gebrauchsanweisungen zu erstellen. Nicht die methodische Reibungslosigkeit von offenem oder/und geschlossenem Unterricht, von *Balanced Teaching* ist das Ziel, sondern die Initiierung effektiver und motivierender Lernprozesse bei den einzelnen SchülerInnen.

Bibliographie

Aebli, Hans (1980/1981). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. 2 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ahlmann, Johanna; Bahns, Jens (2002). „Stationenlernen im Fremdsprachenlehramtsstudium." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 68-73.

Ahlring, Ingrid (1995). „Freie Arbeit kann in einem Fach begonnen werden. Ideen und Anregungen zum Aufbau Freien Lernens im Englischunterricht". In: Claussen, Claus (Hrsg.). *Handbuch Freie Arbeit*. Weinheim: Beltz, 254-260.

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.)(1991). *Materialgeleitetes Lernen*. München: Manz.

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.)(1994). *Freies Arbeiten*. Donauwörth: Auer.

Akinro, Bettina (1997). „Bilder und freies Schreiben: Wie 'der Niesen' von Paul Klee Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I zum Geschichtenschreiben anregt." In: Kupetz, Rita (Hrsg.). *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Freiräume sprachlichen Handelns*. Frankfurt am Main: Lang, 85-98.

Allport, Gordon (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Altenburg, Erika et al. (2000). *Stationenlernen im fächerübergreifenden Sachunterricht*. Donauwörth: Auer.

Altrichter, Herbert et al. (Hrsg.)(1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Altvater, Jürgen (2000). „Schüler- und handlungsorientierte Auswahl und Erarbeitung von Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I." In: *Praxis* 2, 125-135.

Amelang, Manfred; Bartussek, Dieter (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Amor, Stuart (1999). „Authenticity in the language classroom." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, 4-9.

Amtsblatt, KWMBl I Nr. 19/2003, 16. Oktober 2003. „Innovationen im Schuljahr 2003/04 – Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen". München: Kultus- und Wissenschaftsministerium.

Andrewes, Simon (2005). „Towards a post-communicative approach. Life beyond CLT." In: *Modern English Teacher* 3, 4-9.

Anthony, E. M. (1963). „Approach, method and technique." In: *English Language Teaching* 17, 63-67.

Apelt, Walter (1993a). „Projektmethode im Fremdsprachenunterricht – Ursprung und Grundlagen." In: *Fremdsprachenunterricht* 46, 253-257.

Apelt, Walter (1993b). „Projektmethode im Fremdsprachenunterricht – Ziele, Inhalte, Verfahren." In: *Fremdsprachenunterricht* 46, 381-385.

Apelt, Walter; Koernig, Heike (1994). „Affektivität im Fremdsprachenunterricht (I)". In: *Fremdsprachenunterricht* 47, 161-168.

Appel, Joachim (2002). „Alltagsdidaktik." In: *Englisch* 1, 3-8.

Appel, Joachim (2004). „Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts? Ein kritischer Blick auf die Reihe ‚Unterrichtsperspektiven Fremdsprachenunterricht'." In: *Englisch* 3, 112-116.

Appel, Ulrike (1991). „Impressionen aus unserer Montessorischule." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.). *Materialgeleitetes Lernen.* München: Manz, 88-90.

Applebee, Arthur; Langer, Judith (1983). „Instructional scaffolding: reading and writing as natural language activities." In: *Language Arts* 60, 168-175.

Arbeitskreis Schulinnovation am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) (2001). *Innere Schulentwicklung in Bayern. Aus der Praxis – für die Praxis.* München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Arellano, Sonya; Draper, Jean (1972). „Relations between musical aptitudes and second-language learning". In: *Hispania* 55, 111-121.

Arendt, Manfred (1993). „Kreatives Schreiben. Realschüler verfassen Gedichte." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 10, 41-43.

Arendt, Manfred (1994). „Simulation Marke Eigenbau." In: *Englisch* 2, 41-48.

Arendt, Manfred (1997). „Simulationen." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, 4-9.

Arendt, Manfred (1999a). „Projektunterricht? Ja, bitte – und immer öfter!" In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 10-15.

Arendt, Manfred. (1999b). „'Smoking' – ein Projekt für die 10. Klasse." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 35-38.

Arendt, Manfred (2002). „Freiarbeit: Schüleraktivitäten – Schülermeinungen." In: *Fremdsprachenunterricht* 1, 19-25.

Arendt, Manfred (2003). „Aktives Sprachenlernen durch den Einsatz erprobter Unterrichtsverfahren (2): Das Verfahren Simulation." In: *Fremdsprachenunterricht* 2, 88-101.

Armstrong, Thomas (1994). *Multiple intelligences in the classroom.* Alexandria: ASCD.

Aronstein, Philipp (1917). „Die Antinomien des fremdsprachlichen Unterrichts." In: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 16, 241-281.

Aschersleben, Karl (1985). *Moderner Frontalunterricht.* Frankfurt am Main: Lang.

Aschersleben, Karl (1989). „Frontalunterricht – Vorurteil oder Fachbegriff?" In: *Pädagogik* 1, 20-23.

Aschersleben, Karl (1999). *Frontalunterricht – klassisch und modern.* Neuwied: Luchterhand.

Asher, James (1977). *Learning another language through action: the complete teacher's guidebook.* Los Gatos: Sky Oaks.

Ashton-Warner, Sylvia (1963/1980). *Teacher.* London: Virago.

Aßbeck, Johann (1996). „Schaut euch dann bis zur nächsten Stunde die Wörter an." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 22, 25-30.

Assenmacher, Karl-Heinz (2001). „Netmeetings: Video- und Audiokonferenzen als Herausforderung und Chance." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 54, 34-38.

Aster, Ernst von (1980). *Geschichte der Philosophie.* Stuttgart: Kröner.

Atkinson, Terry (1998). *www. The Internet.* London: CILT.

Auer, Hannelore (1994). „Wochenplanunterricht – Grundlagen und Erfahrungen." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.). *Freies Arbeiten.* Donauwörth: Auer, 252-266.

Auerbach, Elsa (1992). *Making meaning, making change: a guide to participatory curriculum development for adult ESL and family literacy.* McHenry: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Auerbach, Elsa; Wallerstein, Nina (1987). *ESL for action: problem-posing at work.* Reading: Addison-Wesley.

Austin, Roger (1997). „Geschichtsexperten im virtuellen Café." In: Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.). *Das transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule.* Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 357-374.

Baacke, Dieter (1999). „Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung." In: Baacke, Dieter et al. (Hrsg.): *Ins Netz gegangen. Internet und Multimedia in der außerschulischen Pädagogik.* Bielefeld: GMK, 14-28.

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.)(1989). *Englischunterricht.* Tübingen: Francke.

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (1989). „Was ist ‚handlungsorientierter Englischunterricht'?" In: Bach/Timm (Hrsg.), 1-21.

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.)(1996). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis.* Tübingen: Francke.

Baddock, Barry (1990). „Getting in the scene: film in the language class." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 37, 145-153.

Baddock, Barry (1996). *Using films in the English class.* Hertfordshire: Phoenix ELT.

Badegruber, Bernd (1997). *Offenes Lernen. 28 Schritte vom gelenkten zum offenen Lernen.* Linz: Veritas.

Baier, Jochen (2001). „Textbilder als Einstieg in eine landeskundliche Englischstunde." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 52, 30-34.

Baloche, Lynda (1998). *The cooperative classroom: empowering learning.* Upper Saddle River: Prentice Hall.

Bannach, Michael et al. (Hrsg.)(1997). *Wege zur Öffnung des Unterrichts.* München: Oldenbourg.

Banol, Fernando Salazar (1993). *Die okkulte Seite des Rock.* München: Hirthammer.

Barnes, Douglas (1976). *From communication to curriculum.* London: Penguin.

Barthes, Roland (1988). „The death of the author." In: Lodge, David (Hrsg.). *Modern criticism and theory.* London: Longman.

Bartnitzky, Horst; Christiani, Reinhold (Hrsg.)(1998). *Die Fundgrube für Freie Arbeit.* Berlin: Cornelsen.

Barzel, Bärbel (2002). *Mathematikunterricht anders – offenes Lernen mit neuen Medien.* Stuttgart: Klett.

Bastian, Johannes (1995). „Offener Unterricht. Zehn Merkmale zur Gestaltung von Übergängen." In: *Pädagogik* 12, 6-11.

Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (1988). *Das Projektbuch. Theorie – „Praxisbeispiele" – Erfahrungen.* Hamburg: Bergmann und Helbig.

Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (1990). *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus: Projektlernen im Fachunterricht.* Hamburg: Bergmann und Helbig.

Batsching, Hans; Uttendorfer, Jörg (1994). „Freiarbeit – ein alternatives Unterrichtskonzept." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 120-129.

Baudrillard, Jean (1982). *Der symbolische Tausch und der Tod.* München: Matthes und Seitz.

Bauer, Roland (1997). *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen.* Berlin: Cornelsen.

Baumert, Jürgen et al. (1986). „Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen." In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 19, 249-265.

Baur, Rupprecht (1980). „Die Suggestopädie – eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung". In: *Die Neueren Sprachen* 79/1, 60-77.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.)(2001). *Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern.* München: Hintermaier.

Beatty, Nicholas (2002). *The Freinet movements of France, Italy and Germany, 1920-2000: versions of educational progressivism.* New York: Mellen Press.

Bebermeier, Hans (1992). „Projekte im weiterführenden Englischunterricht der Sekundarstufe I." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 144-150.

Becker, Elisabeth (1987). „'At a camping site' – Simulationen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz." In: *Englisch* 3, 84-95.

Beetz, Sybille (1997). „Schulautonomie, geschlechtsspezifische Pädagogik und anderes mehr." In: Göhlich (Hrsg.), 141-155.

Beile, Werner (1996). „Kreatives Schreiben in der fremden Sprache." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 23, 4-11.

Bell, Steve (1995). „Storyline as an approach to language teaching." In: *Die Neueren Sprachen* 1, 5-25.

Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (2001a). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik.* Teil 1. Weinheim: Beltz.

Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (2001b). *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik,* Teil 1. Weinheim: Beltz.

Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (2001c). *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik,* Teil 2. Weinheim: Beltz.

Benson, Phil (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning.* Harlow: Pearson.

Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Berndt, Christina (2004). „Das innere Auge." In: *Süddeutsche Zeitung* 16.04., 10.

Berners-Lee, Tim (1999). *Der Web-Report.* München: Econ.

Bernhard, Armin (1996). „Pädagogische Prinzipien und Schulmodelle im Kontext der *entschiedenen* Schulreform und der sozialistischen Erziehungstheorie." In: Seyfarth-Stubenrauch/ Skiera (Hrsg.), Bd. 2, 329-361.

Beyer-Kessling, Viola (1996). „The pen is mightier ... Impulse für Kreatives Schreiben." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 23, 19-24.

Beyer-Kessling, Viola (2002). „Put it in writing. Kreatives Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I." In: *Fremdsprachenunterricht* 46, 334-339.

Biermann, Heinrich; Schurf, Bernd (1999). *Texte, Themen und Strukturen – Deutschbuch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen.

Billows, Lionel (1973). *Kooperatives Sprachenlernen*. Heidelberg: Quelle&Meyer (Übersetzung von Gerhard Bach).

Bion, Wilfred (1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blell, Gabriele (1993). „Popmusik im Englischunterricht unter Beachtung textlicher und musikalischer Komponenten." In: *Fremdsprachenunterricht* 46, 317-321.

Blell, Gabriele (1994). „Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: Literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht." In: Gienow, Wilfried; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 160-172.

Blell, Gabriele (1996). „Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht." In: Blell/Hellwig (Hrsg.), 43-66.

Blell, Gabriele; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.)(1996). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Lang.

Blickenstaff, Channing (1963). "Musical talents and foreign language learning ability." In: *The Modern Language Journal* 47, 359-363.

Blonskij, Pavel (1973). *Die Arbeitsschule. Teil I und II*. Paderborn: Schöningh.

Bloom, Allan (1987). *The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon & Schuster.

Bloom, Benjamin (Hrsg.)(1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.

Bludau, Michael (1998). „Übendes Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I." In: *Fremdsprachenunterricht* 51, 11-17.

Bludau, Michael (2000). "Szenisches Spielen – ein Weg zu ganzheitlichem Sprachhandeln." In: *Fremdsprachenunterricht* 1, 15 – 21.

Bönsch, Manfred (Hrsg.)(1993). *Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I. Praxisleitende Theorie und theoriebildende Praxis*. Hannover: Hahn.

Bönsch. Manfred (2000). *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Paderborn: Schöningh.

Börner, Otfried (1990). „Auch der Fremdsprachenunterricht lässt sich öffnen!" In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100, 14-20.

Börner, Otfried (2003). „Lehrbuchbegleitende Freiarbeit in den Klassen 5 – 10." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 14-18.

Böttger, Heiner (2004). „Zuhause Englisch lernen. Organisationsformen häuslichen Englischlernens." In: *Lernchancen* 41, 14-19.

Bohlen, Adolf (1966). *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Bohnen, Egbert (1990). „Schülerzentrierte Kontrolle schriftlicher Hausaufgaben." In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2, 193-195.

Booton, Phillip; Benson, Phil (1996). *Self-access: classification and retrieval*. Manchester: British Council.

Borrmann, Andreas; Gerdzen, Rainer (1998). *Vernetztes Lernen – Hypertexte, Homepages & was man im Sprachunterricht damit machen kann*. Stuttgart: Klett.

Bradbury, Ray (1953): *Fahrenheit 451*. New York: Ballantine.
Bredella, Lothar (1980). *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.
Bredella, Lothar (2004). "*Bend it like Beckham*: Überlegungen zu einer rezeptionsästhetischen Filmdidaktik." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 28-32.
Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.)(1996). *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*. Tübingen: Narr.
Breen, Michael; Littlejohn, Andrew (Hrsg.)(2000). *The process syllabus: negotiation in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
Breitkreuz, Hartmut; Peters, Sandra (1999). „Lernzirkelarbeit im Englischunterricht." In: *Englisch* 4, 126-131.
Brown, H.Douglas (1997). "English language teaching in the 'post-method' era: toward better diagnosis, treatment and assessment." In: *PASAA* (Bangkok) 27, 1-10.
Brügelmann, Hans (1972). „Offene Curricula – Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten." In: *Zeitschrift für Pädagogik* 18/1, 98-118.
Brügelmann, Hans (1999). „Öffnung des Unterrichts – Befunde und Probleme der empirischen Forschung." In: Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (Hrsg.). *Lehren und Lernen im Offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 71-98.
Brumfit, Christopher; Johnson, Keith (Hrsg.)(1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Bruner, Jerome (1966a). *Toward a theory of instruction*. New York: Horton.
Bruner, Jerome (1966b). *On knowing. Essays for the left hand*. New York: Atheneum.
Bruner, Jerome (1970). *Der Prozess der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
Brusch, Wilfried (1994). „Erziehung zum Lesen im Englischen durch Klassenbibliotheken." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 17-26.
Brusch, Wilfried; Heimer, Doris (2000). „Extensives Lesen und kreatives Schreiben mit Hilfe der Bücherkiste." In: *Englisch* 2, 48-57.
Buddemeier, Heinz; Strube, Jürgen (1989). *Die unüberhörbare Suggestion. Forschungsergebnisse zur Beeinflussung des Menschen durch Rockmusik und subliminale Kassetten*. Stuttgart: Urachhaus.
Büchner, Peter (1989). „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945." In: Preuss-Lausitz, Ulf et al. (Hrsg.). *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim: Beltz, 196-212.
Bürmann, Jörg; Heinel, Jürgen (Hrsg.)(2000). *Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Buhren, Claus (Hrsg.)(1996). *Wenn Schulen sich öffnen ... Reflexionen – Beispiele aus der Praxis – Perspektiven*. Dortmund: Comed.
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.)(1995). *Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft – die Rolle der Schule*. Bonn: Köllen.
Burow, Olaf-Axel (1993). *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann.
Burrows, Terry (2001). *Multimedia Präsentationen für Fortgeschrittene*. München: Dorling Kindersley.
Burwitz-Melzer, Eva (2004). „*Ice Age*: ein Zeichentrickfilm in der Sekundarstufe I." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 14-19.

Bygate, Martin (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
Byrne, Donn (1986). *Teaching oral English*. London: Longman.
Calvet, Louis-Jean (1980). *La chanson dans la classe de francais langue étrangère: outils théoriques*. Paris: CLE International.
Cameron, Lynne (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
Campione, J.C.; B.B. Armbruster (1985). "Acquiring information from texts: An analysis of four approaches." In: Segal, J.W. et al. (Hrsg.). *Thinking and learning skills*. Band 1. Hillsdale: Erlbaum, 317-359.
Candlin, Christopher (1976). "Communicative language teaching and the debt to pragmatics." In: Rameh, Clea (Hrsg.). *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington: Georgetown University Press.
Candlin, Christopher; Murphy, D.F. (Hrsg.). 1987. *Language learning tasks*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
Caspari, Daniela (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Lang.
Caspari, Daniela (1998). „Formen der Öffnung von Fremdsprachenunterricht – ein Gedankenaustausch." In: *Fremdsprachenunterricht* 51, 248-253.
Cass, Graham; Piske, Albrecht (1977). „Pedagogical pop: a practical guide to using pop music in English language teaching." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 24, 131-139.
Chamot, Anna Uhl; Rubin, Joan (1994). "Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications'. Two readers react." In: *TESOL Quarterly* 28/4, 771-776.
Christison, Mary Ann (1999). *A guidebook for applying multiple intelligences theory in the ESL/EFL classroom*. Burlingame: Alta Book Center.
Christison, Mary Ann (2002). "Brain-based research & language teaching." In: *Forum* 2, 2-7.
CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen (1976). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge*. Stuttgart: Klett.
Cloer, Ernst (1996). „Einheitsschule (Gesamtschule)." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 158-170.
Coady, James (1993). „Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context." In: Huckin, Thomas et al. (Hrsg.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood: Ablex, 3-23.
Coelho, Elizabeth (1992). „Jigsaw: integrating language and content." In: Kessler, Carolyn (Hrs.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New York: Prentice Hall, 129-152.
Cognition & Emotion. Vanderbilt University: Psychology Press.
Cohen, Moshe; Riel, Margaret (1989). "The effect of distant audiences on students' writing." In: *American Educational Research Journal* 26/2, 143-159.
Cohen, P.A. et al. (1982). „Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings." In: *American Educational Research Journal* 19, 237-248.
Cohn, Ruth (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Collie, Joanne; Slater, Stephen (1987). *Literature in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Collins, John (2001). *Präsentieren – professionell und erfolgreich.* Landsberg am Lech: mvg-verlag.

Comenius, Johann Ambrosius (1954). *Große Didaktik.* Düsseldorf: Küpper.

Cooper, Richard; Lavery, Mike; Rinvolucri, Mario (1991). *Video.* Oxford: Oxford University Press.

Copei, Friedrich (1950). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Council of Europe (Hrsg.)(2001). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference.* Cambridge: Cambridge University Press.

Courtney, John (1996). "... about completely free discussions in an EFL classroom." In: *Modern English Teacher* 4, 57-60.

Craik, F.I.M.; Lockhart, R.S. (1972). „Levels of processing: a framework for memory research." In: *Journal of Verbal Thinking and Verbal Behavior* 11, 671-684.

Cranmer, David; Laroy, Clement (1992). *Musical openings. Using music in the language classroom.* Harlow: Longman.

Crookes, Graham (1986). *Task classification: a cross-disciplinary review.* Honolulu: Center for Second Language Classroom Research.

Cullen, Richard (2002). "Supportive teacher talk: the importance of the F-move." In: *ELT Journal* 2, 117-127.

Curran, Charles (1972). *Counseling-Learning. A whole-person model for education.* New York: Grune and Stratton.

Curran, Charles (1976). *Counseling-Learning in second languages.* Apple River: Apple River Press.

Dam, Leni (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice.* Dublin: Authentik.

Day, Richard; Bamford, Julian (1998). *Extensive reading in the second language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

De Florio-Hansen, Inez (1991). "Sprachlehrforschung und Methodik: Über die Schwierigkeiten der empirischen Erforschung des Faktors ‚Methode'." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1, 26-31.

Débyser, Francis (1986). *L'immeuble.* Paris: Hachette.

Deci, Edward; Ryan, Richard (1993). „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik." In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 223-238.

Deci, Edward; Ryan, Richard (Hrsg.)(2002). *Handbook of self-determination research.* Rochester: University of Rochester Press.

Decke-Cornill, Helene (2002). „Fremdsprachenunterricht zwischen Geschlossenheit und Öffnung." In: Melde, Wilma; Raddatz, Volker (Hrsg.). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht, I: Offene Formen und Frühbeginn.* Frankfurt am Main: Lang, 13-22.

Decke-Cornill; MacDevitt, Laraine (2003). „'People say that life is the thing, but I prefer reading' – Anregungen zu einem lebendigen Literaturunterricht auf der gymnasialen Oberstufe." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 26-32.

Degott, Anette (1995). „Kreatives Schreiben und produktive Erarbeitung literarischer Kurztexte." In: *Neusprachliche Mitteilungen* 48/3, 180-185.

Dehmel, Irene (1998). „Literarische Texte in offenen Formen des Russischunterrichts." In: *Fremdsprachenunterricht* 4, 284.
Deitering, Franz (1995). *Selbstgesteuertes Lernen.* Göttingen: Hogrefe.
Deleuze, Gilles (2001). *Henri Bergson zur Einführung.* Hamburg: Junius.
Denisoff, Serge; Levine, Mark (1971). "The popular protest song: the case of 'Eve of destruction'." In: *Public Opinion Quarterly* 35, 117-122.
Department of Education and Science (Hrsg.)(1967). *Children and their primary schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England).* London: Her Majesty's Stationery Office.
Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch (1990). „Offener Unterricht." Heft 100. Velber: Friedrich.
Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch (2001). „Einstiege." Heft 52. Velber: Friedrich.
Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch (2002). „Lernen an Stationen." Doppelheft 57/58. Velber: Friedrich.
Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch (2005). „Präsentieren." Heft 76. Velber: Friedrich.
Deutsch, Morton (1949). „A theory of cooperation and competition." In: *Human Relations* 2, 129-152.
Deutscher Manager-Verband (Hrsg.)(2003). *Handbuch Soft Skills.*, Band. 1: Soziale Kompetenz. Zürich: Hochschulverlag an der ETH.
Dewey, John (1935). „Das Kind und der Lehrplan." In: Dewey, John; Kilpatrick, W.H.. *Der Projektplan – Grundlegung und Praxis.* Weimar: Böhlau, 142-160.
Dewey, John (1938). *Experience and education.* New York: Simon and Schuster.
Dewey, John (1966). *Democracy and Education.* New York: Free Press.
Dewey, John (2002). *Wie wir denken.* Zürich: Pestalozzianum.
Di Pietro, Robert (1987). *Strategic interaction. Learning languages through scenarios.* Cambridge: Cambridge University Press.
Dickinson, Leslie (1992). *Learner autonomy 2: learner training for language learning.* Dublin: Authentik.
Diesbergen, Clemens (1998). *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Anwendung in der Pädagogik.* Bern: Land.
Dietrich, Ingrid (1995a). „Alternative Methoden." In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 194-200.
Dietrich, Ingrid (Hrsg.)(1995b). *Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung.* Weinheim: Beltz.
Dietrich, Ingrid; Hövel, Walter (1995). „Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht." In: Dietrich (Hrsg.), 218-240.
Docwra, Alan (1990). „The use of English language films in English teaching." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 99, 17-22.
Dörnyei, Zoltan (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
Dörnyei, Zoltan; Murphey, Tim (2004). *Group dynamics in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
Doff, Sabine (2002). „Der Lernzirkel ‚American Dream' – Durchführung und Evaluation handlungsorientierter Arbeitsformen in der Sekundarstufe I." In: *Englisch* 37/3, 81-93.

Domoney, Liz; Harris, Simon (1993). „Justified and ancient: pop music in EFL classrooms." In: *ELT Journal* 47/3, 234-249.

Donath, Reinhard (1996). *E-mail-Projekte im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.

Donath, Reinhard (1997). *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.

Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.). 1997. *Das transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Doye, Chris (1998). „Films for self study." In: *Modern English Teacher* 4, 60-63.

Dubin, Fraida (1975). "Pop, rock, and folk music: an overlooked resource." In: *English* 10, 109-113.

Dubs, Rolf (1995). „Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung." In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 889-903.

Dudeney, Gavin (2000). *The Internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duff, Alan; Maley, Alan (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Duncker, Ludwig; Popp, Walter (Hrsg.)(1997). *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Band I. *Grundlagen und Begründungen*. Heinsberg: Agentur Dieck.

Duncker, Ludwig; Popp, Walter (Hrsg.)(1998). *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dupuy, B.C. (1999). „Narrow listening: an alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a foreign language." In: *System* 3, 351-361.

Durst, Dorothee et al. (1998). „Neue Wege im Spanischunterricht." In: *Hispanorama* 82, 129-172.

Dyson, Esther (997). *Release 2.0. – Die Internet-Gesellschaft. Spielregeln für unsere digitale Zukunft*. München: Droemer Knaur.

East, Patricia (1992). *Deklaratives und prozedurales Wissen im Fremdsprachenerwerb. Eine empirische Untersuchung des Grammatikwissens von deutschen Lernern mit Englisch als Fremdsprache*. München: tuduv.

Eberle, Ute (2001). „Die Schule kommt nach Hause." In: *DIE ZEIT* 27.09., 75.

Eckart, Wolfgang (Hrsg.)(2001). *Pädagogische Schulentwicklung. Konzept und Praxis*. Nürnberg: Pädagogisches Institut.

Eco, Umberto (1990). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Edelhoff, Christoph (1996). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman.

Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.). 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.

Edelmann, Walter (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.

Ehrenfels, Christian von (1890). „Über Gestaltqualitäten." In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie* 14.

Eigler, Gunther (1985). „Textverarbeiten und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft." In: *Unterrichtswissenschaft* 4, 301-318.

Eikenbusch, Gerhard (1998). *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Einhoff, Jürgen (2003). „Living in the 21st century: Globales Lernen – auch im Englischunterricht?" In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 4, 359-368.

Eisermann, Bettina (2002). „The Land of the Maple Leaf. Stationenlernen Canada." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 26-31.

Ellis, Gail; Sinclair, Barbara (1989). *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Enter, Hans (1998). „Videos im Englischunterricht." In: *Fremdsprachenunterricht* 3,166-168.

Erdmenger, Manfred (1989). „Neue Medien: Video und Computer als Handlungs-‚Partner'?" In: Bach/Timm (Hrsg.), 128-160.

Esch, Edith (1997). "Learner training for autonomous language learning." In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 164-176.

Eskey, David (1986). „Theoretical foundations." In: Dubin, Fraida et al. (Hrsg.). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading: Addison-Wesley, 3-23.

Esselborn, Karl; Wintermann, Bernd (1980). *Auswerten und Schreiben. Auswertung von Schaubildern – Protokoll – Kommentar – Referat*. Dortmund: Lambert Lensing.

Estaire, Sheila; Zanon, Javier (1994). *Planning classwork: a task-based approach*. Oxford: Oxford University Press.

Eterno, John (1961). „Foreign language pronunciation and musical aptitude." In: *The Modern Language Journal* 45, 168-170.

Fähnrich, Beate (1992). „Unheimlich gespenstisch – Klasse 5 schreibt Geschichten." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 20-29.

Fatke, Reinhard (1997). „Fallstudien in der Erziehungswissenschaft." In: Friebertshäuser, Barbara; Annelore Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 56-68.

Faulstich, Werner (1978). *Rock - Pop - Beat - Folk. Grundlagen der Textmusik-Analyse*. Tübingen: Narr.

Feather, Norman (Hrsg.)(1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale: Erlbaum.

Feez, Susan (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.

Fehrmann, Dominik (2003). „Offener, lebensnäher, leistungsfreundlicher." In: *Süddeutsche Zeitung* 24.06., 18.

Fehse, Klaus-Dieter (1995). „Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht." In: *Die Neueren Sprachen* 1, 26-53.

Fehse, Klaus-Dieter; Kocher, Doris (1998). „Fremdsprachenunterricht als Lernwerkstatt." In: *Fremdsprachenunterricht* 4, 257-260.

Fehse, Klaus-Dieter; Kocher, Doris (2000). „Das fremdsprachliche Klassenzimmer als Erzählraum und Bühne. Ein Beispiel zum Storyline-Konzept." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 45, 18-23.

Fehse, Klaus-Dieter; Schocker-von Ditfurth, Marita (1996). „Sinnvolle Aufgabenstellung im schülerorientierten Unterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 22, 19-24.

Feige, Bernd (1996). „Gesamtunterricht: Entstehungszusammenhang – didaktische Konzepte – seine Bedeutung für die Schule von heute." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.). Band 1, 126-139.

Feldner, Karin (2001). „WebQuest: Harper Lees 'To kill a mockingbird'." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 54, 40-45.

Feyerabend, Paul (1970). *Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Finocchiaro, Mary; Brumfit, Christopher (1983). *The functional-notional approach: from theory to practice.* New York: Oxford University Press.

Fischer, Rüdiger; Graef, Roland (1994). „Vorwort". In: Graef/Preller (Hrsg.), 7-11.

Fisgus, Christel; Kraft, Gertrud (2000). *Hilf mir, es selbst zu tun. Montessoripädagogik in der Regelschule.* Donauwörth: Auer.

Fish, Stanley (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities.* Harvard: Harvard University Press.

Flachmann, Martin; Siegmund, Annette (2002). „Brush up your Shakespeare – ein Stationenbetrieb zu Leben und Werk des Barden." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 58-67.

Flavell, John (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget.* Princeton: Van Nostrand.

Flender, Reinhard; Rauhe, Hermann (1989). *Popmusik: Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Flick, Uwe (1995). *Qualitative Forschung.* Reinbek: Rowohlt.

Flitner, Andreas (1996). *Reform der Erziehung.* München: Piper.

Fölsch, Mirjam (2002). „Ich öffne mich einem Buch, wie ich einem Freund begegne." In: *Englisch* 4, 131-145.

Fountain, Susan (1996). *Leben in einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen.* Braunschweig: Westermann.

Frank, Christine; Rinvolucri, Mario; Berer, Margaret (1981). *Challenge to think.* Oxford: Oxford University Press.

Franz, Jan (2004). „Mündliche Sprachkompetenz." In: *Lernchancen* 41, 22.

Fraser, Barry et al. (1987). „Syntheses of educational productivity research." In: *International Journal of Educational Research* 11, 145-252.

Frech-Becker, Cornelia (1997). „Wenn Freiarbeit zur freien Arbeit wird." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 86-92.

Freese, Peter (1981). „'Kanonbildung' und ‚Wertungskompetenz': zu den Problemen der Textauswahl für den fremdsprachlichen Literaturunterricht." In: Freese, Peter; Liesel Hermes (Hrsg.). *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II.* Paderborn: Schöningh, 47-84.

Freinet, Celestin (1979). *Die moderne französische Schule.* Paderborn: Schöningh.

Freinet, Celestin (1980). *Pädagogische Texte – mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet.* Reinbek: Rowohlt.

Freinet, Celestin (1981). „Praxis der Freinet-Pädagogik." In: Jörg, Hans (Hrsg.). *Praxis der Freinet-Pädagogik.* Paderborn: Schöningh, 11-137.

Freire, Paolo (1972). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Penguin.

Freire, Paolo; Macedo, Donald (1987). *Literacy: reading the word and the world.* South Hadley: Bergin-Garvey.

Fremdsprachenunterricht (2000). Heft 4: Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen.

Fremdsprachenunterricht (2002). Heft 4: Leistungsbeurteilung.

Freudenstein, Reinhold (1996). „Hausaufgaben? Ja, aber ... Grundsätze für eine neue Sprachlernpraxis." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 22, 10-13.

Freudenstein, Reinhold (1999). „'Global issues' im Englischunterricht. Lerner- und handlungsorientierte Übungen, die betroffen machen." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3, 237-248.

Freudenstein, Reinhold (2001). „Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 8-19.

Freund-Heitmüller, Karin (1968). *Reim und Lied im Englischunterricht.* Hannover: Schroedel-Lensing.

Frey, Karl (1990). *Die Projektmethode.* Weinheim: Beltz.

Frey, Karl (1999). „Die Projektmethode." In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.). *Zwölf Unterrichtsmethoden.* Weinheim: Beltz, 155-162.

Frey-Eiling, Angela; Frey, Karl (1999). „Gruppenpuzzle." In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.). 1999. *Zwölf Unterrichtsmethoden.* Weinheim: Beltz, 50-57.

Fried-Booth, Diana (1986). *Project work.* Oxford: Oxford University Press.

Froese, Wolfgang (1999). „Kreatives Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I." In: *Fremdsprachenunterricht* 6, 424-429.

Fruhmann, Gaby (2002). „Ein Übungszirkel zu tenses." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 22-25.

Fuchs, Sylvia; Marlow, Katharina (1997). „Öffnung nach innen und außen. Zwei Seiten gemeinwesenorientierter Pädagogik in der Nachbarschaftsschule Leipzig." In: Göhlich (Hrsg.), 116-126.

Fuhr, Jochen; Janker, Berthold (1995a). *Lernen geht auch anders – Freiarbeit in Klasse 5d.* Trostberg: Eigenverlag.

Fuhr, Jochen; Janker, Berthold (1995b). *Freiarbeit in Klasse 5d – ein Unterrichtsmodell.* Trostberg: Eigenverlag

Gabriel, Norbert (1997). *Kulturwissenschaften und neue Medien – Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gabrielatos, Costas (2002). "Shopping at the ELT supermarket. Principled decisions & practices."
http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/eltshop1_costas.htm
(20.03.05)

Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr.

Gadotti, Moacir (1994). *Reading Paulo Freire. His life and work.* New York: SUNY Press.

Gage, Nathaniel; Berliner, David (1996). *Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Gallin, Peter; Ruf, Urs (1998). *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Gardner, David; Miller, Lindsay (1999). *Establishing self-access: from theory to practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, Howard (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice.* New York: Basic Books.

Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gardner, Howard (2000). „Vielerlei Intelligenzen". In: *Spektrum der Wissenschaft – Spezial: Intelligenz*, 18-22.

Garton, Sue (2002). „Learner initiative in the language classroom." In: *ELT Journal* 56/1, 47-55.

Gattegno, Caleb (1972). *Teaching foreign languages in schools: the Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Gatti-Taylor, Marisa (1980). "Songs as a linguistic and cultural resource in the intermediate Italian class." In: *Foreign Language Annals* 13, 465-469.

Gaudig, Hugo (Hrsg.)(1922a). *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Breslau: Hirt.

Gaudig, Hugo (1922b). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Leipzig: Teubner.

Gedicke, Monika (1994). „Reading by proxy: motivating students to read, speak and write." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 15, 29-35.

Gedicke, Monika (2000). „Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht – eine Möglichkeit zur Förderung realitätsbezogener Kommunikation?" In: *Fremdsprachenunterricht* 1, 22-28.

Gedicke, Monika (2003). „Diskussionen im Fremdsprachenunterricht: Eine Drei-Schüler-Show?" In: *Fremdsprachenunterricht* 1, 24-28.

Geigle, Martina (2004). *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht. Eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*. Freiburg: Pädagogische Hochschule (unveröffentlichte Dissertation).

Geißler, Karlheinz (1993). *Anfangssituationen*. Weinheim: Beltz.

Genzlinger, Werner (1980). *Kreativität im Englischunterricht: Schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekundarstufe I*. Bochum: Kamp.

Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995). „Wissenserwerb aus konstruktivistischer Perspektive." In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 867-888.

Gervé, Friedrich (1998). *Freie Arbeit. Grundkurs für die Aus- und Fortbildung*. Weinheim: Beltz.

Gesigora, Ludger (2000). „Multimedia und Methoden des offenen Unterrichts auf der Waagschale: Innovationen, Empirie und Auswahl." In: *Englisch* 3, 86-90.

Gesigora, Ludger (2001). „Unterrichtsmethoden und Sozialformen im offenen Unterricht." In: *Fremdsprachenunterricht* 3, 205-207.

Giaconia, Rose; Hedges, Larry (1982). „Identifying features of effective open education." In: *Review of Educational Research* 4, 579-602.

Gienow, Wilfried (1997). „Visualität im fremdsprachlichen Schreibprozess – Begründungen und Beispiele aus dem Englischunterricht." In: Kupetz, Rita (Hrsg.). *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Freiräume sprachlichen Handelns*. Frankfurt am Main: Lang, 85-98.

Gienow, Wilfried; Hellwig, Karlheinz (1996). „Prozessorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 21, 4-11.

Glasersfeld, Ernst von (1998). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glöckel, Hans et al. (1993). *Bedeutende Schulpädagogen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gnass-Franke, Traudel (1993). „Freiarbeit im Englischunterricht – Möglichkeiten des partnerschaftlichen Lernens. Ein Erfahrungsbericht." In: *Die Neueren Sprachen* 4, 358-380.

Gnass-Franke, Traudel (1994). Freiarbeit im Fach Englisch am Gymnasium." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 170-177.

Göhlich, Michael (1997a). „Neue Reformpädagogiken versus klassische Reformpädagogiken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede." In: Göhlich (Hrsg.), 11-25.

Göhlich, Michael (1997b). „Offener Unterricht. Geschichte und Konzeption." In: Göhlich, (Hrsg.), 26-38.

Göhlich, Michael (1997c). „Community Education. Geschichte und Konzeption." In: Göhlich (Hrsg.), 90-102.

Göhlich, Michael (1997d). „Alternativschulpädagogik. Geschichte und Konzeption." In: Göhlich (Hrsg.), 127-140.

Göhlich, Michael (1997e). „Reggiopädagogik. Geschichte und Konzeption." In: Göhlich, (Hrsg.), 184-196.

Golecki, Reinhard (1997). *Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe II – warum, wozu, woran, wie, wodurch? Reflexionen, Beispiele, Vorschläge zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe.* Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung.

Golecki, Reinhard (1999). *Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ.* New York: Bantam.

Gompf, Gundi; Fromm, Renate (1991). *Here we go. Handbuch für den Unterricht.* Stuttgart: Klett.

Goodman, Mitchell (1998). „Cooperative learning." In: *The English Connection: The Newsletter of Korea Teachers of English to Speakers of Other Languages* 2/3, 1, 6-7.

Grabe, William; Kaplan, Robert (1996). *Theory and practice of writing.* Harlow: Pearson Education.

Grabe, William; Stolle, Fredricka (2002). *Teaching and researching reading.* Harlow: Pearson Education.

Graef, Roland (1990). „Lernen durch Lehren – Anfangsunterricht im Fach Französisch". In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100, 10-13.

Graef, Roland; Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.)(1994). *Lernen durch Lehren.* Rimbach: Verlag im Wald.

Graham, Carolyn (1978). *Jazz chants.* Oxford: Oxford University Press.

Graham, Carolyn (1993). *Grammarchants – more jazz chants.* Oxford: Oxford University Press.

Grau, Maike (2001). *Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten.* Tübingen: Narr.

Grau, Maike (2004). „Indien im Film: *Monsoon Wedding.*" In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 34-39.

Greenfield, Patricia et al. (1987). "What is rock music doing to the minds of our youth? A first experimental look at the effects of rock music lyrics and music videos." In: *Journal of Early Adolescence* 7, 315-329.

Grell, Jochen (1999). „Direktes Unterrichten. Ein umstrittenes Unterrichtsmodell." In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.). 1999. *Zwölf Unterrichtsmethoden.* Weinheim: Beltz, 35-49.

Gressmann, Ludwig (1987). „Meine Erfahrungen mit ‚Classroom Language'." In: *Englisch* 4, 137-143.

Greving, Johannes; Paradies, Liane (1996). *Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch.* Berlin: Cornelsen.

Gribble, David (1991). *Auf der Seite der Kinder. Welche Reform braucht die Schule?* Weinheim: Beltz.

Griffee, Dale (1992). *Songs in action.* New York: Prentice Hall.

Griffiths, Griff; Keohane, Kathy (2000). *Personalizing language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Groddeck, Norbert (2002). *Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie.* Darmstadt: Primus.

Groß, Engelbert (1992). *Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Hinführung – Begründung – Beispiele.* Donauwörth: Auer.

Grotjahn, Rüdiger (2002). „Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Anmerkungen zu Wolff." In: *Fremdsprachen und Hochschule* 68, 44-60.

Grunder, Hans-Ulrich (1996a). „Landerziehungsheim – Gründergestalten und Konzeptionen." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 2, 214-236.

Grunder, Hans-Ulrich (1996b). „Die freien Alternativschulen." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 2, 316-328.

Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten (Hrsg.). 2001. *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II.* Hohengehren: Schneider.

Grundschule von A bis Z (1993). Braunschweig.

Gudjons, Herbert (Hrsg.)(1993). *Handbuch Gruppenunterricht.* Weinheim: Beltz.

Gudjons, Herbert (1998). „Frontalunterricht – gut gemacht." In: *Pädagogik* 5, 6-37.

Gudjons, Herbert (2000). *Handlungsorientiert lehren und lernen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, Herbert (2001). *Pädagogisches Grundwissen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, Herbert (2003). *Frontalunterricht – neu entdeckt.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Günther, Petra (2004). "Lernen an Stationen. Eine Unterrichtsmethode, die das selbstbestimmte Lernen fördert." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 184-187.

Gymnich, Marion (2004). "A commitment phobic, a 12-year-old, and a dead duck: *About a Boy.*" In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 20-26.

Haarmann, Dieter (1988). „Was heißt hier ‚offen'?" In: *Grundschule* 6, 37-41.

Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt: Suhrkamp.

Hackl, Bernd (1994). *Forschung für die pädagogische Praxis.* Wien: Österreichischer Studienverlag.

Hadfield, Jill (1992). *Classroom dynamics.* Oxford: Oxford University Press.

Händeler, Kirstin (2002). „Training circle grammar revision – Grammatikwiederholung in der Oberstufe." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 32-41.

Haenisch, Hans (1999). „Erfolgreich unterrichten – Wege zu mehr Schülerorientierung. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die Schulpraxis." In: Steffens, Ulrich;

Bargel, Tino (Hrsg.). *Lehren und Lernen im Offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen.* Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 28-40.

Hänsel, Dagmar (1999). *Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch.* Weinheim: Beltz.

Hafner, Katie; Lyon, Matthew (2000). *ARPA Kadabra oder Die Geschichte des Internet.* Heidelberg: dpunkt.

Hage, Klaus et al. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I.* Opladen: Leske & Budrich.

Hagemann, Silke (2002). „Stationenlernen zum Film ‚Forrest Gump'." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 42-47.

Hall, David; Kenny, Brian (1988). „An approach to a truly communicative methodology: the AIT pre-sessional course." In: *English for Specific Purposes* 7, 19-32.

Hallet, Wolfgang (1998). „Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34, 4-9.

Hallitzky, Maria (2002). *Strukturen der Offenheit als Qualitätskriterien nachhaltigen Lernens.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Harmer, Jeremy (1996). "Is PPP dead?" In: *Modern English Teacher* 2, 7-14.

Harmer, Jeremy (2001a). *The practice of English language teaching.* Harlow: Longman.

Harmer, Jeremy (2001b). „Coursebooks: A human, cultural and linguistic disaster?" In: *Modern English Teacher* 3, 5-10.

Harri-Augstein, Sheila; Thomas, Laurie (1991). *Learning conversations: the self-organised way to personal and organizational growth.* London: Routledge.

Hartmann, Martin et al. (1995). *Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet und adressatenorientiert.* Weinheim: Beltz.

Hartung, Manuel et al. (2004). „Das Superseminar." In: *DIE ZEIT* 01.04., 87.

Heckmann, Gustav (1981). *Das sokratische Gespräch.* Hannover: Schroedel.

Hedge, Tricia (2000). *Teaching and learning in the language classroom.* Oxford: Oxford University Press.

Hegele, Irmintraut (Hrsg.)(1996). *Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts.* Weinheim: Beltz.

Hegele, Irmintraut (1999). „Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht." In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.). 1999. *Zwölf Unterrichtsmethoden.* Weinheim: Beltz, 58-71.

Heid, Helmut (1996). „Was ist offen im offenen Unterricht?" In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34/Beiheft, 159-172.

Heiland, Helmut (1996). „Wegbereiter der Reformpädagogik: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel. Die Grundgedanken und ihre Rezeption durch die Reformpädagogik." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.). Band 1, 36-57.

Heiß-Meißner, Angelika (1991). „Wochenplan-Unterricht – mehr als nur eine Vorstufe zur Freien Arbeit." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 114-131.

Hell, Peter (Hrsg.)(1993). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Wochenplanarbeit – Stationentraining – Schuldruckerei.* Donauwörth: Auer.

Heller, Kurt (2004). „Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg. Mythen und Fakten." In: *Bayerischer Philologenverband* 12, 23-26.

Hellwig, Karlheinz (1991). „Nach- und Neugestaltung als sprachfördernde Kraft – Kreativitätsimpulse im Fremdsprachenunterricht." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 44/3, 160-168.

Hellwig, Karlheinz (1995). *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch.* Ismaning: Hueber.

Hellwig, Karlheinz (1996). „Sehen und Hören, empfindend Verstehen und Sprechen – Bild- und Musik-Kunst im Fremdsprachenunterricht." In: Blell/Hellwig (Hrsg.), 15-31.

Helmke, Andreas (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung.* Göttingen: Hogrefe.

Helmke, Andreas (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze: Kallmeyer.

Helmke, Andreas; Weinert, Franz (1997). „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen." In: Weinert, Franz (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Göttingen: Hogrefe, 71-176.

Hentig, Hartmut von (1984). *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien.* München: Hanser.

Hentig, Hartmut von (1993). *Die Schule neu denken.* München: Hanser.

Hermes, Liesel (1984). „'Fun-reading': Möglichkeiten und Anregungen." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 31, 115-123.

Hermes, Liesel (1994). „Kreatives Schreiben." In: *Englisch* 2, 97-98.

Hesse, Mechthild (1998). „Das englische Jugendbuch und die Notwendigkeit zur Öffnung des Unterrichts." In: *Fremdsprachenunterricht* 4, 262-267.

Heuer, Helmut (1976). „Zur Motivation im Englischunterricht. Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung." In: Solmecke, Gert (Hrsg.). 1976. *Motivation im Fremdsprachenunterricht.* Paderborn: Schöningh, 104-111.

Heuer, Helmut (1995). „Unterrichtsmethoden." In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 484-489.

Heuer, Helmut; Klippel, Friederike (1987). *Englischmethodik.* Berlin: Cornelsen.

Hierhold, Emil (1990). *Sicher präsentieren – wirksamer vortragen.* Wien: Verlag Carl Ueberreuter.

Hindle, Tim (1998). *Making presentations.* London: Dorling Kindersley.

Hinte, Wolfgang; Runge, Rüdiger (1994). „Humanistische Psychologie." In: Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.). *Handwörterbuch Psychologie.* Weinheim: Psychologie Verlags Union, 300-306.

Hinz, Klaus (1994). „Simulationen im frühen Englischunterricht." In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 356-363.

Hinz, Klaus (2002). „Für und Wider *pre-reading activities* im fremdsprachlichen Literaturunterricht." In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 348-353.

Hirschberger, Johannes (1979). *Geschichte der Philosophie. Band 2: Neuzeit und Gegenwart.* Freiburg: Herder.

Hoeres, Walter (1993). *Offenheit und Distanz.* Berlin: Duncker und Humblot.

Hoerr, Thomas (1996). "Introducing the theory of multiple intelligences." In: *NASSP Bulletin* 80/583, 8-10.

Hofmann, Adolph (1997). „Goethe goes E-Mail." In: Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.). *Das transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule.* Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 375-388.

Hohwieler, Martina (1996). *Offener Unterricht an der Grundschule: Dokumentation einer Umsetzung.* Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Holden, William (2000). „Making the most of movies: keeping film response journals." In: *Modern English Teacher* 2, 40-46.

Holec, Henri (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Holtwisch, Herbert (1995). „Überlegungen und Anregungen zum kreativen Umgang mit Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe I." In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42/4, 364-370.

Holtwisch, Herbert (1999). „Kreative Textarbeit im Fremdsprachenunterricht und die Bewertung kreativ-orientierter Klassenarbeiten." In: *Fremdsprachenunterricht* 6, 417-424.

Homfeldt, Hans Günther et al. (1981). *Klassenfahrt – Wege zu einer pädagogischen Schule*. Weinheim: Juventa.

Honnert, Ellen (1996). *Offener Unterricht in der Grundschule*. Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Hope, Ann et al. (1984). *Training for transformation*. 3 Bände. Harare: Mambo Press.

Hopmann, Stefan; Künzli, Rudolf (1995). „Schließt die Schule! Eine schulpädagogische Widerrede." In: *Pädagogik* 12, 39-41.

Horwitz, Robert (1976). *Psychological effects of open classroom teaching on primary school children: a review of the research*. Grand Forks: University of North Dakota Press.

House, Juliane (1995). „Interaktion." In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 480-484.

Huber, Günter (2001). „Kooperatives Lernen im Kontext der Lehr-/Lernformen." In: Finkbeiner, Claudia; Schnaitmann, Gerhard (Hrsg.). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, 222-245.

Hüholdt, Jürgen (1998). *Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lerntechnik*. Bochum: Verlag für Didaktik.

Hülsmann, Thomas (2000). *The costs of open learning*. Oldenburg: BIS Universität Oldenburg.

Hurd, Stella (1994). "The language learning centre at the University of Central Lancashire: a case study." In: Esch, Edith (Hrsg.). *Self-access and the adult language learner*. London: CILT, 126-134.

Hymes, Dell (1971). "Competence and performance in linguistic theory." In: Huxley, Renira; Ingram, Elisabeth (Hrsg.). *Language acquisition: models and methods*. London: Academic Press, 3-28.

Illich, Ivan (1971). *Deschooling society*. London: Calder & Boyars.

Inbar, Michael; Stoll, Clarice (1970). "Games and learning." In: *Interchange* 1/2, 53-61.

Institut Student und Arbeitsmarkt der LMU München (2003). *Schlüsselqualifikationen*. München: LMU.

Iser, Wolfgang (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.

Jaffke, Christoph (1994). *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

James, William (1979). *Pragmatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

James, William (1994). *Was ist Pragmatismus?* Weinheim: Beltz.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1994). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Johnson, David et al. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, Keith (2003). *Designing language teaching tasks*. Basingstoke: Palgrave.
Jolly, Yukiko (1975). "The use of songs in teaching foreign languages." In: *The Modern Language Journal* 59, 11-14.
Jones, Ken (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Jones, Ken et al. (1984). *Simulationen im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
Jürgens, Eiko (1993). „Außerschulische Lernorte – erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen außerhalb der Schule." In: *Grundschulmagazin* 7/8, 4-6.
Jürgens, Eiko (1998). *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*. Sankt Augustin: Academia.
Kachru, Braj (1982). *The other tongue – English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
Kagan, Spencer (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan.
Kagan, Spencer; Olsen, Roger (1992). "About cooperative learning." In: Kessler, Carolyn (Hrsg.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New York: Prentice Hall, 1-30.
Kahl, Peter; Unruh, Thomas (1993). „Eigenverantwortliches Lernen im Englischunterricht – eine Alternative zur lehrerorientierten Arbeit." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 10, 11-15.
Kahrmann, Bernd (1982). „Zur Theorie und Methodik des Fragens im fremdsprachlichen Literaturunterricht." In: Hunfeld, Hans (Hrsg.). *Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik – Literaturunterricht: Englisch*. Königstein: Scriptor, 121-140.
Kairies, Klaus; Schrott, Ernst (2002). „Einfluss der Soft Skills auf den Unternehmenserfolg." In: *Betriebswirtschaftliche Blätter* 2, 62-68.
Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth (1991). *Studienbuch Pädagogik*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
Kallenbach, Christiane; Ritter, Markus (2000). *Computer-Ideen für den Englischunterricht. Anregungen und Beispiele für den Software- und Internet-Einsatz Klassen 5 bis* 10. Berlin: Cornelsen.
Karbe, Ursula (1993). „Kreativität im Englischunterricht." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 10, 4-8.
Karlsson, Leena et al. (1997). *From here to autonomy*. Helsinki: Helsinki University Press.
Karst, Theodor; Venter, Joachim (1994). *Natur und Literatur. Fächerverbindender Unterricht in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
Kelchner, Rudolf (1995). „Lerner übernehmen die Gesprächsleitung". In: *Französisch heute* 1, 22-34.
Kelly, George (1963). *A theory of personality*. New York: Norton.
Kelly, Louis (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley: Newbury House.
Kelly, Rena (1996). "Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning." In: Pemberton, Richard et al. (Hrsg.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 93-113.
Kernig, Wendla (1997). „Informal education. Die englischen Wurzeln des offenen Unterrichts." In: Göhlich (Hrsg.), 39-52.
Kerschensteiner, Georg (1968). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Band 2. Paderborn: Schöningh.

Kessler, Carolyn (Hrsg.)(1992). *Cooperative language learning: a teacher's resource book.* New York: Prentice Hall.

Kessling, Viola; MacDevitt, Laraine (1986). *Put me in the picture. Didaktische Informationen.* Berlin: Pädagogisches Zentrum.

Kessling, Viola; Melde, Wilma (1992). „Projektorientierter Unterricht. Beispiele aus den Fächern Englisch und Französisch." In: *Fremdsprachenunterricht* 4, 203-217.

Key, Ellen (1992)(erstmals 1900). *Das Jahrhundert des Kindes.* Weinheim: Beltz.

Kieweg, Werner (1998a). „Anlage einer systematischen Spielekartei." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35, 35-37.

Kieweg, Werner (1998b). „Project work – Projektarbeit – Projektunterricht." In: *Fremdsprachenunterricht* 6, 405-410.

Kieweg, Werner (1999a). „Projektbezogener Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 4-9.

Kieweg, Werner (1999b). „Zur Terminologie." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 18-19.

Kieweg, Werner (2000). „Zur Mündlichkeit im Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34, 4-9.

Kieweg, Werner (2003a). „Creative writing." In: *Unterrichts-Materialien Englisch* 748E-04, 3, 1-61.

Kieweg, Werner (2003b). „Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 64/65, 23-27.

Kieweg, Werner (2003c). „Die Lernwerkstatt." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 48-52.

Kieweg, Werner (2004a). „Nicht für die Schule, sondern für das Leben ... Die Vermittlung und Anwendung von Lernerstrategien." In: *Lernchancen* 41, 20-21.

Kieweg, Werner (2004b). „Vorschläge für ein Lernerstrategien-Heft." In: *Lernchancen* 41, 56-57.

Kieweg, Werner; Kieweg, Maria (2004). „Lernerstrategien und autonomes Lernen." In: *Lernchancen* 41, 58-60.

Kilpatrick, William (1935). „Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß." (1918). In: Dewey, John; Kilpatrick, William. *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis.* Weimar: Böhlau, 161-179.

Kilpatrick, William (1951). *Philosophy of education.* New York: Macmillan.

Klafki, Wolfgang (1964). „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung." In: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred (Hrsg.). *Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift ‚Die deutsche Schule'.* Hannover: Schroedel, 5-34.

Klein-Landeck, Michael (1998). „Freiarbeit und Lernerautonomie im Englischunterricht. Möglichkeiten und Grenzen in allgemeindidaktischer Sicht." In: *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 220-227.

Kleppin, Karin (1995). „Sprach- und Sprachlernspiele." In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 220-223.

Kliebisch, Udo; Rauh, Gregor (1996). *Keine Angst vor Referaten. Ein Lern- und Trainingsbuch.* Weinheim: Verlag an der Ruhr.

Klippel, Friederike (1980). *Lernspiele im Englischunterricht.* Paderborn: Schöningh.

Klippel, Friederike (1984). *Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Klippel, Friederike (1998). „Spielen im Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35, 4-12.

Klippel, Friederike (2000). „Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht." In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 242-248.

Klippel, Friederike (2002). „Teaching methods." In: Byram, Michael (Hrsg.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 616-621.

Klippel, Friederike (2004). „Lust zum Sprechen im Englischunterricht." In: Müller-Hartmann, Andreas; Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 173-185.

Klippert, Heinz (1996). *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Klippert, Heinz (1998). „Methodentraining im Unterricht. Eine Perspektive für Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer." *Pädagogische Nachrichten* 2 <http://bildung-rp.de/pz/pn/pn2_98/s01-08.htm> (08.06.04)

Klippert, Heinz (2000). *Pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Kluge, Barbara (1996). „Peter Petersen und der Jenaplan." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 2, 281-295.

Knobloch, Jörg; Dahrendorf, Malte (1999). *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur: Grundlagen, Praxisberichte, Materialien*. Hohengehren: Schneider.

Knoll, Michael (1996). „Faking a dissertation – Ellsworth Collings, William H. Kilpatrick and the 'project curriculum'." In: *Journal of Curriculum Studies* 28/2, 193-222.

Knoop, Karl; Schwab, Martin (1994). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Koch. Jürgen (1999). *Projektwoche(n) – kurz und knackig*. Lichtenau: AOL.

Kocher, Doris (1998). *Witches. Storyline für Klasse 7/8*. Lichtenau: AOL.

Kocher, Doris (1999). *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Kocher, Doris (2001). *Our Farms: Klasse 5/6*. Lichtenau: AOL.

Kock, Jette (1995). „The use of Storyline in the Danish foreign language classroom." In: *Die Neueren Sprachen* 1, 64-68.

Köhler, Ulrike; Krammling, Doris (1997). „Selbstregulierung. Zur Entwicklung eines pädagogischen Begriffs, dargestellt am Beispiel der Glocksee Schule." In: Göhlich (Hrsg.), 156-169.

Kösel, Edmund (1997). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*. Prichsenstadt: Laub-Verlag.

Kohn, Martin (2003). *Leitfaden moderne Medien. PC-Einsatz im Englischunterricht*. Hannover: Schroedel.

Kolb, David (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Koster, Ursula; Kordubel, Manuela (2001). *Lernen an Stationen im Sachunterricht*. Stuttgart: Klett.

Kozdon, Baldur (1996a). „Arbeitsschule und Projektunterricht – Die Überwindung des eindimensionalen Lehr- und Lernprozesses." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 120-125.

Kozdon, Baldur (1996b). „Der ‚neue' Erzieher im Spannungsfeld von steigender Beanspruchung und verkündetem ‚Ende der Erziehung'." In: Seyfarth-Stubenrauch/ Skiera (Hrsg.), Band 1, 195-203.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon.

Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: issues and implications.* New York: Longman.

Krashen, Stephen (1993). *The power of reading: insights from the research.* Englewood: Libraries Unlimited.

Krashen, Stephen (1994). "The case for free voluntary reading." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3, 237-243.

Krashen, Stephen (1995). „The case for narrow listening." In: *System* 1, 97-100.

Krieger, Claus (1994). *Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie für die Sekundarstufe.* Hohengehren: Schneider.

Kröger, Susanne (1999). „Welcome to the Homework Restaurant: Differenzierende Hausaufgaben im Englischunterricht Sekundarstufe II." in: *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 239-246.

Krohn, Dieter (1996). „Keine Hausaufgaben für die Eltern! Selbstverantwortetes Englischlernen außerhalb des Englischunterrichts." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 22, 31-33.

Krohn, Dieter (1997). „Leistungsbewertung schriftlicher Texte zwischen Produkt- und Prozeßorientierung: Eine Problemskizze." In: Kupetz (Hrsg.), 153-163.

Kroth, Olivia (1996). „Kreatives Schreiben: 'writing poetry'." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, 25-37.

Krück, Brigitte; Loeser, Kristiane (1997). „Effektive Rezeptionsstrategien durch Lesetagebücher." In: *Fremdsprachenunterricht* 1, 2-10.

Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.)(1990). *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswisssenschaft.* Opladen: Leske & Budrich.

Krüsmann, Gabriele (2004). „Word by word. Erfolgreiche Wortschatzarbeit für autonome Lerner." In: *Lernchancen* 41, 50-55.

Kugler-Euerle, Gabriele (2001). „*Welcome to Moon Palace.* Einstiegsphasen bei der Literaturbehandlung am Beispiel eines Romans von Paul Auster." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 35-41.

Kuhlmann, Martin (1999). *Last Minute Programm für Vortrag und Präsentation.* Frankfurt: Campus.

Kuhn, Thomas (1962). *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press.

Kumaravadivelu, B. (1994). „The post-method condition: emerging strategies for second/foreign language teaching." In: *TESOL Quarterly* 28, 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2001). „Toward a postmethod pedagogy." In: *TESOL Quarterly* 35, 537-560.

Kunert, Kristian (1978). *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts.* München: Kösel.

Kunz, Detlef (1996). „Selbstständiges Lernen lernen durch Hausaufgaben." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 22, 15-18.

Kupetz, Rita (Hrsg.)(1997a). *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Freiräume sprachlichen Handelns.* Frankfurt am Main: Lang.

Kupetz, Rita (1997b). „Gelenktes und freies Schreiben im Englischunterricht. Individuelle und kollektive Freiräume sprachlichen Handelns schaffen." In: Kupetz (Hrsg.), 17-35.

Kupferschmid, Stephan (1997). *Offener Unterricht an Hauptschulen im Fach Gemeinschaftskunde.* Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Kurtz, Jürgen (1997a). „Improvisation als Übung zum freien Sprechen." In: *Englisch* 3, 87-97.

Kurtz, Jürgen (1997b). „Auf dem Wege zum selbständigen Sprechhandeln im 5. Schuljahr: Die Improvisation *The chase*." In: *Englisch* 4, 121-127.

Kurtz, Jürgen (1998). „Kooperatives Sprechhandeln im Englischunterricht: Die Improvisation ‚Once upon a time'". In: *Englisch* 2, 41-49.

Kurtz, Jürgen (2001a). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Kurtz, Jürgen (2001b). „Das Lehrwerk und seine Verwendung im Englischunterricht nach der jüngsten Reform der Richtlinien und Lehrpläne." In: *Englisch* 2, 41-50.

Kurtz, Jürgen (2001c). „Zur Verknüpfung von Lehrbuch und Internet im Englischunterricht. Praxisskizze und Überlegungen zum Lehrwerk der Zukunft." In: *Englisch* 3, 81-93.

Kurtz, Jürgen (2003). „Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 149-167.

Kuty, Margitta (1997). „Frontal und/oder anders? Montessori und die Freiarbeit heute." In: *Fremdsprachenunterricht* 5, 346-354.

Ladousse, Gillian Porter (1987). *Role play*. Oxford: Oxford University Press.

Längsfeld, Volker (2002). *Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

LaForge, Paul (1983). *Counseling and culture in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Lamnek, Siegfried (1995a). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinheim: Beltz.

Lamnek, Siegfried (1995b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Landesbildstelle Südbayern (2000). „Schülerzentrierte Methoden zur Auswertung von Filmen im Unterricht."
<www.labi01.rz.fh-muenchen/mpaed/artikel/filmausw/filmauswert/html> (15.12.00)

Landwehr, Norbert (1997). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.

Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Laßmann, Alev (1994). „Lesetagebücher (*Reading logs*) als offene Unterrichtsform in der Sekundarstufe I." In: *Englisch* 3, 81-86.

Laßmann, Alev (1995). „Freie Arbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Ein Unterrichtsbeispiel aus der Jahrgangsstufe 11." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 4, 372-77.

Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lechler, Hans (1972). *Lust und Unlust im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.

Legenhausen, Lienhard (1998). „Wege zur Lernerautonomie." In: Timm (Hrsg.), 78-85.

Legutke, Michael (1988). *Lebendiger Englischunterricht*. Bochum: Kamp.

Legutke, Michael (1989). „Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht." In: Bach/Timm (Hrsg.), 102-127.

Legutke, Michael (1993). "Room to talk: experiential learning in the foreign language classroom." In: *Die Neueren Sprachen* 4, 306-331.

Legutke, Michael; Thiel, Wolfgang (1983). *„Airport. Ein Projekt für den Englischunterricht in Klasse 6.* Wiesbaden: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.

Legutke, Michael; Thomas, Howard (1991). *Process and experience in the language classroom.* Harlow: Longman.

Legutke, Michael; Müller-Hartmann, Andreas (2000). „Die Fremdsprachenwerkstatt als Erlebnisraum: von der Fachecke zur Infothek." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 45, 11-13.

Legutke, Michael; Müller-Hartmann, Andreas (2001). „Vom Lerneinstieg zum *prompt*: die Arbeit mit dem Jugendroman *Torn Away*." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 25-29.

Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.). 2003. *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien.* Tübingen: Narr.

Legutke, Michael; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.). 2003. *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn.* Tübingen: Narr.

Lehmann, Bernd (Hrsg.)(1991). *Kinder - Schule: Lehrer - Schule. Konkrete Beispiele und Anregungen für die Gestaltung eines kindgerechten Unterrichts.* Langenau-Ulm: Armin-Vaas-Verlag.

Lehmann, Ischta (2006). „Freiheit verleiht Flügel. Selbstständige Schule." In: *Focus Schule* 2, 126-129.

Lehmann-Lezmi, Franziska (1998). „Offenere Unterrichtsformen: Lehrbuchbegleitende Freiarbeitsmaterialien und Vokabellernkartei im Englischunterricht." In: *Fremdsprachenunterricht* 4, 254-256.

Leipziger Lehrerverein, Methodische Abteilung (Hrsg.)(1914). *Gesamtunterricht im 1. und 2. Schuljahr.* Leipzig.

Leisinger, Fritz (1949). *Der elementare Fremdsprachenunterricht. Grundfragen seiner Methodik.* Stuttgart: Klett.

Liebelt, Wolf (1989). „Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3, 250-261.

Lightbown, Patsy (1992). "'Can they do it themselves?' A comprehension-based ESL course for young children." In: Glidden, J.I. et al. (Hrsg.). *Comprehension-based second language teaching.* Ottawa: Ottawa University Press, 353-370.

Lightbown, Patsy; Spada, Nina (1993). *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press.

Lippert, Hildegard et al. (1991). „Einführung in die Montessori-Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Materialien." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 39-54.

List, Gudula (1995). „Psycholinguistik und Sprachpsychologie." In: Bausch/Christ /Krumm (Hrsg.), 31-38.

Little, David (1991). *Learner autonomy – definitions, issues and problems.* Dublin: Authentik.

Littlejohn, Andrew (1985). "Learner choice in language study." In: *ELT Journal* 4, 253-261.

Littlejohn, Andrew (1997). "Self-access work and curriculum ideologies." In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.). *Autonomy and independence in language learning.* London: Longman, 181-191.

Littlewood, William (1981). *Communicative language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Löffler, Renate (1981). *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel.* München: Urban & Schwarzenberg.

Löffler, Renate (1989). „Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen." In: Bach/Timm (Hrsg.), 42-67.

Lohre, Angelika (1993). „Selbständiges Arbeiten mit dem Unit Plan." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 12, 34-39.

Lonergan, Jack (1988). *Video in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M.H.; Sato, C.J. (1983). „Classroom foreigner talk discourse; forms and functions of teacher's questions." In: Seliger, H.W.; Long, M.H. (Hrsg.). *Classroom oriented research in second language acquisition.* Rowley: Newbury House, 268-286.

Loser, Fritz (1979). *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung.* München: Juventa.

Lozanov, Georgi (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy.* New York: Gordon and Breach.

Ludwig, Harald (1996). „Die Montessori-Schule." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.). Band 2, 237-252.

Ludwig, Otto (1997). „Die Produkte im Prozess des Schreibens. Ein Beitrag zu ihrer Beurteilbarkeit." In: Kupetz (Hrsg.), 143-151.

Lummel, Michael (2000). „Sprechhandlungen im gymnasialen Englischunterricht." In: *Englisch* 2, 57-67.

Lummel, Michael (2001). „Internetarbeit im Alltag des gymnasialen Englischunterrichts." In: *Englisch* 3, 93-103.

Lummel, Michael (2004). „Leseförderung (im Englischen): ein Plädoyer für das extensive Lesen bei verbindlichen Mindeststandards." In: *Englisch* 3, 103-106.

Lyotard, Jean-Francois (1989). *Der Widerstreit.* Paderborn: Fink.

Lyotard, Jean-Francois (1999). *Das postmoderne Wissen.* Wien: Passagen Verlag.

Macaro, Ernesto (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy.* Clevendon: Multilingual Matters.

Mackey, William (1965). *Language teaching analysis.* London: Longman.

Makarenko, Anton (1969). *Ausgewählte Pädagogische Schriften.* Paderborn: Schöningh.

Maley, Alan; Grellet, Francoise (1981). *Mind matters.* Cambridge: Cambridge University Press.

Maley, Alan; Duff, Alan (1982). *Drama techniques in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mar-Molinero, Clare; Wright, Vicky (1993). "Languages and open learning in higher education." In: *System* 21, 245-255.

Marcuse, Herbert (2004). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Martin, Jean-Pol (1983). *Aktive Schüler lernen besser – Neue Wege im Französischunterricht.* München: FWU. Best.Nr. 4200349 (Video).

Martin, Jean-Pol (1984). *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst – Neue Wege im Französischunterricht.* München: FWU. Best.Nr. 4200451 (Video).

Martin, Jean-Pol (1985a). *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler.* Tübingen: Narr.

Martin, Jean-Pol (1985b – 1989). *Didaktische Briefe* I, II, III, IV.

Martin, Jean-Pol (1986). „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler". In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 33, 395-403.

Martin, Jean-Pol (1987a). *Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck – Neue Wege im Französischunterricht.* München: FWU. Best.Nr. 4200745 (Video).

Martin, Jean-Pol (1987b). *Paris-Torcy. Schüler erkunden die Villes Nouvelles.* München: FWU. Best.Nr. 4200701 (Video).

Martin, Jean-Pol (1987c). *Zum Aufbau von Basiswissen in der 11. Klasse – Neue Wege im Französischunterricht.* München: FWU (Kopie bei Martin erhältlich).

Martin, Jean-Pol (1988). „Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 35, 294-302.

Martin, Jean-Pol (1994a). *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr.

Martin, Jean-Pol (1994b). „Zur Geschichte von ‚Lernen durch Lehren'". In: Graef/Preller (Hrs.), 12-18.

Martin, Jean-Pol; Kelchner, Rudolf (1998). „Lernen durch Lehren." In: Timm (Hrsg.), 211-219.

Martyn, E.R. (1994). „Self-access logs: promoting self-directed learning." In: Gardner, David; Miller, Lindsay (Hrsg.). *Directions in self-access language learning.* Hong Kong: Hong Kong University Press, 65-78.

Maruniak, Sigrid (2002). „Was hat offener Unterricht mit der Freinet-Pädagogik und dem Portfolio zu tun?" In: Melde, Wilma; Raddatz, Volker (Hrsg.). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht, I: Offene Formen und Frühbeginn.* Frankfurt am Main: Lang, 23-30.

Maturana, Humberto (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie.* Braunschweig: Vieweg.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (Hrsg.)(1996). *Bildungsverläufe und Psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU) – 2. Bericht für die Schulen.* Berlin: MPI.

Mayer, Werner (1992). *Freie Arbeit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe bis zum Abitur.* Heinsberg: Dieck.

McArthur, Tom (1983). *A foundation course for language teachers.* Oxford: Oxford University Press.

McCrae, Robert; Costa, Paul (1997). „Conceptions and correlates of openness to experience." In: Hogan, Robert et al. (Hrsg.). *Handbook of personality.* San Diego: Academic Press, 825-847.

McDonough, Steven (1999). „Learner strategies." In: *Language Teaching* 32, 1-18.

Meister, Hans (2001). *Differenzierung von A – Z.* Stuttgart: Klett.

Melde, Wilma (2002). „Der Jugendroman in der Mittelstufe – interaktive und prozessorientierte Arbeit mit *Au bonheur des larmes* von Marie-Aude Murail." In: Melde, Wilma; Raddatz, Volker (Hrsg.). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht, I: Offene Formen und Frühbeginn.* Frankfurt am Main: Lang, 37-46.

Mendez, Carmen (2003). „Art – reading pictures, visualising words, feeling texts." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 34-40.

Merriam, Sharan (1997). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, Dieter (1974). „Schlüsselqualifikationen". In: *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, 36-43.
Metzger, Wolfgang (1999). *Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke*. Frankfurt: Kramer.
Meyer, Ernst (Hrsg)(1972). *Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
Meyer, Ernst; Okon, Wincenty (1984). *Frontalunterricht*. Frankfurt: Scriptor.
Meyer, Hilbert (1989). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt am Main: Scriptor.
Meyer, Hilbert (1990). „Warum ist Frontalunterricht so beliebt?" In: *Pädagogik* 11, 32-35.
Meyer, Hilbert (1999). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt am Main: Scriptor.
Meyer, Hilbert (2001). „Plädoyer für eine Wiederbelebung des Frontalunterrichts." In: Meyer, Hilbert. *Türklinkendidaktik*. Berlin: Cornelsen, 92-118.
Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
Meyer, Hilbert; Meyer, Meinert (1997). „Lob des Frontalunterrichtes." In: *Lernmethoden – Lehrmethoden. Friedrich-Jahresheft XVII*, 34-37.
Meyer, Meinert (1994). „Fremdsprachenwerkstätten." In: Halfpap, Klaus (Hrsg.). *Unterricht als integriertes Handlungslernen in kaufmännischen Schulen. Band 2: Fremdsprachen*. Darmstadt: Winklers, 14-58.
Meyer, Meinert (1995). „Erziehungswissenschaft." In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 45-52.
Meyer, Michael (1997). „Schüler als Regisseure und Lehrer von ‚A Midsummer Night's Dream'." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2, 126-134.
Meyer-Willner, Gerhard (1996). „Gruppenunterricht – Wider die Vereinzelung des Lernprozesses." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.). Band 1, 140-148.
Mietzel, Gerd (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
Mitzenheim, Paul (1996). „Philanthropine als pädagogische Provinz – Historische Vorläufer der Reformpädagogik." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 23-35.
Montada, Leo (1998). „Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets." In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 518-560.
Montessori, Maria (1973). *Das kreative Kind*. Freiburg: Herder.
Montessori, Maria (1992a). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag/Klett-Cotta.
Montessori, Maria (1992b). *Dem Leben helfen. Kleine Schriften 3*. Freiburg: Herder.
Morehouse, Ian (1997). „Broad Heath Community Primary School. Im Dienste ihrer Familien und ihres Gemeinwesens." In: Göhlich (Hrsg.), 103-108.
Moser, Heinz (2000a). Einführung in die Medienpädagogik. Opladen: Leske & Budrich.
Moser, Heinz (2000b). *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests*. Donauwörth: Auer.
Moskowitz, Gertrude (1978). *Caring and sharing in the foreign language classroom*. Rowley: Newbury House.
Mosner, Bärbel (1997). „Das literarische Leser-Lerner-Tagebuch. Ein Lernverfahren für den handlungsorientierten Englischunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2, 154-164.
Mühlhausen, Ulf (1994). *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*. Weinheim: Beltz.

Mühlhausen, Ulf (1999). „Das Schreckgespenst vom misslungenen Unterrichtsbeginn." In: *Pädagogik* 3, 20-23.

Müller-Fohrbrodt, G. (1973). *Wie sind Lehrer wirklich? Ideale - Vorurteile - Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer.* Stuttgart: Klett.

Müller-Hartmann, Andreas; Legutke, Michael (2001). „Lernwelt Klassenzimmer – Internet." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 49, 4-9.

Müller-Hartmann, Andreas; Richter, Annette (2001). „From classroom learners to world communicators." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 54, 4-11.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.)(2004a). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching.* Tübingen: Narr.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2004b). „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven." In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 1-51.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2004c). *Introduction to English language teaching.* Stuttgart: Klett.

Mulla, Ursula (2003). „Classroom management. Wege zu selbstverantwortlichem Lernen in der Unter- und Mittelstufe." In: *Close Up*, 14-15.

Multhaup, Uwe (Hrsg.)(1992). *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main: Diesterweg.

Murphey, Tim (1990). *Song and music in language learning: an analysis of pop songs and the use of song and music in teaching English as a foreign language.* Bern: Lange.

Murphey, Tim (1992). *Music and song.* Oxford: Oxford University Press.

Nadzeika-Humbaraci, Dorothea (2000). „Teamarbeit gefragt – Mitarbeit erwünscht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44, 11-16.

Näger, Doris (2004). *„Eine Grundschule als Universität."* In: *Süddeutsche Zeitung* 02.04., 41.

Neber, Heinz (1998). „Entdeckendes Lernen." In: Rost, Detlev (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Psychologie Verlags Union, 86-90.

Neber, Heinz (1999). „Entdeckendes Lernen". In: Perleth, Christoph; Ziegler, Albert (Hrsg). *Pädagogische Psychologie.* Bern: Hans Huber, 227-235.

Neff, Gerhard (1999a). „Moderne Netzwerktechnologien im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (Teil 1)." In: *Englisch* 1, 8-14.

Neff, Gerhard (1999b). „Moderne Netzwerktechnologien im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (Teil 2)." In: *Englisch* 2, 55-63.

Neff, Gerhard (1999c). „Moderne Netzwerktechnologien im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (Teil 3)." In: *Englisch* 3, 81-89.

Nehles, Rudolf (1981). *Offenheit – pädagogisches Engagement ohne Theorie? Eine Darstellung und Analyse von pädagogischen Konzeptionen der Offenheit, insbesondere der offenen Curricula.* Frankfurt am Main: Lang.

Neill, Alexander Sutherland (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung.* Reinbek: Rowohlt.

Neuner, Gerhard (1987). „Fünfzehn Jahre Diskussion um die kommunikative Didaktik." In: *Neusprachliche Mitteilungen* 2, 74-80.

Nicholson-Nelson, Kristen (1998). *Developing students' multiple intelligences.* New York: Scholastic Professional Books.

Nicolas, Bärbel (1997). *Offener Unterricht zum Schulanfang: Voraussetzungen, Beispiele für alle Fächer, Dokumentation der Lernergebnisse*. Berlin: Cornelsen.

Niggli, Alois (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau: Bildung Sauerländer.

Nilsen, Phoebe (2003). „Using songs in the elementary ESL classroom." In: *Modern English Teacher* 3, 33-40.

Nissen, Peter (1992). „Wege zum ‚offenen Unterricht' im Fach Englisch in der Sekundarstufe II." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2, 191-198.

Nissen, Peter (1993a). „Simulation ‚Front Page'". In : *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2, 152-160.

Nissen, Peter (1993b). „Vom gelenkten zum kreativen Schreiben. Freiarbeit in den Klassen 7 und 8." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 10, 16-20.

Nolasco, Rob; Arthur, Lois (1987). *Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nold, Günter; Steffenhagen, Anika (2004). *„Have you met Miss Jones?* – Eine authentische Begegnung mit Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht." In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 257-273.

Nowosadko, G.P. (1973). „Vom zirzensischen Charakter der sogenannten Lehrproben." In: *betrifft: erziehung* 1, 37-40.

Nünning, Ansgar (1998). „Von Teaching Drama zu Teaching Plays." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, 4-13.

Nürnberger Projektgruppe (2003). *Erfolgreicher Gruppenunterricht*. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart: Klett.

Nunan, David (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Nuttall, Christine (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.

Nutz, Martin (1999a). „Hörkassetten-Projekt. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 24-25.

Nutz, Martin (1999b). „Landminen-Projekt." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 31-34.

O'Dell, Felicity (1997). "Confidence building for classroom teachers working with self-access resources." In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 150-163.

O'Neill, Robert (1991). „The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well." In: *ELT Journal* 4, 293-304.

Oelkers, Jürgen (1996a). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa.

Oelkers, Jürgen (1996b). „'Erziehung vom Kinde aus': Über die Macht pädagogischer Bilder." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 178-194.

Ohly, Ursula (1991). „Englischunterricht mit dem Wochenplan." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2, 10-13.

Olberding, Hermann (1999). „Die Fremdsprachenwerkstatt." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 11-18.

Ortner, Brigitte (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung.* Ismaning: Hueber.

Ostrander, Sheila et al. (1979). *Superlearning.* New York: Dell.

Otto, Berthold (1912). *Die Reformation der Schule.* Berlin.

Overmann, Manfred (2001). „Internet versus Lehrbuch? Neue Konzepte für einen multimedialen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I und II." <http://www.ph-ludwigsburg.de/franzoesisch/overmann/baf5/5j.htm> (10.07.04)

Oxford, Rebecca (2001). „Language learning strategies." In: Carter, Ronald; Nunan, David (Hrsg.). *Teaching English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 166-172.

Oxford, Rebecca (2002). „Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions." In: Richards, Jack; Renandya, Willy (Hrsg.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 124-129.

Pape, Helmut (2002). *Der dramatische Reichtum der konkreten Welt.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Parkhurst, Helen (1922). *Education on the Dalton-Plan.* London: Bell and Sons.

Pauels, Wolfgang (1995a). „Hausaufgaben." In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 258-260.

Pauels, Wolfgang (1995b). „Hausaufgaben im prozessorientierten Fremdsprachenunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3, 233-239.

Pauels, Wolfgang (1996). „Veränderte Funktionen von (Haus-) Aufgaben in einem veränderten Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 22, 4-9.

Pauels, Wolfgang (2001). „Hausaufgaben als Lerneinstieg." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 11-13.

Peirce, Charles Sanders (1878/1992). "How to make our ideas clear." In: Houser, Nathan; Kloesel, Christian (Hrsg.). *The essential Peirce.* Band 1. Bloomington: Indiana University Press, 124-141.

Peirce, Charles Sanders (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pervin, Lawrence (1993). *Persönlichkeitstheorien.* München: Reinhardt.

Peschel, Falko (1997). „Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts." In: Gesing, Harald (Hrsg.). *Pädagogik und Didaktik der Grundschule.* Neuwied: Luchterhand.

Peschel, Falko (2002a). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen.* Hohengehren: Schneider.

Peschel, Falko (2002b). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen.* Hohengehren: Schneider.

Petersen, Almut (2002). *Arbeitsblätter Termumformungen und binomische Formeln Klasse 7 bis 9.* Stuttgart: Klett.

Petersen, Peter (1959). *Führungslehre des Unterrichts.* Braunschweig: Westermann.

Petersen, Peter (1980). *Der kleine Jenaplan.* Weinheim: Beltz.

Peterßen, Wilhelm (1999). *Kleines Methoden-Lexikon.* München: Oldenbourg.

Peterßen, Wilhelm (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung.* München: Oldenbourg.

Peyton; Joy; Reed, Lesley (1990). *Dialogue journal writing and non-native English speakers: a handbook for teachers.* Alexandria: TESOL.

Piaget, Jean (1980). *Experiments in contradiction,* Chicago: University of Chicago Press.

Pica, Teresa et al. (1993). "Choosing and using communicative tasks for second language instruction." In: Crookes, Graham; Gass, Susan (Hrsg.). *Tasks and language learning: integrating theory and practice.* Clevedon: Multilingual Matters, 9-34.

Picht, Georg (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe.* Olten: Walter-Verlag.

Piepho, Hans-Eberhard (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.* Dornburg: Frankonius.

Piepho, Hans-Eberhard (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I.* Limburg: Frankonius.

Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien" in Theorie und Praxis.* Hannover: Schroedel.

Piepho, Hans-Eberhard (2004). „Szenarien." In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 119-124.

Plitsch, Axel (1997). „Music + song = authentic listening in the language classroom." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 25, 4-11.

Popp, Susanne (1995). *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Popp, Susanne (1996). „Helen Parkhurst und der Daltonplan." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 2, 268-280.

Popper, Karl (1979). *Das Elend des Historizismus.* Tübingen: Mohr/ Siebeck.

Popper, Karl (1980). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band I: Der Zauber Platons.* Tübingen: Francke.

Popper, Karl (1994). *Die Logik der Forschung.* Tübingen: Mohr.

Postman, Neil (1983). *Das Verschwinden der Kindheit.* Frankfurt am Main: Fischer.

Postman, Neil; Weingartner, Charles (1969). *Teaching as a subversive activity.* New York: Penguin.

Potthoff, Willy (1992). *Einführung in die Reformpädagogik.* Freiburg: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.

Potthoff, Willy (1994). „Von der klassischen Reformpädagogik zu heutigen Schulinnovationen." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 65-78.

Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.

Prabhu, N.S. (1990). "There is no best method – why?" In: *TESOL Quarterly* 24, 161-176.

Praxis/fsu Sonderheft (2000). „Fächerübergreifender Unterricht. Anregungen, Reflexionen, Erfahrungen." Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Preuss-Lausitz, Ulf (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000.* Weinheim: Beltz.

Proctor, Steven (2003). "Closures." In: *Modern English Teacher* 1, 30-37.

Prodromou, Luke (1992). *Mixed ability classes.* London: Macmillan.

Prodromou, Luke (2002). „The great ELT textbook debate." In: *Modern English Teacher* 4, 25-33.

Prodromou, Luke (2003). "The power and the glory: from the textbook to learner input." Handout Vortrag ALP & MATSDA: Dillingen.

Prondczynsky, Andreas von (1996). „Zur historischen Einordnung der Reformpädagogik in der Geschichte der Pädagogik." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 70-110.

Quast, Ulrike (1994). „Music connects minds and hearts. Reflexionen zur Rolle und Verwendung von Musik im Fremdsprachenunterricht." In: *Fremdsprachenunterricht* 3, 169-171.

Quast, Ulrike (1996). „Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht." In: Blell/Hellwig (Hrsg.), 107-114.

Raetzell, Louise (1995). *Vorschläge zum Offenen Unterricht mit English G, Neue Ausgabe, C3 Kopiervorlagen.* Berlin: Cornelsen.

Rakhkochkine, Anatoli (2003). *Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive.* Münster: Waxmann.

Rampillon, Ute (1996). „Englischlernen an Stationen." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 24, 63-64.

Rampillon, Ute (1997). „Offenes Fremdsprachenlernen in der Lernwerkstatt." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26, 46-47.

Rampillon, Ute (1999). „Englischlernen neu denken – und neu bewerten." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37, 26-39.

Rampillon, Ute (2003). „Lernerstrategien beim Hören und Verarbeiten englischer Texte." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 64/65, 46-50.

Rampillon, Ute; Reisener, Helmut (1993). „Veränderte Schüler – veränderter Unterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 12, 10-15.

Rampillon, Ute; Reisener, Helmut (1997). „Orientierungen für den Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 28, 4-10.

Rampillon, Ute; Reisener, Helmut (2004). „Methodenkultur im Fremdsprachenunterricht." In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 243-248.

Ramsegger, Jörg (1977). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell.* München.

Rattunde, Eckhard (1995). „Offene Lektionseinheiten im Französischunterricht – Materialien und Möglichkeiten." In: *Die Neueren Sprachen* 94, 88-111.

Rattunde, Eckhard (1998). "Lehrwerk und offene Lerneinheiten – Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 202-211.

Rau, Albert (1999). „Short texts in action – more than action in the classroom!" In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42, 4-9.

Raue, Helmut (1980). „Die offene Phase im Fremdsprachenunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2, 115-122.

Rauschenberger, Hans (Hrsg.)(1999). *Erzieherisches Denken und Handeln.* Weinheim: Juventa.

Rebel, Karlheinz (2001). „Autonomes Fremdsprachenlernen." In: Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts.* Hannover: Schroedel /Diesterweg, 24-30.

Reichel, Rene; Scala, Eva (1996). *Das ist Gestaltpädagogik.* Münster: Ökotopia Verlag.

Reinartz, Andrea (2003). *Leben und Lernen sind weit auseinander. Eine Studie zur Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrerinnen und -lehrer am Gymnasium.* Opladen: Leske & Budrich.

Reinfried, Marcus (1999). „Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?" In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28, 162-180.

Reinfried, Marcus (2001). „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma." In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik.* Tübingen: Narr, 1-20.

Reinmann-Rothmeier, Gerhard; Mandl, Heinz (1998). „Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs." In: Klix, Friedhardt; Spada, Hans (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie.* Band 6. Göttingen: Hogrefe, 457-500.

Reinmann-Rothmeier, Gerhard; Mandl, Heinz (2001). „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten." In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg). *Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz, 601-646.

Reischmann, Jost (1991). *Leichter lernen – leicht gemacht. Arbeitstechniken für Schule und Studium, Fortbildung und Examensvorbereitung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reisener, Helmut (1993). „1993 and all that – Der Englischunterricht vor neuen Prozessen, Prognosen, Profilen." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 9, 4-11.

Reisener, Helmut (1994). „Vom Umgang mit Texten." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 15, 4-13.

Reiss, Günter; Eberle, Gerhard (Hrsg.). 1992. *Offener Unterricht.* Weinheim: Beltz.

Rekowski, Peter (2001). „Die Frage ist nicht ob, sondern wie – Die Einbindung der neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht." In: Weskamp, Ralf (Hrsg.). 2001. *Perspektiven: Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts: Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis.* Hannover: Schroedel, 55-64.

Richards, Jack. et al. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Harlow: Longman.

Richards, Jack; Rodgers, Theodore (1986)(1. Aufl.). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack; Rodgers, Theodore (2001)(2. Aufl.). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richter, Annette (2003). „Sich selbst beurteilen lernen – das Portfolio als alternatives Bewertungsinstrument." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 44-47.

Riel, Margaret (1989). "The impact of computers in classrooms". In: *Journal of Research on Computing in Education* 22, 180-190.

Riley, Philip (1997). "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access." In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.). *Autonomy and independence in language learning.* London: Longman, 114-131.

Riley, Philip; Zoppis, C. (1985). „The sound and video library." In: Riley, Philip (Hrs.). *Discourse and learning.* London: Longman, 286-298.

Risse, Erika (1996). *Offener Unterricht am Gymnasium: Freiarbeit / Projektarbeit: Ziele – Methoden – Organisation.* Oberhausen: Verlag Neue Bücherstube Laufen.

Rogers, Carl (1983). *Freedom to learn for the 80s.* New York: Merrill.

Rogers, Carl (1984). *Lernen in Freiheit.* München: Kösel.

Röbe, Edeltraud (1991). „Reformpädagogische Impulse für die Weiterentwicklung der Regelschule." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 13-38.

Röd, Wolfgang (2000). *Der Weg der Philosophie*, Band II. München: Beck.

Roedler, Klaus (1996). „Schulleben –Lebensgemeinschaftsschule: Die Hamburger Gemeinschaftsschule 1919 – 1933." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 171-177.

Röhrs, Hermann (Hrsg.)(1986). *Die Schulen der Reformpädagogik heute.* Düsseldorf: Schwann.

Röhrs, Hermann (1994a). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Röhrs, Hermann (1994b). „Die Internationalität der Reformpädagogik und die Ansätze zu einer Welterziehungsbewegung." In: Röhrs, Hermann; Lenhart, Volker (Hrsg.). *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten.* Frankfurt am Main: Lang, 11-26.

Röllich-Faber, Ursula (2001). „A little bit of life: Unterrichtseinstiege ins ‚creative writing'." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 66, 14-20.

Rötzer, Florian (1998). *Digitale Weltentwürfe. Streifzüge durch die Netzkultur.* München: Hanser.

Rorty, Richard (1982). *Consequences of pragmatism.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rosenshine, B.V. (1983). „Teaching functions in instructional programs." In: *The Elementary School Journal* 4, 335-351.

Roth, Gerhard (1998). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rubin, Jerry (1987). „Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology." In: Wenden, Anita; Rubin, Jerry (Hrsg.). *Learner strategies for learner autonomy.* London: Prentice Hall, 15-30.

Rüschoff, Bernd; Wolff, Dieter (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.* Ismaning: Hueber.

Salzl, Christa (1993). „Electronic mail am Hanns-Seidel-Gymnasium Hösbach." In: *BUS* 24, 23-27.

Sanderson, Paul (1998). „Music and songs in the classroom: making choices." In: *Modern English Teacher* 7/2, 35-39.

Savignon, Sandra (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice.* Reading: Addison-Wesley.

Schaefer, Gerhard; Yoshioka, Ryoei (2000). *Balanced thinking: an educational perspective for 2000+ on the basis of a cross-cultural German/Japanese study.* Frankfurt am Main: Lang.

Schallhorn, Karola; Peschel, Alexandra (2004). *Method guide. Kreative Methoden für den Englischunterricht in der Oberstufe.* Paderborn: Schöningh.

Schanz-Hering, Brigitte (1988). „Freie Arbeit – eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Englischunterricht." In: *Englisch* 2, 41-47.

Schardt, Friedel; Schardt, Bettina (1999). *Referate und Facharbeiten: effektive Arbeitstechniken für die Oberstufe.* Freising: Stark.

Scharff, Siegfried (1997). „Bedürfnisse von Kindern in Bezug auf Schule und Lernen." In: Göhlich (Hrsg.), 170-183.

Schart, Michael (2004). „Entscheidungsspielräume im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht. In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 125-133.

Scheller, Ingo (1981). *Erfahrungsbezogener Unterricht.* Königstein: Scriptor.

Scheller, Ingo (1998). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis.* Berlin: Cornelsen.

Schiffler, Ludger (1998). *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch.* Ismaning: Hueber.

Schittko, Klaus (1980). „Ansätze zu einer kritischen Didaktik." In: *Die Deutsche Schule* 72, 652-659.

Schlemminger, Gerald (1995). „Freinet-Techniken im Fremdsprachenunterricht." In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 158-163.

Schlemminger, Gerald (2001). „Fremdsprachenunterricht und reformpädagogische Einflüsse." In: Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Perspektiven: Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts: Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis.* Hannover: Schroedel, 15-23.

Schlinkmann, Dieter (1995). „Offener Englischunterricht in der Jahrgangsstufe 10." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 24-32.

Schlobinski, Peter (Hrsg.)(2000). *Der Deutschunterricht 1: Internet – Sprache, Literatur und Kommunikation.* (Themenheft).

Schmack, Ernst (1978). *Offenes Curriculum – Offener Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen.* Kastellaun/Hunsrück, Henn.

Schmenk, Barbara (1999). „Press coverage of King Lear's abdication." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 39-43.

Schmid, Anne (2000). *Offener Unterricht in der Grundschule – unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts der Freiarbeit. Darstellung Analyse und Kritik.* Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Schmidt, Johann (2004). „Das Meisterwerk im Unterricht: Die Debatte um einen filmischen Kanon." In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 275-285.

Schneider, Franz (1990). „Vorherrschende Unterrichtspraxis – ein Kommunikationskiller." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 178-180.

Schneider, Werner (2000). *Steven Spielberg: Schindler's List. Ein filmanalytisches Projekt.* Berlin: Cornelsen.

Schönpflug, Ute (1995). „Lerntheorie und Lernpsychologie." In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 52-58.

Schräder-Naef, Regula (1994). *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen.* Weinheim: Beltz.

Schröder, Hartwig (2000). *Lernen – Lehren – Unterricht.* München: Oldenbourg.

Schümer, Gundel (1996). „Projektunterricht in der Regelschule. Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers." In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34/Beiheft, 141-158.

Schulz, Wolfgang (1965). „Unterricht – Analyse und Planung." In: Heimann, Paul; Otto, Gunther; Schulz, Wolfgang (Hrsg.). *Unterricht – Analyse und Planung.* Hannover: Schroedel, 13-47.

Schulz, Wolfgang (1990). „Offenere Formen des Unterrichts." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 100, 4-9.

Schulz-Benesch, Günter (1961). *Der Streit um Montessori.* Freiburg: Herder.

Schumann, Bettina (2002). „London spielerisch entdecken." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 16-21.

Schunke, Jane (2002). „Schulung des Leseverstehens anhand Goldings ‚Lord of the Flies'." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 48-51.

Schwab, Jürgen; Stegmann, Michael (1999). *Die Windows-Generation. Profile, Chancen und Grenzen jugendlicher Computeraneignung.* München: KoPäd.

Schwerdtfeger, Inge (1989). *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge (1997). „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen." In: *Informationen DaF* 5, 587-606.

Schwerdtfeger, Inge (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung.* Berlin: Langenscheidt.

Scovel, Thomas (1979). „Review of suggestology and outlines of suggestopedy." In: *TESOL Quarterly* 13, 255-266.

Segermann, Krista (1999). „Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung." In: *französisch heute* 3, 281-293.

Seifert, Josef (1995). *Visualisieren – Präsentieren – Moderieren.* Bremen: Gabal Verlag.

Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.)(2003). *Englisch Rahmenplan für die Sekundarstufe I.* Bremen. <www.schule.bremen.de/curricula/LPsSekI/EnglischSI.pdf> (14.05.03)

Sesink, Werner (1990). *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten ohne und mit PC.* München: Oldenbourg.

Seyfarth-Stubenrauch, Michael; Skiera, Ehrenhard (Hrsg.)(1996a). *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen.* Baltmannsweiler: Schneider.

Seyfarth-Stubenrauch, Michael; Skiera, Ehrenhard (Hrsg.)(1996b). *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien.* Baltmannsweiler: Schneider.

Sheerin, Susan (1989). *Self-access.* Oxford: Oxford University Press.

Sheerin, Susan (1991). "State of the art: self-access." In: *Language Teaching* 3, 143-157.

Sheerin, Susan (1997). "An exploration of the relationship between self-access and independent learning." In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.). *Autonomy and independence in language learning.* London: Longman, 54-65.

Sherman, Jane (2003). *Using authentic video in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shor, Ira; Freire, Paulo (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education with Ira Shor and Paulo Freire.* New York: Bergin and Garvey.

Singer, Wolf (2005). „Alles Wissbare hat Grenzen. Wolf Singer im Gespräch mit Ulrich Schnabel." In: *DIE ZEIT* 12.05., 44.

Sippel, Verena (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale.* Tübingen: Narr.

Skehan, Peter (1996). "Second language acquisition research and task-based instruction." In: Willis, Jane; Willis, Dave (Hrsg.). *Challenge and change in language teaching.* Oxford: Heinemann, 17-30.

Skehan, Peter (1998). *A cognitive approach to language learning.* Oxford: Oxford University Press.

Skiera, Ehrenhard (1996a). „Einleitung: Anmerkungen zur historischen Rekonstruktion der Reformpädagogik und zum inhaltlichen Spektrum ihres Begriffs." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, o.S.

Skiera, Ehrenhard (1996b). „Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 2-22.

Skiera, Ehrenhard (1996c). „Einleitung: Zur Möglichkeit der Konstituierung eines Kanons reformpädagogischer Grundmotive." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band.1, o.S.

Skiera, Ehrenhard (1996d). „Einleitung: Die Kritik an der didaktisch-methodischen Normalform der Schule als Ausgangspunkt zur Konzipierung reformpädagogischer Alternativen." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 2, o.S.

Skiera, Ehrenhard (1996e). „Celestin Freinet und seine Pädagogik der Befreiung." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band. 2, 296-315.

Slavin, Robert (1995). *Cooperative learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Solmecke, Gert (2001). „Lerneinstiege im Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 52, 4-9.

Spiegel online (Hrsg.)(2001). „Nach der PISA-Studie: Minister versammelt, Gewerkschaften verbittert."
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,171342,00.html> (07.10.04)

Spitzer, Manfred (2002). *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Stake, Robert (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

Starkebaum, Karl (1992). „Freiarbeit und Grammatik." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 9-15.

Stedtfeld, Wolfgang (1983). „Lernermotivierung im Englischunterricht durch Anknüpfung an 'Alltagssituationen'." In: Solmecke, Gert (Hrsg.). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 316-326.

Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (Hrsg.)(1999). *Lehren und Lernen im Offenen Unterricht – Empirische Befunde und kritische Anmerkungen*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

Steitz-Kallenbach, Jörg (1993). „Das Machbare ins Auge fassen. Englischunterricht einer neunten Klasse am Gymnasium." In: *Pädagogik* 10, 30-32.

Stempleski, Susan; Arcario, Paul (1992). *Video in second language teaching. Using, selecting, and producing video for the classroom*. Alexandria: TESOL.

Stempleski, Susan; Tomalin, Barry (1989). *Video in action*. London: Longman.

Stempleski, Susan; Tomalin, Barry (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.

Stenzel, Klaus (1990). „Die Klassenbibliothek als ein Modell für das extensive Lesen." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 4, 361-364.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stieren, Bruno (Hrsg.)(1993). *Offener Unterricht im 5./6. Schuljahr*. München: Oldenbourg.

Stiller, Hugo (1990). „Texte und ihre Verfilmungen. Vorteile einer Medienkombination für das textverarbeitende Lerngespräch im fortgeschrittenen Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 99, 4-9.

Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.)(2005). *MODUS 21. Das Programm – die Maßnahmen*. Berlin: Cornelsen.

Stoll, Clifford (2001). *Logout*. Frankfurt: Fischer.

Sturtridge, Gill (1992). *Self-access: preparation and training*. Manchester: British Council.

Sturtridge, Gill (1997). „Teaching and language learning in self-access centres: changing roles?" In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 66-78.

Surkamp, Carola (2004a). „Teaching films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 2-11.

Surkamp, Carola (2004b). „Literaturverfilmung einmal anders: Aufgabenorientiertes Lernen mit Stephen Daldry's *The Hours*." In: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 287-298.

Suschnig, Hanna-Maria (1998). *The New You & Me – Offenes Lernen 1. Anregungen zur Unterrichtsgestaltung*. Wien: Langenscheidt.

Sweet, Henry (1899/1964). *The practical study of language: a guide for teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

Tanner, Rosie (2001). "Teaching intelligently." In: *English Teaching Professional* 20, 40-41.

Tanner, Rosie; Green, Catherine (1998). *Tasks for teacher education – coursebook, trainer's book*. London: Longman.

Taubenböck, Andrea (2004). „'If it ain't a pleasure, it ain't a poem': Lyrik – eine Gattung, die begeistern kann." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 67, 4-9.

Tausch, Reinhard (1998). „Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung." In: Rost, Detlef (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 397-403.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1998). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Taylor, Paul (1993). *The texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.

Teele, Sue (1996). „Redesigning the educational system to enable all students to succeed." In: *NASSP Bulletin* 80/583, 65-75.

Teeler, Dede; Gray, Peta (2000). *How to use the Internet in ELT*. Harlow: Longman.

Teichmann, Monika (2002a). „Stationenlernen im Fremdsprachenunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 4-10.

Teichmann, Monika (2002b). „Cultures in post-colonial Africa. Stationenlernen in einem Oberstufenkurs." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 52-57.

Teichmann, Virginia (1998). „Kreatives Schreiben." In: Timm (Hrsg.), 250-257.

Terhart, Ewald (1989). *Lehr-Lern-Methoden*. München: Juventa.

Terhart, Ewald (1999). „Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?" In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 629-647.

Terhart, Ewald (2002). „Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung." In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16/2, 77-86.

Thaler, Engelbert (1999). *Musikvideoclips im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. München: Langenscheidt-Longman.

Thaler, Engelbert (2000). *EinFach Englisch: Monty Python. Unterrichtsmodell*. Paderborn: Schöningh.

Thaler, Engelbert (2001). „DVD im Englischunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 53, 40-41.

Thaler, Engelbert (2002a). „Englisch lernen mit Musikvideoclips." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 60, 4-12.

Thaler, Engelbert (2002b). „MVC & DVD & R.E.M." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 60, 21-24.

Thaler, Engelbert (2003). *EinFach Englisch: Dead Poets Society. Unterrichtsmodell.* Paderborn: Schöningh.

Thaler, Engelbert (2004a). „MMSL statt HSAH – Plädoyer für ein Multimedia-Sprachlabor im Fremdsprachenunterricht." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2, 92-100.

Thaler, Engelbert (2004b). „Dogme – eine alte methodische Innovation?" In: *Englisch* 2, 56-63.

Thaler, Engelbert (2004c). „'I quote others only in order the better to express myself' – Aphorismen als Lernzünder." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 67, 36-41.

Thaler, Engelbert (2004d). „Welcome to the Land Down Under – Lernzirkel ‚Australien'." In: *Raabits Englisch – Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung* 38, 1-34.

Thaler, Engelbert (2005a). „The Bard goes cartoon. Die Verwendung von Shakespeare-Comics." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 73, 37-43.

Thaler, Engelbert (2005b). „The trend's your *Friends* – Methoden zur Arbeit mit TV-Sitcoms." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 75, 36-37.

Thaler, Engelbert (Hrsg.)(2005c). *Challenges. Global learning in a globalised world.* Paderborn: Schöningh.

Thaler, Engelbert (2005d). *Popular culture – football, films, fashion.* Paderborn: Schöningh.

Thaler, Engelbert (Hrsg.)(2006a). *Fußball – Fremdsprachen – Forschung.* Aachen: Shaker.

Thaler, Engelbert (Hrsg.)(2006b). „Football". In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 79. Velber: Friedrich.

Thaler, Engelbert (2007). „Schulung des Hör-Seh-Verstehens." In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 4, 12-17.

Thaler, Engelbert; Riedlberger, Renate (2002). „MTV awards – and the winner is ..." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 60, 17-20.

Tholey, Paul (1994). „Gestalttherapie." In Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.). *Handwörterbuch Psychologie.* Weinheim: Psychologie Verlags Union, 249-254.

Thom, Wolfram (1994). „Lernzirkel allgemein." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 430-431.

Thomas, Uwe (1987). *Alternative Fremdsprachenvermittlungsmethoden. Eine Untersuchung ihrer Möglichkeiten und Grenzen.* Berlin: Express.

Thume, Karl-Heinz (1996). *Computereinsatz im Englischunterricht – Telekommunikation.* Augsburg: Zentralstelle für Computer im Unterricht.

Thume, Karl-Heinz (1997). „Telekommunikation im Englischunterricht." *Zielsprache Englisch* 1, 27-33.

Timm, Johannes-Peter (1998a). *Englisch lernen und lehren.* Berlin: Cornelsen.

Timm, Johannes-Peter (1998b). „Pop- und Rocksongs als ‚Lernschrittmacher'." In: Timm (Hrsg.), 178-184.

Tobler, John (1983). *MTV's who's who in rock video.* London: Zomba.

Tomalin, Barry (1990). *Video in the English class*. London: BBC.
Townshend, Kate (1997). *E-mail. Using electronic communications in foreign language teaching*. London: CILT.
Traub, Silke (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Treppte, Carmen (1997). „'Bismarck macht Schule.' Eine Grundschule im Stadtteil." In: Göhlich (Hrsg.), 109-115.
Troll, Christa; Günther, Evi (2002). *Offener Unterricht im Fach Textilarbeit, Werken: Kopiervorlagen für Spiele und Lernzirkel*. Auer: Donauwörth.
Troll, Christa; Günther, Evi (1999). *Offener Unterricht im Fach Hauswirtschaft: Kopiervorlagen für Spiele und Lernzirkel*. Donauwörth: Auer.
Tudor, Ian (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
Turner-Hill, Bärbel (2004). „Using authentic films with beginners in the EFL classroom." In: *Englisch* 3, 91-102.
Uhlenbrock, Karlheinz (2001). *Fit fürs Abi. Referate/Facharbeit*. Hannover: Schroedel.
Ullrich, Heiner (1996). „Rudolf Steiner und die Waldorfschule." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 2, 253-267.
Unruh, Thomas (1989). „Freie Arbeit und offener Englischunterricht." In: *Englisch* 1, 4-7.
Ur, Penny (1982). *Discussions that work. Task-centred fluency practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
Ur, Penny; Wright, Andrew (1992). *Five-minute activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
Van den Daele, Brigitte (2000). *Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen. Antworten auf eine veränderte Kindheit von Grundschülern*. München: Herbert Utz Verlag.
Vater, Brigitte (1996). „'She is a strong teddy with a nice soft heart.' Gestalten eigener Texte im Rahmen eines Teddy-Projektes." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3, 12-14.
Vater, Brigitte (2001). „Projektorientierung im Fremdsprachenunterricht." In: Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Perspektiven: Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts: Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis*. Hannover: Schroedel, 31-36.
Vaupel, Dieter (1995). „Offenen Unterricht strukturieren. Thematische Landkarten und Lernpläne als Planungshilfen." In: *Pädagogik* 12, 17-22.
Vaupel, Dieter (1997). *Handeln und Lernen in der Sekundarstufe. Zehn Praxisbeispiele aus dem offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
Vaupel, Dieter (1999). „Wochenplanarbeit." In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.). *Zwölf Unterrichtsmethoden*. Weinheim: Beltz, 72-82.
Vietor, Wilhelm (1965/1882). „Der Sprachunterricht muß umkehren." In: Flechsig, Karl-Heinz (Hrsg.). *Neusprachlicher Unterricht I*. Weinheim: Beltz, 155-172.
Voller, Peter (1997). „Does the teacher have a role in autonomous learning?" In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 98-113.
Voller, Peter et al. (1999). "One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project." In: Crabbe, David; Cotterall, Sara (Hrsg.). *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt: Lang, 111-126.
Vollmer, Helmut (1998). „Sprechen und Gesprächsführung." In: Timm (Hrsg.), 237-249.

Wagenschein, Martin (1968). *Verstehen lernen.* Weinheim: Beltz.
Wagner, Angelika (1978). „Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule." In: Neber, Horst et al. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens.* Weinheim: Beltz, 49-67.
Waite, Sarah (1994). "Low-resourced self-access with EAP in the developing world: the great enabler?" In: *ELT Journal* 3, 233-242.
Wallaschek, Uta (1989). „Individuelles Arbeiten und Üben im Lernzirkel." In: *Grundschule* 2, 56-58.
Wallerstein, Nina (1983). *Language and culture in conflict: problem-posing in the ESL classroom.* Reading: Addison-Wesley.
Wallrabenstein, Wulf (1994). *Offene Schule – Offener Unterricht.* Reinbek: Rowohlt.
Wallrabenstein, Wulf (1996). „Reformpädagogisch inspirierte methodische Innovationen in der schulpädagogischen Diskussion der Gegenwart." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 204-212.
Walter, Brigitte (1982). „Zur Interessenstruktur der Schüler im Englischunterricht und zu ihrer Berücksichtigung. An Beispielen zur Unterrichtsgestaltung in Klasse 9." In: *Fremdsprachenunterricht* 26, 413-417.
Wandel, Reinhold (1999). „Marsmännchen – ein Video-Projekt zum Fremdverstehen." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 26-30.
Wang, M.C. et al. (1993). „Toward a knowledge base for school learning." In: *Review of Educational Research* 63, 249-294.
Warschauer, Mark et al. (1996). "Computer learning networks and student empowerment." In: *System* 1, 1-14.
Warschauer, Mark; Healey, Deborah (1998). "Computers and language learning: an overview." In: *Language Teaching* 31, 57-71.
Warschauer, Mark; Kern, Richard (Hrsg.)(2000a). *Network-based language teaching: concepts and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
Warschauer, Mark; Richard Kern (2000b). „Introduction: theory and practice of network-based language teaching." In: Warschauer/Kern (Hrsg.), 1-19.
Waters, Alan; Vilches, Luz (2001). "Implementing ELT innovations: a needs analysis framework." In: *ELT Journal* 2, 133-141.
Weaver, Susan; Cohen, Andrew (1997). *Strategies-based instruction: a teacher-training video.* Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
Webster, Megan; Castanon, Libby (1980). *Crosstalk.* Oxford: Oxford University Press.
Weigler, Norbert (1999). „Freiarbeit im Englischunterricht am Gymnasium?" In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 74-76.
Weinert, Franz (1991). „Kreativität – Fakten und Mythen." In: *Psychologie heute* 9, 30-37.
Weinert, Franz (1996). „'Der gute Lehrer', ‚die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft." In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 14, 141-151.
Weiss, Edgar (1996a). „Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 58-69.
Weiss, Edgar (1996b). „Kunsterziehungsbewegung – Ästhetischer Genuß und die Befreiung des Ausdrucks." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 112-119.
Weiss, Edgar (1996c). „Gemeinschaftserziehung – Zur pädagogischen Konstitution der Beziehung zum anderen." In: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera (Hrsg.), Band 1, 149-157.

Weißling, Harald; Yareham, Bob (2001). *Video-Ideen für den Englischunterricht.* Berlin: Cornelsen.

Wellenhofer, Walter (1997). *Unterricht heute: Aufgaben – Möglichkeiten – Probleme; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern.* Ainring: Grünstein.

Welsch, Wolfgang (1987). *Unsere postmoderne Moderne.* Weinheim: Beltz.

Wendt, Michael (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht.* Tübingen: Narr.

Wendt, Michael (1998). „Fremdsprachenlernen ist konstruktiv." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32, 4-10.

Wendt, Michael (Hrsg.)(2000). *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt a.M.: Lang.

Wendt, Marei (2002). „Öffnung des Französisch-Unterrichts durch Theaterspiel – Erfahrungen aus der John-F.-Kennedy-Schule." In: Melde, Wilma; Raddatz, Volker (Hrsg.). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht, I: Offene Formen und Frühbeginn.* Frankfurt am Main: Lang, 31-36.

Weskamp. Ralf (1997). „Postmoderne Literaturtheorien." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 4, 345-353.

Weskamp, Ralf (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte.* Berlin: Cornelsen.

Wicke, Rainer (1993). "Peter and the wolf. Ein musikalisches Märchen für die Jahrgangsstufen 6 + 7." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2, 21-27.

Wicke, Rainer (1996). „Musik und Kunst im schülerzentrierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht." In: Blell/Hellwig (Hrsg.), 115-126.

Widdowson, Henry (1978). *Teaching language as communication.* Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, Henry (1990). *Aspects of language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, Henry (1996). „Authenticity and autonomy in ELT." In: *English Language Teaching Journal* 1, 67ff.

Wiechmann, Jürgen (Hrsg.)(1999a). *Zwölf Unterrichtsmethoden.* Weinheim: Beltz.

Wiechmann, Jürgen (1999b). „Unterrichtsmethoden." In: Wiechmann (Hrsg.), 9-19.

Wiechmann, Jürgen (1999c). „Frontalunterricht." In: Wiechmann (Hrsg.), 20-34.

Wiegand, Volker (1991). „`Wo ist Carmen Sandiego`? Computer-Simulationen im Fremdsprachenunterricht." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4, 42-44.

Wieshuber, Andrea (2002). „Schüleraktivierender Unterricht – Möglichkeiten der Anknüpfung an die Lehrbucharbeit in der 7. Klasse." In: *Englisch* 2, 48-54.

Wiggershaus, Rolf (1986). *Die Frankfurter Schule. Geschichte – Theoretische Entwicklung – Politische Bedeutung.* München: Hanser.

Wilkening, Monika (1997). „Öffnung des Unterrichts bei Übungen und Wiederholungen (1./2.Lernjahr)." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 31, 10-14.

Wilkening, Monika (1998). „SchülerInnen entwickeln dramatische Formen in offenen Unterrichtsphasen." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, 16-20.

Wilkening, Monika (1999). „Projektunterricht zum ‚American Dream'." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 44-46.

Wilkening, Monika (2000). „Offene *pre-* und *after*-reading activities für Shortstorys." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 1, 45-53.

Wilkening, Monika (2002). „Stationenlernen nach der Lektüre von ‚The Boy in the Moon'." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57/58, 11-15.

Will, Hermann (1994). *Vortrag und Präsentation.* Weinheim: Beltz.
Williamson, Julia; Vincent, Jill (1996). *Film is content.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
Willis, Jane (1996). „A flexible framework for task-based learning." In: Willis/Willis (Hrsg.), 52-62.
Willis, Jane (1998). "Task-based learning: what kind of adventure." <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/jul/willis/html> (22.07.02)
Willis, Jane; Willis, Dave (Hrsg.)(1996). *Challenge and change in language teaching.* Oxford: Heinemann.
Wilts, Johannes (2001). „Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 210-221.
Wißner-Kurzawa, Elke (1995). „Materialien zum Selbstlernen." In: Bausch/Christ /Krumm (Hrsg.)(1995), 308-311.
Wittrock, Merlin (1974). "Learning as a generative process." In: *Educational Psychologist* 11, 87-95.
Wolff, Dieter (1994). „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?" In: *Die Neueren Sprachen* 93, 407-429.
Wolff, Dieter (1997). „Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen." In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.). *Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom.* München: Goethe-Institut, 45-52.
Wolff, Dieter (1998). „Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen." In: Timm (Hrsg.), 70-77.
Wolff, Dieter (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt a.M.: Lang.
Wolter, Brent (2000). "A participant-centred approach to INSET course design." In: *ELT Journal* 4, 311-318.
Woo, Linda; Murphey, Tim (1999). "Activating metacognition with action logs." In: *The Language Teacher* 23/5, 15-18.
Wood, David (1995). *Film communication theory and practice in teaching English as a foreign language.* Lewiston: Edwin Mellen Press.
Woodward, Tessa (2001). *Planning lessons and courses.* Cambridge: Cambridge University Press.
Wopp, Christel (1994). „Offener Unterricht." In: Jank, Werner; Meyer, Hilbert (Hrsg). *Didaktische Modelle.* Frankfurt am Main: Cornelsen, 322-335.
Wright, Andrew (1995). *Storytelling with children.* Oxford: Oxford University Press.
Wright, Andrew; Buckby, Michael; Betteridge, Michael (1979). *Games for language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
Wright, Tony (1987). *Roles of teachers and learners.* Oxford: Oxford University Press.
Wuchterl, Kurt (1986a). *Lehrbuch der Philosophie.* Stuttgart: Universitäts Taschenbuch Verlag.
Wuchterl, Kurt (1986b). *Grundkurs: Geschichte der Philosophie.* Stuttgart: Universitäts Taschenbuch Verlag.
Wuchterl, Kurt (1999). *Methoden der Gegenwartsphilosophie.* Bern: Haupt.
Wuchterl, Kurt (2000). *Einführung in die Philosophiegeschichte. Ursprung und Entwicklung westlichen Denkens.* Bern: Haupt.
Wygotski, Lev (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Boston: Harvard University Press.

Yaiche, Francis (1996). *Simulation globale*. Paris: Hachette.
Yalden, Janice (1983). *The communicative syllabus: evolution, design and implementation.* Oxford: Pergamon.
Zehnder, Matthias (2000). *Surfen im Internet. Geschichte und Geschichten des Internet.* Kilchberg: Smart Books.
Zehnpfennig, Hannelore; Zehnpfennig, Helmut (1992). „Was ist ‚Offener Unterricht'." In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Schulanfang*. Soest: Eigenverlag, 46-60.
Zerweck, Bruno (2004). „Filmanalyse und *cultural studies*: US-amerikanische Kulturthemen in *The Big Lebowski* und amerikanischen Vietnamfilmen." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 40-45.
Zimmerman, Barry; Schunk, Dale (Hrsg.)(1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice.* New York: Springer.
Zimmermann, Gertraud (1997). *Das ist Freiarbeit.* Donauwörth: Auer.
Zimmermann, Heinz (1994). „Freies Arbeiten." In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), 79-93.
Zinnecker, Jürgen (1985). „Kindheit, Erziehung, Familie." In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich.* Opladen: Leske & Budrich, 97-292.
Zola, Meguido; Sandvoss, Joachim (1976). "Song in second-language teaching: the uses of imagery." In: *The Canadian Modern Language Review* 33, 73-85.

Webliografie

<http://groups.yahoo.com/group/dogme/> (15.11.03)
<http://webquest.sdsu.edu/> (10.07.04)
<http://www.abimagazin.de/2003/pdf/schwerpunkt.pdf> (20.04.04)
<http://www.bildung-mv.de/download/ausbildung/kerncurriculum.pdf> (17.09.04)
<http://www.csdl.tamu.edu/walden/> (10.07.04)
<http://www.dipf.de/desi/> (19.05.06)
<http://www.dogme95.dk/the_vow/vow.html> (01.10.03)
<http://www.englisch.schule.de/email.htm> (10.07.04)
<http://www.englisch.schule.de/hyper.htm> (10.07.04)
<http://www.englisch.schule.de/#Präsentieren> (08.06.04)
<http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/> (12.07.04)
<http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=283427.htm> (26.05.04)
<http://www.lo-net.de> (10.07.04)
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/> (20.07.05)
<http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/> (20.07.05)
<http://www.pisa.oecd.org/> (20.07.05)
<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/PRAESENTATION/VERSTAENDLICHKEIT/default.shtml> (15.05.04)

Anhang

Anhang 1: Augsburger Thesen zur inneren Schulentwicklung

1. Eine stärkere Flexibilisierung bei der Gestaltung der Stundentafel verschafft gestalterische Freiräume.
2. Schulen, die bei der Auswahl ihrer Lehrkräfte mitwirken, können leichter ihr Profil entwickeln.
3. Im Vordergrund der inneren Schulentwicklung steht die Steigerung der Unterrichtsqualität.
4. Die Lehrerfortbildung soll zielgenauer auf die Bedürfnisse der einzelnen Schule ausgerichtet werden; nur so können die Schulen ein individuelles Profil entwickeln.
5. Das Schulforum, ein gewähltes Team aus allen am Schulleben beteiligten Gruppen, bietet zahlreiche Möglichkeiten, dem Schulleben wesentliche Impulse zu geben; es soll in seiner Funktion gestärkt werden.
6. Ein Schulprogramm, an dem Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte mitarbeiten, fixiert den pädagogischen Konsens einer Schule schriftlich und schafft die Grundlage für jegliche Weiterentwicklung.
7. Schulen sollen sich gegenüber ihrem Umfeld mehr öffnen.
8. Eine erweiterte Methodenkompetenz der Lehrkräfte bildet die Grundlage für einen qualitätvollen und modernen Unterricht.
9. Unterrichtsgestaltung und Leistungserhebungen sollen Nachhaltigkeit und vernetztes Denken in den Vordergrund rücken.
10. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich nicht als Einzelkämpfer, sondern als Mitglieder eines leistungsfähigen pädagogischen Teams erleben.
11. Schülerinnen und Schüler sollen mehr als bisher eigenverantwortliches Arbeiten lernen.
12. Schülerinnen und Schüler sollen zu ihrer Verantwortung für die eigene Schule stehen und sie aktiv wahrnehmen.

Quelle: Arbeitskreis Schulinnovation am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)(2001). *Innere Schulentwicklung in Bayern. Aus der Praxis – für die Praxis*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Anhang 2: Lernen an Stationen zwischen den Polen von Geschlossenheit und Offenheit

	Geschlossenheit **... vom Lehrer ...**	***Offenheit*** **... vom Schüler ...**
Lerninhalte/-themen	vorgegeben	eingebracht bzw. mitbestimmt
Aufgabenstellungen, Themenschwerpunkte, Arbeitsaufträge, Fragestellungen	entwickelt und festgelegt	(mit)geplant und (mit)entwickelt bzw. vorgeschlagen
Auswahl der Aufgabenstellungen etc.	verpflichtend gemacht	entscheidbar
Materialien	ausgewählt bzw. hergestellt	auswählbar bzw. selbst hergestellt
Arbeitsmethoden, Lerntechniken	vorgeschrieben	frei wählbar
Differenzierung	nach Leistung, qualitativ und quantitativ, Fremddifferenzierung	Selbstdifferenzierung
Kontrolle	Fremdkontrolle	Selbstkontrolle
Sozialform	bestimmt	selbst wählbar
Zeit	Gesamtdauer und Bearbeitungszeit pro Station festgesetzt	Gesamtdauer limitiert, aber Bearbeitungszeit pro Station selbst begrenzbar
Wechselmodalitäten	reglementiert	regelbar
Entspannung und Konzentration	Regelung der Pausen (zum Beispiel entsprechend dem Stundenraster) festgelegt	individuelle Pausenregelung

Quelle: Jürgens, Eiko (1998). *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage.* Sankt Augustin: Academia, 148.

Anhang 3: Hypertext vs Lehrwerk – Charakteristika nach Overmann

Hypertext	Lehrwerk
Multiple Kontexte und Zirkularität durch Hypertextualisierung	Monokultur und Monodirektionalität durch lineares Input-Output-Denken
Offene Multidimensionalität und Perspektiven-Vielfalt in neuen Lernwelten	Geschlossener Monismus der Lehrerperspektive und des Lehrwerks
Multiple Vernetzung eines thematischen Bereichs in geschachtelten Handlungssystemen	Isolierung von Lerneinheiten in Lehrbuchlektionen
Komplexität und natürliche Authentizität des Umweltkontextes	Didaktisch simplifizierter Reduktionismus
Multimodales, ganzheitliches Lernen durch Einbeziehung verschiedener Sinnessysteme	Einkanaliges Lernen
Multiplikation und Heterogenität der Optionen in einer offenen Matrix von Beziehungen	Gewaltsame Vereinheitlichung und Harmonisierung
Strategisches Lernen	Steuerung von außen, Nürnberger Trichter
Verbindung von schulischer Symbolebene und alltäglicher Realität	Lernen für die Schule
soziale Implikationen, Kooperation und Interaktion	lehrergesteuerte Rezeptivität und Passivität
Belebung des gesamten Stoffes durch Breite des Inputs	atomisierte Ausschnitte
Inhaltsbezogenes Echtheitserlebnis, personale Valenz, symmetrische Lernerinteressen	Künstlichkeit, Entfremdung, Asymmetrie
Offen, modular, interaktiv, polyinstrumental, veränderbar, erweiterbar	starres Regelwerk
subjektgesteuert, ganzheitlich, multisensorisch, polyvalent, eindruckstief, eindrucksvielfältig	fremdgesteuert, partiell, kognitiv, monovalent
sinngenerierend, prozedural, dynamisch, provisorisch, unendlich, interaktiv	sinnentleert und statisch

Quelle: <www.ph-ludwigsburg.de/franzoesisch/overmann/baf5/5j.htm> (13.01.04).

Anhang 4: Provokative Thesen zum Fremdsprachenlernen nach Postman & Weingartner (Auswahl)

1. Declare a five-year moratorium on the use of all textbooks.

Since with two or three exceptions all texts are not only boring but based on the assumption that knowledge exists prior to, independent of, and altogether outside of the learner, they are either worthless or harmful.

2. Have English teachers teach maths, maths teachers English, social studies teachers science, science teachers art and so on.

One of the largest obstacles to the establishment of a sound learning environment is the desire of teachers to get something they think they know into the heads of people who don't know it. An English teacher teaching math would hardly be in a position to fulfil this desire. Even more important, he would be forced to perceive the subject as a learner, not a teacher.

5. Dissolve all subjects, courses, and especially course requirements.

This proposal, all by itself, would wreck every existing educational bureaucracy. The result would be to deprive teachers of the excuses presently given for their failures and to free them to concentrate on their learners.

6. Limit each teacher to three declarative sentences per class, and fifteen interrogatives.

7. Prohibit teachers from asking any questions they already know the answer to.

This proposal would not only force teachers to perceive learning from the learner's perspective, it would help them to learn how to ask questions that produce knowledge.

8. Declare a moratorium on all tests and grades.

This would remove from the hands of teachers their major weapons of coercion and would eliminate two of the major obstacles to their students' learning anything significant.

14. Require each teacher to provide some sort of evidence that he or she has had a loving relationship with at least one other human being.

If the teacher can get someone to say, "I love her (or him)", she [sic] should be retained. If she can get two people to say it, she should get a raise. Spouses need not be excluded from testifying.

16. *There should be a general prohibition against the use of the following words and phrases*: teach, syllabus, covering ground, IQ, make-up, test, disadvantaged, gifted, accelerated, enhancement, course, grade, score, human nature, dumb, college material and administrative necessity.

Quelle: Postman, Neil; Weingartner, Charles (1969). *Teaching as a subversive activity* New York: Penguin. (auch: <www.teaching-unplugged.com/subversive.html> 20.01.07)

Anhang 5: Kurt Tucholskys Ratschläge für einen guten Redner

Peter Panter (1930)
Hauptsätze, Hauptsätze, Hauptsätze.
Klare Disposition im Kopf – möglichst wenig auf dem Papier.
Tatsachen, oder Appell an das Gefühl. Schleuder oder Harfe.
Ein Redner sei kein Lexikon. Das haben die Leute zu Hause.
Der Ton einer einzelnen Sprechstimme ermüdet; sprich nie länger als vierzig Minuten.
Suche keine Effekte zu erzielen, die nicht in deinem Wesen liegen.
Ein Podium ist eine unbarmherzige Sache – da steht der Mensch nackter als im Sonnenbad.
Merk Otto Brahms Spruch: Wat jestrichen is, kann nich durchfalln.

Quelle: Tucholsky, Kurt (1975). *Gesammelte Werke in 10 Bänden.* Reinbek: Rowohlt Verlag, 290.

Anhang 6: Kurt Tucholskys Ratschläge für einen schlechten Redner

Fang nie mit dem Anfang an, sondern immer drei Meilen ‚vor' dem Anfang! Etwa so: „Meine Damen und meine Herren! Bevor ich zum Thema des heutigen Abends komme, lassen Sie mich Ihnen kurz ..."

Hier hast du schon ziemlich alles, was einen schönen Anfang ausmacht: eine steife Anrede; der Anfang vor dem Anfang; die Ankündigung, dass und was du zu sprechen beabsichtigst, und das Wörtchen ‚kurz'. So gewinnst du im Nu die Herzen und Ohren der Zuhörer. Denn das hat der Zuhörer gern: dass er deine Rede wie ein schweres Schulpensum aufbekommt; dass du mit dem drohst, was du sagen wirst, sagst und schon gesagt hast. Immer schön umständlich.

Sprich nicht frei – das macht einen so unruhigen Eindruck. Am besten ist es: du liest deine Rede ab. Das ist sicher, zuverlässig, auch freut es jedermann, wenn der lesende Redner nach jedem viertel Satz misstrauisch hochblickt, ob auch noch alle da sind.

Wenn du gar nicht hören kannst, was man dir so freundlich rät, und du willst durchaus und durchum frei sprechen ... du Laie! Du lächerlicher Cicero! Nimm dir doch ein Beispiel an unsern professionellen Rednern, an den Reichstagsabgeordneten – hast du die schon mal frei sprechen hören? Die schreiben sich sicherlich zu Hause auf, wann sie „Hört! Hört" rufen ... ja, also wenn du denn frei sprechen musst: Sprich, wie du schreibst. Und ich weiß, wie du schreibst. Sprich mit langen, langen Sätzen – solchen, bei denen du, der du dich zu Hause, wo du ja die Ruhe, deren du so sehr benötigst, deiner Kinder ungeachtet, hast, vorbereitest, genau weißt, wie das Ende ist, die Nebensätze schön ineinander geschachtelt, so dass der Hörer, ungeduldig auf seinem Sitz hin und her träumend, sich in einem Kolleg wähnend, in dem er früher so gern geschlummert hat, auf das Ende solcher Periode wartet ... nun, ich habe dir eben ein Beispiel gegeben. So musst du sprechen.

Fang immer bei den alten Römern an und gib stets, wovon du auch sprichst, die geschichtlichen Hintergründe der Sache. Das ist nicht nur deutsch – das tun alle

Brillenmenschen. Ich habe einmal an der Sorbonne einen chinesischen Studenten sprechen hören, der sprach glatt und gut französisch, aber er begann zu allgemeiner Freude so: „Lassen Sie mich in aller Kürze die Entwicklungsgeschichte meiner chinesischen Heimat seit dem Jahre 2000 vor Christi Geburt ..." Er blickte ganz erstaunt auf, weil die Leute so lachten.

So musst du das auch machen. Du hast ganz recht: man versteht es ja sonst nicht, wer kann denn das alles verstehen, ohne die geschichtlichen Hintergründe ... sehr richtig! Die Leute sind doch nicht in deinen Vortrag gekommen, um lebendiges Leben zu hören, sondern das, was sie auch in Büchern nachschlagen können ... sehr richtig! Immer gib ihm Historie, immer gib ihm.

Kümmere dich nicht darum, ob die Wellen, die von dir ins Publikum laufen, auch zurückkommen – das sind Kinkerlitzchen. Sprich unbekümmert um die Wirkung, um die Leute, um die Luft im Saale; immer sprich, mein Guter. Gott wird es dir lohnen. Du musst alles in Nebensätze legen. Sag nie: „Die Steuern sind zu hoch." Das ist zu einfach. Sag: „Ich möchte zu dem, was ich soeben gesagt habe, noch kurz bemerken, dass mir die Steuern bei weitem..." So heißt das.

Trink den Leuten ab und zu ein Glas Wasser vor – man sieht das gern. Wenn du einen Witz machst, lach vorher, damit man auch weiß, wo die Pointe ist.

Eine Rede ist, wie könnte es anders sein, ein Monolog. Weil doch nur einer spricht. Du brauchst auch nach vierzehn Jahren öffentlicher Rednerei noch nicht zu wissen, dass eine Rede nicht nur ein Dialog, sondern ein Orchesterstück ist; eine stumme Masse spricht nämlich ununterbrochen mit. Und das musst du hören. Nein, das brauchst du nicht zu hören. Sprich nur, lies nur, donnere nur, geschichtele nur.

Zu dem, was ich soeben über die Technik der Rede gesagt habe, möchte ich noch kurz bemerken, dass viel Statistik eine Rede immer sehr hebt. Das beruhigt ungemein, und da jeder imstande ist, zehn verschiedene Zahlen mühelos zu behalten, so macht das viel Spaß.

Kündige den Schluss deiner Rede lange vorher an, damit die Hörer vor Freude nicht einen Schlaganfall bekommen. Paul Lindau hat einmal einen dieser gefürchteten Hochzeitstoaste so angefangen: „Ich komme zum Schluss." Kündige den Schluss an, und dann beginne deine Rede von vorn und rede noch eine halbe Stunde. Dies kann man mehrere Male wiederholen.

Du musst dir nicht nur eine Disposition machen, du musst sie den Leuten auch vortragen – das würzt die Rede.

Sprich nie unter anderthalb Stunden, sonst lohnt es sich gar nicht erst anzufangen.

Wenn einer spricht, müssen die andern zuhören – das ist deine Gelegenheit! Missbrauche sie.

Quelle: Tucholsky, Kurt (1975). *Gesammelte Werke in 10 Bänden.* Reinbek: Rowohlt Verlag, 291-292.

Anhang 7: Modellprojekte Selbstständige Schule in deutschen Bundesländern

Bundesland	*Projekt*	*Laufzeit*
Baden-Württemberg	Operative eigenständige Schule (OES)	2003-2006
Bayern	MODUS 21 – Mehr Freiraum für Schulen	2002-2008
Berlin	Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule	2003-2006
Brandenburg	Modellvorhaben Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen	2003-2007
Hamburg	Selbstverantwortete Schule	2004-2009
Hessen	Selbstverantwortung plus	2005-2009
Mecklenburg-Vorpommern	Mehr Selbstständigkeit für Schulen	2004-2007
Niedersachsen	Eigenverantwortliche Schule (EiSchu)	2005-2008
Nordrehein-Westfalen	Selbstständige Schule	2002-2008
Rheinland-Pfalz	Selbstverantwortliche Schule	Ab 2005
Schleswig-Holstein	Geld statt Stellen	2002-2007
Thüringen	Eigenverantwortliche Schule in Thüringen	Ab 2005

Anhang 8: Fragebogen MODUS 21 Lehrkräfte

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

dieser Fragebogen ist Bestandteil einer Habilitations-Schrift über „Offene Lernarrangements im Englischunterricht", in der auch MODUS 21 eine wichtige Rolle spielt. Aus eigener langjähriger Erfahrung weiß ich um Ihre enorme Arbeitsbelastung als Lehrkraft und habe deswegen ein schlechtes Gewissen, wenn ich Ihre kostbare Zeit stehle. Dennoch möchte ich Sie herzlich bitten, ca. 15 Minuten für die Beantwortung der folgenden Fragen – durch Ankreuzen oder kurze Antworten – aufzuwenden.

Herzlichen Dank für Ihr Verständnis und Ihre Mitarbeit,

Prof. Dr. Engelbert Thaler, Pädagogische Hochschule Freiburg

---

1. **Wie oft** verwenden Sie die folgenden offenen Lernarrangements in Ihrem Englischunterricht?

Lernarrangement	***Häufig***	***Gelegentlich***	***Selten***	***Nie***	***Unbekannt***
Freiarbeit					
(Wochen-)Planarbeit					
Stationenlernen					
Projektunterricht					
Task Based Language Learning					
Storyline					
Participatory Approach					
Lernspiele					
Szenisches Spiel					
Simulationen					
Music Based Language Learning					
Film Based Language Learning					
Computer Mediated Communic.					
Self-Access Language Learning					
Extensive Reading					
Creative Writing					
Kurtzsche Improvisationen					
Discussions					

Oral Presentations					
Narrow Listening					
Cooperative Language Learning					
Community Language Learning					
Lernen durch Lehren (LdL)					

2. Wie **beurteilen** Sie diese offenen Lernarrangements im Englischunterricht?

Lernarrangement	**Sehr positiv**	**Eher positiv**	**Neutral / keine Erfahr.**	**Eher negat.**	**Sehr negativ**
Freiarbeit					
(Wochen-)Planarbeit					
Stationenlernen					
Projektunterricht					
Task Based Language Learning					
Storyline					
Participatory Approach					
Lernspiele					
Szenisches Spiel					
Simulationen					
Music Based Language Learning					
Film Based Language Learning					
Computer Mediated Communication					
Self-Access Language Learning					
Extensive Reading					
Creative Writing					
Kurtzsche Improvisationen					
Discussions					
Oral Presentations					
Narrow Listening					
Cooperative Language Learning					
Community Language Learning					
Lernen durch Lehren (LdL)					

3. Mit welchem offenen Lernarrangement im Englischunterricht haben Sie am meisten **Erfahrung**? Beschreiben Sie diese bitte kurz. (Mehrfach-Nennungen möglich)

4. Worin sehen Sie grundsätzliche **Vorzüge** offener Lernarrangements im Englischunterricht?

5. Worin sehen Sie grundsätzliche **Probleme** offener Lernarrangements im Englischunterricht?

6. Was halten Sie von einer **Kombination geschlossener** (instruktivistischer, lehrerzentrierter) und **offener** Lernarrangements im Englischunterricht? Begründen Sie bitte kurz Ihre Meinung.

Herzlichen Dank!

MAFF

Offene Lernarrangements im Englischunterricht

Nicht erst seit PISA steht der lehrerzentrierte Frontalunterricht in der Kritik. Eine Öffnung des (Fremdsprachen-)Unterrichts hin zu stärker schülerorientierten Methoden wird allseits gefordert.

Engelbert Thaler legt vor diesem Hintergrund die unterschiedlichen theoretischen und praktisch-pädagogischen Wurzeln offenen Englischunterrichts frei, bestimmt seine Merkmale und analysiert auf dieser Basis 27 offene Lernarrangements. Die empirische Fundierung erfolgt mit Blick auf die MODUS-21-Schulen in Bayern, an denen Reformmodelle erprobt werden. Abschließend plädiert er für eine didaktisch sinnvolle Kombination offener und geschlossener Lernarrangements im Englischunterricht: *Balanced Teaching*.

Downloads, Infos & mehr
www.langenscheidt.de/elt

Langenscheidt
English Language Teaching

ISBN 978-3-526-50862-5