

Gerold Scholz

Lernen in einer „offenen“ Ganztagschule

Einleitung

Die Diskussion um die Ganztagschule könnte Anlass sein, darüber nachzudenken, wie nicht das, was bisher schon immer gemacht wurde mit mehr Zeit realisiert werden kann, sondern darüber, was Schule grundsätzlich anders machen muss. Und zwar nicht deshalb, weil sich vielleicht Familiensituationen verändert haben, Kinder anders aufwachsen als früher oder Deutschland in bestimmten Studien mittelmäßig bis schlecht abschneidet, sondern deshalb, weil im 21. Jahrhundert etwas anderes zu lehren und zu lernen ist als früher und deshalb, weil notwendig, das was gelehrt und gelernt wird auch anders zu lehren und zu lernen ist. Die Anforderung an die Schule, auf dem Stand der Zeit, das kulturelle Erbe so zu vermitteln, dass es von der nachfolgenden Generation selbständig weiter entwickelt werden kann, ist eigentlich unhintergebar. Und das bedeutet, dass die Schule der Gegenwart anders lehren und lernen muss, weil das, was wir heute wissen und wie wir Erkenntnisse erarbeiten, anders ist als früher.

Aus der Veränderung des Wissens ergibt sich, dass die Ganztagschule notwendig als Offene Schule zu konzipieren ist. Sie macht, wenn man eine bildungstheoretische Perspektive einnimmt, dann Sinn, wenn sich die Schule öffnet und damit eine andere Lernkultur ermöglicht. Dafür benötigt die Diskussion um die Ganztagschule eine theoretische Begründung, die gesellschaftlich belastbar ist. Offenheit kann nicht reformpädagogisch „vom Kinde aus“ begründet werden, sondern notwendig pädagogisch entlang der Frage: Was sollen wir von den Kinder wollen? Dies bedeutet, das Konzept der Offenen Schule aus einer schulpädagogischen Analyse der kulturellen und gesellschaftlichen Situation der Gegenwart zu entwickeln.

Es gibt dazu einen in der Grundschulpädagogik kaum beachteten Versuch, der sich m.E. lohnt, wieder zu lesen.

Ich paraphasiere deshalb zunächst ausführlich einen Aufsatz von Dietrich BENNER aus dem Jahre 1989: „Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik“. Ich ergänze ihn dann um eigene Überlegungen.

BENNERS Aufsatz ist 1989 in „Die Grundschulzeitschrift“ erschienen. Er ist wohl deshalb von der Grundschulpädagogik nicht beachtet worden, weil er dem Weltbild der Grundschulpädagogik zum Offenen Unterricht nicht folgt. BENNER geht von einer verlorenen Einheit von Leben und Lernen aus – viele grundschulpädagogischen Texte zum Offenen Unterricht versuchen diese Einheit durch Offenen Unterricht wieder herzustellen. BENNER begründet die Öffnung von Schule als schulpädagogische Antwort auf geänderte gesellschaftliche, kulturelle und wissenschaftliche Gegebenheiten. Diese Perspektive, die grundsätzlich die erziehungswissenschaftliche Frage aufnimmt, was die ältere Generation von der jüngeren will, scheint mir die einzig angemessene zu sein. Denn sonst ist zu befürchten, worauf BENNER 1989 hinwies: „Zum anderen ist nicht auszuschließen, daß ohne Rückbesinnung auf theoretische Grundlagen pädagogischen Denkens und Handelns die Rede vom offenen Unterricht und der offenen Schule schon in wenigen Jahren eine abgelegte Mode mit einer nur vorübergehenden Konjunktur sein wird, die wie andere Moden auch verschwindet, ohne daß durch die sie die pädagogische Praxis wirklich weiterentwickelt worden wäre“ (Benner 1989, S. 46).

Dietrich Benners Begründungsversuch für eine Offene Schule

Historischer Ansatz

BENNER argumentiert historisch und bettet damit die schulpädagogische Diskussion in gesellschaftliche Veränderungen ein. Seine Überlegungen beginnen mit den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Er nennt drei Hypothesen, die sich damals bezogen hätten - auf das Verhältnis von Schulsystem und Gesellschaft; auf die Lehrpläne; und auf Fragen der Didaktik. Alle drei hätten zur Erweiterung dessen beigetragen, was heute unter Schulpädagogik zu verstehen sei. Aber alle drei seien gescheitert.

Gescheitert sei die politische Hypothese, durch schulorganisatorische, curriculare und didaktische Reformen eine bevorstehende Bildungskatastrophe und damit eine ökonomische Fehlentwicklung abzuwenden. Die Bildungsreform habe keine Arbeitslosigkeit verhindert, auch keine Jugendarbeitslosigkeit und nichts daran geändert, dass der Schulabschluss den weiteren Berufsweg determiniere. Als nicht zutreffend habe sich die Annahme herausgestellt, „..., daß zwischen politischen, ökonomischen und auf die Bildung der einzelnen ausgerichteten Interessen ein gutartiger Zusammenhang bestehe, demzufolge die Bildung der einzelnen dann gelinge, wenn sie an ökonomischen und politischen Erfordernissen ausgerichtet sei“ (S. 47).

Ebenso gescheitert sei eine Curriculumreform, die versucht habe, politische und ökonomische Vorgaben curricular und lehrplantheoretisch auszulegen und umzusetzen. Gemeint ist das von Robinsohn 1967 entwickelte Modell einer wissenschaftlichen Revision der Lehrpläne. BENNER schreibt „..., daß sich nämlich aus Lebenssituationen keine Qualifikationen und aus Qualifikationen keine Inhalte ableiten lassen, deren unterrichtliche Aneignung dann für Lebenssituationen qualifiziert“ (S.47).

Gescheitert sei auch die lernzielorientierte Didaktik und zwar deshalb, weil sie nicht zwischen Lehrplan und Unterrichtsentswurf und Lehren und Lernen unterschieden habe: „Darum gehört es nach wie vor zur Kompetenz eines guten Lehrers, nicht Lernziele aus Lehrzielen abzuleiten, sondern Lehrziele so zu konzipieren, daß sie Lernziele in Lernprozessen von Schülern sein können“ (S.47).

Es bedürfte eines eigenen Beitrages, um der Frage nachzugehen, warum die gegenwärtige Bildungsreform mit zum Teil gleichen, zum Teil anderen Begriffen, die gleichen Hypothesen zur Grundlage ihres Handelns macht. Die Ganztagschule wird im politischen Raum überwiegend ökonomisch begründet. Aus der Debatte um die Begründung von Lehrplanung ist eine Diskussion um die Logik der Begründung von Kompetenzen geworden. Und das Problem der Operationalisierung von Lernzielen löst sich scheinbar dadurch, dass in standardisierten Arbeiten die Testaufgaben die Lernziele vorgeben.

Vielleicht kann die damalige Einsicht in das notwendige Scheitern der drei Hypothesen auch noch einmal jenen Umschwung ermöglichen, den BENNER als Ergebnis der Einsicht in die Haltlosigkeit der Annahmen betrachtet. Aus seiner Sicht war die Einsicht in die Notwendigkeit der Öffnung von Schule und Unterricht Ergebnis eines Lernprozesses aus der Diskussion der drei genannten Annahmen.

In dieser Wendung zur Öffnung des Unterrichts sieht BENNER nun Chancen und Gefahren. Ich zitiere den folgenden Satz in seiner ganzen Länge, weil ich denke, dass sich heute sagen lässt: Es ist eingetreten, was BENNER befürchtete. Er schrieb 1989: „Eine dieser Gefahren könnte sein, daß sich die Schulpädagogik von überzogenen Hoffnungen und Versprechungen der zurückliegenden Bildungsreform einfach verabschiedet und zu den Naivitäten einer Reformpädagogik zurückkehrt, welche unter dem Motto einer Pädagogik vom Kinde aus die Einheit eines unmittelbar lebensbedeutsamen, kognitiven, affektiven und sozialen Lernens propagiert und am Ende womöglich den Boden für einen erneuten Rückfall in überzogene Vorstellungen von der wissenschaftlichen Planbarkeit schulischen Unterrichts bereitet“ (S.48).

Um diese Entwicklung umzukehren bedarf es eben einer theoretischen Fundierung der Offenen Schule. Zu klären ist die Aufgabe der Schule als Institution. BENNERS These heißt: Eine öffentliche pädagogische Kultur sei als Teil einer gesellschaftlichen Gesamtkultur zu entwickeln. Diese These richtet sich sowohl gegen eine Schulreform als Transmissionsriemen gesellschaftlicher Veränderungen wie gegen die Idee, man könne Politik, Gesellschaft und Wirtschaft unberücksichtigt lassen und eine Art „intergenerationelle Einheit von Leben und Lernen“ (ebd.) fordern, die ohne pädagogische Institutionen auskäme.

Drei Formen der Öffnung

Dietrich BENNER skizziert drei Formen der Öffnung der Schule – institutionelle Offenheit; thematische Offenheit; methodische Offenheit – mit denen er eine Gleichberechtigung zwischen den Ansprüchen von Politik und Gesellschaft einerseits und einer pädagogischen Prüfung und Bewertung der Lernumwelten und Handlungszugänge von Kindern und Jugendlichen andererseits ermöglichen will.

Die Notwendigkeit der Reflexion über die Institution begründet Benner wiederum historisch und versucht damit deutlich zu machen, was die Grundlage der drei ausdifferenzierten Formen von Offenheit ist. Der Kerngedanke besteht in der These, dass die Einheit von Leben und Lernen verloren gegangen sei. Dieser Bruch ist die Begründung für alle drei Aspekte der Öffnung der Schule – institutionelle Offenheit; thematische Offenheit; methodische Offenheit. Dieses Verständnis unterscheidet sich grundlegend von einer grundschulpädagogischen Literatur, die für eine partielle Öffnung der Schule zu mehr Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstkontrolle der Schüler plädiert und dies an einer Fülle unterrichtsmethodischer Verfahren wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen etc. konkretisiert. All diesen Formen gemeinsam ist nämlich, dass sie den Unterrichtsgegenstand, das, was zu lehren und zu lernen ist, selbst nicht reflektieren. Dies gilt m.E. auch für eine konstruktivistische Lerntheorie, denn sie bezieht den Begriff der Konstruktion allein auf die Lernenden aber nicht auf das, was gelehrt wird oder werden soll. Die Forderung nach Öffnung der Schule ergibt sich für Benner nicht aus Lerntheorien oder reformpädagogischen an Kindgemäßheit orientierten Vorstellungen, sondern aus Veränderungen der Welt der Erwachsenen. Er macht dies deutlich an der Differenz zwischen vorneuzeitlicher Wissenschaft und neuzeitlicher Wissenschaft.

Die neuzeitliche Wissenschaft beginnt mit einer Mathematik, die begann, sich auf die Erforschung der Natur zu beziehen. Die Mathematik quantifiziert Phänomene ohne auf ihre inhaltliche Beschaffenheit Rücksicht nehmen zu müssen. Das Fallgesetz unterstellt, dass alle Körper, gleich, wie sie beschaffen sind, den gleichen Regeln unterliegen. Die vorneuzeitlichen Bewegungslehren suchten die Regeln in den Eigenschaften der Körper. So schreibt BENNER: „Jeder Körper, heißt es bei Aristoteles, sucht den Ort auf, der mit seinem Zweck übereinstimmt“ (S. 49).

Diese andere Auffassung hat Folgen nicht nur für die Wissenschaftsauffassung und das Erkenntnisinteresse, sondern auch für die Vorstellung von Lehren und Lernen: „Dem alten, zweckgeleiteten Wissenschaftsverständnis zufolge gibt unsere Erkenntnis den Weltbegebenheiten keinerlei neue Ordnung, sondern fügen sich unsere Erkenntnisbemühungen, wenn sie gelingen, in eine vorgegebene, von uns selber ganz und gar unabhängige Ordnung. Dieser Auffassung nach ist Erkennen und Lernen ein Prozeß, in dem wir, von unserem Vorwissen und unseren zufälligen Erfahrungen ausgehend, zur Sache selbst, zur Ordnung der Welt vordringen. Hierbei ist das Wissen um diese Ordnung ein genetisch erst durch Lernen erreichbares Wissen, die Ordnung selbst liegt jedoch unabhängig von unserem Wissen allem Lernen schon voraus. Lehren bedeutet darum im vorneuzeitlichen Sinne, andere von ihrem Vorwissen zur Einsicht in die allem Wissen immer schon vorausliegende Ordnung hinzuführen“ (S.49).

BENNER beschreibt den Kerngedanken einer Grundschulpädagogik, die auf eine Einheit von Leben und Lernen setzt und auf einen genetischen Lernprozess, der seinen Anfang in den „Erfahrungen der Kinder“ hat und der diese Erfahrungen – vor allem durch Handlungen – an das neuzeitliche Wissen heranführen will. Das Problem ist, dass Erkenntnisse der neuzeitlichen Wissenschaft auf diesem Wege nicht erworben werden können. Denn die neuzeitliche Wissenschaft gründet sich nicht auf einer vorausgesetzten zweckmäßigen Ordnung der Welt, sondern, wie die Himmelsbewegungen zeigen, sind sie „... Resultate einer rechnenden Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nach von unserem Verstand ausgedachten hypothetischen Gesetzmäßigkeiten ordnet“ (S. 50).

Konstruktivistisch formuliert: Es geht um Konstruktionen unseres Verstandes und damit ist die Einheit von Erkennen und erkennbarer Welt, oder, wie BENNER formuliert, die Einheit von Leben und Lernen zerbrochen: „Praxis- und Handlungsrelevanz kann neuzeitliche Wissenschaft nur in einem erklärend-technischen, nicht aber in einem schon das Verstehen selbst fördernden und das Urteil erweiternden Sinne beanspruchen“ (S.50).

Nun kann man von der Schule fordern, dass das, was gelehrt wird, dem Stand der Wissenschaft entsprechen soll. Zu lehren ist, dass das, was über die Welt bekannt ist, nicht ihre Ordnung darstellt, sondern Ergebnis hypothetischer Konstruktionen ist. Zu lehren ist auch die Differenz zwischen erfahrungsbezogener vorneuzeitlicher Wissenschaft und davon losgelöster neuzeitlicher Wissenschaft: „So bedeutet richtiges Wissen im Sinne neuzeitlicher Wissenschaft die Fähigkeit, einzelne Naturerscheinungen und Wirklichkeitsausschnitte gemäß hypothetischen Theorien erklären und deuten zu können“ (S. 51).

Es ist – nach BENNER – dieser Bruch der Einheit von Leben und Lernen, der die Voraussetzung dafür bietet, einen modernen Begriff von Selbstbestimmung zu entwickeln. Wir begreifen Bildung nicht mehr als Manipulation des Lernenden, sondern Lehren und Erziehen als angewiesen auf die Mitwirkung des Lernenden, als ein pädagogisches Wirken, „... das die Lernenden zur freien Selbsttätigkeit auffordert“ (S.51).

Zur methodischen, thematischen und institutionellen Offenheit von Lehren und Lernen

Alle drei Aspekte der Öffnung von Schule gehören zusammen, bilden eine Einheit. Deshalb lassen sich methodische, thematische und institutionelle Fragen auch nur als Aspekte eines komplexen Ganzen beschreiben.

Zum methodischen Aspekt schreibt BENNER: „In methodischer Hinsicht bedeutet Öffnung von Schule und Unterricht, die Dialektik von Vormachen und Nachmachen zu überwinden und die Schüler zu Lernleistungen aufzufordern, die durch sie selbst erbracht werden müssen und als solche nicht schon in einer vorgegebenen Ordnung begründet sind“ (S.51).

In thematischer Hinsicht bedeutet das neuzeitliche Wissenschaftsverständnis, dass der Sinn des zu Lernenden nicht mehr in dem praktischen Lebensvollzug gesehen werden kann, sondern dass „...die Lebensbedeutsamkeit des Gelernten im Unterricht und Zusammenleben der Kinder eigens thematisiert wird“ (S.52).

In institutioneller Hinsicht unterscheidet sich das neuzeitliche Lernen von dem vorneuzeitlichen dadurch, „daß in Schulen als vom sonstigen Leben abgesonderten Orten etwas gelernt wird, das ohne schulischen Unterricht gar nicht erlernt werden könnte seinem theoretischen und praktischen Sinn nach aber im Horizont innerschulischer Lernprozesse gar nicht aufgeht, sondern erst außerhalb der Schule seine theoretische und praktische Relevanz gewinnt“ (S. 52).

Am Beispiel des Erstleseunterrichts: Kein Kind lernt heute in Deutschland lesen, weil es z.B. Schreiber werden will, sondern deshalb, um allgemein an der öffentlichen Kommunikation teilnehmen zu können. Ein unmittelbarer – gewissermaßen sich von selbst ergebender - lebensweltlicher Bezug zwischen Schreibenkönnen und außerschulischem Leben ist nicht mehr gegeben. Notwendig ist deshalb nach BENNER zweierlei. Zum einen die Verbindung des Sinnes des Gelehrten mit dem Gelernten. Am Beispiel des Erstlesens ist die Schreib- und Lesefähigkeit unmittelbar zu verbinden mit „Fragen eines sinnvollen Gebrauchs“ (S. 52). Und zum zweiten ist ein anderes Verständnis der Beziehung zwischen Schule und umgebender Kultur und Gesellschaft notwendig nämlich eine Öffnung der Schule zur umgebenden Kultur und Gesellschaft. Die Verlängerung der Schulzeit pro Tag ist dafür tatsächlich eine gute Voraussetzung. Benner verbindet damit nicht die konkrete Öffnung einer Schule gegenüber ihrem Umfeld (Vereinen etc.), sondern – aus meiner Sicht – die Reflexion der Beziehung von Schule und Kultur als Aufgabe innerhalb der Schule.

Öffnung verlangt nun bestimmte Kompetenzen von den Lehrenden.

Methodisch geht es darum, „Lernende (nicht – G.Sch.) auf dem schnellsten Weg zum richtigen Wissen zu führen“ (ebd.), sondern: das Vorwissen der SchülerInnen und Sachverhalte so aufzugreifen, „... daß sie fraglich und fragwürdig werden, und dann, ausgehend von den Fragen der Lernenden die Antworten zu entwickeln und zu erarbeiten“ (ebd.). Es geht darum, einen Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler nicht etwas wissen, „... sondern im Wissen den Weg und die Fragen erinnern, die zu dem Wissen geführt haben“ (S.52.). Man kann auch sagen: Ein moderner Unterricht besteht darin, den Zusammenhang von Frage und Antwort für die Schüler erkennbar zu machen und zu halten. Damit ist nicht primär gemeint, Fragen der Schüler aufzugreifen. Vielmehr geht es darum, das, was die Schule als Erkenntnis oder Wissen lehrt selbst als Ergebnis von Hypothesen darzustellen und in diesem Sinne als „fragwürdig“, d.h. würdig, hinterfragt zu werden den Schülern zu präsentieren. Dass Benner hier nicht eine „Methode“ beschreibt, sondern ein Verständnis über den Unterrichtsgegenstand, wird an dem folgenden Zitat deutlich: „Im guten Frontalunterricht wird sie (eine an den Fragehorizont der Lernenden zurückgebundene methodische Grundstruktur des Lehrens und Lernens – G.Sch.) beachtet, wenn seine Adressaten die sich in ihrem Vorwissen durchaus unterscheiden mögen, Fragen stellen und Antworten suchen lernen und später nicht einfach etwas wissen“ (S. 52).

Thematisch müssen die Lehrenden verstanden haben, dass sie über einen wissenschaftlichen Begriff verfügen, der sich auf die Sache bezieht, die sie lehren, aber auch, „... daß der Gegenstand selbst niemals im Wissenshorizont einer einzelnen Wissenschaft aufgeht, sondern weitere Horizonte hat“ (S.52).

Benner versucht die Spannung zu beschreiben, die darin besteht, dass einerseits für alles, was die Schule lehrt eine bestimmte Wissenschaft zuständig ist und andererseits deren Wissen selbst in einen historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang eingewoben ist, den die einzelne Wissenschaft von sich aus nicht erklären kann. Konkret: Lehrende müssten wissen, was wissenschaftlich unter einem „Laut“ zu verstehen ist, sie müssten aber auch die Geschichte der Lauttheorien soweit kennen, um zu verstehen, dass auch wissenschaftliche Begriffe historisch einzuordnen sind. Sie müssen verstanden haben, dass sich wissenschaftliche Theorien ändern.

Drittens schließlich verlangt Benner von den Lehrerinnen und Lehrern, dass sie die Grenzen der von ihnen gelehrt Begriffe kennen und wissen, dass aus diesen Begriffen keine unmittelbaren lebenspraktischen Folgen zu ziehen sind: „... daß die lebenspraktischen Antworten nicht in den wissenschaftlichen und historischen Antworten bereitliegen oder gar aufgehen, sondern auf eine Verständigung im Handeln angewiesen sind“ (S. 53).

Lernkultur statt Beschäftigungsroutine

Schule ist als Institution historisch notwendig geworden, weil sich Erfahrung und Wissen voneinander gelöst haben. Dies gilt nicht nur für naturwissenschaftliches Wissen, sondern generell für alle schulischen Inhalte, auch der Grundschule. In diesem Punkt stimme ich mit BENNER vollständig überein. Ein wenig anders als er gewichte ich den Prozess der Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen. Ich konkretisiere dies an einem von BENNER genannten Beispiel. Es bezieht sich auf den Umgang mit Zeit. Es gibt zwei unterschiedliche Zeitvorstellungen. Die eine ist natur- und damit erfahrungsbezogen: Das sind z.B. Sonnenaufgang und Sonnenuntergang oder die Jahreszeiten. Die andere, nämlich die Einteilung des Tages in 24 Stunden, ist willkürlich. BENNER möchte, dass Grundschulkindern beide Zeitvorstellungen vermittelt werden und auch der Unterschied zwischen diesen beiden Vorstellungen: „Kinder, die nicht nur die Uhr lesen können, sondern auch um die Differenz und den Zusammenhang zwischen der natürlichen und der historisch-gesellschaftlichen Seite unserer Einteilung der Zeit wissen, können nicht nur ein sachlich richtiges Wissen über die Zeit und ihre Einteilung, sondern auch ein umgangsbezogen-teilnehmendes Verhältnis zur Uhr entwickeln“ (S. 54). Methodisch schlägt BENNER einen vom Lehrer gestalteten erzählend darstellenden Unterricht vor.

Ich halte sehr viel davon, dass Lehrende im Unterricht erzählen. Aber hier stellt sich dennoch die Frage, welche Möglichkeiten Kinder bekommen, die Differenz und den Zusammenhang zwischen beiden Zeitvorstellungen zu verstehen. Meines Erachtens geht dies nicht ohne eine längere Diskussion unter den Kindern über ihre Erfahrungen. Allgemeiner formuliert: Der Bruch zwischen Erfahrung und Wissen kann nicht nur gelehrt werden, er muss genetisch nachvollzogen werden können. BENNER öffnet mit einer Schlüsselbemerkung diese Möglichkeit des Nachvollzugs, wenn er beschreibt, wie in der Schule Sachverhalte vom Lehrenden dargestellt werden sollen, nämlich „... so darzustellen, aufzugreifen und einzuführen, daß sie fraglich und fragwürdig werden ...“ (S. 52). Das „Fragwürdig machen“ kann sich aber nicht nur auf die Erfahrungen beziehen, sondern muss notwendig auch das Wissen einschließen. Deshalb, weil das wissenschaftlich begründete Wissen ebenso hypothetisch ist wie das Vorwissen der Kinder.

Die neuzeitliche Art von Wissen bedarf einer Schule, die sich nicht als Vermittlungsinstanz versteht, sondern als Lerninstitution. Lernen meint aus erziehungswissenschaftlicher Sicht etwas anderes als Beschäftigung oder Umgang. Lernen findet dann statt, wenn Lehrende und Lernende sich darin einig sind, dass die Bedeutung ihrer gemeinsamen Handlungen darin besteht, etwas zu lernen. Das verlangt von dem Lehrenden, dass den Lernenden der Zusammenhang von Frage und Auseinandersetzung mit dieser Frage bewusst ist. Die Unterstellung, jedes Ausfüllen eines Arbeitsblattes sei ein Lernprozess, gehört zu den Mythen der Schule. Die neuzeitliche Art des Wissens benötigt eine Schule, die Lernen zu ihrer Kultur macht. Dies betrifft auch nicht nur SchülerInnen, sondern auch Lehrende. Denn der Bruch zwischen Erfahrung und Wissen und die prinzipiell notwendig hypothetische Form des Wissens führt dazu, dass auch der Lehrer oder die Lehrerin nicht nur etwas weiß, sondern selbst Lernender ist. Der Zusammenhang zwischen willkürlicher und natürlicher Zeitvorstellung ist eine Frage, die auch ein Erwachsener nicht durch endgültig belastbares Wissen beantworten kann. In einer Lernkultur sind alle Beteiligten Lernende. Der Lehrende unterscheidet sich von seinen Schülern dadurch, dass er im Unterschied zu ihnen, den Stand der jeweiligen Übereinstimmungen einer Wissenschaft in bezug auf bestimmte Phänomene kennt und auch erklären kann und muss. Wenn er aber, was BENNER zurecht fordert, diesen Konsens als fragwürdig darstellen soll, so müssen sich auch dem Lehrenden Fragen stellen. Und umgekehrt: die Antworten der Kinder müssen als „frag – würdige“ zugelassen sein.

Ein moderner wissenschaftsorientierter Unterricht ist angewiesen auf die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen den Deutungsmustern von Kindern und denen der Wissenschaft. Von einem „offenen Unterricht“ kann ich dann sprechen, wenn die Deutungsmuster von Kindern - was das bedeutet, was man lernt und was es bedeutet, das man es lernt - konstitutiv zum Unterricht gehören. Die Ganztagschule kann sicher diesem Anspruch leichter folgen als eine Halbtagschule, wenn sie das Mehr an Zeit nutzt, ihren Unterricht entlang „fragwürdiger Unterrichtsgegenstände“ zu organisieren und nicht entlang einer Zweiteilung in die Vermittlung des „richtigen Wissens“ und die Organisation sozialen Lernens.

Das Zulassen nicht-kognitiver Deutungsmuster und der notwendige Streit über die Berechtigung eines Argumentes macht die peer-group zu einer wichtigen Einrichtung einer schulischen Lernkultur. Und hier liegt die Chance einer Ganztagschule einfach darin, dass sie der peer-group genügend Zeit zur Verfügung stellen kann.

Die Beobachtung von Lernprozessen von Kindern zeigt, dass viele ihrer Lernprozesse aus einem komplexen Ineinander von kognitiven, affektiven und sozialen Faktoren bestehen. Sachverhalte und Phänomene sind schon immer sozial mit veranlasst und vermittelt. Und umgekehrt wirken soziale und affektive Gegebenheiten auf die curricular bestimmten Themen und Fragen ein. Die Lehrstoffe, die Kinder auswählen, die Intensität ihrer Beschäftigung damit und auch der Lernerfolg sind mitbestimmt von den Beziehungen des Kindes zu den Lehrenden, zu den anderen Kindern und abhängig von ihrer Deutung des Unterrichtsgegenstandes. Lernvorgänge verändern dabei die Beziehungen und sie sind abhängig von diesen Beziehungen.

Lernprozesse unter Kindern sind von daher aus der Sicht einer wissenschaftsorientierten Didaktik alles andere als systematisch. Sie gehen zum Beispiel nicht von der Struktur einer Sache aus oder bauen nicht eine Abfolge von Schwierigkeitsgraden auf etc. Diese Lernprozesse erscheinen einem Erwachsenen zunächst eher willkürlich als Folge schwer nachvollziehbarer Assoziationen, die sich unter anderem an nebensächlichen Merkmalen orientieren können. Erst eine genauere Betrachtung macht dann deutlich, dass der Umgang der Kinder mit dem Lerngegenstand darin besteht, ihn einer Vielfalt von Untersuchungsmethoden und Methoden der Einbindung in vorhandenes Wissen zu unterwerfen.

Diese Tatsache hat aus meiner Sicht zwei Konsequenzen. Zum einen die, dass Kinder untereinander Lernprozesse ermöglichen, die in vielerlei Hinsicht weitaus komplexer sind, als Lernprozesse, die von Erwachsenen organisiert werden. Die darin möglichen Lernprozesse sind im Sinne einer Generierung und Überprüfung von Hypothesen wichtig für ein neuzeitliches Wissensverständnis. Zudem kann die Kenntnis der Methoden dieser von Kindern initiierten Lernprozesse dem Lehrenden helfen, die Kontingenz seiner eigenen Theorien zu erkennen.

Zweitens ist damit auch die Grenze der Lernmöglichkeiten von Kindern untereinander markiert. So sehr ein Lernen, das sich als „entdeckendes Lernen“ bezeichnen lässt, die Vielfalt eines Phänomens erfahrbar machen kann, so wenig ist dieses Lernen in der Lage, von einem Modell her zu denken. Das bedeutet didaktisch, dass „gesättigte“ Erfahrung notwendig ist als Voraussetzung der Begriffsbildung; dass das Kind aber des Erwachsenen bedarf, um jenes Modelldenken nachvollziehen zu können, das heute alle Wissenschaften bestimmt. „Gesättigte Erfahrung“ meint eine Vielfalt des Umganges mit einem Gegenstand, bis hin zu assoziativem, spielerischem und manchmal auch zweckentfremdendem Umgang.

Es bedarf eines erwachsenen Lehrenden, der aus seiner Kenntnis der begrifflichen Zusammenhänge in der Lage ist, sowohl die Untersuchungen der Kinder weiterzutreiben, indem er ihre jeweils gefundenen Antworten problematisiert, als auch in der Lage ist, Zusammenhänge zu erklären, auf die Kinder allein nicht kommen können.

Es bedarf aber auch der Zeit, die Kinder brauchen, um sich mit ihrer Interpretation von Welt und dem Sinn von Lernen auseinander zu setzen.

Offener Unterricht ist aus meiner Sicht ein gemeinsamer Lernprozess, der sich mit der Reichweite der eigenen Deutungsmuster beschäftigt und in diesem Prozess immer wieder neu die Tauglichkeit neu gelernter Deutungsmuster überprüft. Die Schule, vor allem die Ganztagschule, kann die beiden Bereiche, Wissen und Erfahrung, nicht einfach unterschiedlichen Orten zuweisen; also das Wissen der Schule, die Erfahrung dem außerschulischen Lernen. Deutungsmuster sind nicht bloß und nicht in erster Linie kognitiv. Entscheidungen, auch wissenschaftliche Erkenntnisse, hängen zusammen mit selbst nicht kognitiv vollständig aufklärbaren Bildern, Beziehungen, Gefühlen oder Wünschen.

Literatur

Benner, Dietrich: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989, S. 46-55.

Kästen

Institutionelle Offenheit

Es käme darauf an, eine öffentliche pädagogische Kultur als Teil der gesellschaftlichen Gesamtkultur zu entwickeln und zu pflegen.

Thematische Offenheit

Es käme darauf an, Lehrplaninhalte auf eine lebensbedeutsame Weise an Kinder und Jugendliche zu vermitteln.

Methodische Offenheit

Es käme darauf an, Lernende zu Lernleistungen aufzufordern, die durch sie selbst erbracht werden müssen und als solche nicht schon in einer vorgegebenen Ordnung begründet sind.