

Bewegungserziehung im offenen Unterricht
der Grundschule

Inhaltsverzeichnis

Seite

0.	Einführung	1
1.	Zur gegenwärtigen Situation der Grundschule	4
2.	Merkmale des offenen Unterrichts	8
2.1	Grundprinzipien I	9
2.2	Fachintegration	11
2.3	Zeitplan	12
2.4	Lernumwelt	13
2.5	Zusammensetzung der Lerngruppen	14
2.6	Lernmaterialien	16
2.7	Beurteilung und Bewertung der Schüler	16
2.8	Funktionen des Lehrers im offenen Unterricht	18
2.9	Grundprinzipien II: Nachüberlegung	20
3.	Sport im offenen Unterricht der Grundschule	23
3.1	Offener Unterricht ohne Sport?	23
3.2	Merkmale des offenen Unterrichts: einige Konsequenzen für den Sportunterricht	27
3.3	Probleme und Grenzen der Gestaltung des Sportunterrichts nach Prinzipien des offenen Unterrichts	30
4.	Ausländerkinder im offenen Unterricht	34
4.1	Lernvoraussetzungen und Lernformen	35
4.2	Konsequenzen für den Unterricht	37
5.	Schlußbemerkung	39
	Literaturverzeichnis	41

O. Einführung

Seit ihrer Konstituierung als gemeinsame Schule für alle Kinder zu Beginn der zwanziger Jahre hat die deutsche Grundschule die wechselnden Ereignisse der folgenden Jahrzehnte anscheinend ohne fundamentale Strukturveränderungen überdauert. Vor allen Dingen ist sie die einzige wirkliche "Gesamtschule" in unserem Lande geblieben - eine Gesamtschule, die nicht, wie die als solche bezeichneten Sekundarschulen, nur einen kleinen Prozentsatz einer Altersgruppe aufnimmt, sondern für nahezu alle Kinder zwischen sechs und zehn Jahren zuständig ist. Dieser Eindruck einer relativen Konstanz der Grundschule über die letzten Jahrzehnte ist durch die Aussage des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen im Jahre 1962 bestätigt (und gewiß auch verstärkt) worden, wenn er schreibt: "Eindrucksvoller als andere Stufen unseres Schulwesens hat die Grundschule in der bisherigen Entwicklung ihre eigene Form gefunden".

Freilich verdeckt die nach außen sichtbare Stabilität nicht unerhebliche Veränderungen im Inneren. Solche Veränderungen hat es während der kurzen Geschichte dieses Schultyps gewiß immer schon gegeben, erst seit kurzer Zeit jedoch sind sie, vor allem durch die Tätigkeit des Arbeitskreises Grundschule, ins öffentliche Bewußtsein gerückt worden. So ist beispielsweise die Forderung nach Umakzentuierung der Arbeit in der Grundschule durch den Deutschen Bildungsrat als ein solcher wesentlicher Eingriff zu betrachten, der zwar nicht oder kaum die äußere Organisationsstruktur der Schule berührt, jedoch den Unterrichtsalltag nachhaltig beeinflusst: Es wird Kritik geübt an einigen für die Grundschule lange Jahre konstitutiven Grundprinzipien und vorgeschlagen, diese durch die neuen Aspekte der Wissenschaftsorientiertheit (und damit fachlichen Bereichsgliederung), durch Individua-

lisierung und Differenzierung des Unterrichts sowie durch verstärkte kompensatorische Erziehung zur Erhöhung der Chancengleichheit zu ersetzen bzw. zu ergänzen. So heißt es im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970), es sei nun zu fordern,

1. Lernprozesse so zu beginnen, daß sie später in ihrer grundlegenden Richtung nicht mehr geändert werden müssen;
2. ebenso sehr auf entdeckendes Lernen, selbständiges und kooperatives Arbeiten, Schulung im Problemlösen zu achten wie auf die zu erlernenden Inhalte selbst;
3. die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernhemmungen möglichst genau festzustellen;
4. die Anfänge der Naturwissenschaften und der Sozialwissenschaften sowie eine moderne Mathematik und Sprachlehre in elementarisierter Form bereits in den Unterricht des Primarbereichs aufzunehmen;
5. das Lernen von Sprachen zu verstärken und neu zu ordnen;
6. die fachspezifischen Aufgaben im Kunst-, Musik- und Werkunterricht zu betonen;
7. die sogenannten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben usw.) durch Lehrgänge herauszulösen;
8. neue Lernbereiche, z.B. eine erste Fremdsprache, einzuführen.

Ein weiteres Beispiel für wesentliche Veränderungen, denen sich die Grundschule hat stellen müssen, ist die drastische Expansion der Schülerzahl in den späten sechziger Jahren gewesen - den Gipfel des "Schülerberges" bilden die Geburtsjahrgänge

1962 bis 64 - und es ist schon erstaunlich, wie gering die von außen erkennbaren Friktionen geblieben sind, die trotz der späten Unterstützung der Schule durch die Schulverwaltungen in diesen schwierigen Jahren aufgetreten sind; gering etwa im Vergleich zu der Dramatik, mit der seit Jahren Fragen der Gesamtschule, die doch nur einen minimalen Bevölkerungsteil versorgt, diskutiert werden und die Politik beeinflussen.

Im Zuge der Expansion sind die Grundschulen allmählich räumlich und personell wesentlich besser ausgestattet worden als zuvor; freilich ohne daß die begründeten Forderungen nach Senkung der Klassenfrequenz auch nur annähernd erfüllt worden wären.

Erst der einschneidende Schülerrückgang der letzten vier bis fünf Jahre - die Altersgruppe ist um ca. 40 Prozent schwächer geworden - hat hinsichtlich der zahlenmäßigen Lehrer-Schüler-Relation Verhältnisse geschaffen, die noch vor gut zehn Jahren als unrealistische Traumvorstellungen gegolten hätten. Unsere Grundschulen sind inzwischen alles andere als "Hinterhöfe der Nation" (Luc Jochimsen), und sie verfügen über eine Manövriermasse an Räumen, Materialien und Personen, die eine völlig neuartige Chance bieten, über Veränderungen im Schulalltag mit Aussicht auf Realisierbarkeit nachzudenken.

Allerdings würde es zu - vermeidbaren - Problemen führen, wenn nun die jeweiligen Interessengruppen ihren partikularen Vorstellungen folgten und jede sich bietende Gelegenheit zur Erfüllung langgehegter Wünsche beispielsweise eines einzelnen Faches oder Lernbereichs ohne viel Federlesens nachgingen. Vielmehr ist es von großer Bedeutung, die möglichen Konsequenzen jeder einzelnen Initiative abzuschätzen und nur unter Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Schule als ganze Aktivitäten zu entfalten. Dazu bedarf es zunächst der Analyse der bestehenden Situation, und erst auf der Grundlage einer Lagebeschreibung sollten Reformvorstellungen unter Berücksichtigung ihrer Implikationen für die Grundschule insgesamt, möglicherweise sogar über die Grundschule hinaus, entwickelt, begründet

und realisiert werden. Eine solche Forderung gilt allemal für den Versuch, dem "offenen Unterricht" in der Grundschule einen Platz zu verschaffen, da eines seiner konstitutiven Merkmale ja gerade in der Integration von bisher getrennten Lernbereichen sowie in einer ganz unüblichen, sehr intensiven Form der Kooperation von Lehrern, Eltern und Schülern besteht.

Ich werde im folgenden zunächst eine solche Situationsanalyse in der gebotenen Kürze zu geben versuchen, im zweiten Teil dann auf den offenen Unterricht und seine Merkmale zu sprechen kommen und werde im dritten Teil Fragen diskutieren, die sich speziell für den Sport im offenen Unterricht der Grundschule stellen. Der vierte Teil geht schließlich auf die besonderen Probleme ein, die durch die Präsenz der Ausländerkinder den Schulen zur Lösung aufgegeben sind und die aufgrund ihrer überragenden Bedeutung eine spezielle Betrachtung verlangen. Kurze Überlegungen zur Lehrerbildung bilden den Abschluß.

1. Zur gegenwärtigen Situation der Grundschule

Durch den bereits erwähnten, drastischen Rückgang der Schülerzahlen ist zwar eine fühlbare Entspannung hinsichtlich der Rahmenbedingungen, unter denen die Grundschulen arbeiten, eingetreten. Andererseits sind jedoch neue Probleme entstanden, die in diesem Ausmaß nicht erwartet worden sind und Schulen wie Lehrer weitgehend unvorbereitet treffen.

Jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, wie verschieden Kinder gleichen Alters wahrnehmen, denken, sprechen, verstehen, sich bewegen, Probleme lösen, ihre vitalen Bedürfnisse steuern etc.. Individuelle Differenzen zwischen Kindern sind auch seit Jahrzehnten Thema psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen bestätigen immer neu und unter immer detaillierteren Aspekten die Alltagsbeobachtung von der Ver-

schiedenheit kindlicher Verhaltensweisen, Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse. Dabei hat sich, um auf unmittelbar schulisches Lernen einzugehen, nicht nur bestätigt, daß derselbe Schüler sehr unterschiedliche Lernergebnisse in den verschiedenen Fächern beziehungsweise Lernbereichen aufweisen kann (daß die Zensurenunterschiede also durchaus nicht nur auf "Meßfehler" bei der Beurteilung durch den Lehrer zurückzuführen sind), sondern daß auch innerhalb eines Unterrichtsfaches höchst unterschiedliche, unkorrelierte Lernvoraussetzungen beziehungsweise Leistungsdimensionen existieren (vergleiche als Beispiele Treumann 1974 für Mathematik sowie Roeder 1974). Auch im Sportunterricht gehört die Feststellung erheblicher intraindividuelle Differenzen für unterschiedliche körperliche Tätigkeiten zu den Alltagserfahrungen jedes Sportlehrers, und es zählt zu den schwierigsten Aufgaben der Unterrichtsgestaltung, diese Unterschiede zu diagnostizieren und im Unterricht angemessen zu berücksichtigen. (Aus diesem Tatbestand ergibt sich das - prinzipiell unlösbare - Problem, eine Zensur in einem Fach zu erteilen; denn jede Zensur enthält notwendigerweise eine subjektive Gewichtung oft höchst unterschiedlicher Lernergebnisse.)

Unser Schulsystem stellt eine sehr grobe, organisatorische Reaktion auf das Faktum inter- und intraindividuelle Differenzen dar. So wird versucht, der vielfältigen Heterogenität der Kinder gerecht zu werden unter anderem durch

- Einteilung der Schüler in etwa gleichaltrige Jahrgangsgruppen
- Korrektur des Jahrgangsprinzips durch die Auflage für zahlreiche Schüler, eine Klasse zu wiederholen. Hierdurch soll eine größere Homogenität der Lerngruppe hergestellt werden.
- Einteilung der Schüler auf drei Schultypen in der Sekundarstufe I beziehungsweise in Fachleistungskurse auf Gesamtschulen.

Diese und ähnliche Maßnahmen reduzieren zwar die Heterogenität der einzelnen Lerngruppe bis zu einem gewissen Grad. Sie sind jedoch, wie man aus langjähriger Forschung weiß, gerade unter

dem Gesichtspunkt jener zentralen Zielvorstellung von Schule und Unterricht, den einzelnen Schüler optimal zu fördern, vergebliche Bemühungen. So ist es auch nicht verwunderlich, daß die Annahme, "homogene" Gruppierungen wie die genannten (Leistungsgruppen, Trennung der Schüler in Schultypen) würden einen Leistungsvorteil im Vergleich zu naturwüchsig heterogenen Gruppierungen herbeiführen, in empirischen Untersuchungen nicht bestätigt werden können. Im Gegenteil sind solche Maßnahmen der "äußeren" Differenzierung mit vermeidbaren Nachteilen für die langsam lernenden Schüler verbunden, ohne doch schnell lernenden Schülern Vorteile zu bieten (vgl. Hopf, 1976).

Die Heterogenität der Lerngruppe und die daraus resultierenden Anforderungen an den Unterricht sind eines der zentralen Probleme des Unterrichts in allen Lernbereichen bzw. Fächern. Wie sieht unter diesem Gesichtspunkt die gegenwärtige Lage der Grundschule aus?

In den letzten Jahren sind, teilweise aufgrund schwindender Schülerzahlen, Entwicklungen in Gang gekommen, welche die Heterogenität der Grundschulklassen erheblich vergrößern. So ist zu beobachten, daß die Quote der Sonderschüler unter den deutschen Kindern zu sinken beginnt, nachdem sie lange Jahre kontinuierlich angestiegen war. Die Hauptursache für diese Entwicklung dürfte in der zunehmenden Bereitschaft der Lehrer bestehen, angesichts kleiner werdender Klassen sich auch lernschwachen oder verhaltensschwierigen Kindern eingehender zu widmen, wie sich bei intensiven Schulbegehungen und Befragungen herausgestellt hat (vgl. Hopf, Krappmann, Scheerer, 1980). Die Folge dieser - aus vielen Gründen willkommenen - Entwicklung ist eine Vergrößerung der interindividuellen Unterschiede in der Lerngruppe. - In dieselbe Richtung wirkt die in immer mehr Bundesländern praktizierte Regelversetzung, zumindest in den ersten beiden Schuljahren der Grundschule; ferner die offensichtlich zurückgehende Zahl von Rückstellungen bei der Einschulung. Schließlich gewinnt man bei Schulbegehungen und Unterrichtsbeobachtun-

gen sowie in Gesprächen mit Lehrern, Schulleitern, Eltern und Schulverwaltungen den Eindruck, daß der Anteil an Schülern, die besonderer Zuwendung und persönlicher Ansprache bedürfen, ehe sie sich neuen Erfahrungen und schulischem Lernen im umfassenden Sinne überhaupt öffnen können, ebenfalls im Zunehmen begriffen ist, sei es daß es sich hier um die wachsende Zahl der Einzelkinder handelt oder um die vielerorts große Quote der "Scheidungswaisen" oder um Kinder, die unter den Rückwirkungen der nach der vierten Klasse bevorstehenden Verteilung auf die Sekundarschultypen zu leiden haben.

Wie immer man die hier skizzierten Entwicklungen bewerten mag - manche von ihnen sind gewiß als wichtige Schritte auf dem Weg zur Verbesserung der Bildungschancen für bisher benachteiligte Gruppen positiv einzuschätzen - , in jedem Fall erhöht sich durch diese Vorgänge die Heterogenität der Klassen auf allen Dimensionen beträchtlich, und der Bedarf an individueller Betreuung des einzelnen Schülers durch den Lehrer, vor allem der von den Lehrern auch als solcher empfundene Bedarf an mehr Zeit für den einzelnen Schüler und an veränderten Lehr- und Betreuungsformen wächst.

So bedeutsam die oben aufgeführten Veränderungen in der Grundschule sein mögen, sie werden übertroffen durch die Konsequenzen, die die Ankunft der Ausländerkinder in die Schulen mit sich gebracht hat. Dieses Faktum verlangt besondere Beachtung, weil die Schulschwierigkeiten der Ausländerkinder mit hoher Wahrscheinlichkeit schon bald und dann für lange Zeit das Hauptproblem der deutschen Schulen darstellen werden. Die Ausländerkinder verschärfen nicht nur die oben beschriebenen, aus wachsender Heterogenität der Lerngruppen resultierenden Schwierigkeiten, sondern ihre Anwesenheit führt auch zur Entstehung qualitativ neuer, bislang unbekannter Probleme. Darüber wird später mehr zu sagen sein.

Die hier skizzierten Aspekte der gegenwärtigen Situation in der Grundschule zeigen, daß sehr viel stärker als in den vergangenen Jahrzehnten die Notwendigkeit zu einer entschiedenen Individualisierung des Lernens besteht; wobei mit Lernen durchaus nicht nur an das systematisch-sequentielle Lernen in den "akademischen" Fächern des Curriculums (wie z.B. Mathematik) gedacht ist, sondern Lernen im umfassenden Sinne als eine Veränderung des Verhaltens und der Persönlichkeit gedacht wird. Diesem Individualisierungsbedarf kommt der offene Unterricht mehr als jede andere Unterrichtsform entgegen.

Bevor ich auf die spezifischen Fragen des Sportunterrichts und der Bewegungserziehung im offenen Unterricht zu sprechen komme, sollen zunächst die wichtigsten, konstitutiven Merkmale des offenen Unterrichts, wie er sich insbesondere in England in den letzten Jahrzehnten herausgebildet hat, umrissen werden. Dabei kann es nur um grobe und teilweise künstliche Unterscheidungen gehen, da viele Merkmale und Prinzipien von den anderen nicht völlig getrennt werden können.

2. Merkmale des offenen Unterrichts

Offener Unterricht ist primär ein Stück "innere" Schulreform, eine Reorganisation des Unterrichts und der Bedingungen des Lernens selbst, die freilich Konsequenzen auch für die Organisation einer Schule insgesamt und für die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht allgemein hat. Die in der BRD und West-Berlin anzutreffenden Einzelversuche mit Formen offenen Unterrichts gehen im wesentlichen zurück auf die in England seit einigen Jahrzehnten praktizierte "Open Education", die inzwischen auch äußerlich sichtbar ihren Niederschlag gefunden hat in der Errichtung von sogenannten Open Plan Primary Schools¹. Ins Zentrum des öffentlichen Interesses rückte diese Primar-

¹ Vgl. u.a. Bennett et al., 1980

schulreform mit dem Plowden-Report 1967; gegenwärtig arbeiten - je nach Einstufungskriterium - 9 bis 15 Prozent der britischen Primarschulen in offenen Formen (vgl. Bennett, 1979). Hierunter fallen allerdings nur diejenigen Schulen, die entschiedene Formen offenen Unterrichts praktizieren. An den Merkmalen solchen Unterrichts orientiert sich auch die folgende Darstellung. Für Modellversuche mit offenem Unterricht in einem Schulfach bzw. Lernbereich dürfte es von besonderer Bedeutung sein, die Reichweite des Gesamtkonzepts über der schwierigen Arbeit der konkreten Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung nicht aus den Augen zu verlieren.

2.1 Grundprinzipien I

Beobachtungen in den Schulen, in denen offener Unterricht praktiziert wird, sowie die Durchsicht der breiten Literatur zu diesem Thema zeigen sich wiederholende Grundprinzipien allgemeiner Art, die die Arbeit im Ganzen wie im Detail bestimmen bzw. Orientierungshilfen bei den vielfältigen Entscheidungen des Alltags bereitstellen. Diese Grundgedanken sollen hier nicht breit dargestellt werden; kurze Hinweise mögen angesichts der verfügbaren Literatur genügen.

Die soziale, emotionale, intellektuelle, körperliche und ästhetische Entwicklung eines Kindes stellt, so betonen die Vertreter des offenen Unterrichts, eine Einheit dar, die nicht in Einzelbereiche aufgeteilt werden kann, auch wenn es offensichtlich für jedes Kind Zeitpunkte gibt, in denen der eine oder andere Bereich im sichtbaren Verhalten im Vordergrund steht oder den Zugang bildet. Folgerichtig muß eine entwicklungsgerechte Schule Raum schaffen, in dem ein natürlicher, oft gleichzeitiger Ablauf von Tätigkeiten, Gedanken, Sprache, Phantasie und Bewegung möglich ist bzw. in dem er nicht durch künstliche Unterbrechungen (wie Pausenzeichen) oder durch künstliche Einteilungen in inhaltliche Bereiche (wie Schulfächer) behindert wird.

Die für Kinder selbstverständliche Form des Lernens ist Entdeckung. Bruner (1970) hat immer wieder auf die fundamentale Ähnlichkeit des kindlichen Lernens im weitesten Sinne zu der Tätigkeit eines Forschers, der völlig neue (d.h., ihm neue) Gebiete erschließt, hingewiesen. In einer entwicklungsgerechten Schule muß daher den Kindern primär die Möglichkeit gegeben werden, Erfahrungen aus erster Hand zu machen. Über Desinteresse der Kinder braucht man sich keine Sorgen zu machen: Sie sind von Natur aus neugierig und unermüdlich an Lernerfahrungen interessiert.

Neben dem natürlichen Interesse am Lernen und an der Exploration der Umwelt gilt die Fähigkeit des Kindes, seinen eigenen Lernprozeß selbständig zu steuern, als weiteres wichtiges Credo des offenen Unterrichts. Wie ernst die Lehrer dieses Prinzip nehmen und wie sehr sie der Entscheidungsfähigkeit auch sehr junger Kinder vertrauen - auch in riskanten Situationen - , kennzeichnet das Maß an Offenheit ihres Unterrichts. Im selbstgesteuerten Lernen entstehen nicht nur aus konkreter Erfahrung Begriffe, Regeln, Problemlösungsstrategien, sondern es kommen hierbei immer wieder Fehler vor, für deren Auftreten sich das Kind selbst verantwortlich fühlt und deren eigenständige Korrektur einen der wichtigsten Vorgänge beim Lernen bildet. Ohne Fehler, ohne Versuch und Irrtum, bei zu frühzeitiger Korrektur oder bei Darbietung von Aufgaben, welche nahezu fehlerfrei bewältigt werden können, werden zwar auch Lernerfolge erzielt, möglicherweise sogar besonders rasch bestimmte Lernergebnisse zustandegebracht, aber der Lernvorgang selbst, der Problemlösungsprozeß wird nicht zur konkreten Erfahrung des Kindes, so daß es sich in neuen Problemsituationen weniger leicht wird alleine zurecht finden können. Es kommt hinzu, daß nicht die glatte Bewältigung eines Problems, sondern erst die oft mühselige Beschäftigung mit der didaktisch nicht restlos zubereiteten Umwelt und die aktive, manipulierende Auseinandersetzung damit Interesse an der Sache entstehen läßt und dauerhafte, übertragbare Lernergebnisse hervorbringt.

Kinder schließlich, so die oft berichtete Erfahrung, lassen nach Möglichkeit andere Menschen an denjenigen Dingen, die ihnen wichtig sind, teilhaben. Freigesetzte Lernvorgänge seien daher auch

soziale Lernvorgänge, und zwar in beiderlei Hinsicht: Als gemeinsames Lernen und Entdecken mit anderen; und zugleich als Lernen und Entdecken der Formen und Regeln des gemeinsamen Tuns und miteinander Umgehens.

2.2 Fachintegration

Schon aus dieser knappen und unvollständigen Darstellung von Grundprinzipien des offenen Unterrichts folgt, daß die uns vertraute Trennung in Schulfächer bzw. in Lernbereiche damit nicht vereinbar ist. In der Tat ist der Begriff "Open Education" erst eine Erfindung der amerikanischen Erziehungswissenschaft; in England, dem Mutterland dieser Bewegung, spricht man vielmehr meist vom "Integrated Day" und betont besonders die organisatorische Qualität dieses Konzeptes. Kinder unterscheiden nicht zwischen Geschichte, Naturwissenschaften, Muttersprache, Erdkunde, etc., sondern sehen komplexe Phänomene und Fragen. Folgerichtig finden sich im offenen Unterricht stets zahlreiche "Projekte" in Bearbeitung, wobei die Annäherungsweisen bei der Problemlösung aus, nach unseren Kategorien, unterschiedlichen Wissenschaften stammen oder künstlerische Näherungsweisen darstellen können. So mögen sich beispielsweise bei der Thematik Sonne oder Mond manche Kinder dem Gegenstand "sachkundlich" - astronomisch interessiert nähern und dabei rechnen und experimentieren, für andere mag es ein Anlaß sein, zu schreiben oder ein Gedicht zu machen, wieder andere werden Bilder malen oder Modelle basteln, manche vielleicht ein bewegungsreiches Rollenspiel zu den Erlebnissen der Astronauten erfinden. Aber auch wenn keine Projekte bearbeitet werden, läßt sich dieses wesentliche Merkmal des offenen Unterrichts, die Integration traditionell getrennter Lernbereiche, sowohl zeitlich wie räumlich wie methodisch allenthalben beobachten.

So einleuchtend dieser Gedanke der Einheit und Ganzheitlichkeit auch ist, sei hier jedoch schon hingewiesen auf das Gegenprinzip der Nutzung der - ja nicht zufällig entstandenen - Konzepte und

Methoden spezifischer Wissenschaften, auf deren Erkenntnishilfe zu verzichten langfristig den Kindern nicht nützen würde. Ich werde auf Fragen dieser Art, in denen verschiedene Grundprinzipien des Unterrichtens in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, zurückkommen. Hier bleibt festzuhalten, daß die in der pädagogischen Literatur der BRD vorfindbaren, praxisorientierten Arbeiten zum offenen Unterricht möglicherweise zu schnell, zu pragmatisch und ohne Not sich auf einen Lernbereich, vor allem die Sachkunde, beschränken. Gewiß gibt es auch Unterschiede zwischen Fächern, die man nicht unberücksichtigt lassen kann; aber zunächst und immer neu muß doch beim Nachdenken über offenen Unterricht die Frage nach der weitestreichenden Integration fachlicher, wissenschaftlicher oder disziplinärer Vorgehensweisen und Inhalte gestellt werden.

2.3 Zeitplan

Dem Grundgedanken der fachlichen Integration entspricht die Offenheit der zeitlichen Planung. Im Unterschied zu dem uns vertrauten, festen Stundenplan gibt es in den Schulen, in denen offener Unterricht praktiziert wird, nur sehr wenige feststehende Unterbrechungen des Schultages. Zwar kommen die Schüler alle etwa zum gleichen Zeitpunkt in ihre Schule (manche Schulen setzen nur einen Termin fest, zu dem die Kinder spätestens da sein sollen, und erlauben ihnen, auch mehr als eine Stunde früher zu kommen), aber es steht den Kindern weitgehend frei, wann und wie lange sie sich mit einem Gegenstand, einem Spiel, einem Projekt befassen - oder auch einfach nichts tun.

Freilich machen hier Schulen oder Lehrer durchaus Unterschiede. So finden sich Beispiele für außerordentlich weitgehende Flexibilität im zeitlichen Ablauf, aber auch Schulen, in denen zum Beispiel täglich 20 Minuten gemeinsamen Mathematikunterrichts für unverzichtbar gehalten werden.

Feststehende Ereignisse sind vor allem: die morgendliche Versammlung aller Schüler einer Schule, die aufgrund übergeordneter Vorschriften dem Religionsunterricht dient oder diesen ersetzt; ferner die kurze Vorbesprechung, die die meisten Lehrer mit der von ihnen speziell betreuten Basisgruppe von Klassenstärke abhalten; ferner, soweit durch räumliche Gegebenheiten für erforderlich gehalten wird, Sport und Sportspiele; schließlich musikalische Betätigungen, sofern diese Geräusche erzeugen, die andere Kinder stören könnten. Mit Ausnahme der morgendlichen Assembly finden sich aber immer einige Schulen, die darauf verzichten, eine oder mehrere der übrigen genannten Aktivitäten zeitlich zu fixieren, vielmehr den Gedanken der Integration von Lerninhalten und Lernprozessen für so wesentlich halten, daß sie Lösungen für die Einbeziehung auch dieser Tätigkeiten suchen.

2.4 Lernumwelt

Die Integration der Schulfächer oder Lernbereiche, von der oben die Rede war, hat Konsequenzen auch für die Gestaltung und Nutzung des Schulgebäudes, der Klassenräume und Korridore, des Pausenhofes, der Sportanlagen und der weiteren Umgebung der Schule. Typisch für diese Schulen ist zunächst, daß in ihnen die Klassenräume nicht gegeneinander abgeschottet sind, sondern ineinander übergehen. Hierbei werden Flure und sonstige Räume in die Gestaltung dieser Lernumwelt einbezogen. Überraschenderweise bedarf es übrigens zu einem solchen Arrangement nicht besonderer, eigens hierfür entworfener Schulen (in England stehen nur einem Teil der Schulen, die offenen Unterricht praktizieren, neue und hierfür speziell entwickelte Schulgebäude zur Verfügung), sondern auch altertümliche Gebäude lassen sich, meist sogar ohne zusätzliche Kosten, in architektonisch offene Gebilde verwandeln.

Die Individualisierung des Lernens im offenen Unterricht hat zur Folge, daß Lernorte für einzelne Kinder, für kleine Gruppen, für Lerngruppen von Klassenstärke oder auch für Großgruppen geschaf-

fen werden müssen. Die vier architektonischen Elemente, die sich im Lauf der Zeit in der Praxis als wesentlich herausgestellt haben, sind:

- ein großer Raum für Versammlungen, Spiele, Vorführungen, bestimmte Sportarten
- überschaubare, etwas abgeschirmte Nischen, in denen je eine Basisgruppe von ca. 30 Kindern Platz hat (Vorbesprechungen mit dem "Klassenlehrer", Diskussionen von Konflikten etc.)
- Funktionsecken für Basteln, Wiegen, Messen, Zählen, Schreiben, Lesen, Kochen, etc.
- ein Raum mit Tür, die geschlossen werden kann, wenn darin besonders laute oder besonders leise Tätigkeiten ablaufen.

Die übrigen Räumlichkeiten der Schule sind frei nutzbar und enthalten Tische, Stühle, Regale, Materialien, Produkte usw.

2.5 Zusammensetzung der Lerngruppen

Es bedarf im Grunde keiner besonderen Erwähnung, daß die Zusammensetzung der Lerngruppen - seien es Gruppen in Klassenstärke, kleinere oder auch sehr große Gruppen etwa beim Team-Teaching - in der Regel völlig heterogen ist. Diese Heterogenität tritt sogar noch ausgeprägter in Erscheinung als in einer normalen, unausgelesenen Grundschulklasse, da im offenen Unterricht auch Kinder unterschiedlichen Alters zusammen kommen, ja bewußt zusammen geführt werden (family grouping oder vertical grouping genannt).

Aber wie immer auch eine Lerngruppe zusammen gesetzt sein mag, das Grundprinzip der Individualisierung des Lernens macht die im Frontalunterricht aufgrund ungleicher Lernvoraussetzungen, Lernweisen, Interessen etc. stets präsenten Probleme gegenstandslos. Individualisierung meint hier nicht nur, wie zum Beispiel bei programmierter Instruktion, daß der Schüler Einfluß allein auf sein

Lerntempo hat, sondern daß er außerdem die von ihm bevorzugte Art und Weise, sich der Lösung einer Aufgabe oder der Gestaltung eines Vorhabens zu nähern, selbst wählen bzw. auf die vorhandenen Hilfsmittel abstimmen kann; ja sogar, daß er oft auch seine Lerninhalte und -ziele selbst bestimmen kann.

Es gehört zu dem oben bereits angesprochenen, besonderen Charakter des offenen Unterrichts, daß die freie Zusammensetzung der Lerngruppen und das hohe Maß an Selbststeuerung nun nicht ein ständig und ausnahmslos zu verwirklichendes Credo dieses Unterrichts darstellt, sondern daß zugleich auch Formen der Fremdsteuerung - durch Lehrer, durch Eltern, durch Mitschüler, durch die angebotenen Möglichkeiten und Materialien, durch programmierte Instruktion etc. - vorkommen können. Die Offenheit dieses Arrangements läßt ohne Schwierigkeiten auch Lernformen zu, die, für sich allein genommen, aus guten Gründen fragwürdig wären: wie zum Beispiel die Verwendung von Lernprogrammen; Vorträge über bestimmte Gegenstände, in denen sich ein Lehrer oder Elternteil besonders kompetent fühlt; Vorschläge der Lehrer gegenüber einzelnen Schülern oder Gruppen von Schülern, etwas bestimmtes zu einer bestimmten Zeit zu tun; konzentrierte "Nachhilfe" für einzelne Schüler oder kleine Gruppen bei besonderen Schwierigkeiten; Drill im Sprachlabor; usw. Die Offenheit des Unterrichts ist eben auch eine Offenheit für den Lehrer, jede Form von Unterricht und Förderung des kindlichen Lernens und der Entwicklung in flexibler Weise zu nutzen, solange sie langfristig mit den Grundprinzipien des offenen Unterrichts vereinbar ist. Und dies heißt unter dem Gesichtspunkt der Zusammensetzung von Lerngruppen vor allem, rigide Fixierungen mit all ihren entwicklungshemmenden Konsequenzen zu vermeiden, also gerade nicht eine feste, gleichbleibende Gruppe von "Legasthenikern", "Leistungssportlern" oder "Bewegungsideoten" um der - vermeintlichen - Vorteile homogener Gruppierung willen zusammenzustellen. Man muß sich im übrigen vor Augen halten, daß der bewußte Verzicht auf feste Formen äußerer und innerer Differenzierung im englischen Schulsystem sehr viel stärker als bei uns tradierte und weithin für wichtig gehaltene Usancen in Frage stellt.

2.6 Lernmaterialien

In Schulen, in denen nach den Prinzipien des offenen Unterrichts gearbeitet wird, dürfte es schwierig sein, die üblichen "Klassensätze" von Büchern, Spielmaterialien, Experimentiergeräten etc. zu finden, ist doch für entdeckendes Lernen eine reichhaltige, ungereinigte Fülle von stimulierenden Angeboten besser geeignet, in denen der einzelne Schüler sehr viel eher das zu seinem Kenntnisstand, seinen Interessen und seinen bevorzugten Vorgehensweisen Passende finden kann. Statt ein bestimmtes Lehrbuch in 30 Exemplaren zu besorgen, wird man hier für dasselbe Geld eher 10 oder 15 verschiedene Bücher in zwei oder drei Exemplaren kaufen, wird aber auch eine Fülle von anregenden, wechselnden Materialien, die von Schülereltern zur Verfügung gestellt, von den Kindern entwickelt, irgendwo gefunden oder besorgt sein mögen, vorfinden. Wiederum sind diese Materialien häufig fachunspezifisch, werden also zum Beispiel ebenso beim Experimentieren mit großen geometrischen Gebilden zu finden sein wie bei Bewegungsspielen. Der Erfindungsreichtum von Kindern für den Gebrauch von Gegenständen, die den Erwachsenen nur einer einzigen Funktion zu dienen scheinen, ist allemal überraschend und kreativ; er ist aber zudem funktional für Problemlösungsprozesse, die exploratives und induktives Vorgehen in den Mittelpunkt stellen.

2.7 Beurteilung und Bewertung der Schüler

Es ist nicht nur ein Vorzug, sondern zugleich auch ein Problem strikt individualisierenden Lernens, daß der Kern gemeinsamer Kenntnisse und Fertigkeiten selbst bei denjenigen Schülern, die eine gemeinsame Schule besuchen, tendenziell im Laufe der Zeit kleiner wird. Andererseits gibt es auch gute Argumente gegen eine völlig gleichartige Erziehung und Ausbildung aller Kinder einer Altersgruppe, und die Ähnlichkeit des Kontextes von Familie und Wohnbereich und die tief verankerten Vorstellungen über Ziele und Inhalte schulischen Lernens bei allen Beteiligten sorgen ohnehin dafür, daß sich die Kenntnisse, Interessen und Einstellungen der Kinder nicht beliebig auseinander entwickeln.

Für die Evaluation von Schülern hat individualisierendes Lernen einschneidende Konsequenzen. Denn es gibt nun nicht mehr die Möglichkeit - ob berechtigt oder unberechtigt, sei dahingestellt (vgl. z.B. Ingenkamp, 1971) - , davon auszugehen, daß klar begrenzte Lerninhalte von einer Klasse gelernt und bestimmte Lernziele erreicht, zumindest angestrebt worden seien und daß man nur noch abzuprüfen habe, wo jeder Schüler auf der nach Leistung gestaffelten Rangliste stehe und welche Zensuren er demzufolge zu bekommen habe, so daß von sämtlichen angebotenen Notenstufen auch angemessener Gebrauch gemacht würde. Diese Vorgehensweise - einmal angenommen, sie ließe sich überhaupt rechtfertigen - ist im offenen Unterricht inadäquat. Denn die Kinder sollen ja gerade in ihrem eigenen Tempo solche Inhalte bewältigen, Probleme lösen, Ziele erreichen, deren Auswahl sie selbst möglicherweise allein getroffen haben bzw. bei deren Auswahl sie mitbeteiligt waren.

Es kommt hinzu, daß es im offenen Unterricht ja nicht nur auf "kognitives" Lernen ankommt, sondern daß sehr viel stärker als üblich Ziele sozialen Lernens, die Entwicklung des ästhetischen Sensoriums, die Entstehung neuer Interessen, die Herausbildung von Strategien der Problemlösung (im Unterschied zum Erwerb von Kenntnissen oder Fertigkeiten, eine bestimmte Sorte von Problemen zu lösen), das Finden (und nicht nur das Lösen) von Problemen, usw. betont werden.

Unter diesen Voraussetzungen ist ein Vergleich zwischen Kindern bei der Bewertung und Beurteilung von Leistungen (im weitesten Sinne) abwegig. Vielmehr kann Evaluation im offenen Unterricht nur intraindividuelle Evaluation heißen, bei der die Fortschritte, Verzögerungen, besonderen Stärken und Schwächen des einzelnen Kindes im Mittelpunkt stehen und bei der es darum geht, Informationen über den besten Weg für das weitere Lernen zu finden.

Die Praxis der Schülerevaluation in Schulen mit offenem Unterricht zeigt dementsprechend auch eben diesen Aspekt in aller Deutlichkeit. Es ist einfach keine Frage mehr, ob Schüler A besser oder schlechter bestimmte Lernziele erreicht hat als Schüler

B. Vielmehr trifft man im offenen Unterricht auf Beurteilungen in Form von informellen Notizen über jedes Kind, die nicht nur vom Lehrer, sondern auch vom Schüler selbst oder von sonstigen Personen in großer Zahl und in kurzen Abständen, eher beiläufig, aber nie mit Sanktionscharakter verfaßt werden, aus denen vielmehr hervorgehen soll, was dem weiteren Lernen und der weiteren Förderung des Kindes am ehesten dienlich ist.

2.8 Funktionen des Lehrers im offenen Unterricht

Mit einem wesentlich andersartigen Unterrichtskonzept ändert sich auch die Lehrerrolle. Nicht, daß die im traditionellen Unterricht gebräuchlichen und bewährten Methoden nun ganz verschwänden, aber sie treten doch in den Hintergrund und dienen nur ganz spezifischen Absichten. Dagegen steht das einzelne Kind im Mittelpunkt des Geschehens, es nimmt große Teile der Aktivität selbst in die Hand und bestimmt in sehr viel höherem Maße über die Ausfüllung der verfügbaren Zeit als im traditionellen Unterricht. Man hat diese Umakzentuierung auf die Formel gebracht, der Schwerpunkt des Unterrichts verlagere sich im offenen Unterricht vom Lehren auf das Lernen, und so sieht man die Erwachsenen hier auch überwiegend in den Hintergrund treten, wo sie den ratsuchenden Schülern zur Verfügung stehen, sich vorlesen lassen, Gespräche führen etc. Im offenen Unterricht arbeitet der Lehrer schwerpunktmäßig mit dem, was der Schüler ihm vorgibt, nicht umgekehrt.

Da in Schulen mit offenem Unterricht häufig mehrere (drei oder vier) Lerngruppen von Klassenstärke eng zusammen arbeiten, ergibt sich auch oft eine gewisse Spezialisierung der zugehörigen Lehrer. Damit bekommt der Lehrer einen zusätzlichen Impuls, sich nicht nur der Basisgruppe, deren "Klassenlehrer" er ist, schwerpunktmäßig zuzuwenden, sondern seine Aufmerksamkeit weiter zu streuen.

In nahezu allen Berichten von Lehrern über ihre Schwierigkeiten beim Übergang vom herkömmlichen Unterrichten zum offenen Unter-

richt (vgl. z.B. Cook und Mack, 1971) steht im Mittelpunkt die theoretisch einsichtige, aber praktisch schwer zu ertragende Notwendigkeit, in den Lernprozeß der Kinder nicht sogleich einzugreifen, wenn sichtbar ist, daß ein Schüler in die Irre geht und "Zeit verliert". Den richtigen Zeitpunkt der Intervention zu finden, heißt im offenen Unterricht im Prinzip, sich der Intervention sehr weitgehend zu enthalten; in der Praxis, ihn so weit hinauszuschieben, wie man es eben ertragen kann.

Es ist klar, daß hierzu eine große Selbstsicherheit und genaue Kenntnis der einzelnen Kinder die Voraussetzung bilden, und die in vielerlei Hinsicht festzustellende Verschiedenartigkeit des Verhaltens von Lehrern im offenen Unterricht dürfte in diesem zentralen Punkt wohl am ausgeprägtesten sein. Hierin kommt übrigens ein weiterer, gemeinhin übersehener Vorzug des offenen Unterrichts zum Ausdruck: er gestattet nicht nur den Kindern, ihre Stärken und Interessen mehr als in traditionellen Unterrichtsformen einzubringen, sondern gibt auch den Lehrern und anderen Erwachsenen, gerade wenn sie zu mehreren zusammenarbeiten, neue Möglichkeiten, ihrer Verschiedenheit untereinander in der Gestaltung des Unterrichts Ausdruck zu verleihen. Beispielsweise ist es in einem offenen und kooperativen Zusammenhang sehr viel leichter möglich und weniger folgenreich für die Schüler, wenn ein Lehrer meint, darauf bestehen zu müssen, zumindest in Teilen seiner Arbeitszeit auf traditionelle Unterrichtsmethoden zurückzugreifen. Positive Erfahrungen in dem gegebenen Arbeitszusammenhang, der ja auch gegenseitiges Lernen für Lehrer ermöglicht, mögen im Lauf der Zeit dann zu Änderungen in Richtung auf größere Offenheit führen.

Zu Veränderungen der Lehrerrolle führt schließlich auch die Zusammenarbeit mit Eltern, ein weiteres auffälliges Merkmal des offenen Unterrichts. Auch wenn man einmal von der Entlastung absieht, die die Einbeziehung weiterer Ansprechpartner der Kinder in den Unterricht bedeutet, wird die Anwesenheit von Müttern und Vätern mit vielerlei Kompetenzen überwiegend als Bereicherung empfunden. Für die Lehrer stellt sich dadurch die Aufgabe gemeinsamer Planung und Vorbereitung, vor allem aber langfristig fruchtbarer Kooperation mit wechselnden Partnern.

2.9 Grundprinzipien II: Nachüberlegung

Selbst bei einer knappen Darstellung der wesentlichen Merkmale des offenen Unterrichts (Abschnitte 2.2 bis 2.8) zeigte sich mehrfach, daß es ein Mißverständnis wäre, diese Unterrichtsform erst dann als realisiert anzusehen, wenn sich Schüler und Lehrer frei und ungesteuert jederzeit ihren Eingebungen hingäben. Je genauer man offenen Unterricht beobachtet, desto klarer tritt eine - wenn auch komplexe - Struktur in dem Geschehen zutage.

So ist bei näherem Zusehen "entdeckendes Lernen" in vielerlei Weise bis zu einem gewissen Grade vorab beeinflusst; so z.B. durch das Vorhandensein bestimmter (und nicht anderer) Materialien, die einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und bei den Kindern Neugier und Zuwendung hervorrufen - eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers im offenen Unterricht besteht in der Beschaffung und Entwicklung von Lernmaterialien, die auf die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler zwar nicht im Detail, aber in allgemeiner Form zugeschnitten sind.

Es ist ferner undenkbar, daß jedes Kind jeden Lerninhalt in einer Weise angeht, als sei darüber noch nichts bekannt und als müßte alles neu entwickelt werden. Bei einem solchen Vorgehen würden sich auch einfache Kulturtechniken selbst im besten Falle nur sehr langsam aneignen lassen, andererseits müßte man auf Dauer wohl einen Verlust an Motivation befürchten. So wird man das wichtige Prinzip, sich bei einer Problemlösung irren und Fehler machen zu dürfen, auch nicht durch Verabsolutierung pervertieren und die Kinder beliebig lange auf einem falschen Wege in die Irre gehen lassen dürfen. Oder: Kinder, die über lange Zeiträume nur für sich allein bleiben und weder im Spiel noch beim Lernen (so weit man diese Bereiche wirklich voneinander trennen darf, vgl. Calliess, 1972) die Nähe und Kooperation anderer Kinder suchen, werden den Lehrer oder einen anderen Beteiligten irgendwann zu einer Intervention veranlassen, zu einem gestaltenden Eingriff also, der unter einer langfristigen Zielvorstellung legitimierbar ist.

Struktur bringt in das Geschehen ferner die traditionelle Trennung von Schulfächern, die zu einem großen Teil ja auf der sachlich, methodisch und historisch bedingten Entwicklung der Wissenschaften beruht. In der Tat ließe es sich schwer vertreten, warum man auf die greifbaren Vorteile solcher Trennungen vollständig und langfristig verzichten sollte, um einem anderen Grundgedanken, dem der Ganzheitlichkeit des Denkens und der Entwicklung, in reiner Form folgen zu können. Auch in dieser Beziehung also wird man bei näherem Zusehen in der Praxis des offenen Unterrichts Strukturierungen der Lernvorgänge mühelos entdecken.

Weitere, das Unterrichtsgeschehen beeinflussende Faktoren sind Räumlichkeiten und Schulumgebung sowie die zeitliche Organisation des Schultages. Die hiervon ausgehenden Zwänge werden allerdings von Kritikern wie von unerfahrenen Befürwortern des offenen Unterrichts durchweg weit überschätzt.

Auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen sind die Kinder im offenen Unterricht nicht immer die einzigen, die darüber befinden, wer zusammen lernt, spielt, spricht oder Sport treibt, sondern es lassen sich allenthalben Aktivitäten der Lehrer feststellen, die darauf Einfluß nehmen: sei es beim Zusammenrufen der Stammgruppe, um den Schultag vorzubesprechen, oder ein für alle interessantes Projekt zu planen oder einen Konflikt zu diskutieren; sei es, daß Vorschläge kommen, bestimmte Probleme mit bestimmten anderen Kindern zu bearbeiten oder sich helfen zu lassen von Schülern mit besonderen Kompetenzen.

Die Reihe der Belege für die bewußt gestaltende Aktivität des Lehrers und für Faktoren, die dem Geschehen im offenen Unterricht Struktur verleihen, ließe sich fortsetzen. Wesentlich sind hier zwei Punkte: daß die strukturierenden Aspekte indirekt, in minimaler Ausprägung und nur, wenn unvermeidbar, eingeführt bzw. verstärkt werden, und daß sie nicht selbstverständlich und aus der Gewohnheit, curricularen Vorgaben der Rahmenrichtlinien

unreflektiert zu folgen, realisiert werden, sondern eine Reaktion darstellen auf die beobachteten Bedürfnisse der Kinder beim Lernen. Zweitens muß man sich in unserem Schulwesen ständig vor Augen halten, daß seit jeher schulisches Lernen in hohem Maße vorstrukturiert, eingeteilt, vorgegeben, kontrolliert ist, organisatorisch, inhaltlich, personell, sogar methodisch (wo es doch de jure große Freiheiten gäbe), so daß selbst die größte Anstrengung, sich aus diesen Vorgaben und Traditionen zu lösen, noch immer ein großes Maß an definierenden Momenten im Unterricht zurücklassen wird. Keinesfalls sollte also der Hinweis dieses Abschnittes auf die Tatsache, daß auch im scheinbar völlig freien, ungesteuerten Ablauf des Geschehens im offenen Unterricht strukturierende Aspekte eine wichtige Funktion besitzen, als ein bequemes Argument mißverstanden und dazu verwendet werden, alles beim alten zu lassen. Vielmehr sollen diese Bemerkungen dazu dienen, die schwierige Rolle des Lehrers noch etwas genauer zu fassen. Denn seine Aufgabe ist es ja vor allen Dingen, dem starken Druck der Verhältnisse in Richtung auf Organisation, Gliederung, Einteilung und Kontrolle sowie den "Sachzwang" der schulfachmäßigen Trennung fachübergreifender Fragen größtmöglichen Widerstand entgegenzusetzen. Selbst wenn man als Lehrer von einer geradezu extrem offenen Position ausgehend den Unterricht flexibel und entwicklungsgerecht gestalten will, werden noch immer unter den hiesigen Verhältnissen mehr unerwünschte Strukturelemente zurückbleiben, als für eine optimale Form offenen Unterrichts wünschenswert wäre.

Beobachtungen im offenen Unterricht und Praxisberichte zeigen im übrigen eine erstaunliche Variationsbreite hinsichtlich solcher Strukturmomente: Was der eine Lehrer für unverzichtbar hält, gilt dem anderen als hinderliches Korsett. Hier gibt es nicht nur Unterschiede zwischen Lehrern, sondern auch bei dem einzelnen Lehrer erhebliche Veränderungen im Laufe der Zeit, wobei die Richtung der Entwicklung, nach anfänglichen Unsicherheiten und Bedenken, meist zu zunehmend offenen Formen führt.

3. Sport im offenen Unterricht der Grundschule

Im folgenden geht es nicht darum, fertige Rezepte zur Bewegungserziehung im offenen Unterricht der Grundschule auszubreiten - dazu liegen einerseits nicht genügend Erfahrungen und Überlegungen vor, andererseits widerspräche es auch dem Konzept des offenen Unterrichts selbst, feste Regeln für seine Durchführung aufzustellen, weil sich die Aufgabe seiner Gestaltung in der Praxis als Reaktion auf die kaum planbaren Aktivitäten und Interessen der im Mittelpunkt dieses Unterrichts stehenden Kinder in jedem Moment neu stellt.

So werden sich Überlegungen zur Bewegungserziehung im offenen Unterricht einerseits ständig rückzubeziehen haben auf die Grundprinzipien, unter denen diese Form gemeinsamen Arbeitens und Lernens steht. Andererseits dürfte es im Sportunterricht wegen der Besonderheiten dieses Bereiches ganz besonders auf eine "experimentierende" Haltung der Erwachsenen ankommen, wenn sie über Planung und Gestaltung, insbesondere aber über die Zusammenhänge mit den insgesamt ablaufenden Lernvorhaben in einer Schule nachdenken.

3.1 Offener Unterricht ohne Sport?

Untersucht man die umfangreiche Literatur zum offenen Unterricht unter der Frage, was dort über Sportunterricht ausgesagt wird, so ergibt sich der überraschende Tatbestand, daß hierüber keine systematischen Überlegungen zu finden sind, sondern meist nur Nebenbemerkungen abfallen. Dieser Eindruck wird durch die große annotierte Bibliographie in dem Buch von Barth (1972) bestätigt, gilt aber ebenso für die neueren Arbeiten.

Ein unwichtiger Lernbereich also? Oder ein Bereich, dessen Eigentümlichkeiten den Prinzipien des offenen Unterrichts zuwiderlaufen? Jedenfalls erklärt sich aus der angelsächsischen Literatur schon hinreichend die Beobachtung, daß die in der BRD erschiene-

nen Publikationen zum offenen Unterricht den Bereich der Bewegungserziehung ebenfalls vernachlässigen und sich überwiegend sachkundlichen Inhalten zuwenden.¹

Aber bei genauerem Zusehen muß man die genannte Beobachtung differenzieren. Denn die Bewegungserziehung scheint im Curriculum der offen arbeitenden englischen Schulen sowohl ein integriertes als auch ein integrierendes und dadurch weniger sichtbares Element darzustellen, und sie wird nicht, wie etwa Sprache oder Mathematik, gesondert in der Literatur ausgewiesen und diskutiert, sondern geht zusammen mit Musik, mit Spielen oder Tanz, mit Erkundungen der weiteren Umgebung etc. Dazu paßt, daß manche Autoren weniger von "physical education" sprechen als etwa von der Entwicklung der Fähigkeiten und des Verständnisses, seinen Körper zu gebrauchen, oder von der Interdependenz körperlicher, emotionaler und intellektueller Entwicklung.

Möglicherweise ist der Umstand, daß man über die Bewegungserziehung so wenig Systematisches in den Erfahrungsberichten und der sonstigen Literatur findet, sogar ein Indiz für die Selbstverständlichkeit, mit der dieser Bereich bereits ins Gesamtcurriculum integriert ist.² Für eine solche Deutung spricht, daß in jenen

¹ Wichtigste Ausnahme, wenn auch für einen anderen Kontext, ist die Arbeit von Funke, 1974.

² Darauf deuten, etwas gegen den Strich interpretiert, auch die neuen empirischen Befunde über die Arbeit der Open Plan Primary Schools in England. Sie zeigen, daß bei den jüngeren Grundschulern Sportunterricht im Mittelwert 3,9 Prozent der Zeit einnimmt, wobei - dies das Interessantere - die Werte in den Schulen zwischen 0 Prozent und 20 Prozent liegen; bei den älteren Grundschulern beträgt der Durchschnittswert 9,4 Prozent und die Variation liegt zwischen 0 und 25 Prozent (vgl. Bennett et al., 1980, S. 111, 142 und sonst). Entweder spiegelt sich in dieser Schwankungsbreite die Schwierigkeit wider, im offenen Unterricht "physical education" klar von anderen Aktivitäten abzugrenzen; oder die Lehrer stellen, entsprechend ihren Stärken und Schwächen, unterschiedlich viel Zeit hierfür zur Verfügung. Ich vermute, daß beide Gründe eine Rolle spielen. Auch die deutschen Grundschulen dürften in der für Bewegungserziehung tatsächlich aufgewendeten Zeit ebenfalls erhebliche Schwankungen aufweisen - ein Zeichen übrigens für den großen Gestaltungsspielraum, den es trotz vieler skeptischer Ansichten hierzu noch immer bei uns gibt.

Ländern ebenso wie bei uns Sport und Spiele überwiegend von Lehrern ohne spezielle fachliche Vorbildung (Fakultas in Sport) organisiert werden. Dies trifft auch auf viele andere Disziplinen zu, in denen Grundschullehrer unterrichten müssen, ohne ihre Sekundarschulkenntnisse durch ein Fachstudium haben erweitern zu können. Allerdings wäre es ein Trugschluß, diesen Tatbestand nur als Nachteil zu betrachten. Im Gegenteil spricht manche Beobachtung in den Schulen dafür, daß Lehrer ohne spezielle Fachausbildung sogar ein ausgeprägtes Verständnis für die grundlegenden, stets komplexen, fachübergreifenden Fragen und Interessen der Kinder besitzen können.

Ein Plädoyer also gegen eine fachspezifische Ausbildung? Unter bestimmten Bedingungen ja, sieht es doch so aus, als würde die Fähigkeit, auf die Grundprobleme und auf die Alltagsschwierigkeiten eines speziellen Faches oder Lernbereiches im Unterricht flexibel zu reagieren, bei Fachlehrern erst auf einer Stufe besonders hoher fachlicher Kompetenz und Souveränität wieder erreicht, während der fachspezifisch mittelmäßig ausgebildete Lehrer im Vergleich hierzu dazu neigt, seinen Unterricht eher rigide zu gestalten.¹ Für die Verhältnisse in unserem Land muß man jedenfalls das Argument, daß flexibler und fachübergreifender Unterricht eher entweder von "Laien" oder von wirklich souveränen Fachkräften als nur von halbwegs spezialisierten Lehrern zu erwarten ist, zumindest als Beobachtungs- und Arbeitshypothese ernst nehmen. Die unspezifische Vorbildung vieler Lehrer, die an unseren Grundschulen den Sportunterricht durchführen,² kann daher möglicherweise sogar als eine günstige Voraussetzung gelten, wenn man über die Neugestaltung der Bewegungserziehung an einer Schule, die nach den Prinzipien des offenen Unterrichts arbeiten will, nachdenkt und Initiativen in die Wege leitet.

¹ Für den Mathematikunterricht vgl. die Belege bei Hopf, 1980, S. 106 und sonst.

² Vgl. hierzu auch die neuen Ergebnisse der Untersuchungen zur fachlichen Vorbildung von Sportlehrern in Berlin durch die Freie und Technische Universität (unveröffentlicht).

Es kommt als weitere Erleichterung für ein solches Vorhaben hinzu, daß das Fach Leibeserziehung in der Lehrerbildungstradition unseres Landes zumindest in den letzten drei Jahrzehnten im Vergleich zur Lehrerbildung in den "akademischen" Fächern sehr viel mehr Elemente enthalten hat, die in Richtung auf offenen Unterricht interpretiert werden können. Dies gilt für die Gymnasiallehrerausbildung mit ihrem vergleichsweise hohen Anteil an Vorbildung für die berufspraktischen Erfordernisse schon in der universitären Phase; es gilt aber auch für die Ausbildung der Grundschullehrer mit Fakultas in Leibeserziehung, waren doch die Verbindungen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gerade in diesem Fachbereich enger als in anderen Fächern. Inhaltlich: Wo, wenn nicht im Sportunterricht, waren Prinzipien wie Individualisierung, Kleingruppenarbeit, Selbststeuerung und Selbstverantwortung, ja sogar die tendenziell intraindividuelle (statt interindividuelle) Bewertung der Leistung schon in den fünfziger Jahren selbstverständlich? Hier gibt es also Traditionen, die im Grunde die Ausweitung zu entschiedeneren Formen des flexiblen, offenen Unterrichts wesentlich erleichtern könnten.

Das entscheidende Problem der bewußten Einbeziehung der Bewegungserziehung in den offenen Unterricht liegt woanders. Es liegt nicht in der vergleichsweise "progressiven" Handhabung dieses Faches bisher; oder in der leicht möglichen Einbeziehung naheliegender, aber im Bewußtsein von vielen Eltern und Schülern niedrig bewerteter Fächer wie Musik. Vielmehr verbietet sich, nimmt man das Konzept des offenen Unterrichts ernst, im Grunde die Etablierung offenen Unterrichts in einem einzigen fachlichen Bereich, hier: im Sportunterricht. Der "integrated day", der offene Unterricht also, meint vor allem erst einmal die Zusammengehörigkeit traditionell getrennter Schulfächer im Lernprozeß der Kinder. Natürlich gilt dies Argument auch umgekehrt: Offener Unterricht nur in Sachkunde verfehlt das Konzept in seiner Reichweite beträchtlich. Ob man freilich den Unterricht in einem Lernbereich nur dann verändern sollte, wenn auch alle anderen Fächer einbezogen werden können, ist eine andere Frage. Hier werden pragmatische Argumente der Realisierbarkeit wichtig.

3.2 Merkmale des offenen Unterrichts: einige Konsequenzen für den Sportunterricht

Im folgenden will ich in der gebotenen Kürze versuchen, einige Spezifika des Sportunterrichts in Hinsicht auf die oben unter 2.2 bis 2.8 genannten Merkmale des offenen Unterrichts anzusprechen.

Über die Integration traditionell getrennter Fächer oder Lernbereiche, die als ein konstitutives Merkmal des offenen Unterrichts anzusehen ist, waren bereits oben einige Überlegungen angestellt worden. Im offenen Unterricht finden typischerweise ganz unterschiedliche Aktivitäten gleichzeitig statt: können Kinder verschieden lange Zeit ihren Interessen und Aufgaben nachgehen; gibt es nur ein Minimum von gleichzeitigem Unterricht für die ganze Basisgruppe. Dagegen steht Individual- und Kleingruppenarbeit im Vordergrund; gibt es kein feststehendes, im Detail vorgeschriebenes Curriculum.

Beim Wort genommen, stellt also die Öffnung des Sportunterrichts für die Gedanken des offenen Unterrichts zugleich Ansprüche an die entsprechende Umgestaltung des übrigen Schultages, verlangt, eine Beziehung der Lernbereiche zueinander zu entwickeln, eine bewußte Abstimmung seiner Lernziele auf die anderer Lernbereiche vorzunehmen, inhaltliche Klärungen zu suchen (was z.B. sind die unverzichtbaren, übertragungsträchtigen Strukturelemente¹) usw. Auch nur kleine Schritte in Richtung Integration mit anderen Lernbereichen führen dabei zu der Notwendigkeit, auf manche bislang selbstverständlichen Inhalte und Ziele um der Vermittelbarkeit mit anderen inhaltlichen Grundkonzepten und Zielen willen zu verzichten. Der Gewinn einer solchen Anstrengung liegt nicht zuletzt darin, daß den Kindern die Situation erspart bleibt, in verschiedenen Lernbereichen sich völlig disparaten pädagogischen Welten konfrontiert zu sehen. Erst wenn besondere

¹ Vgl. Bruner, 1970

inhaltliche, organisatorische oder personabhängige Barrieren auftauchen, wird der Gedanke einer rein fachimmanenten Veränderung des Unterrichts zu prüfen sein. Auch unter ungünstigen Voraussetzungen freilich bleiben immer noch die naheliegenden Zusammenhänge der Bewegungserziehung beispielsweise zur Musikerziehung, vor allem aber zum Spiel, welches ja in der Grundschule bereits eine gewisse Rolle spielt und sich grundsätzlich in jedes Fach einbeziehen läßt¹, erhalten.

Wenn man die englischsprachige Literatur unter dem Gesichtspunkt durchsieht, bei welchen Zielen und Inhalten sich gleichsam naturwüchsig Verbindungen zu anderen Lernbereichen herstellen, so wird die Reichhaltigkeit der integrativen Möglichkeiten plastisch deutlich.² Solche fachübergreifenden Aspekte systematisch in den Stundenplan einzubringen, ist freilich in dem Augenblick schwierig, wo man gezwungen ist, offenen Unterricht zunächst in einem einzigen Lernbereich einzuführen und erst von dort aus nach möglichen Verbindungen zu anderen Fächern zu suchen. Die Beispiele der englischen Literatur sind Beispiele aus Schulen, in denen insgesamt offener Unterricht praktiziert wird, wo also die hier diskutierten Probleme gar nicht auftauchen. Immerhin zeigen sie, was in der Praxis leicht möglich ist und gewiß auch noch weiter entwickelt werden könnte. Unter den bei uns gegebenen Rahmenbedingungen normaler Grundschulen dürfte für alle fachintegrativen Entwicklungen dem Spiel eine zentrale Bedeutung zukommen. Ich komme darauf zurück.

¹ Vgl. Daublebsky, et al., 1973

² In Anbetracht der oft sehr konkreten, mit vielen einleuchtenden, oft überraschenden Beispielen bedachten Darstellungen in der Literatur verzichte ich auf die - ja stets sehr umfangreiche - Beschreibung von Einzelmaßnahmen. Vgl. u.a. Bullough, 1972, S. 291 ff.; Allen, 1970, S. 218 ff.; Ridgway, 1965, S. 127 ff.; Stephens, 1974, S. 233 ff.; Brown und Precious, 1973, S. 69 ff.

Bewegungserziehung im "integrated day" sieht nicht nur von den Inhalten und Zielen her, sondern auch bezüglich der Organisation des Stundenplanes, der Raumnutzung usw. anders aus als traditioneller Unterricht. Freie Benutzung von Räumen und Sportgeräten von jedem Kind zu jeder Zeit für Sport, Spiel, Bewegung, Tanz (z.B. Brown und Precious, 1973, S. 69), vorausgeplante Perioden für eine klassenstarke Basisgruppe, strikte Einteilung der Benutzung spezieller Räume (so z.B. Kasper, 1978, S. 48), Nutzung des Geländes außerhalb des Schulgebäudes und -geländes, alle Varianten sind möglich und werden berichtet. Zu betonen bleibt, daß es durchaus auch Arrangements gibt, in denen Sportunterricht ausschließlich in eigens dafür angesetzten Stunden und an einem bestimmten Ort stattfindet. Wie gesagt, gehören solche Erscheinungen auch zum Konzept des offenen Unterrichts, soweit sie Ausdruck der flexiblen Anpassung des Geschehens an die Möglichkeiten und Grenzen auch der Lehrer darstellen - sofern sich "offener Unterricht" nicht darin erschöpft.

Auch die Unterrichts-"Materialien" werden vielfach anders aussehen als üblich. Sie werden eher anregen zur Exploration von Bewegungen, werden aber auch, sofern man die Kinder unangeleitet damit umgehen lassen will,¹ unter Gesichtspunkten der Sicherheit besonders genau geprüft sein müssen.

Mehr noch als in anderen Lernbereichen verlangt der offene Sportunterricht ein Umdenken auf seiten des Lehrers, der ja, zunächst als Schüler, aber auch später in der Lehrerausbildung und in der eigenen Praxis in der Regel auf keine Primärerfahrung mit offenem Unterricht zurückblicken kann, wenn er mit der Umstrukturierung seines Unterrichts beginnt. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, daß es im traditionellen Sportunterricht, trotz der oben beschriebenen Ansätze zu individualisierendem Lernen, einen gewissen Situationszwang zu steuerndem Eingreifen gibt, und nicht

¹ Vgl. z.B. den kurzen Bericht bei Weber, 1971, S. 115

zufällig werden Trillerpfeifen nur in diesem Fach verwendet. Die "Reglementierung" des Geschehens nun durch den Anreiz der Angebote und die Steuerung durch die Freisetzung der spontanen, explorativen Aktivität der Kinder zu bewirken, erfordert besonders viel Vorüberlegung hinsichtlich der Gestaltung einer ebenso stimulierenden wie ungefährlichen Lernumwelt und stellt hohe Anforderungen an die Selbstkontrolle, an die Einfühlungskraft und die Beobachtungsfähigkeit des Lehrers. Ohne die genannten Fähigkeiten läßt sich weder der Zeitpunkt der Intervention lange genug hinausschieben, um nachhaltiges Lernen durch Selbstkorrektur zu ermöglichen, noch die Kooperation von Kindern untereinander, Kindern mit Erwachsenen oder auch Erwachsenen untereinander aus eigener Einsicht und Erfahrung heraus entwickeln. - Für die Bewegungserziehung dürfte es im übrigen einen besonderen Vorteil darstellen, wenn nicht ein Lehrer mit einer Klasse, sondern ein Verbund von drei oder vier Lehrern mit den zugehörigen Kindern während des Schultages zusammenarbeiten, wie man es häufig in England antrifft. Ein solches Arrangement verleitet zur Kooperation und gibt häufiger Anlaß für nicht-fachspezifisches Verhalten und Planen. Anleitung, Training, Steuerung durch den Lehrer wird es auch dann immer noch genug geben, verlangen doch bestimmte, auch von den Kindern intendierte Bewegungsziele gelegentlich einfach Übung bis zur Automatisierung eines Bewegungsablaufes.

3.3 Probleme und Grenzen der Gestaltung des Sportunterrichts nach Prinzipien des offenen Unterrichts

In der gegenwärtigen Situation der deutschen Grundschulen ergeben sich aufgrund zahlreicher Faktoren wie zum Beispiel der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht, der methodischen Traditionen oder der Erwartungen der Eltern an die Schule eine Reihe von Erschwernissen bei der Einführung offenen Unterrichts, auch wenn zunächst die Absicht besteht, ihn im Rahmen allein dieses Lernbereichs zu verankern. Hierzu sollen im folgenden einige Überlegungen angestellt werden. Sie sind aber eher als Diskussionspunkte, nicht als Problemlösungen zu betrachten.

Wenn auch, wie bereits erwähnt, aufgrund der inzwischen im Vergleich zu den Jahren vor 1977 drastisch gesunkenen Schülerzahlen die Arbeitsverhältnisse an den deutschen Grundschulen so günstig wie noch nie seit Kriegsende sein dürften, gibt es doch nach wie vor eine Reihe von schulischen Rahmenbedingungen, die der Einführung des offenen Unterrichts nicht eben zuträglich sind. Hierzu gehören hauptsächlich (wenn man einmal von der Schulpflicht überhaupt absieht): das Jahrgangsprinzip, durch das Formen von family grouping faktisch ausgeschlossen werden und auch einer der großen Vorzüge des offenen Unterrichts, Kontinuität zwischen Schulstufen herzustellen, ungenutzt bleiben muß: ließen sich doch bei dieser Lern- und Lehrweise der Elementar- mit dem Primarbereich und dieser wiederum mit der Sekundarstufe, zumindest aber mit der Förderstufe in optimaler Weise verbinden; ferner das Prinzip der Einteilung der Schüler in Klassen; drittens aber und vor allem die in den Rahmenrichtlinien festgeschriebene Fächertrennung, die zur Herausbildung starrer Schulstundeneinteilung geführt hat. Diese ist inzwischen so sehr zur Gewohnheit geworden, daß man selbst in einklassigen Schulen auf dem Lande, ohne daß die geringste Notwendigkeit bestünde, sich auf andere Lerngruppen einzurichten, auf die 45-minütigen Unterbrechungen des Lernens der Kinder durch Klingelzeichen nicht verzichtet (vgl. Hopf, Krappmann, Scheerer, 1980). Die feste Stundeneinteilung des Schultages ist umgekehrt ein verlässliches Zeichen dafür, daß man sich nicht in einer Schule befindet, die als ganze nach den Prinzipien des offenen Unterrichts arbeitet.

Die Rahmenrichtlinien als wichtigstes curriculares Steuerungsinstrument beeinträchtigen in ihrer gegenwärtigen Form nicht nur die für offenen Unterricht konstitutive Fachintegration, sie bieten auch keinen Anreiz, sich über die Gemeinsamkeiten von Lernbereichen zu verständigen mit dem Ziel, zentrale Begriffe, Konzepte, Methoden der einzelnen Fächer oder Lernbereiche zu identifizieren, um sie aufeinander beziehen zu können. So werden denn auch allenthalben Materialien, Bücher etc. fachspezifisch angeschafft, und es bleibt der mühseligen Initiative des einzel-

nen Lehrers überlassen, aus der fachlichen Enge seiner Domäne ein wenig auszubrechen. Was den Sportunterricht betrifft, so lassen sich trotz dieser ungünstigen Voraussetzungen durchaus Initiativen vorstellen, die von denjenigen Lehrern ausgehen, die offenere Unterrichtsformen praktizieren und dabei versuchen möchten, die Grenzen ihres Fachs zu überschreiten. Aber auch innerhalb jedes Lernbereichs kann die Auswahl von Lernmaterialien natürlich stärker als üblich unter den Gesichtspunkten offenen Unterrichtens getroffen werden (vgl. oben Abschnitt 2.6).

Auch durch Einbeziehung der Schüler in die Entscheidungen über Ziele und Inhalte des Unterrichts lassen sich Entwicklungen im Sinne offenen Unterrichts vorstellen. Freilich bleibt das oben bereits angesprochene Spannungsverhältnis von begründbar notwendigen Grundkenntnissen und -fertigkeiten einerseits und freier Betätigung andererseits stets präsent. Der Vorteil des Sportunterrichts liegt, was die Bindung an Rahmenrichtlinien betrifft, in seiner vergleichsweise geringen Festlegung; im übrigen geben die Präambeln der Rahmenrichtlinien durchweg mehr Freiheitsspielräume auch für die inhaltliche Ausfüllung des Unterrichts, als die meisten Lehrer nutzen.

Aufgrund der gesetzlichen Grundlagen von Schule und Unterricht besitzt der Lehrer eine weitgehende Freiheit in der Wahl seiner Methoden. Tatsächlich scheint von dieser Freiheit aber relativ wenig Gebrauch gemacht zu werden. Es handelt sich hier demnach nicht um eine extern vorgegebene, sondern eine sozusagen selbst produzierte, gleichwohl nicht weniger wirksame Barriere für die Einführung offenen Unterrichts. Unter die Methodenfreiheit fällt u.a. die Option des Lehrers für innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, selbst in entschiedener Ausprägung; fällt die Einbeziehung der Schüler in Entscheidungen über den Unterricht; fällt zu einem wesentlichen Teil auch die Entwicklung von Lernmethoden und Problemlösungsstrategien bei den Schülern, durch die sie befähigt werden, ihren eigenen Weg auch

ohne Lehrer zu finden. Schüler in die Entscheidung über Tun und Lassen im Unterricht einbeziehen, heißt für den Lehrer auch, die Ablehnung von Angeboten durch die Schüler selbst über längere Zeit hin zu akzeptieren und nicht mit Sanktionen zu reagieren, sondern mit der Erfindung attraktiverer Angebote oder dem Versuch, die Ursachen für das Verhalten des Schülers zu ergründen.

Man wird also sagen können, daß aufgrund der Methodenfreiheit des Lehrers eher günstige Bedingungen für die Entwicklung in Richtung auf offenen Unterricht bestehen. Die Schwierigkeiten liegen einerseits in der Sache selbst, andererseits in den Voraussetzungen, die die Lehrer mit in den Unterricht bringen. Sie liegen also zum Beispiel in dem Bedarf an sequentiell, angeleitetem Lernen¹ (gegenüber dem für offenen Unterricht konstitutiven selbstinitiierten Lernen); in der - teils vermeintlichen teils tatsächlichen - Notwendigkeit von Übung und Wiederholung (was im Sport ja auch ein Gesichtspunkt der Risikominderung sein kann) sowie der Vermittlung von als fundamental empfundenen Inhalten und Fertigkeiten (gegenüber dem Konzept des freien, ganzheitlichen, entdeckenden Lernens); in dem bei vielen Lehrern ausgeprägten Bedürfnis, die Kinder ständig beschäftigt und in Bewegung zu halten (gegenüber der Wichtigkeit von Perioden von Ruhe und Entspannung, möglicherweise besonders notwendig in Reaktion auf den sonstigen, nicht offen gestalteten Unterricht).

Grenzen sind der Entwicklung hin zum offenen Unterricht, gerade was den zentralen Bereich der Lehr- und Lernformen und -strategien angeht, jedoch vor allem anderen durch die Voraussetzungen gesetzt, welche die Lehrer in die Situation einbringen. Wenn man 20 oder mehr Jahre, sei es als Schüler, sei es als Student oder als Lehrer, mit den herkömmlichen Methoden des überwiegend frontalen Unterrichts - fragend-entwickelndem Un-

¹ Zur Begründung seiner Bedeutung vgl. z.B. Leschinsky und Roeder, 1977, S. 20-21; Gage, 1978.

terrichtsgespräch, Lehrervortrag, auf den Lehrer zentrierten Diskussionen im besten Falle - zu tun hatte und Erfahrungen und Routinen erworben hat (selbst die Einführung in Grundgedanken des offenen Unterrichts an Universitäten geschieht, soweit ich sehe, ja "frontal" in Vorlesungen oder Seminaren, nicht dagegen durch Vermittlung von Erfahrungen andersartiger Gestaltung), ist ein rasches Umlernen schwer vorstellbar. Denn das Konzept des offenen Unterrichts greift doch zu tief, als daß es wie eine Technik sonst unveränderten Denk- und Handlungsweisen aufgesetzt werden könnte. Um in der Lage zu sein, auch in schwierigen Situationen, in denen vielerlei Dinge zugleich zu sehen und zu tun sind, dennoch in jeder einzelnen Handlung gemäß dem kindzentrierten Konzept des offenen Unterrichts zu reagieren, müssen zuvor Grundeinstellungen verändert und die Denkweisen dieses Unterrichtsansatzes internalisiert sein. Selbstberichte von Lehrern (vgl. z.B. Cook und Mack, 1971), die diesen langen, die Person berührenden Umlernprozeß an sich vollzogen haben, zeugen von der Schwierigkeit, aber auch dem über die Schule hinausreichenden Gewinn dieser Umstellung.

4. Ausländerkinder im offenen Unterricht

Man kann heute nicht mehr so tun, als ginge es bei den Überlegungen zur Veränderung von Schule und Unterricht lediglich um die Fortschreibung langjähriger Diskussionen und um die Weiterentwicklung von Ansätzen aus früheren Zeiten. Die große und (absolut und relativ) wachsende Zahl von Ausländerkindern in unseren Schulen hat zu Problemen geführt, die zum Teil von einer neuen Qualität sind und auf die es keine abrufbaren Patentlösungen gibt. Die Einbeziehung der Ausländerkinder in unsere Schulen und die dadurch notwendigen Veränderungen des Unterrichts werden, das Hauptproblem unseres Schulwesens für die kommenden Jahrzehnte darstellen, hinter dem alle sonstigen Schwierigkeiten verblassen. Gerade wenn man über bedeutsame Veränderungen des Unterrichts nachdenkt, welche auf viele Bereiche des schulischen Alltags ausstrahlen, verlangt dieser Punkt besondere Aufmerksamkeit. Es kommt hinzu, daß der Sportunterricht bei der Lösung der mit

der Ankunft der Ausländerkinder entstandenen und sich ständig vergrößernden Schwierigkeiten eine besonders hilfreiche Rolle spielen könnte.

Im Grunde wäre es angezeigt, angesichts der Bedeutsamkeit des Problems erneut eine umfangreiche Betrachtung über die Möglichkeiten und Grenzen eines offen gestalteten Sportunterrichts für die Integration der Ausländerkinder anzustellen. Ich will mich jedoch aus Gründen der Überschaubarkeit dieses Textes auf die kurze Erwähnung einiger zentraler Punkte beschränken.

4.1 Lernvoraussetzungen und Lernformen

Die oben im 1. Abschnitt beschriebene, durch die Ausländerkinder besonders drastisch erhöhte Heterogenität der Schülergruppe, die in der Grundschule zu betreuen ist, verlangt noch einige spezielle Zusatzbemerkungen. Wenngleich man aus der anschwellenden Literatur über Ausländerkinder in unseren Schulen meist den Eindruck gewinnt, als gäbe es für und durch diese Kinder Sonderprobleme, die sie als Gesamtgruppe im Unterschied zu den deutschen Schülern betreffen, zeigt sich bei näherer Betrachtung eine Vielschichtigkeit des Problems, die es verbietet, von "den" Ausländerkindern zu sprechen. Denn diese Kinder kommen selbst wiederum mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen an. Die durch sie erzeugte Heterogenität ist nach Art und Grad weitaus einschneidender als die durch die deutschen Kinder hervorgerufene: es müssen Kinder unterrichtet und pädagogisch betreut werden, die sich sprachlich, nach den Normen ihrer außerordentlich verschiedenartigen Kulturen sowie nach Lebenslauf und Schulkarriere nicht nur von ihren deutschen Mitschülern, sondern auch untereinander stark unterscheiden; Lernleistungen und Fähigkeiten treten wegen sprachlicher Defizite oder fehlender Motivation oder andersartiger Wertorientierungen undeutlich oder gar nicht in Erscheinung; geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, die den Lehrer unter Interpretationszwang setzen, sind vielfach ausgeprägter als unter deutschen Schülern; oft läßt sich nicht einmal das wahre (im Unterschied zum

angegebenen) Alter abschätzen und somit zur Grundlage angemessener Forderungen und Rücksichten machen. Der durch den kontinuierlichen Zuzug von Kindern und Jugendlichen bedingte Quereinstieg in die Klassen während des ganzen Schuljahres vergrößert die ohnehin bestehenden Schwierigkeiten und macht eine möglicherweise gerade mühsam errungene Stabilität der Lerngruppen wieder zunichte.

Besondere Beachtung verlangen im Bereich der Bewegungserziehung die drei folgenden Punkte. Erstens muß man mit großer und ungewohnter (weil bislang unnötiger) Behutsamkeit und Vorkenntnis die geschlechtsspezifischen Verschiedenheiten, aber auch allgemein die kulturellen Normen dieser Kinder beachten (Umkleideprobleme z.B.). Zweitens, und dies betrifft Überlegungen zur offenen Gestaltung des Unterrichts empfindlich, muß man davon ausgehen, daß die meisten von ihnen aus Familien stammen, in denen aufgrund kultureller Selbstverständlichkeiten wesentlich direktivere Umgangsweisen zwischen Erwachsenen und Kindern üblich sind als in deutschen Familien, so daß ein Umlernen in Richtung auf Mitgestaltung und Mitbestimmung, auf Selbststeuerung des Lernens usw. eine sehr viel einschneidendere Aufgabe und Erfahrung für die Ausländerkinder bedeutet und sehr viel höhere Lernleistungen verlangt als für ihre deutschen Mitschüler. Man wird sich als Lehrer sogar oft die Frage stellen müssen, ob man um der Einbeziehung dieser Kinder willen nicht gelegentlich und für einige Zeit auf die Verwirklichung von Ideen zur Öffnung des Unterrichts verzichten und sich diesen Kindern in anderer Weise nähern muß. Drittens - ein Punkt, der in seiner Bedeutung stark unterschätzt wird - verfügt die Mehrheit der Ausländerkinder nicht über Spielerfahrungen und -gewohnheiten, die auch nur annähernd mit denen deutscher Schüler zu vergleichen wären. Kinder, die in Traditionen groß geworden sind, in denen Spielzeug in unserem Sinne nicht existiert, bringen wesentlich andere Lernvoraussetzungen und Lernformen mit.

4.2 Konsequenzen für den Unterricht

Eine mögliche Reaktion auf die beschriebene Andersartigkeit in den Lernvoraussetzungen wäre, diese Kinder getrennt von den übrigen in der Weise zu unterrichten, die sie aus ihren Familien gewöhnt sind. Daß hierdurch freilich die geschilderten Probleme nicht gelöst würden, folgt allein schon aus der Einsicht in die große Heterogenität der Ausländerkinder untereinander, die sich ja nicht nur nach Nationalität, Religion etc. unterscheiden, sondern auch nach "Generation"¹, die also höchst verschiedene Verhaltensweisen, Lernvoraussetzungen und Kompetenzen in die Schule mitbringen je nach dem, ob sie ihre frühe Kindheit in Deutschland und mit wirksamen Kontakten zum hiesigen kulturellen Umfeld verbracht haben oder ob sie erst seit kurzem hier sind, möglicherweise gar als "Zusteiger" während des Schuljahres hereinkommen.

Die Ausländerkinder stellen sozusagen die Nagelprobe dar für die Einlösbarkeit der Erwartungen, die sich an die Individualisierung des Lernens knüpfen. Und der offene Unterricht müßte gerade diejenige Form sein, die am ehesten erlaubt, die Vielfältigkeit der Interessen, Wünsche, Möglichkeiten, Kompetenzen, Ängste und Antriebe jedes einzelnen Kindes aufzunehmen. Nach der Idee des offenen Unterrichts ist es ja nicht ausgeschlossen, auch eine Zeitlang feste Kleingruppen zu bilden und die Kinder so lange in ihren Tätigkeiten genau anzuleiten, bis sie sich ohne Ängste auch offeneren Lernsituationen stellen können - sofern dies als sinnvollste Vorgehensweise begründet werden kann und dadurch keine dauerhaften, unveränderlichen Gruppen zustande kommen.

Der Sportunterricht hat in diesem Zusammenhang besondere Chancen, entwicklungsfördernd und integrativ zu wirken. Hauptursache hierfür ist die geringe Sprachlastigkeit dieses Faches - angesichts der Selbstverständlichkeit, mit der bei offener Bewegungserziehung Gespräche zustande kommen, aber auch Diskussionen bewußt geplant sein werden, muß demzufolge, wenn Ausländerkinder an-

¹ Vgl. hierzu Heft 6, 1981, der Zeitschrift für Pädagogik, das der Ausländerproblematik gewidmet ist.

wesend sind, über die Konsequenzen einer verstärkten Versprachlichung des Sportunterrichts nachgedacht werden.

Ein zweiter wesentlicher Vorzug des Sportunterrichts ist mit dem ersten eng verknüpft: Hier ergeben sich für die Ausländerkinder Chancen, ihre Interessen und Leistungen ohne das ständige sprachliche Handicap einzubringen und zu Erfolgserlebnissen zu kommen, die ihnen sonst in einem solchen Grade versagt bleiben, daß man sich wundert, woher sie die Stärke nehmen, dies zu ertragen. Vielleicht brauchen diese Kinder auch mehr noch als die anderen physische Bewegung, um sich von den zahllosen Spannungen ihres Schul- und Alltags etwas lösen zu können.

Hier liegen also besondere Chancen der Bewegungserziehung, in einem der wichtigsten Problemfelder unseres Bildungswesens zur Milderung der Schwierigkeiten einen Beitrag zu leisten. Andererseits verkompliziert sich durch die Ausländerkinder die Situation des Sportunterrichts, ist es doch schon schwierig genug, unter "normalen" Bedingungen in Schulklassen mit nur deutschen Kindern eine Umgestaltung des Lehrens und Lernens zu bewirken.

In dieser schwierigen Lage läßt sich eine gewisse Erleichterung von folgenden Maßnahmen erhoffen:

- Bewußte Einbeziehung ausländischer Eltern¹, die bereit sind, im Unterricht mitzuwirken (vgl. auch oben Abschnitt 2.8).

¹ Die häufig zu beobachtende Einteilung ausländischer Lehrer zur Durchführung von Sportunterricht mit reinen Ausländergruppen halte ich für eine höchst fragwürdige und den Zielen der Einführung offenen Unterrichts allemal entgegengesetzte Strategie. Einbeziehung dieser Lehrer andererseits in ein gemeinsames Vorhaben kann auch erwünschte Multiplikatoreffekte ausüben.

- Betonung von Tanz und Musik, auch und gerade aus den Herkunftsländern. Dies signalisiert den Ausländerkindern ihr Akzeptiertwerden, und es stellt alle Beteiligten vor neuartige, reizvolle Bewegungsaufgaben.
- Breiter Raum für Spiele, die ja mehr als alles andere entwicklungsgerechtes Lernen, in welchem die oft künstlich getrennten emotionalen, kognitiven und sozialen Komponenten aufgehoben sind, ermöglichen.

Es ist klar, daß bei einer Öffnung des Unterrichts unter den schwierigen Bedingungen der gegenwärtigen Lage viele lieb gewordene Gewohnheiten des Sportunterrichts (z.B. Geräteturnen) noch weiter werden in den Hintergrund treten müssen.

5. Schlußbemerkung

Spätestens bei der Betrachtung der durch die Ausländerkinder neu auf unsere Schulen zukommenden Aufgaben zeigt sich, daß die Entwicklung des Grundschulunterrichts in Richtung offenen Unterrichts weniger denn je ein pädagogisches Luxusbedürfnis, sondern geradezu eine Notwendigkeit darstellt. Alle Fächer bzw. Lernbereiche sind dabei betroffen; auf Bewegungserziehung und Sportunterricht richten sich besondere Hoffnungen.

Wie aber läßt sich eine solche Veränderung herbeiführen? Sicher ist, daß es viele Jahre und damit angesichts der heute schon schwierigen Situation viel zu lange dauern würde, wenn man diese Aufgabe der universitären Lehrerbildung für die "1. Phase" allein anvertraute. Gewiß läßt sich darauf keinesfalls verzichten, und das bemerkenswerte Spannungsverhältnis von fachlicher Kompetenz und der Fähigkeit zu flexibler Unterrichtsgestaltung, von der oben die Rede war, sollte dabei Beachtung finden.

Ein rascher Durchbruch in der gewünschten Richtung läßt sich m.E. aber nur von den Erfolgen einer "3. Phase", der Fortbildung praktizierender Lehrer, erwarten. Denn hier kann man von einer unmittelbaren Wirkung auf die gegenwärtige Schule und den Unterricht ausgehen; vor allem aber dürfte es wesentlich sinnvoller sein, erfahrene Lehrer, die bereits Verhaltenssicherheit im Umgang mit Schülern erworben haben, den schwierigen und belastenden und mit frustrierenden Rückschlägen verbundenen Anforderungen auszusetzen, die mit der für den offenen Unterricht notwendigen, persönlichkeitsnahen Umorientierung einhergehen.

Eine solche 3. Phase dürfte daher Erfolg nur dann versprechen, wenn sie mit hoher Intensität und einem nicht geringen Zeitaufwand erfolgt. Optimal wäre, wenn dabei kleine Gruppen von Lehrern, die je einem Kollegium entstammen und verschiedene Fächer repräsentieren, eine solche intensive und langfristige Fortbildung erführen mit dem Ziel, auf ihre Schule insgesamt verändernd einzuwirken, zumindest aber die Umorganisation eines Lernbereichs auf vielerlei Weise mitzutragen.

An die zentrale Bedeutung des Spiels¹⁾ im Zusammenhang des offenen Unterrichts sei hier erneut hingewiesen, wobei seine sozialwissenschaftliche Analyse vielleicht das wichtigste Instrument sein kann, um die Beobachtungsfähigkeit zu schärfen, empathisches Verhalten weiterzuentwickeln und die Fähigkeit des Lehrers zu stärken, hinter den Lernprozessen der Kinder zurückzutreten.

¹ Neben dem bereits erwähnten Spielbuch von B. Daublebsky et al. dürften die im Zusammenhang damit entwickelten Lehrfilme "Spielen in der Schule", Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Bestell-Nr. 322861.1-3, für die genannten Zwecke besonders hilfreich sein.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. Movement, music, drama, and art. In: Rogers, V.R. (Hrsg.), Teaching in the British primary school, London 1970, S. 218-226.
- Allen, V.E. (Hrsg.) Children as Teachers. Theory and Research on Tutoring. New York 1976.
- Barth, R.S. Open education and the American school. New York 1972.
- Bennett, N. Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart 1979.
- Bennett, N., Andreae, J., Hegarty, P. & Wade, B. Open plan schools. Teaching, curriculum, design. NFER, Slough 1980.
- Brown, M. & Precious, N. The integrated day in the primary school. New York 1973.
- Bruner, J. Der Prozeß der Erziehung. Berlin 1970.
- Bullough, B. Basic and expressive movement. A world of action, thought and feeling. In: Informal Schools in Britain today, Band 1, S. 291-307, New York 1972.
- Bussis, A.M., Chittenden, E.A. & Amarel, M. Beyond Surface Curriculum. An MBerview Study of Teachers' Understandings. Boulder, Colorado 1976.
- Calliess, E. Spielen und Lernen. In: G. Hundertmarck und H. Ulshoefer (Hrsg.), Kleinkinderziehung, Band 2, S. 168-191. München 1972.
- Cook, A. & Mack, H. The teacher's role. In: Informal schools in Britain today. New York 1971.

Daublebsky, B., Calliess, E., Edelstein, W., Hopf, D., Keller, M. & Krappmann, L. Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart 1973.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Stuttgart 1966.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

Foster, J. Aktives Lernen - Konzeption des entdeckenden Lernens im Primarbereich. Ravensburg 1974.

Funke, J. Körpererziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule. In: Schulprojekte der Universität Bielefeld, Heft 4, Stuttgart 1974, S. 133-195.

Gage, N.L. The scientific basis of the art of teaching. New York 1978.

Hänsel, D. & Klemm, K. Wandel in der Grundschule: Innere Reformen. In: Rolff, H.G., et al. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 1. Weinheim 1980, S. 105-120.

Hamilton, D. In Search of Structure. Essays from a New Scottish Open-plan Primary School. London 1977.

Hentig, H. von, et al. Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart 1971.

Hopf, D. Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums. Stuttgart 1980.

Hopf, D., Krappmann, L. & Scheerer, H. Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Herausgegeben von der Arbeitsgruppe Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Band 2. Stuttgart u. Reinbeck 1980.

Informal Schools in Britain Today. Vol. 1: Curriculum. Vol. 2: Administration and organisation. Vol. 3: Teachers and classrooms. New York 1971/72.

Ingenkamp, K.H. (Hrsg.) Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim 1971.

Kane, J.E. (Hrsg.) Psychological aspects of physical education and sport. London 1972.

Kasper, H. & Piechorowski, A. (Hrsg.) Öffener Unterricht an Grundschulen. Berichte englischer Lehrer. Ulm 1978.

Klewitz, E., Mitzkat, H., et al. Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. Braunschweig 1977.

Leschinsky, A. & Roeder, P.-M. Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Fernstudienlehrgang Erziehungswissenschaft, Montageteil I, Tübingen 1977.

Plowden, Lady B., et al. Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education. London 1967. Deutsch: Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen. Herausgegeben von Belser, H., Roeder, P.M. & Thomas, H., Frankfurt a.M. 1972.

Resnick, L.B. Teacher behavior in an Informal British Infant School. In: School Review, 81, 1, S. 63-83.
1972

Review Symposium on: N. Bennett, Teaching styles and pupil progress. In: American Educational Research Journal, 15, 1978, 1. Mit Beiträgen von Bossert, S.T. (S. 160-163), Choppin, B. (S. 158-160), Rosenshine, B.V. (S. 163-169).

Ridgway, L. & Lawton, I. Family grouping in the Primary School. Trowbridge 1965.

Roeder, P.M. Dimensionen der Schulleistung. Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Band 21, Teil 1, Stuttgart 1974.

Sharan, S. Cooperative Learning in Small Groups: recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. In: Review of Educ. Research 50, 1980, S. 241-271.

Silberman, C.E. (Hrsg.) The Open Classroom Reader. New York 1973.

Silbermann, M.L., Allender, J.S. & Yanoff, J.M. (Hrsg.) The psychology of open teaching and learning. An inquiry approach. Boston 1972.

Stephens, L.S. The teacher's guide to open education. New York 1974.

Treumann, K. Dimensionen der Schulleistung. Leistungsdimensionen im Mathematikunterricht. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Band 21, Teil 2, Stuttgart 1974.

Walton, J. (Hrsg.) The integrated day in theory and practice. London 1971.

Weber, L. The English Infant School and informal education. Englewood Cliffs, N.J. 1971.