

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

Hans Brügelmann

ABSTRACT – Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden. Schule heute kann kein Ort der Belehrung mehr sein. Unterricht muss sich öffnen: für die großen Unterschiede zwischen den Schülern, für Lernen als eine aktive Aneignung der Welt und für das Recht der Heranwachsenden auf Selbst- und Mitbestimmung (UN-Kinderrechtskonvention). Damit verändert sich die Rolle der Lehrperson: vom Vorgesetzten zum Gegenüber. Statt zu belehren regt sie an, fordert sie heraus, kritisiert und unterstützt sie. Dafür braucht auch ein offener Unterricht Strukturen – inhaltliche, methodische und soziale. Anders als in der traditionellen Didaktik werden sie allerdings nicht „von oben“ vorgegeben, sondern zwischen den Beteiligten ausgehandelt. Schule als Ort der Begegnung – zwischen den Generationen und Kulturen.

Stichworte: Kinderrechte. Demokratische Schule. Offener Unterricht. Lehrerrolle. Konstruktivismus.

RESUMO – Didática da Sala de Aula: entre abertura e estruturação. A escola não pode ser mais um lugar de simples instrução. O ensino precisa-se abrir: para as grandes diferenças entre os alunos, para a aprendizagem como uma apropriação ativa do mundo e para os direitos dos adolescentes à autodeterminação e participação (Convenção sobre os direitos das crianças da ONU). Com isso muda o papel do educador: do superior ao parceiro. Invés de ensinar, ele estimula, desafia, critica e apoia. Para isso, também uma aula aberta precisa de estruturas – em relação ao conteúdo, ao método e às relações sociais. Porém, diferentemente da didática tradicional, estas estruturas não são impostas, mas negociadas entre os participantes. Escola como um lugar de encontro – entre gerações e culturas.

Palavras-chave: Direito da Criança. Escola Democrática. Aula Aberta. Papel de Professor. Construtivismo.

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

Output-Orientierung ist vielen Ländern zur Leitidee pädagogischen Handelns geworden – und zwar auf allen Ebenen: bei der Steuerung des Schulsystems, bei der Entwicklung einzelner Schulen und bei der Planung des Unterrichts, vorangetrieben vor allem von der OECD, u. a. mit ihren internationalen Leistungsvergleichen wie PISA (vgl. Wößmann u. a. 2007). Diese Engführung ist riskant (vgl. meine Kritik 2006).

Auf der Unterrichtsebene ist ein sehr ähnliches Konzept vor 40, 50 Jahren schon einmal gescheitert. Damals wurde u. a. von Mager (1962), gefordert, Unterricht an testbar formulierten Lernzielen (*behavioral objectives*) auszurichten. Für die deutsche Diskussion hat damals Tütken (1970, S. 59, 57) dieses Verständnis von Unterrichtsplanung entschieden so formuliert: „Ein Curriculum ist also der Entwurf eines relativ geschlossenen Lernsystems [...] ein bestimmtes System der Lernwege mit sachstrukturellen Aufgabensequenzen im Hinblick auf die erwarteten Endleistungen [...]“. Mit diesem Anspruch war eine klare Aufgaben- und Machtverteilung zwischen dem Curriculum (Lehrplan, Schulbuch, Lernprogramm, ...) als *außerschulischer* Vorgabe einerseits und den LehrerInnen sowie den SchülerInnen *in der Schule* andererseits verbunden.

1. Offener Unterricht: ein Alternativkonzept zur Output-Orientierung

Als Gegenentwurf habe ich damals den Ansatz *offener Curricula* (Brügelmann, 1975) entwickelt, für den ich vor allem drei Begründungen angeführt habe:

- *politisch* und *rechtlich*: die Forderung nach einer *demokratischen Schule in der demokratischen Gesellschaft* mit der Notwendigkeit einer Beteiligung der Betroffenen an Entscheidungen über Lernziele und Inhalte (vgl. aktuell die Beiträge zu Backhaus; Knorre, 2008);
- *reformstrategisch*: die Einsicht in die begrenzte Steuerungskraft zentraler Maßnahmen in sozialen Systemen, insbesondere die Erfahrung aus vielen Bereichen, dass detaillierte Programmvorgaben an den Besonderheiten der jeweiligen Unterrichtssituation scheitern (Dalin, 1973);
- *pädagogisch* und *didaktisch*: der Anspruch einer Stimmigkeit von Lernzielen wie Selbständigkeit, Kritik- und Kooperationsfähigkeit einerseits und den Formen bzw. Bedingungen der Lernprozesse, über die diese Fähigkeiten angebahnt werden sollen: Sie können sich nur entwickeln, indem sie unterstellt bzw. zugemutet werden (vgl. Brügelmann; Brinkmann, 2008).

Diese Argumente drohen auch heute übersehen zu werden. In ihnen drückt sich ein bestimmtes Menschen- und Gesellschaftsbild aus. Der Grundgedanke ist dabei nicht, der Mensch sei von Natur aus gut oder gar immer lernwillig und beliebig lernfähig. Vielmehr geht es um

die Begrenzung der Ansprüche anderer an die Heranwachsenden – ob von Eltern, Lehrerinnen oder Expertinnen.

In der Geschichte der Schule war es ein wichtiger Schritt, als die Idee der allgemeinen Bildung gegenüber der (für die Verwertung durch andere) nützlichen Ausbildung entwickelt wurde. Mündigkeit, Selbstbestimmung, Entwicklung der individuellen Persönlichkeit wurden erst in der Aufklärung zu zentralen Zielen der Schule erklärt.

Wir dürfen SchülerInnen aber nicht nur als zukünftige Erwachsene sehen, sondern müssen sie schon jetzt als PartnerInnen ernst nehmen - mit ihren persönlichen Motiven und Zielen, mit ihren individuellen Erfahrungen und Problemen, mit ihren subjektiven Deutungs- und Erklärungsversuchen (vgl. die UN Convention on the Rights of the Child 1989).

Für das Folgende halte ich als Ausgangsthese fest: Soweit es nicht überzeugende Gründe für einen Eingriff gibt, hat jeder Mensch das Recht, seinen eigenen Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder.

Dieser Anspruch bedeutet nicht, dass die Schule ein Ort sei, an dem Kinder tun und lassen können, was sie gerade wollen (s. dazu unten Kap. 4 und 5). Wohl aber, dass von der Pädagogik nicht unterstellt wird, es gebe eine selbstverständliche Überordnung des Wissens und Könnens von Erwachsenen in den Inhaltsbereichen der Fächer bzw. in ihrer Kompetenz und Verantwortung für Ziele und Wege des kindlichen Lernens.

Diese sind vielmehr immer wieder neu auszuhandeln in der Spannung zwischen Anforderungen der Schule, z. B. um unser Zusammenleben und zukünftiges Überleben als Gesellschaft zu sichern, und den Interessen und Möglichkeiten des Kindes. Solche Auseinandersetzungen sind schwierig, sie können pädagogisch wie auch juristisch nur sehr allgemein und damit oft formelhaft gelöst werden.

2. Unterschiedliche (Miss-)Verständnisse von *Öffnung* des Unterrichts

Kinder lernen, wo LehrerInnen lehren. Diese Leitidee hat auch die Entwicklung der deutschen Schule bestimmt: Lehrgänge, linear aufgebaut, in kleinen und gleichen Schritten für alle, prägen traditionell das Bild von Unterricht. Aufgebrochen wurde es zu Beginn der 1970er Jahre in der Grundschule, angestoßen durch Berichte aus der englischen Infant School (vgl. Plowden et al. 1967) und im Rückgriff auf reformpädagogische Konzepte der 1920er Jahre, die während der nationalsozialistischen Diktatur (1933-1945) unterdrückt worden waren. Dabei sind es drei Argumente, mit denen eine stärkere Öffnung des Unterrichts begründet wurde und wird:

- erstens lernpsychologisch und didaktisch als Antwort auf das Problem der Verschiedenheit der Anspruch einer *Passung* von Aufgaben

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

im Unterricht auf den Entwicklungsstand des Kindes (Brügelmann, 1986; 1999);

- zweitens erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch begründet über eine konstruktivistische Sicht von Lernen (Piaget, 1928; Glasersfeld, 1995);
- drittens bildungstheoretisch und politisch begründet mit dem Kriterium der Selbständigkeit als Ziel kindlicher Entwicklung und damit Bedingung auch des schulischen Lernens (Freinet, 1993; Dewey, 2007).

Theoretisch (im Sinne zunehmender pädagogischer Qualität) und pragmatisch (im Sinne der berufsbiografischen Entwicklung einer Lehrperson) kann man diese Dimensionen als Stufen verstehen. Wer die Aufgaben inhaltlich offen gestaltet, um Kinder unterschiedliche Zugänge bzw. Lösungswege zu ermöglichen, kommt nicht umhin, für die Arbeit auch organisatorische Freiräume zu schaffen. Umgekehrt ist aber denkbar, Wahlmöglichkeiten für die Organisation der Arbeit an inhaltlich geschlossenen Aufgaben zu eröffnen.

Diese Sicht erlaubt LehrerInnen eine Veränderung ihres Unterrichts in Schritten, von denen schon der erste bedeutsam ist – wenn er im Blick auf den letzten als Annäherung an das Ziel und nicht schon als Erfüllung verstanden wird. Vor allem für die Evaluation von Unterricht – sei es durch Selbst- oder Fremdbeobachtung – ist aber auch hilfreich, innerhalb der Dimensionen Grade der Öffnung zu unterscheiden.

Denn viele LehrerInnen verstehen unter Öffnung nur organisatorische Freiräume, d. h. eine methodische Form der inneren Differenzierung. Sie verlagern die Steuerung des Lernens lediglich aus ihrer Person in das Material. Offenheit muss aber umfassender verstanden werden, nicht lediglich als eine methodische Option, sondern als *pädagogische* Position (vgl. auch die Kritik von Peschel 2002 und das dort entwickelte Gegenkonzept einer *radikalen Öffnung des Unterrichts*).

Andere, vor allem KritikerInnen der Öffnung von Unterricht, fassen sie oft zu weit. Sie unterstellen, jedes Kind könne in einem offenen Unterricht machen, was es wolle, und die Lehrerin gucke nur zu. Überdies werde das heute besonders wichtige soziale Lernen auf dem Altar verabsolutierter Individualisierung geopfert.

Insofern müssen Rolle und Aufgaben von Lernenden und Lehrenden genauer bestimmt werden – vor allem aber die Ordnungsformen des Unterrichts, die Offenheit erst möglich und aushaltbar machen. Die beiden kurz erwähnten Missverständnisse will ich im Folgenden klären, indem ich

- drei Entwicklungsdimensionen qualitativ unterschiedlicher Öffnung bestimme (s. Kap. 3.);
- den Anspruch einer Öffnung des Unterrichts als spannungsreiche Anforderung an die Lehrerrolle herausarbeite (s. Kap. 4.);

- in vier Dimensionen unterschiedliche Formen der Strukturierung von offenem Unterricht vorstelle (s. Kap. 5.).

Dabei möchte ich die meist fachdidaktisch eingeengte Diskussion – *Lernen Kinder [Lesen, Rechnen,...] im offenen Unterricht schlechter oder besser?* – erweitern um normative Anforderungen an Unterricht in der Demokratie, indem ich die Frage aufwerfe, welches Maß an Mitbestimmung und Mitverantwortung Kindern als jungen MitbürgerInnen zusteht und wie Unterricht dazu beitragen kann, ihre Selbständigkeit und ihre Entwicklung zu einer selbst-bewussten Person zu stützen (s. vor allem Kap. 4.4).

Ich stelle damit kurzfristig messbare Effektivität fachlicher Leistungen als *alleiniges* Kriterium für Unterricht in Frage. Selbst auf dieser Ebene sind die Befunde zudem widersprüchlich (vgl. Hattie, 2009). Wie erfolgreich dieses Konzept selbst mit Kindern sein kann, die besondere Schwierigkeiten haben, hat Peschel (2003) gezeigt.

Vergleichsuntersuchungen zu unterschiedlichen methodischen Ansätzen zeigen außerdem generell, dass die Leistungsunterschiede *zwischen* verschiedenen Programmen geringer sind als die Streuung *innerhalb* eines jeden Ansatzes. D. h. Methoden und erst recht didaktische Konzeptionen lassen sich nicht technisch umsetzen: die Lehrperson und das soziale Umfeld prägen mit, wie ein Material oder eine Methode wirken. Selbst bei geschlossenen Computerprogrammen unterscheidet sich schon der beobachtbare Unterricht von Klasse zu Klasse. Noch stärker streuen die Erfahrungen, die verschiedene Kinder aus diesem Unterricht mitnehmen.

Und selbst wenn sich der Unterrichtsprozess stärker standardisieren ließe: Ob wir dies wollen und welche Verluste wir damit in anderen Lerndimensionen wie höheren kognitiven Leistungen, emotionaler und sozialer Entwicklung erkaufen müssten, wäre noch zu klären. Genau diese Dimensionen werden aber übersehen, wenn Offenheit und Geschlossenheit als rein methodisch-organisatorische Merkmale von Unterricht untersucht und diskutiert werden.

Ich unterscheide deshalb als erstes...

3. Drei Entwicklungsdimensionen der Öffnung von Unterricht

Analytisch handelt es sich um Dimensionen von Unterricht, die *nebeneinander* beachtet und unterschiedlich stark ausgestaltet werden können. In der Umsetzung lässt sich aber meist ein *Nacheinander* beobachten, so dass die folgenden Dimensionen als Stufen interpretiert werden können:

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

3.1 Öffnung des Unterrichts für Unterschiede zwischen den Kindern [methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts]

Unterschiede zwischen Kindern beeinflussen in verschiedener Hinsicht den Erfolg beim Lernen:

- unterschiedliches *Wissen und Können* aus den vorherigen Erfahrungen erschweren die Passung von Aufgabe und Leistungsstand;
- unterschiedliche *Lernstile* verlangen verschiedene Zugangsmöglichkeiten und Aneignungsweisen;
- unterschiedliche *Arbeitstempi* bestimmen Dauer bzw. Menge der leistbaren Arbeit.

Innere Differenzierung des Unterrichts ist deshalb eine alte Forderung. Sie geht aber häufig mit einer starken Lenkung durch die Lehrperson einher: Diagnose des Lernstandes, Zuweisung von spezifischen Aufgaben, Kontrolle der Annäherung an genau definierte Teilziele.

In unseren Befragungen von PädagogInnen in Deutschland war die enge Bestimmung einer Differenzierung *von oben* weit verbreitet (vgl. Brügelmann; Brinkmann, 2009, 1993ff.). Rund zwei Drittel der LehrerInnen verbinden den Begriff *Öffnung* mit einem Eingehen auf die Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen. Nach diesem Verständnis von Offenheit sollen zwar die Inhalte von Aufgaben und die Formen ihrer Lösung den Kindern vorgegeben werden, nicht aber die äußeren Bedingungen der Arbeit.

Insofern ermöglicht die methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts eine bessere Passung zwischen Anforderungen der Aufgaben und den Lernmöglichkeiten der einzelnen Kinder, wenn diese

- dieselben Aufgaben in ihrem eigenen Rhythmus angehen,
- nebeneinander an leichteren oder schwierigeren Aufgaben arbeiten,
- Schwerpunkte in verschiedenen Inhaltsbereichen setzen können.

Wie kann das konkret aussehen?

Ich will diesen Anspruch für zwei Schlüsselbegriffe konkretisieren, die in der didaktischen Diskussion sehr verschieden verstanden werden: Mit *Freiarbeit* werden den Kindern – je nach Konzeption unterschiedlich große – Handlungsräume im Unterricht eröffnet; *Wochenpläne* wiederum sind eine Organisationsform, um diese Freiräume – unterschiedlich stark – zu strukturieren (Beispiele für die hier und im Folgenden diskutierten Varianten der Wochenpläne finden sich in Brügelmann; Brinkmann, 1998, Kap. 5).

Nach dem hier diskutierten methodisch-organisatorischen Verständnis der Öffnung von Unterricht könnte ein *Wochenplan* z. B. folgendermaßen aussehen:

Die Aufgaben werden den SchülerInnen vorgegeben

- entweder für alle gleich,

- oder mit Alternativen zur individuellen Auswahl
- oder einzelnen Kinder(gruppen) – nach ihrem Leistungsstand – von der Lehrerin zugewiesen.

Auch der Weg der Bearbeitung und das richtige Ergebnis stehen fest.

Dennoch kann man in organisatorischer Hinsicht von *Freiarbeit* sprechen. Sie bedeutet in diesem Verständnis: Die Kinder können das WANN, WO und MIT WEM selbst bestimmen, d.h.

- Reihenfolge, Termin, Dauer der Arbeit
- ihren Ort,
- ihre PartnerIn(nen), also die Sozialform
- evtl. auch die Arbeitsform.

Nehmen wir das Beispiel Schreiben: Das Thema stellt die Lehrerin, auch die Form der Bearbeitung (z. B. ein *Bericht*, dessen formale Merkmale vorweg erarbeitet wurden, über den *Zoobesuch*). Aber wann die Kinder schreiben, wie lange sie brauchen, welche Hilfsmittel sie nutzen, steht ihnen – innerhalb der ausgewiesenen Zeiten – frei.

Beobachtungsfragen zur methodisch-organisatorischen Offenheit

Wie weit bietet der Unterricht SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen:

- Raum für die selbstständige Organisation der eigenen Arbeit?
- Herausforderungen auf dem individuellen Leistungsstand?
- Hilfen für den Ausgleich je besonderer Schwächen?

Kritisch ist anzumerken: Solche Wahlmöglichkeiten sagen noch nichts über die Qualität der Aufgaben selbst aus: z. B. über ihre Bedeutsamkeit für das einzelne Kind; über die Möglichkeiten, sich zu fordern, Neues zu erfahren, individuelle Neigungen zur Geltung zu bringen. Viele Materialien für *Freiarbeit* beschränken sich nämlich darauf, Aufgaben aus Rechenbüchern oder aus Arbeitsheften zum Lesen bzw. Rechtschreiben in Karteiform auszulegen. Die Aufgaben selbst sind genauso geschlossen wie in den Schulbüchern. Was zählt, ist auch hier das richtige Ergebnis. Zwar wird von Selbstkontrolle gesprochen, gemeint ist aber eine *Kontrolle durch das Material*, in das die Lehrperson oder die Programmentwickler eine bestimmte Lösung eingebaut haben.

Für viele Kinder ist schon das ein Vorteil: Sie sind nicht mehr abhängig von Lob oder Tadel einer Person. Sie können ihre Vorstellungen austesten und sehen am Erfolg, ob sie (im Sinne des Lernziels) richtig gedacht haben. Die Auseinandersetzung mit der Sache wird also nicht überlagert durch Beziehungsprobleme.

Inhaltlich aber bleibt es bei vorgegebenen Lösungen. Deren Kontrolle wird lediglich indirekt ausgeübt, indem die Kinder ihren Versuch nicht der Lehrerin vorlegen, sondern mit einer Musterlösung vergleichen.

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

Einfache Ordnungen im Wahrnehmungsbereich können so vermittelt werden (vgl. das Sinnesmaterial von Montessori, 1936). Auch bei der Automatisierung von (vorher) verstandenen Operationen in der Mathematik, beim Lesen oder Rechtschreiben, also in der Übungsphase des Lernprozesses können solche Aufgaben sinnvoll sein.

Individuelle Ideen oder ein Austausch unterschiedlicher Sichtweisen zwischen den Kindern werden dagegen weder gefördert noch gefordert.

3.2 Öffnung zur persönlichen Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Kinder [„didaktisch-inhaltliche Öffnung“ von Unterricht]

Einen Schritt weiter führt die Einsicht, dass Lernen eigenaktives Konstruieren, nicht bloßes Kopieren von Lösungen bedeutet (vgl. Brügelmann, 1999). Jede neue Erfahrung wird im Zusammenhang der bereits entwickelten Vorstellungen und Deutungsmuster interpretiert, und die Bedeutsamkeit einer Erfahrung hat mit ihrem Bezug auf die alltägliche Lebenswelt der Kinder zu tun.

Daraus folgt, dass es auch im Unterricht nicht bei der Wahl zwischen (geschlossenen) Aufgaben bleiben kann, sondern dass sich ihre Qualität ändern muss. Nicht nur die Arbeitsbedingungen, auch die Aufgaben selbst müssen offen, d. h. anspruchsvoller werden, indem sie Raum für selbständiges Denken und einen inhaltlichen Bezug zu der Erfahrungswelt der Kinder eröffnen.

Von den LehrerInnen unserer Befragung assoziieren nur noch knapp die Hälfte solche Vorstellungen mit dem Begriff *Öffnung des Unterrichts* (gegenüber zwei Drittel bei der methodisch-organisatorischen Öffnung).

Was unterscheidet nun konkret die inhaltliche von der methodischen Öffnung?

Das Weiterführende wird anschaulich im Kontrast von Freinets *Werkstätten* zu Montessoris *vorbereiteter Umgebung* mit didaktisch eindeutig definierten Materialien: in seinem bewussten Ausbruch in die außerschulische Welt als Lernfeld, im Alltagsmaterial, das er zum Ausgangspunkt der Arbeit im Klassenzimmer macht und in der Korrespondenz mit anderen Klassen als sozialer Rahmung des Lernens.

Das bereits oben (3.1) zitierte *Schreiben von Texten* würde auf dieser Stufe der Öffnung insofern eine neue Qualität gewinnen, als die Kinder auch Inhalt und Form von Texten selbst bestimmen. Sie machen zum Thema, was sie persönlich beschäftigt, und stellen es so dar, wie sie andere glauben ansprechen zu können.

Nach diesem Verständnis von Öffnung des Unterrichts könnte ein *Wochenplan* – anders als oben 3.1 beschrieben – so aussehen, dass zwar Aufgabentypen vorgegeben sind, z. B. *Arbeit an der Rechtschreibung von*

Wörtern, aber dass die Kinder selbst entscheiden, ob sie einzelne Wörter üben (*eigene*, die sie häufig brauchen, oder schwierige, in denen sie immer wieder Fehler machen) oder ob sie einer *Forschungsfrage* nachgehen (z. B. *Wie wird das li:/ in der Regel verschriftet?*). Darüber hinaus könnten sie – wie in 3.1 – auch die Form des Übens sie selbst bestimmen (Partnerdiktat, Abschreiben von Wendekarten, Ordnung von Wörtern nach einem bestimmten Rechtschreibmuster).

Freiarbeit hieße dann in diesem Verständnis: Die Kinder können im Auftragsrahmen selbst Aufgaben wählen/ erfinden, z. B. zu einem Alltagsproblem wie der Frage, wie viel Wasser ein Haushalt unter bestimmten Bedingungen verbraucht. Oder die vorgegebenen Aufgaben lassen eine unterschiedliche Bearbeitung zu, z. B. eine leere Rechenmauer zum Erfinden von Additionsaufgaben, in die die Kinder unterschiedliche Zahlen eintragen, in der sie verschiedene Ausgangsmuster ausprobieren.

Selbstkontrolle meint in diesem Verständnis von *Öffnung* nicht nur den Vergleich der eigenen mit einer Musterlösung, sondern argumentative Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Vorgehensweisen (z. B. mathematischen Modellierungen eines Problems oder Strategien beim Rechnen). Sie verlangt dann eine Haltung gegenüber der eigenen Arbeit, die von PsychologInnen als *Metakognition* bezeichnet wird – im Sinne einer kontinuierlichen Selbstbeobachtung und -korrektur bei der Arbeit.

Beobachtungsfragen zur didaktisch-inhaltlichen Offenheit

Wie weit erlauben und verlangen Aufgaben, Aktivitäten, Situationen,

- ... eigene Erfahrungen, Vermutungen, Strategien einzubringen/ zu erproben und neue Erfahrungen in das eigene Denken einzuordnen?
- ... sich mit den Deutungen anderer Personen/ Traditionen auseinander zu setzen, eine abweichende Sicht zu begründen?
- ... individuelle Vorstellungen/ Zugangsweisen über verschiedene Zwischenformen zu Konventionen bzw. fachspezifischen Theorien zu entwickeln?

Die Verantwortung der SchülerInnen für konkrete Arbeiten nimmt also im Vergleich zum methodisch-organisatorischen Verständnis erheblich zu. An der Planung des Unterrichts, also Entscheidungen über Ziele und Inhalte, werden sie aber auch hier nicht beteiligt.

3.3 Öffnung zur Mitwirkung an und Mitverantwortung von Entscheidungen [pädagogisch-institutionelle Öffnung der Schule]

Bisher haben wir unterstellt, dass letztlich die Lehrerinnen, der Lehrplan oder das Schulbuch bestimmen, was die Kinder lernen – ent-

weder (s. 3.1) festgelegt auf konkrete Kenntnisse bzw. Fertigkeiten oder zumindest (s. 3.2) als Vorgabe bestimmter Probleme oder Aufgabentypen. Selbständigkeit der SchülerInnen beschränkt sich also auf inhaltliche und methodische Ideen für die *Lösung* von Aufgaben, die Entscheidung über die Aufgaben selbst bleibt der Lehrerin vorbehalten.

Auch in unserer Befragung versteht nur knapp ein Drittel der LehrerInnen den Begriff *Öffnung* im Sinne von mehr Selbständigkeit und Mitbestimmung im Unterricht (gegenüber immerhin 65% bei methodisch-organisatorischer bzw. knapp 50% bei didaktisch-inhaltlicher Öffnung des Unterrichts). In den Ansprüchen der Lehrerinnen an ihren eigenen Unterricht zeigt sich diese Zurückhaltung ebenfalls.

Während die Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten auf Zurückhaltung bei den KollegInnen stößt, findet die Mitverantwortung für die *sozialen* Beziehungen in allen Gruppen eine etwa doppelt so hohe Zustimmung. Bei inhaltlichen Entscheidungen sind den LehrerInnen eher Freiräume für *individuelle* Entscheidungen wichtig als eine Beteiligung der SchülerInnen an der Planung des Unterrichts.

Wie aber kann dieser Anspruch für den Grundschulunterricht konkretisiert werden? In der pädagogischen Literatur werden dazu unterschiedliche Positionen formuliert, besonders radikal in Korczaks *Rechten des Kindes*. Korczak (1962) meint Erziehung generell. Spezifischer, d. h. auf Schule bezogen, hat Falko Peschel (2002) sein Konzept *Unterricht durch Nicht-Unterrichten* postuliert.

Andere suchen verschiedene Kompromisse, die persönlichen Rechte des Kindes und die gesellschaftlichen Ansprüche der Institution Schule auszubalancieren (s. dazu im einzelnen unten Kap. 4). Diese Balance zu bestimmen fällt schwer – auch in freien Schulen, die dem staatlichen Lehrplan nicht unterworfen sind (vgl. zu unterschiedlichen Auslegung des Demokratie-Gebots auch die Beiträge zu Backhaus; Knorre, 2008). Es handelt sich also nicht nur um ein rechtliches, sondern auch um ein grundsätzliches pädagogisches Problem.

Wochenplan könnte in der letztgenannten Perspektive heißen, dass die Lehrerin und die Klasse *gemeinsam* einen Arbeitsplan entwickeln und seine Umsetzung kontrollieren, wie Dewey das mit seiner Projektmethode fordert. Denn Dewey bestimmt *Projekt* nicht äußerlich als ein Vorhaben, das fachübergreifend angelegt ist, in dem SchülerInnen selbst tätig werden können und das in ein Produkt mündet, sondern inhaltlich durch die Mitverantwortung und -kontrolle der gemeinsamen Arbeit durch alle Beteiligten.

Eine stärker *individuelle* Variante wäre, dass die Lehrerin mit dem einzelnen Kind sozusagen einen *Lernvertrag* über bestimmte Aufgaben und eine überschaubare Zeit abschließt.

Freiarbeit hieße dann, dass die Kinder eigene Ideen für Arbeitsvorhaben einbringen und gemeinsam oder individuell umsetzen kön-

nen. *Selbstkontrolle* beschränkt sich in diesem Kontext nicht auf die Anwendung metakognitiver Strategien (s. 3.2), sondern bedeutet eine gegenüber der Gruppe und der Lehrerin verantwortete Selbständigkeit. Die eigene Arbeit und Erfahrung wird reflektiert, aber nicht nur im Blick auf das gegenstandsbezogene Lernen, sondern auch auf die persönliche Entwicklung des Kindes.

Beobachtungsfragen zur pädagogisch-institutionellen Offenheit

- Wie weit ermöglicht und fordert der Unterricht von SchülerInnen,
- eigene Ziele und inhaltliche Schwerpunkte für ihre Arbeit zu setzen?
 - an der Planung/ Gestaltung gemeinsamer Unterrichtsvorhaben mitzuwirken?
 - Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben in der Klasse und Schule zu übernehmen?

Wie wichtig der Differenzierung von Offenheit in den drei Dimensionen 3.1-3.3 ist, wird deutlich, wenn wir analog zu *Freiarbeit*, *Wochenplan* und *Selbstkontrolle* die Verwendung weiterer Begriffe überprüfen. Ein Beispiel ist das Prinzip der *Selbsttätigkeit*.

Für viele KollegInnen bedeutet Selbsttätigkeit, dass Kinder einen (größeren) Bewegungsraum erhalten, nicht nur mit Papier und Bleistift arbeiten, sondern auch reale Gegenstände untersuchen können. Diese Sicht entspricht der hand-werklichen Erweiterung schulischen Lernens, wie sie schon im Rahmen methodisch-organisatorischer Öffnung möglich ist. Sie entspricht dem in 3.2 postulierten Anspruch des Kindes (aber auch *an* das Kind), eigene Wege zur Lösung von praktischen wie intellektuellen Problemen zu finden. In einer dritten Bedeutung steht Selbsttätigkeit für Selbständigkeit und Verantwortung des eigenen Lernens, wie hier in 3.3 entwickelt. Diese Dimension wird vor allem in der Praxis oft unterschlagen.

Wer Unterrichtskonzepte vergleicht oder ihre Realisierung in der Praxis untersucht, darf diese Unterschiede nicht übersehen, wenn derselbe Begriff von verschiedenen Beteiligten benutzt wird.

Doch zurück zum Inhaltlichen: Wie weit kann die geforderte Selbständigkeit der Kinder gehen? Dies ist sowohl eine *lerntheoretische* Frage, die wir im fachdidaktischen Kontext, z. B. des Schriftspracherwerbs oder des Mathematikunterrichts, zu beantworten haben, als auch eine grundsätzliche *pädagogische* Frage, die über die fachliche Qualifizierung hinaus auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zielt. Da die Diskussion meist fachbezogen geführt wird, will ich hier eine weitere pädagogische Perspektive entwickeln.

4. Öffnung bis hin zur Beliebigkeit? Zur Rolle der Lehrerin im Offenen Unterricht

Der bisherige Überblick macht deutlich, dass es eine Hierarchie der Stufen zunehmender Öffnung gibt, wobei die höheren Anforderungen die niedrigeren meist mit einschließen. Der Veränderungsanspruch des Unterrichts wächst also

- von der methodisch-organisatorischen
 - über die didaktisch-inhaltliche
 - bis hin zur pädagogisch-institutionellen
- Öffnung des Unterrichts.

Aber gilt auch für die einzelne Ebene *je offener, desto besser*? Ist ein Unterricht immer umso besser, je mehr Freiraum die SchülerInnen haben, je weniger die Lehrperson oder ein Programm Inhalt und Verlauf festlegen?

Als erstes ist schon aus pragmatischen Gründen zu bedenken: Nur das Maß an Offenheit, das die Lehrperson selbst aushalten kann, wird sie fruchtbar gestalten können. Dies ist kein Freibrief, sich bequem einzurichten. Aber es wäre naiv, die Bedeutung der Persönlichkeit für die Umsetzbarkeit eines (noch so gut begründeten) Konzepts auszublenken. Unsicherheit verführt zum Rückfall auf Routinen. Öffnung des Unterrichts ist also eine persönliche Entwicklungsaufgabe, nicht nur ein didaktisch-methodischer Fortbildungsauftrag.

Sicherheit brauchen auch die Kinder. Ein gängiges Argumentationsmuster sieht in offenem Unterricht vor allem ein Angebot für Mittelschichtkinder. Daran ist richtig, dass Offenheit auch für Kinder nur aushaltbar ist, wenn sie gelernt haben, mit Wahlmöglichkeiten umzugehen, ihre Arbeit selbständig zu planen und zu kontrollieren, Konflikte mit anderen situationsbezogen zu lösen.

Aus der Forschung wissen wir, dass Kinder aus der Unterschicht, Kinder mit Lernschwierigkeiten und ängstliche Kinder im Durchschnitt eher mit offenen Unterrichtsformen Probleme haben (und umgekehrt mehr von direkтивem Unterricht profitieren) als Kinder aus der Mittelschicht, leistungsstarke Kinder und weniger ängstliche Kinder – jedenfalls unter der untersuchten Schulbedingungen (vgl. Brügelmann; Brinkmann, 2009, p. 247).

Nur: Heißt das, diese Probleme als naturgegeben hinnehmen zu müssen, sozusagen als *Eigenschaften* dieser Kinder(gruppen)? Auch Selbständigkeit ist lernbar. Schärfer noch: Sie ist nur durch zugemutete Selbständigkeit lernbar – und damit eine zentrale Aufgabe des Unterrichts. Allerdings nicht als Überfall, sondern als dosierte – und das kann heißen: individuell unterschiedliche – Anforderung. *Institutionen*, also berechenbare Elemente des Unterrichts wie Morgenkreis, Tagesplan, Meckerkasten, Schreibkonferenz können den offenen Raum so struk-

turieren, dass die Kinder Halt finden, wenn sie Schwierigkeiten in der Sache oder mit Personen bekommen. Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme folgen aus der Wechselwirkung von Einstellungen der Kinder und Formen des Unterrichts (s. ausführlicher unten 5.2 und 5.3). Eine Öffnung, die den Kindern ernsthafte Aufgaben stellt, kann solche Schwierigkeiten sogar vermeiden oder nachträglich vermindern.

Lernen Kinder also doch umso besser, je weniger die Lehrerin eingreift? Meine Antwort ist: *ja – aber*. Entscheidend ist, aus welchem Anlass, mit welchem Ziel und in welcher Form sie eingreift, d. h. wie sie ihre Funktion im Lernprozess der Kinder definiert. Ist sie PartnerIn, die ihre eigenen Rechte, bzw. ModeratorIn, die die Rechte der Gruppe vertritt – oder beansprucht sie ein Entscheidungsrecht als Autorität, die durch eine institutionelle Hierarchie legitimiert ist?

Wie lässt sich diese Rolle der Lehrerin im Spannungsfeld zwischen Führung/ Belehrung und bloßem Zuschauen definieren? Ein zentrales Problem folgt aus der Frage, ob Schwierigkeiten beim Lernen als Entwicklungsverzögerung zu erklären seien, so dass die Lehrerin lediglich abwarten müsse.

Ist das auch die hier gemeinte Position? Ja und Nein.

Ja, weil wir feststellen, dass langsame und schnelle Lerner dieselben Grundschritte gehen, dass die Leistungen nicht grundsätzlich andersartig sind, sondern die Kinder lediglich mehr Zeit, mehr Hilfe, vielfältigere Lernformen brauchen. Und weil wir wissen, dass Verhaltensänderungen zwar oberflächlich antrainiert, dass aber *Bildung* nicht erzwungen, sondern nur angeregt und unterstützt werden kann.

Nein, weil wir nicht einfach abwarten, sondern die Kinder durch eine sozial und materiell anregungsreiche Umwelt, durch inhaltliche und persönliche Herausforderungen und über gezielte Aufgaben, auch Übungen, und über unsere Hilfe in ihrer Entwicklung fördern wollen. Dabei gilt aber: Nicht die Quantität kurzfristiger *Lernerfolge*, sondern die Qualität des *Lernprozesses* ist der Maßstab für guten Unterricht.

Ich versuche, die Aufgabe der Lehrerin in diesem Unterricht über den Begriff als *Herausforderung*, den ich in vier Perspektiven auslege, genauer zu bestimmen:

- Herausforderung durch Sachen
- Herausforderung durch Personen
- Herausforderung durch Traditionen
- Herausforderung durch Institutionen.

Ein in diesem Verständnis als *offen* qualifizierter Unterricht bedeutet also: Die Lehrerin *vermittelt* nicht Stoff oder Normen, sondern sie *fordert* die Erfahrungen, das Denken, die Urteile der Kindes heraus. Denn: Lernen bedeutet immer Veränderung, Passung (s. oben 3.1) heißt insofern nicht Anpassung. Statt Wissen und Können als Produkt zu *transportieren*, werden Lehrpersonen zu kritischen BegleiterInnen von

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

Lernprozessen, in die sie zwar bestimmte Inhalte einbringen, nie aber deren Wirkung auf die SchülerInnen determinieren können.

Schon diese Kurzformel macht deutlich, dass LehrerInnen eine wichtige Funktion haben: Kinder herauszufordern, indem sie

- Fragen stellen (*Wie bist du darauf gekommen? Was soll das bedeuten?*)
- Alternativen aufzeigen (*Probier es doch einmal so! Ich würde es so machen!*)
- Zweifel äußern (*Geht das denn auch, wenn...? Tom hat aber ein anderes Ergebnis*).

Hinweise für die Moderation von Lernen (statt *Belehren*) finden sich unter dem Gesichtspunkt dosierter *Diskrepanz* in unterschiedlichen psychologischen Theorien (vgl. Piagets Konzept der *Perturbation* oder Vigotskijs *Zone der nächsten Entwicklung*). Sie alle machen darauf aufmerksam, dass Lernen Konflikte voraussetzt, d. h. eine Spannung zwischen individuellen Denk- bzw. Verhaltensschemata und Anforderungen der Situation. Konflikte zu inszenieren – über Material, durch Fragen oder Behauptungen, durch soziale Konstellationen – das ist die wichtige Aufgabe der Lehrperson.

Der Begriff *Öffnung* bekommt damit einen zusätzlichen Sinn: Unterricht soll die Entwicklung nicht kanalisieren und festlegen, indem die Vorstellungen des Kindes durch andere ersetzt werden, sondern diese entwickeln, erweitern und bereichern.

Was heißt das konkret?

4.1 Herausforderung durch Sachen: als Rätsel, nicht als Lösung

Mit der Praxis des *weißen Blattes* werfen manche LehrerInnen die Kinder auf sich selbst, auf ihre eigenen Fragen und Erfahrungen zurück. Andere PädagogInnen fokussieren die Aufmerksamkeit der Kinder stärker, indem sie die Kinder mit einer *Sache* konfrontieren. Der Spielraum, den Kinder in der Auseinandersetzung mit der Sache haben, ist dabei unterschiedlich weit.

Bei Maria Montessori ist der Fokus sehr eng: mögliche Aktivitäten und Deutungen sind festgelegt durch die Isolierung von Merkmalen. Jedes Material hat seine vorher bestimmte (und damit im didaktischen Konzept nur eine sinnvolle) Verwendung. Insofern ist es *geschlossen*, auch wenn die Kinder in der Wahl der Arbeitsbedingungen viel Freiheit haben (s. 3.1).

Ganz anders bei DidakterInnen wie Martin Wagenschein. Er konfrontiert die Kinder mit einer Situation, die unterschiedliche Interpretationen zulässt. Diese Deutungsversuche verweist er immer wieder zurück auf die Sache, an der die Kinder gegenständlich oder mental ihre Hypothesen erproben sollen. Dabei gibt es nicht falsche oder richtige, sondern nur gut oder schlecht begründete Lösungen. Alltagsgegenstän-

de, Instrumente, Versuchsanordnungen, Dokumente – die *Sache* kann unterschiedlich aussehen. Ihre Offenheit besteht darin, dass nicht eine bestimmte Deutung vorgegeben ist. Aber die Lehrerin überlässt die Vielfalt der Sichtweisen nicht dem freien Spiel der Kräfte. Sie fordert die Deutungen/ Lösungsversuche Umgangsweisen der Kinder dadurch heraus, dass sie immer wieder auf die Sache verweist: *Stimmt das?, Geht denn das?, Was wäre, wenn...?*

Hier wird deutlich, wie wichtig die Fachkompetenz der Lehrerin ist. Nicht um zu belehren, sondern um die Sache zur Herausforderung werden zu lassen – und zwar in unterschiedlicher (Zu-)Richtung, je nach den Deutungen, die die Kinder versuchen.

4.2 Herausforderung durch Personen: als PartnerIn, nicht als VorgesetzteR

Lernen hat immer zwei Seiten: eine Erfahrung mit (Aspekten) der Umwelt und eine Erfahrung mit sich selbst in der Beziehung zu anderen (vgl. zur bedeutsamen Rolle der anderen Kinder unten Kap. 4.4).

Die kindliche Persönlichkeit kann sich nur entwickeln, wenn ihr zureichend Raum gewährt wird, sich zu erproben. Erproben kann sich eine Person andererseits nur, wenn der Raum Grenzen hat und wenn er nicht diffus ist. Grenzen müssen aber nicht künstlich gesetzt werden. Sie ergeben sich in der Lerngruppe nicht nur aus der Widerständigkeit der Sache, sondern auch aus abweichenden Sichtweisen anderer Beteiligter und aus konkurrierenden Interessen.

Erziehung wird oft verstanden als Vermittlung von Normen. Kindern wird erklärt, was *gut* oder *richtig* ist, sie werden bestraft, wenn sie *böse* sind, und zurechtgewiesen, wenn sie etwas *falsch* machen. Eine solche Erziehung *von oben* verfehlt die Leitidee der Selbständigkeit. Aber daraus folgt nicht, keine Grenzen zu setzen.

Wichtige Erfahrungen machen Kinder im Umgang und in der Auseinandersetzung mit anderen. Wenn Erwachsene sich als PartnerInnen verstehen, heißt das nicht, dass sie sich den kindlichen Wünschen unterordnen, sondern dass sie ihre Interessen, ihre Vorstellungen als gleichwertig behaupten.

Herausforderung bedeutet dann, dass die Lehrerin die Kinder nicht nur auf die Sache verweist, sondern sie mit der eigenen Deutung (der Sache, einer Situation, eines Verhaltens) konfrontiert – nicht im Sinne einer *ex cathedra* überlegenen oder sozusagen *authentischen* Interpretation, sondern als alternative Sicht, z. B. bei der Erklärung eines Versuchsergebnisses, bei der Auslegung eines Gedichts oder bei der Reaktion auf einen Konflikt.

Wenn die Lehrperson das Kind als Partner ernst nimmt, ist sie zum einen offen für seine Sicht der Dinge, behauptet aber die eigene Position als ebenso bedeutsam. Ihre Verantwortung für die Gruppe weist

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

ihr darüber hinaus eine zweite Funktion zu: den Schwächeren und Leisen zu helfen, ihre Rechte, Gefühle und Gedanken zu artikulieren, auch einmal stellvertretend ihre Position zu vertreten, soweit sie das in einer Situation nicht selbst schaffen (s. unten 4.4).

4.3 Herausforderung durch Traditionen: als Möglichkeit, nicht als Bindung

Jeder Mensch konstruiert seine eigene Welt im Kopf. Aber Menschen leben nicht als Einsiedler, sondern in einem sozialen Raum mit Traditionen des Denkens und Urteilens.

An den individuellen Erfahrungen anzuknüpfen ist wichtig. Die Vielfalt der Subkulturen in unserer heutigen Gesellschaft macht es andererseits unverzichtbar, gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen, eine *gemeinsame Sprache* zu sichern. Bildungstheoretisch bedeutet das: Individualisierung findet ihre Grenzen im Anspruch sozialen Lernens, im Respekt für andere Sichtweisen und in der Beherrschung von Konventionen (sozialen und sprachlichen Umgangsformen, aber auch: Stellenwertsystem in der Mathematik, Grammatik und Rechtschreibung der Sprache usw.; vgl. Heymann 2003, Kap. 3).

Prägnant haben Gallin; Ruf (1990) beschrieben, was dies für die Öffnung des Unterrichts bedeutet: von der *Singularität* individueller Denkversuche über die *Divergenz* konkurrierender Deutungen zur *Regularität* (wobei deutlich zu machen ist, dass auch diese eine Konvention und nicht die einzig mögliche Lösung darstellt).

Das Denken des Kindes in seinen individuellen Lösungen von Aufgaben akzeptieren, es durch die soziale Interaktion (z. B. über Rechenplakate oder Schreibkonferenzen) in Bewegung bringen und schließlich mit den Konventionen der Fächer oder den Traditionen verschiedener Subkulturen als möglicher Vereinfachung, Zusammenfassung oder Differenzierung wieder zu seiner Konsolidierung auf einem höheren Niveau beitragen – als Oszillation zwischen diesen Polen lässt sich die Aufgabe der Lehrerin in diesem Feld beschreiben.

Um diesen Prozess zu regulieren, hat Lawrence Stenhouse (1975, Kap. 7) – speziell zur Diskussion kontroverser Fragen – Kriterien für die Lehrerrolle formuliert (er nennt sie *Standards*): Aufgabe der Lehrperson sei es nicht, *richtige* Meinungen zu vermitteln oder diese zu bestätigen, sondern Begründungen zu erfragen, Minderheitenpositionen zu stärken, Konsens in Frage zu stellen, alternative Sichtweisen einzuführen.

4.4 Herausforderung durch Institutionen: als Aufgabe, nicht als Vorgabe

Schule ist (abgesehen von dem noch nicht so stark formalisierten Kindergarten) die erste Institution im Leben eines Kindes. Hier erlebt es grundsätzlich andere Normen für die Interaktion als in der Familie.

Der Wechsel von einer persönlichen zu einer universalistischen Orientierung bereitet vor auf das Leben in einer Gesellschaft, die wegen ihrer Komplexität soziale Beziehungen in hohem Maße formalisieren muss.

Die Schule, vor allem der Anfangsunterricht, stellt damit eine schwierige, aber notwendige Entwicklungsaufgabe: von der individuellen, auch stark emotional geprägten Beziehung zu anderen Personen hin zur Rolle als SchülerIn, die von der Funktion in der Institution her definiert sind.

Die Lehrerin steht damit in einer doppelten Spannung:

- einerseits zwischen ihrer Rolle als *Bezugsperson* für viele Kinder (s. Kap. 4.2) und ihrer *Funktion* als Inhaberin eines Amtes in der Institution;
- andererseits zwischen dem Anspruch, die Selbständigkeit der Kinder nicht nur zu fördern, sondern auch zu respektieren, und dem Auftrag, gesellschaftliche Anforderungen durchzusetzen (z. B. durch Selektion für verschiedene Schularten).

Diese Spannung lässt sich nicht generell, sondern nur situativ lösen: als jeweils neu zu findende Kompromisse. Ob diese überzeugen, ist nicht nur eine Frage der inhaltlichen Stimmigkeit, sondern auch der persönlichen Glaubwürdigkeit. Glaubwürdig können verschiedene Lösungen sein, wenn deutlich wird, dass die Lehrperson die widerstrebenden Interessen/Anforderungen wahr- und ernst nimmt.

Lernen in einer demokratischen Schule und für eine demokratische Gesellschaft fordert aber einen weiteren Schritt, über die in Kap. 4.2 begründete Öffnung hinaus: Beteiligung der SchülerInnen an der Planung des Unterrichts und Mitverantwortung für das Zusammenleben in der Klasse. In Kap. 3.3 habe ich das als Anspruch des Kindes auf Öffnung der Entscheidungsverfahren formuliert. Diesem Recht korrespondiert eine Pflicht, sich Entscheidungen zu beugen, die in einem offenen Verfahren gefunden wurden.

Die vierte Aufgabe der Lehrperson heißt also: Institutionalisierung von Verfahren, vom regelmäßigen Gesprächskreis am Morgen über die ebenfalls noch informelle Leseversammlung bis zum Klassenrat oder gar zum Schülergericht (wie etwa bei Korczak).

Solche Formen der Meinungsbildung und der Konfliktlösung gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln ist ein wesentliches Medium sozialen Lernens, beschränkt sich aber nicht – wie bei vielen Lehrerinnen (s. die Befunde in Brügelmann; Brinkmann, 2009, 198ff.) – auf die Regelung des sozialen Miteinander, sondern schließt Entscheidungen über Inhalte des Unterrichts mit ein. Den Anspruch auf Respektierung der *gemeinsam* gefundenen Entscheidungen und Regeln im Alltag durchzusetzen, auch stellvertretend für die Leisen und Schwachen, ist eine zentrale Funktion der Lehrperson.

In dieser Hinsicht steht sie auch für gesellschaftliche Anforderungen, allerdings nicht im Sinne eines Curriculums vorgegebener Stun-

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

deninhalte, sondern eines Grundkonzepts von Bildung in der Schule insgesamt (s. zum Stichwort *Unterrichtskultur* unten 5.3).

5. Strukturen im Offenen Unterricht

Wie lässt sich die beschriebene Rolle der Lehrerin konkret umsetzen und abstützen?

Herkömmliche Lehrgänge entlasten die Lehrerin, indem sie den Unterrichtsgegenstand, die Lehrziele und den Lernweg für die Arbeit der SchülerInnen vorgeben. Dieser Ansatz unterstellt den DidaktikerInnen eine besondere Autorität in fachlicher, institutioneller und didaktisch-methodischer Hinsicht, die sie den LehrerInnen (im Verhältnis zu den SchülerInnen) über ihre Konzeptionen, Programme und Materialien übertragen.

Wenn wir diese Autorität relativieren im Sinne der oben geforderten Öffnung des Unterrichts (s. oben 3.1 bis 3.3), dann stellt sich die Frage nach alternativen Strukturen. Denn das Wechselspiel von Eigenaktivität der SchülerInnen und Herausforderung durch die Lehrerin geht nicht im luftleeren Raum.

Strukturen können LehrerInnen in drei Dimensionen entwickeln, die ich im Folgenden exemplarisch am Beispiel des Anfangsunterrichts, vor allem im Lesen und Schreiben konkretisiere.

5.1 Strukturierung durch die inhaltliche Gestaltung von Materialien

Materialien, die wir für Erkundungs-, Ordnungs-, Übungsaufgaben bereitstellen, können inhaltlich so strukturiert werden, dass sie bestimmte Umgangsweisen und Einsichten nahe legen. Das Wortlisten-Training mit der Gruppierung von Wörtern nach Rechtschreibgemeinschaften oder die morphematisch unterschiedliche Färbung von Wortbausteinen sind Beispiele für solche ins Material eingebaute Muster wie auch folgende Spiele/ Aufgaben in der *ABC-Lernlandschaft* (s. Brügelmann; Brinkmann, 2012):

- das *gezinkte Memory* mit Minimalpaarwörtern, die auf die strukturelle Entsprechung von Veränderungen auf den Ebenen Schrift, Laut und Sinn aufmerksam machen;
- die *Wortbaumaschine* mit Fenstern für Stamm-, Vor- und Nachsilben, die den morphematischen Aufbau von Wörtern greifbar werden lassen;
- alle Aufgaben nach dem *Odd-man-out* - Muster, die neben mehreren mustergerechten Beispielen einen *Störenfried* enthalten.

Solche Aufgaben/Materialien enthalten also eine Struktur, die dem Kind implizit für die Rekonstruktion von Mustern im Rahmen seines aktuellen Denkens angeboten, diesem aber nicht durch explizite Vermittlung und Forderung aufgezwungen wird. Dann bleiben

sie nämlich oft äußerlich und werden nur als Etiketten übernommen. Ob, wann und wie das Kind die Struktur aufnimmt, entscheidet nicht die Lehrerin, aber sie fordert das kindliche Denken durch das Material heraus und bietet ihm sinnvolle Entwicklungsmöglichkeiten an: enger fokussiert im eindimensionalen Sinnesmaterial von Maria Montessori, weiter in den Fröbelschen Spielgaben (vgl. Kishimoto, 1996).

Eine Anlauttabelle zum Schreiben ist das eindrucksvollste Beispiel dafür, wie mit minimaler Vorgabe eine Denk- und Ordnungshilfe angeboten werden kann, die eine Sachlogik repräsentiert, diese aber als Werkzeug in die Hand des Kindes gibt, um seine Selbständigkeit zu steigern: Für das Verschriften ihrer gesprochenen Wörter können die Kinder die notwendigen Buchstaben finden, indem sie das entsprechende Anlautbild in der Tabelle suchen. Wir sind in dieser Richtung noch einen Schritt weitergegangen und haben vorgeschlagen, die Anlauttabelle nur als Hohlform vorzugeben, in die Kinder individuell unterschiedliche Bilder einkleben oder -malen, die ihre persönlichen Schlüsselwörter – im Sinne von Paolo Freire (2008; s. auch Lyra, 1996) repräsentieren. Damit wird die inhaltliche Bedeutsamkeit der Elemente gestärkt, aber auch – in Form einer *wachsenden Anlauttabelle* – eine graduelle Zunahme der Komplexität ermöglicht.

In ihrer Werkzeugfunktion weist die Anlauttabelle schon den Übergang zu einer zweiten Strukturierungsform Offenen Unterrichts:

5.2 Strukturierung durch die methodische Gestaltung von Arbeitsformen

Orientierung und Sicherheit geben wiederkehrende Aufgabentypen. Wir haben sie in der *Ideenkiste Schriftsprache* als *methodische Institutionen* bezeichnet, die von einfachen, häufig an ein Material gebundenen Arbeitsformen (z. B. die *Lektion* bei Montessori) über die zweckgebundene Ausweisung von Zeiten (z. B. der *Wochenplan* bei Petersen, 2007) bis zur aufgabenspezifischen Gestaltung von Räumen (z. B. die *Ateliers* bei Freinet) reichen: Buchstabenplakate, Anlaut-Teller, Karteikästen für die alphabetische Sammlung persönlich wichtiger Wörter und ihre Übung sind Hohlformen, die individuell gefüllt werden können.

Ziel solcher methodischen Strukturierungen ist es, Haltungen und Arbeitstechniken zu entwickeln, die das selbständige Lernen erleichtern: Probieren, Prüfen, Ordnen sind wichtige übergreifende Leistungen. Eine besondere Qualität gewinnen solche methodischen Grundformen, wenn sie persönlich bedeutungsvolle Aktivitäten ermöglichen wie beispielsweise das Sammeln von Besonderem und Ordnen von Ähnlichem, das schon kleine Kinder fasziniert, aber ebenso wissenschaftliches Arbeiten charakterisiert.

Ist Montessori die Meisterin in der Strukturierung von Material, so können wir für die Strukturierung des Unterrichts durch me-

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

thodische Institutionen viel von Peter Petersens *Jenaplan* lernen. Seine Urformen der Bildung – Gespräch, Arbeit, Spiel, Feier – bieten ein Repertoire an Bauformen des Unterrichts, die sich in gut durchdachter Weise ergänzen. In der zeitlichen Rhythmisierung der Woche, z. B. mit Schulfesten zum Auftakt und Ende der Woche, mit Klassengesprächen am Wochenanfang und -ende, mit Kursen und Arbeitsgemeinschaften, wird den SchülerInnen eine Zeitstruktur geboten, die erst den Raum für eine Mitplanung und eigene Verantwortung der Arbeit schafft.

Arbeitsformen lassen sich insofern nicht rein technisch bestimmen. Damit kommen wir zur dritten Dimension der Strukturierung von Offenheit, die auch schon bei Petersen in seiner Ausformung der *Gemeinschaft* anklingt:

5.3 Strukturierung durch die soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur

Soziale Normen und Praktiken, kurz die *Kultur des Unterrichts*, haben eine hohe Bedeutung für die Qualität der Lernmöglichkeiten (vgl. Heymann, 2003).

Rituale sind wie die methodischen Strukturen Hohlformen, die inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden können. Als gemeinsame Orientierungshilfe bieten sie Sicherheit im Tages- und Wochenablauf, darüber hinaus fördern sie die Entwicklung individueller Routinen. Diese entlasten bei der Arbeit, aber sie prägen auch Einstellungen und Verhaltensweisen.

Darum brauchen wir soziale Strukturen, die die Selbständigkeit, die Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, die Toleranz und Kritikfähigkeit der Kinder stützen. Einige bereits erwähnte Möglichkeiten, in denen Sache und Sprache zusammenfinden und auf einer Meta-Ebene gemeinsam geplant bzw. kontrolliert werden: Anfangs- und Schlusskreise, Schreib- und Rechenkonferenzen, Klassen- und Schulversammlung, Präsentationen und Ausstellungen.

Diese *sozialen Institutionen* haben gemeinsam, dass sie das Von- und Miteinander-Lernen der Kinder stützen, dass also nicht die Lehrerin Aktivitäten steuern und strukturieren muss. Ihre Aufgabe ist vorrangig, diese wechselseitige Herausforderung und Unterstützung zu moderieren – in einer *Lernwerkstatt* statt *Belehrungsanstalt*:

In ähnlicher Perspektive haben Beck u. a. (1995, 28 ff.) sozial strukturierte Arbeitsformen erprobt, die Kindern helfen können, ihren Lernprozess selbst zu steuern und zu überwachen. In der folgenden Rangfolge haben sie sich als besonders effektiv erwiesen, die Selbstkontrolle anzuregen und zu stützen:

- Arbeit in festen Lernpartnerschaften, um sich über Erfahrungen und Schwierigkeiten beim Lernen auszutauschen und diese zu bewerten (*evaluation*);

- Notieren von Selbstbeobachtungen bei der Arbeit im Arbeitsheft (*monitoring*);
- Austausch über inhaltliche und Strategie-Probleme in der Klasse (*conferencing*);
- periodische schriftliche Arbeitsrückschau im Lernheft (*reflection*);
- LehrerIn oder MitschülerIn als laut denkende Modelle für Lösungsversuche und Strategien (*modeling*).

Zusammenfassung: Kriterien für eine gelungene Öffnung des Unterrichts

- als Hilfe für die Planung und Beurteilung von didaktischen Arrangements

Die Organisationsform, die materielle Umgebung, vereinbarte Regeln, konkrete Vorhaben/ Impulse sollten sich dadurch auszeichnen, dass sie...

- ... die Kinder zu selbst bestimmter und eigenverantwortlicher Arbeit anregen, z. B. durch morgendliche Planungssitzungen oder individuelle *Lernverträge*;
- ... ihre vertrauten Denkweisen und verfügbaren Handlungsmuster herausfordern, z. B. durch Konfrontation mit anderen Sichtweisen in Kreisgesprächen oder durch Rückfragen der Lehrperson am Arbeitsplatz;
- ... unterschiedliche Aktivitäten ermöglichen, z. B. durch Raum für individuelle Vorhaben oder durch vorbereitete Wahlangebote;
- ... den Austausch der individuellen Erfahrungen und Ergebnisse verlangen und stützen, z. B. durch institutionalisierte Formen der Berichterstattung;
- ... eine Reflexion der eigenen Arbeit fördern, z. B. durch regelmäßige Selbstbewertung eigener und konstruktive Kritik fremder Beiträge;
- ... bei auftretenden Schwierigkeiten hilfreiche Unterstützung sichern, z. B. durch ein Helfersystem, geregelten Zugang zur Lehrperson;
- ... und dass Regeln/ Anweisungen funktional begründet werden (Beeinträchtigung anderer, Störung der Arbeit), nicht erzieherisch.

5.4 Strukturierung didaktischer Planungshilfen für die Lehrerin

Die drei Dimensionen der Strukturierung des Unterrichts geben der Lehrerin ein flexibles Repertoire an die Hand. Je dichter die eine Dimension strukturiert wird, umso offener sollte (und kann) die andere sein. Aber auch jede Struktur für sich muss unter dem Anspruch geprüft werden, dass sie die intellektuelle und die soziale Selbständigkeit der Kinder fordert (und damit fördert).

Es sind insofern *andere* Strukturen, die die Arbeit und das Zusammenleben in einem offenen Unterricht regulieren. Für LehrerInnen

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

bedeutet das, ihre eigene Arbeit als *Experiment* und sich selbst als ForscherInnen zu verstehen (vgl. schon Stenhouse, 1975). Curricula sind hilfreich als Anregung und Stütze – aber sie können nie mehr sein als Hypothesen, die von der Lehrperson auf die besonderen Bedingungen der jeweiligen Lerngruppe abzustimmen und im Blick auf ihre Wirkungen kritische zu prüfen sind. *Das* ist eine evidenzbasierte Didaktik – die sich nicht als bloß technische *Anwendung* externer Vorgaben missversteht.

Für ihre eigene Orientierung und Entlastung braucht die Lehrerin also andere Strukturen als in der Lehrgangsform denk- und machbar. Dies gilt vor allem, wenn wir die Forscher-Rolle der Lehrerin ernst nehmen. Für den Lese- und Schreibunterricht haben wir vier solcher *offener Strukturen* in der *Ideen-Kiste 1 Schrift-Sprache* und in der *ABC-Lernlandschaft* entwickelt. Ihre zentralen Elemente:

- ein *Vier-Säulen*-Konzept zentraler Aktivitäten als Grundlage für die Planung des Unterrichts (Brügelmann; Brinkmann, 2013);
- eine *didaktische Landkarte* mit acht konkreten Lernfeldern als geordnete Ziel- und Inhaltsperspektive (Brügelmann, 1986);
- ein Stufenmodell kindlicher Entwicklung als Beobachtungs- und Deutungshilfe konkreter Lese- bzw. Schreibversuche der Kinder (Brügelmann, 1989);
- Prinzipien für die methodische Gestaltung des Unterrichts als Prozesskriterien (Brügelmann; Brinkmann, 2009, 38ff.).

LehrerInnen brauchen neben solchen didaktisch-methodischen Orientierungen aber weitere Strukturen für einen erfolgreichen offenen Unterricht, die sie nicht allein schaffen können. Dazu zählen organisatorische Rahmenbedingungen, über die das Kollegium oder die Gesamtkonferenz entscheiden (z.B. Rhythmisierung des Schultags, Abschaffung der Pausenklingel, Gleitzeiten am Anfang und Ende des Schultages, Anschaffung von alternativen Lehr-/ Lernmitteln), aber auch Angebote der Beratung und Supervision, wie sie für andere soziale Berufe selbstverständlich sind - wiederum als Rahmenbedingung politisch zu entscheiden, aber konkret in den Hochschulen und von der Schulverwaltung zu entwickeln und bereitzustellen (s. die Evaluationshilfen im Kasten).

Prinzipien für die Beratung im offenem Unterricht

Im Nachgespräch zur Beobachtung des Unterrichts durch Externe sollten folgende Fragen mit der verantwortlichen Lehrperson besprochen werden:

• **Was waren/ sind Ihre wichtigsten Ziele und Prinzipien?**

Nachfrage: Wie stehen Sie zu folgenden Vorgaben der Richtlinien/ Lehrpläne, zu folgenden Positionen der schulpädagogischen und (fach-)didaktischen Diskussion?

- Klarheit der Darstellung der eigenen Position
- überzeugende Einordnung in rechtliche Vorgaben und in die Fachdiskussion
- fundierte Begründungen

• **Wo steht ihre Lerngruppe, wo stehen einzelne Kinder in den zentralen Entwicklungsdimensionen?**

Nachfrage: Ist Ihnen aufgefallen, dass SchülerIn X...?

- Wahrnehmung der einzelnen Kinder in ihrer Besonderheit
- Differenziertheit der Beschreibung ihrer Stärken und Schwächen
- begründete Einschätzung der Entwicklung und angemessene Bewertung des Lernstands

• **Wo sehen Sie die Stärken und die Schwächen Ihrer Arbeit, also Ihrer Versuche, die eigenen Ansprüche und die vorgegebenen Anforderungen umzusetzen?**

Nachfrage: Mir ist bei der Beobachtung des Unterrichts aufgefallen, dass...

- Bereitschaft zu selbstkritischer Wahrnehmung
 - Offenheit für andere Perspektiven
 - konstruktiver Umgang mit eigenen Schwächen
- **Welche Umstände erschweren es Ihnen, Ihre Ansprüche im Alltag umzusetzen?**

Nachfrage: Könnten Ihre Schwierigkeiten auch daran liegen, dass ...?

- Anerkennung eigener Schwächen
 - Konzentration auf beeinflussbare Bedingungen
 - Abgrenzung gegen Überlastung der eigenen Möglichkeiten
- **Was haben Sie sich als nächste Schritte zur Entwicklung Ihrer Arbeit vorgenommen?**

Nachfrage: Haben Sie auch an folgende Möglichkeiten gedacht: ?

- Bereitschaft, eigenes Repertoire zu erweitern
 - Produktivität der Ideen
 - realistische (Selbst-)Einschätzung der Veränderungsmöglichkeiten
- **Welche Unterstützung/ welche Rahmenbedingungen wären nötig bzw. hilfreich?**

Nachfrage: Würde es Ihnen helfen, wenn...?

6. Ein Wort zum Schluss

Der Vorwurf, offener Unterricht sei unstrukturiert, bloßes laissez-faire oder lasse die Kinder mit ihren Lernproblemen allein, sollte nach dem Gesagten in Zukunft der Vergangenheit angehören. Die in Kap. 4 und 5 vorgestellten Strukturen machen deutlich, dass die Lehrerinnen weder zum passiven Zuschauen noch zum bloßen Abwarten verurteilt ist. Allerdings verpflichten die in Kap. 1 und 3.3 begründeten Prinzipien sie dazu, die Arbeit im Klassenzimmer in Abstimmung mit den Kindern bzw. Jugendlichen zu entwickeln und zu überprüfen¹.

Eingegangen: 01.12.2014
Angenommen: 05.03.2015

Fußnote

¹ Eine Vorfassung dieses Beitrags ist erschienen in: Brügelmann; Brinkmann, 2009.

Literatur

BACKHAUS, Axel; KNORRE, Simone (Hrsg.). **Demokratische Grundschule** - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe. Siegen: Universi Verlag, 2008.

BECK, Erwin, u. a. (Hrsg.). **Eigenständig lernen**. Kollegium – Schriften der Pädagogische Hochschule St. Gallen. UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium: St. Gallen/ Schweiz, 1995.

BRÜGELMANN, Hans. Open curricula – A paradox? **Cambridge Journal of Education**, v. 1, n. 5, p. 12-20, Lent Term, 1975.

BRÜGELMANN, Hans. Discovering Print – a process approach to initial reading and writing in West Germany. **The Reading Teacher**, v. 40, n. 3, p. 294-298, 1986.

BRÜGELMANN, Hans. Particle vs. wave theories of learning to read and write. Towards a field model of success and failure in literacy acquisition. In: BAMBRING, Michael et al. (Ed.). **Children at Risk: assessment and longitudinal research**. Berlin/New York: De Gruyter, 1989. P. 428-439.

BRÜGELMANN, Hans. Orthographic Knowledge in West and East German Classrooms. **International Journal of Educational Research**, Special Issue, v. 19, n. 7, p. 625-630, 1993.

BRÜGELMANN, Hans. From invention to convention. Children's different routes to literacy. How to teach reading and writing by construction vs. instruction. In: NUNES, Terezinha (Ed.). **Learning to Read: an integrated view from research and practice**. Dordrecht: Kluwer, 1999. P. 315-342.

BRÜGELMANN, Hans. International Tests and Comparisons in Education Performance: a pedagogical perspective on standards, core curricula, and the measurement of the quality of schooling. In: ROTTE, Ralph (Ed.). **International Perspectives on Education Policy**. New York: Nova Science Publ. 2006. P. 21-44.

BRÜGELMANN, Hans; BRINKMANN, Erika. **Die Schrift erfinden** – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. CH-Lengwil: Libelle, 1998. (2. Aufl. 2005).

- BRÜGELMANN, Hans; BRINKMANN, Erika. **Öffnung des Anfangsunterrichts**. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/Universität. Siegen: Uniers Verlag, 2009.
- BRÜGELMANN, Hans; BRINKMANN, Erika. Combining openness and structure in the initial literacy curriculum. A language experience approach for beginning teachers. In: EUROPEAN CONFERENCE ON READING "NEW CHALLENGES - NEW LITERACIES", 18, 2013, Jönköping. **Paper...** Jönköping, Aug. 2013. Available at: <http://www.academia.edu/4274824/Combining_structure_and_openness_in_the_initial_literacy_curriculum>. Accessed on: 15 Feb. 2014.
- DALIN, Per. **Strategies for Innovation in Education**. Case studies of educational innovation IV. Paris: CERI/OECD, 1973.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Atica, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREINET, Célestin. **Education Through Work**: a model for child-centered learning. Lewiston: Edwin Mellen Press, 1993.
- GALLIN, Peter; RUF, Urs. **Sprache und Mathematik in der Schule**. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 1990. (2. Aufl. Kallmeyer: Seelze 1998).
- GLASERSFELD, Ernst von. **Radical Constructivism**. A way of knowing and learning. London/Washington D.C.: The Falmer Press, 1995.
- HATTIE, John. **Visible Learning**. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.
- HEYMANN, Hans Werner. **Why teach mathematics** – A focus on general education. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-168, 1996.
- KORCZAK, Janusz. **Ghetto Diary**. New Haven, CT: Yale University Press, 1962.
- LYRA, Carlos. **As 40 horas de Angicos**: uma experiência pioneira da educação. São Paulo: Cortex, 1996.
- MAGER, Robert F. **Preparing Instructional Objectives**. California: Fearon Publisher Inc., 1962.
- MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Lisboa: Portugália Editora, 1936. (2. ed. Nórdica: Rio de Janeiro).
- PESCHEL, Falko. **Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion**. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002.
- PESCHEL, Falko. **Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation**. Dissertation – FB 2 der Universität. Baltmannsweiler: Siegen/Schneider Hohengehren, 2003.
- PETERSEN, Peter. **Der Kleine Jena Plan**. Weinheim/Basel: Beltz, 2007. (63. Aufl., überarb. 2007; 1. Aufl. 1927).
- PIAGET, Jean. **The Child's Conception of the World**. London: Routledge and Kegan Paul, 1928.

Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden

PLOWDEN, B. et al. **Children and their primary schools**. Report of the Central Advisory Council For Education (England). London, 1967.

STENHOUSE, Lawrence. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann Educational Books, 1975.

TÜTKEN, Hans. Curriculum und Begabung in der Grundschule. In: SCHWARTZ, Erwin, u. a. (Hrsg.). **Inhalte grundlegender Bildung**. Grundschulkongreß'69. Bd. 3. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1970. P. 55-68.

UN Convention on the Rights of the Child. New York: UN Treaty Collection, 1989.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

WAGENSCHHEIN, Martin. **Verstehen lehren**. Genetisch -- Sokratisch -- Exemplarisch. Weinheim/Basel: Beltz, 1982. (7. durchgesehene Auflage; 1. Aufl. 1968).

WÖSSMANN, Ludger, u.a. **School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement**: International evidence from PISA 2003. Paris: OECD, 2007. Available at: <<http://www.oecd.org/dataoecd/53/59/39839361.pdf>>. Accessed on: 15 Feb. 2014.

Dr. **Hans Brügelmann**, von 1980 bis 2012 Professor für Grundschuldidaktik an den Universitäten Bremen und Siegen. Arbeitsschwerpunkte und Publikationen: Kinderrechte, Schriftspracherwerb, Grundschulunterricht, Strategien der Schulreform, Methoden der Evaluation.
Mailadresse: hans.bruegelmann@uni-siegen.de