

Günter Warnken
Peter J. Klein

Themenplanarbeit im Team - Praxis an der IGS Egels

Berichte und Reflexionen aus dem Deutschunterricht

Ausarbeitung eines Thesenpapiers für den Gesprächskreis Gesamtschule des RPZ
Aurich

Unser Dank geht an die Schülerinnen und Schüler des G-Kurses der 8. Klasse der
IGS Waldschule Egels im Schuljahr 2002/2003 und an die Kolleginnen und Kollegen
des Jahrgangsteams, die sich an den Diskussionen beteiligt haben.

Gesprächskreis Gesamtschulen des RPZ Aurich
März 2004

guenter.warnken@uni-vechta.de, Peter.Klein-Nordhues@gmx.de

Konzept

Die organisatorische Grundform an vielen Gesamtschulen ist das Jahrgangsteam. In ihm fallen alle wesentlichen pädagogisch-didaktischen Entscheidungen und hier auch wird der Unterricht eines Schuljahres abgesprochen, vorbereitet und ausgewertet. Eine besondere Form ist dabei der Themenplan.

Ein Themenplan umfasst das Stundenvolumen von etwa vier Unterrichtswochen. Das sind, bezogen auf die Stündigkeit des Faches Deutsch in der Stundentafel einer 8. Klasse der Gesamtschule, etwa 12 Unterrichtsstunden. Dabei wird in der Planung zunächst nicht berücksichtigt, dass die Alltagsarbeit Einschränkungen mit sich bringt: Ein Projekttag zur Drogenprävention, ein Sporttag, ein Feiertag z.B. verringern die zur Verfügung stehenden Stunden und dehnen die Zeit über die vorgesehenen Wochen hinaus.

Die einzelnen Themenpläne werden von Teilgruppen aus dem Jahrgangsteam erarbeitet, in einem Rohentwurf im Jahrgangsteam zur Diskussion gestellt und dann im Zuge klassen- und lehrerindividueller Besonderheiten realisiert. Eine auf methodisch angeleitete Unterrichtsbeobachtungen sich stützende Evaluation und Revision fand bisher nicht statt. In der Zwischenzeit liegen zu den meisten Themenpläne Erfahrungen vor, so dass hier auf Unterstützung und Entlastung durch Vorarbeiten zurückgegriffen werden kann.

Fragen zur Schulentwicklung

Wie kommt eine Schule dazu, Themenpläne zu einem zentralen Element ihres Schulprogramms und damit ihrer Schulentwicklung zu machen? Steht diese Entwicklungspraxis anderen Vorhaben der geplanten Schulentwicklung an dieser Schule entgegen; kann Unterstützung von anderen Maßnahmen schulinterner Entwicklungsarbeit festgestellt werden? Wird der Zusammenhang zur Entwicklung der Schule im Jahrgangsteam ebenfalls gesehen und ist das folgenreich?

Gehen wir zunächst vom konkreten Fall aus, so muss kurz auf die besondere Situation dieser Schule – der IGS Waldschule Egels – eingegangen werden, die sich auch acht Jahre nach ihrer Gründung noch als eine „neue“, manchmal auch „junge“ Schule sieht. Das hat seinen Ursprung vor allem in der Tatsache, dass die Einrichtung dieser Schule nicht nur als bürokratischer Akt zu sehen ist, sondern einer Reformintention der Protagonisten folgte. Es wird unten noch darzustellen sein, inwieweit die Vorstellung vom „Unterricht als Themenplan“ (oder Arbeitsplan – die Begrifflichkeiten gehen durcheinander) als Kritik herrschender Unterrichtspraxis zu verstehen ist. Hier soll vor allem darauf hingewiesen werden, dass die Planer der neuen Schule davon überzeugt waren (und sind), eine Verbesserung von Unterricht könne nur in einer Art Doppelspiel von organisatorischen Vorgaben – etwa der Bildung von Jahrgangsteams – und didaktischen Innovationsvorhaben – wie hier die Arbeit mit Themenplänen – gelingen. Diese Bedeutung ist auch daran zu erkennen, dass das Kollegium

genau diese Arbeit mit den Themenplänen zum Gegenstand einer Evaluation gemacht hat¹.

Die Intensivierung dessen, was man am Unterricht gemeinsam machen kann, lässt Bedingungen und Grenzen der Normalform Unterricht deutlicher erkennen. So bleibt neben der Teamarbeit die Einzelarbeit eines Lehrers unabweisbar als Anspruchsbe- reich bestehen. Dass einige Aufgaben besser im Team und andere besser in der Al- leinarbeit getan werden können, gehört zur Entscheidungsprämisse² der Entschwei- dungspraxis an dieser Schule. Entscheidungsprämissen sind Entscheidungen, über die im konkreten Entscheidungsfall nicht mehr entschieden werden muss. Man muss also nicht immer wieder darüber entscheiden, ob man im Team arbeiten will. Die Rollen im Team sind etabliert, die Aufgaben zugeordnet, die Erwartungen stabil.

Die allgemeinere Frage ist, wie sich andere Entscheidungsprämissen zu Entschwei- dungen verhalten? Worüber wird bei Entscheidungen nicht mehr nachgedacht (und entschieden)? Was bleibt ungeprüft? Die Relevanz einer Entscheidung – hier der Zusammenarbeit im Jahrgang – wird nicht in Zweifel gezogen, nicht „hier und jetzt“. Es bilden sich Erwartungsstrukturen heraus, die sich gegenüber dem alltäglich beob- achtbaren Verhalten und gegenüber der grundlegenden Prämisse bewähren müs- sen, um ihre Funktion der absorbierten Unsicherheit durch Festlegungen erfüllen zu können. Mit der Teamarbeit entwickeln sich Normalerwartungen, die auch durch klei- nere Verstöße, Differenzen, Ausfälle nicht gleich außer Kraft gesetzt werden. Konkur- rierend können hier andere Entscheidungsprämissen angeführt werden, etwa die Form der Programmplanung, Personalplanung und -entwicklung oder die Frage der Kommunikationswege und ihre Bindung an Stellen.

Wie wird bei Planungsentscheidungen die Koordination und Konsistenz verschieden- artiger Entscheidungsprämissen³ hergestellt, die das Programm, das Personal oder die Kommunikationswege betreffen können. Geht es beispielsweise immer zunächst um das Programm (hier: Themenplanung im Team)? Mit welchen Einschränkungen, Limitierungen muß man hier rechnen? Liegen beispielsweise Standards für Themen- pläne vor? Wie wird entschieden, wenn sich bei der Arbeit an einem Themenplan herausstellt, dass eine Person nicht zu dieser Aufgabe passt? Wie wird Nichtvorher- sagbarkeit im Unterrichten ausgeglichen? Welche Kompensationsmöglichkeiten ste- hen der Organisation Schule, hier auf der Ebene eines Jahrgangsteams, zur Verfü- gung? Kommt es doch „eher“ auf den Lehrer an, auf die Auswahl von Personen oder auf Kommunikation und Sinnherstellung?

Die Arbeit im Team gehört zu einem Typ von Entscheidungen (strategischen), mit dem eine große Bandbreite von Entscheidungen zwar nicht festgelegt, aber aktuell

¹ Die Schule hat am Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“ seit 1998 teilgenommen.

² Niklas Luhmann: *Organisation und Entscheidung*, Opladen 2000S. 222

³ N. Luhmann setzt hier den Begriff der „Stelle“ ein. „Die Stelle... ist nichts weiter als eine inhaltsleere Identität mit auswechselbaren Komponenten.“ (2000., S. 233). Neue Lehrer an dieser Schule werden einem Jahrgangsteam zugeordnet. Von ihnen wird die Bearbeitung eines bestimmten Aufgabenbe- reichs zugeordnet - neben dem, was von allen als Lehrer erwartet wird. Sie sind für bestimmte Aufga- ben zuständig, ohne dass damit die (Gesamt-) Verantwortung außer Kraft gesetzt wird. Sie sind in vorab geregelte Kommunikationen einbezogen, ohne dass damit die Kommunikationsmöglichkeiten (Kommunikationsnetze) determiniert wären („Dienstweg“).

entscheidungsentlastend vorbereitet sind. Hier wird ein Element dessen erkennbar, was als „Organisationskultur“ begriffen werden kann und für eine Schule, die sich intern in Jahrgangsteams ausdifferenziert hat, eine Mehrzahl von „Kulturen“ erwarten lässt. Jedes Team agiert gleichsam in einer pluralen schulischen (Team)Umwelt. Welche Funktion hat diese „Multikulturalität“ – Bedrohung, Potential? Welche Meta-regeln einer Schule sind hierzu beobachtbar? Schulentwicklung, als Entwicklung der „Einzelschule“, kann hiervon nicht absehen. Es kommt eben – sobald es um die Schule als Organisation geht – nicht nur auf „den Lehrer“ an – sowenig wie auf „den Schüler“. Und Entwicklungskosten entstehen nicht nur durch einen Transfer von dem Bewußtsein „Wir und unsere Schule“ zu „Ich und meine Klasse“.⁴

Welche Voraussetzungen für geplante, wirkungsvolle Entwicklung werden in dieser Praxis nun schärfer gesehen als etwa in der Planungsphase dieser Gesamtschule möglich waren?

Hingewiesen werden soll hiermit auf Entscheidungen und Entscheidungsprämissen, die einer Schule als Organisation ihr Reflexions- und Selbständerungspotential erhalten. „Hätte eine Organisation nicht die Möglichkeit, auch über Entscheidungsprämissen zu entscheiden, bliebe sie eine bloße Fortsetzung ihrer Umwelt.“⁵

Das Thema „Themenplan“ ist hier nicht auf den Aspekt des Planens (Entscheidung über Entscheidungsprämissen) zu begrenzen – vor allem nicht auf die schriftliche Fassung eines Plans. „Themenplan“ steht für die Bedeutsamkeit dessen, was man im Team gemeinsam besprechen und entscheiden muss – im Verhältnis zu dem, was auch sonst noch anfällt und andernorts entschieden wird. Wann immer Knappheiten (sozial, zeitlich...) Regie zu führen beginnen, entlastet die Erwartung, Angelegenheiten des Themenplans nicht unerledigt zurückstellen zu können. Wie korrespondiert aber tatsächlich die Erwartungsstruktur mit der Kommunikationsstruktur? Welche Strukturen ordnen das soziale System Jahrgangsteam? Was hiervon ist in der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des Teams beobachtbar? Was hat sich hier im Laufe der Zeit verändert? Wie korrespondiert die Entwicklung in einem Team mit der Entwicklung eines Kollegiums? Diffundieren etablierte Erwartungen aus dem Team in andere Kommunikationen in der Schule? Was bewirken diese Erwartungen hier? Ist die Kommunikation mit Außenstehenden – etwa Teilnehmern des „Gesprächskreis“ – für die Selbstbeobachtung des Teams folgenreich?

Es wird rasch erkennbar, dass es hier nicht um ein enges Verständnis von „Unterrichtsentwicklung“ – etwa im unterrichtsmethodischen Sinne – geht, auch nicht um isolierte Maßnahmen einer „Personalentwicklung“ („Kommunikationstraining“ o.ä.) und auch nicht um Empfehlungen zur „Organisationsentwicklung“ – etwa zur „Tea-

⁴ In diese Problemzone fallen alle Überlegungen, die von einer Subjekt-Objekt-Perspektive starten. Auf der Schulebene steht der „Subjektstandort“ dann eindimensional als Verhinderungsperspektive der Organisation gegenüber („Disziplinaranstalt“, „Mechanismen der Schulstruktur“). Empfehlungen für Lernsituationen halten sich frei von Organisationsfragen, werden vorrangig in Beziehungsdimensionen formuliert. Ein Transfer von den Lernverhältnissen auf die Organisationsebene wird nicht geleistet (siehe: Rolf Prim: *Schülersubjekt und Schulorganisation*, in: T. Rihm (Hg.): *Schulentwicklung durch Lerngruppen*, Opladen 2003, S. 39). Die Diskussion um „Partizipation“ in der Organisation Schule kann hier nicht aufgenommen werden.

⁵ Luhmann 2000, S. 229

mentwicklung“. Es wird ausgegangen von dem, was unbestritten als zentrale Stelle der Leistungserbringung jeder Schule ausgegeben wird, dem Unterricht. Das „Interaktionssystem Unterricht“ erzeugt eigene Ungewissheit⁶ und eigenartige Formen der Bearbeitung dieser Ungewissheit. Der „Prozess des Organisierens“ in Schulen kann nun allerdings nicht auf Hierarchie als durchgehender Kommunikationsstruktur verweisen (dagegen steht der durchgehende „Lehrerindividualismus“ in der Grundsituation „ein Lehrer-eine-Klasse“), noch wird man Rationalität bei allen Entscheidungen (etwa der rationalen Mittelwahl bei Programmentscheidungen) nachweisen können. Der Unterricht findet zwar in der Organisation statt, ohne dass hier allerdings von einer steuernden Kommunikation von „der Organisation“ zum „Unterricht“ die Rede sein kann. Die Organisation kann allenfalls sichern, dass es mindestens einen Lehrer pro Klasse gibt, der Unterricht anfängt und endet („Es hat geklingelt.“) und (formale) Verhaltenserwartungen eingehalten werden usf. Die Organisation ordnet die Beteiligung verschiedener Teilsysteme, Jahrgangsteam, Schulleitung, (Einzel)lehrer, Nachbarklasse, Nachbarschule, Fachkonferenz... und macht diese Ordnungsleistung beobachtbar. Die Leistung der Organisation Schule besteht darin, immer wieder die Voraussetzungen bereitzustellen, dass von Situation zu Situation, von Ereignis zu Ereignis, „erziehender Unterricht“ stattfinden kann. Diese Leistung, der Transformation des schulischen Auftrags (Idee) in schulische Aufgaben (was wirksam mit eigenen Möglichkeiten getan werden kann), ist an Entscheidungen auf und zwischen verschiedenen Ebenen wie in einem Brennpunkt beobachtbar. Überlegungen zur „Schulentwicklung“ können hiervon nicht absehen.

Wie stellt sich etwa die eigene Entwicklungsgeschichte eines Jahrgangsteams im Fokus eigener und anderer Entscheidungen da? Was wird als eigene Entscheidung erinnert? Welche Entscheidungsprämissen sind folgenreich (nachhaltig) gewesen? Wie wird die eigene „Kultur“, in der die Entscheidungsprämissen sich undeutlich verwischen, beobachtet und beschrieben? Hat ein „Unbehagen an der Kultur“ zu Entscheidungen über Entscheidungsprämissen geführt?

Diese Fragen können hier nur einen Problemraum zu erkennen geben, der in dieser kleinen Studie mit kleinem Licht beleuchtet wird.

Praxis

Im Folgenden soll zunächst beschrieben werden, wie an dieser Schule – der IGS Waldschule Egels – der Entscheidungsprozess verlaufen ist.

Als relativ neue Gesamtschule⁷ – gegründet 1995 – hat diese Schule ihr Schulprogramm im Rahmen einer „Planungsgruppe“ erarbeitet, die neben der Festlegung des organisatorischen Rahmens auch Eckpunkte für die Unterrichtsarbeit beschlossen hat. Dabei war Grundkonsens, den Lehrgangunterricht zu erweitern und alternative Unterrichtskonzepte nicht nur zu postulieren. So hat die Planungsgruppe beschlossen, „offene“ Unterrichtsformen für alle Klassenstufen festzuschreiben. In dieser Phase sprach man von „Unterrichtsvorhaben“, um sich bewusst von der als unbefrie-

⁶ Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt 2002, S. 104

⁷ Auch im Jahr 2003 beschreibt die Schule sich nach Aussagen des Schulleiters vorzugsweise als „neue Gesamtschule“.

digend erlebten Praxis der „Projekte“ oder „Projektwochen“ abzusetzen. Durch Kontakte zu anderen Schulen kam es zur Auseinandersetzung mit „Themenplänen“, wobei zunächst an fachübergreifende Planungen gedacht war: Mehrere Fächer sollten Lernthemen gemeinsam erarbeiten und ein Stundenkontingent festlegen, das für die Erarbeitung mit den Schülern und Schülerinnen zur Verfügung gestellt wird.⁸

„Themenpläne“ sind, der vorgetragenen Idee nach, gekennzeichnet durch

- ein Rahmenthema, das Beiträge verschiedener Fächer nahe legt und von Mitgliedern des Teams erarbeitet werden kann
- horizontale Vernetzung im Fächerspektrum
- vertikale Vernetzung des Gelernten mit dem Noch-zu-Lernenden
- ein festes Stundenkontingent im Stundenplan (8-10 Stunden pro Woche)
- Ansprüche an Unterrichtsqualität: Schüler möglichst häufig zu selbständigem Lernen anzuhalten
- Unterrichtsmaterial für die Schülerinnen und Schüler
- Unterrichtsbeobachtung zur Sicherung von Rohmaterial für eine Interpretation in Lernentwicklungsberichten.

In der Praxis zeigte sich an der IGS Egels rasch, dass sich diese Idee, vor allem in ihrem fachübergreifenden Ansatz, nicht realisieren ließ. Als Gründe, die diesem Vorgehen entgegenstanden, wurden v. a. die fehlende Zeit, sowohl für die Vorbereitung durch die Lehrerinnen und Lehrer als auch die veränderten Ansprüche an die Durchführung im Unterricht angeführt. Die Studentafel der Schule folgte nämlich dem üblichen Fächerkanon und bot keine Möglichkeit, regelmäßig „Themenplanstunden“ einzurichten. Die drei „Arbeits- und Übungsstunden“, die die Schule als Ganztagschule in der Studentafel regelmäßig hat, genügen für eine solche Organisationsform nicht, zumal sie auch den Fächern zur Verfügung stehen müssen, die gerade nicht an einem Themenplan arbeiten.

Die bei fachübergreifenden Themenplänen notwendigen Absprachen zwischen den einzelnen Fachvertretern sind nur dann zu treffen, wenn Zufälle der Stundenverteilung personelle Übereinstimmungen in einzelnen Fächern mit sich brachten oder sich Lehrerteams zusammenfanden, die bereit waren, deutlich mehr Vorbereitungszeit für die Themenpläne zu investieren, als es bei herkömmlichem Unterricht üblich ist. Dennoch hielt die Mehrheit des Gründungskollegiums der Schule an dem Konzept Themenplanarbeit fest, auch wenn diese nun durchweg für die einzelnen Fächer erarbeitet wurden.

⁸ Als fächerübergreifend wird ein Unterricht angesehen, der ein Thema von einem Bezugspunkt jenseits etablierter Schulfächer bearbeitet – etwa „alltäglich“ versus „wissenschaftlich“, „gesellschaftlich“ vs „institutionell“; subjektiv vs objektiv. Fächerverbindend ist ein Unterricht, in dem Bezüge zu einem Rahmen- Thema („Rauchen“) aus verschiedenen Fächern parallel hergestellt werden. „Integriert“ ist ein Vorgehen, bei dem verschiedene Fachbezüge bei der Bearbeitung eines Problems herangezogen werden und der jeweilige (integrierende) Beitrag eines Faches über die Erkenntnismethoden (Fragen, Beobachten, Schreiben, Entdecken, Experimentieren) erkennbar herausgestellt wird.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass es vor allem von außenstehenden Beobachtern deswegen Kritik an der Terminologie gibt. „Themenpläne“ so heißt es dann können nur Fach übergreifend unterrichtet werden. Das Kollegium hat solche Einwände in der Regel als Spitzfindigkeiten angesehen. Wichtiger war der grundlegende Ansatz: **Schülerinnen und Schüler erhalten einen Plan für einen definierten Zeitraum, den sie in der Aufgabenabfolge selbstständig bearbeiten können.** Wer den Alltag der Schule beobachtet, wird daher feststellen, dass die Benennungen durcheinander gehen: Neben dem Namen „Themenplan“ findet sich der des „Arbeitsplans“. Und häufig wird auch einfach von der „Unterrichtseinheit“ gesprochen. Wir verwenden hier den Terminus „Themenplan“, um die Veränderung deutlich zu kennzeichnen.

Mit dem Themenplan war nach wie vor die Vorstellung einer Verbesserung des Unterrichts verbunden. Zunächst war da die Skepsis gegenüber „Projekten“, die besonders in der Form der „Projektwochen“ als zu zufällig und unstrukturiert erlebt wurde⁹. Viele Kolleginnen und Kollegen hatten zudem den Eindruck, dass die Schüler und Schülerinnen „Projekte“ eher als eine unernste Form von Unterricht erlebten und wenig Engagement entwickelten, so dass die Einbindung in den Unterricht kaum möglich erschien. Eine Verbesserung des Unterrichts wurde zunächst an dem Begriff Vorhaben¹⁰ festgemacht, um sich von der kritisierten Projektpraxis zu unterscheiden. In diese Stelle, der Ablösung einer kritisierten Praxis und dem Versuchen einer noch nicht erprobten Praxis, wurde dann allerdings der Begriff des Themenplans eingestellt. Themenplan steht hier für den Kopplungsversuch von Normalität und Abweichung, von Vergangenen und Zukünftigen, von bestimmter Kritik und den Folgen, von Unterricht und Projekt. Themenplan steht hier für die Bearbeitung der als unzureichend angesehenen zwei Kulturen („Projekt“/ „Unterricht“) durch ein Drittes. Die Entdeckung dieses Dritten setzt die beobachtete und kommunizierte Polarität der als widersprüchlich beobachteten und beschriebenen Praxis voraus.

Themenplanarbeit sollte sich auf der einen Seite anpassen an die bestehende Praxis der Unterrichtsplanung im Team, andererseits musste der Anspruch, etwas anderes zu sein, von Fall zu Fall bedacht werden. So kam es zu der folgenden durchschnittlichen Praxis, die als eine erste Phase angesehen wird: Die in den Fächern erarbeiteten „Themenpläne“ sollen in das Gesamtcurriculum des jeweiligen Faches integriert sein, so dass sie sowohl für die Lehrerinnen und Lehrer als auch für die Schüler und Schülerinnen eine selbstverständliche Unterrichtsform neben anderen werden kann. Themenpläne sind unter diesem Aspekten nicht mehr „Highlights“ des Schul(halb)jahrs, neben denen das „Gewöhnliche“ des normalen Fachunterrichts unverändert bestehen bleibt, sondern sie sind der Rahmen für einen anderen Unterricht, der seine Form noch finden muss, der sich aber mit seiner Leitidee eines „selbstregulierten Lernens“ von dem unterscheidet, was in den jeweiligen Fächern

⁹ Günter Warnken/Peter Klein-Nordhues: *Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen*, in: *Die Deutsche Schule* 1991, H. 2, S. 181- 198

¹⁰ Vgl. O.Herz: *VOL: Vorhaben orientiertes Lernen*, in: *Nachbarschaft und Schule. Zeitschrift für community education* 2002, H. 16, S. 18-25

und Jahrgängen als üblich galt.¹¹ Der Überhang des Neuen und Riskanten war intendiert, konnte aber im Rahmen des Themenplans lehrerindividuell ausgelegt und ausgeglichen werden.

Der Faktor Arbeitszeit war in der Anfangszeit von besonderer Bedeutung.¹² Die erste Erarbeitung eines Themenplans ist in der Regel sehr aufwändig, da auf Materialien der Schulbuchverlage kaum zurückgegriffen werden kann. Zudem haben sich die Mitglieder des Kollegiums verpflichtet, die Materialien der Themenpläne so zu erarbeiten, dass sie von den Kolleginnen und Kollegen der Folgejahrgänge erneut eingesetzt werden können. Es gibt also druckfertige Schülerarbeitsblätter, Entwürfe für Tests oder Prüfungsarbeiten, eine Kurzbeschreibung der Lehr-/Lernziele für die Hand der Schüler und Schülerinnen und häufig auch eine kurze Beschreibung des Themenplans für die Kolleginnen und Kollegen.¹³ Dieses Material wird zunächst im Jahrgangsteam gesammelt und am Ende des Schuljahrs dem nachfolgenden Team weiter gegeben. Über den Anspruch der permanenten Revision der Materialien wird noch zu reden sein, ebenso wie über die Kommunikation der Klassen bezogenen Erfahrungen im Team. Es ist auch noch wenig bekannt, wie das neue Jahrgangsteam mit den Vorlagen arbeitet.

Zu einem neu zu erarbeitenden Themenplan findet das Team i. d. R. durch informelle Absprache in der Gruppe der Fachlehrer/innen. Inzwischen – d. h., nachdem in den Fächern und Jahrgängen durchweg Themenpläne vorliegen – wird dabei zunächst gesichtet, was der vorangehende Jahrgang vorgelegt hat. Diese Vorschläge werden auf ihre Passung zu dem Jahresarbeitsplan des jeweiligen Faches untersucht. Soweit entschieden wird, den Vorschlägen zu folgen, erfolgt eine Überarbeitung für die aktuelle Situation, die aber weitgehend der Vorlage folgt: Aktualisierung von Daten, Erarbeitung neuer Aufgaben/ Tests etc. In Einzelfällen werden neue Akzente gesetzt und, falls es zu einer internen Evaluation des Themenplans in dem Jahrgangsteam gekommen ist, werden die notierten Kritikpunkte des „alten“ Jahrgangs eingearbeitet. Den Kolleginnen und Kollegen ist es bei der Durchführung des Themenplans erlaubt, eigene Akzentsetzungen vorzunehmen, d. h., Teile wegzulassen oder zu verändern. Unverändert bleiben nur die (Lehr/Lern)Zielbeschreibungen, die an der IGS Wald-

¹¹ Diese Beschreibung bezieht sich auf den Deutschunterricht an der IGS Waldschule Egels, Es ist gegenwärtig nicht leistbar, die anderen Fächer in diese Darstellung einzubeziehen. An dieser Stelle soll aber darauf hingewiesen werden, dass es Fächer gibt, die auf lehrjahrgangsmäßige Erarbeitung fast vollständig verzichten können. Dies sind an der IGS Waldschule Egels der Unterricht Arbeit-Wirtschaft-Technik, der Kunstunterricht sowie auf weite Strecken der Naturwissenschaftliche Unterricht, der grundsätzlich fachintegriert unterrichtet wird. Auch in den Wahlpflichtkursen werden Themenpläne im höheren Maße eingesetzt als in den Fächern, die lehrjahrgangsmäßige Anteile integrieren müssen.

¹² Maßnahmen einer geplanten Schulentwicklung, also interner (Unternehmens-)Beratung (Arbeit am Schulprogramm; Steuergruppen;...), sind unter dem Anspruch der Arbeit an Themenplänen, neu in eine Belastungs- und Entlastungsbilanz aufzunehmen. Die Anspruchspirale ist auch intern kräftig in Bewegung geraten.

¹³ Je selbstverständlicher die Themenpläne im Laufe der Jahre geworden sind, desto kürzer sind diese inzwischen, da es praktisch keine Kollegen mehr gibt, denen das Unterrichtsprinzip erklärt werden muss. Beim vorliegenden Beispiel wurde keine Beschreibung für die Lehrkräfte mehr vorgelegt.

schule Egels den Schüler und Schülerinnen in Form eines „Deckblatts“ zur Unterrichtseinheit mitgeteilt werden.¹⁴

Möglich ist natürlich auch die Erarbeitung eines neuen Themenplans. Diese Freiheit haben die jeweiligen Fachteams in den Jahrgängen im Rahmen der Gesamtplanung des Fachbereichs¹⁵.

Fragen stellen sich auch an dieser Stelle noch eine ganze Reihe. Wie steht es um die Belastung durch die andere Planung? Ist sie der neuen Situation geschuldet? Dem Ungewohnten? Der Veränderung der Lehrerrolle (über die noch berichtet wird)? Ergeben sich nicht auch Entlastungen, z. B. durch Ausbildung von Routinen oder ganz pragmatisch dadurch, dass die Vorausplanungen größere Zeiträume umfassen, so dass die kleinschrittige tägliche Unterrichtsvorbereitung unterbleiben kann? Welche Auswirkungen haben die im Team sich ergebenden arbeitsteiligen Verfahren, wenn nicht mehr jede/r alle Zeiteinheiten des Unterrichts individuell vorbereiten muss, sondern auf die Materialien der Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen kann?

Und auch die „Subjektivität“ der Lehrenden sollte in den Blick genommen werden. Kann sich jede/r auf diese Form der „Teamarbeit“ einlassen? Worin bestehen mögliche Schwierigkeiten dieser Arbeitsweise für den Einzelnen? Gibt es Fächer, die dieser kollegialen Arbeitsform eher zugeneigt sind als andere?

Das Beispiel

Im Folgenden soll ein fachbezogener Themenplan „Deutsch“ im 8. Schuljahr beschrieben und untersucht werden, der zur Bearbeitung von Jugendbüchern bzw. zur Bearbeitung eines Jugendbuches erarbeitet worden ist. Wir beschreiben dabei nur die Arbeit des G(rund)-Kurses, in dem das Jugendbuch: Jean Ure: Love is forever, (London 1996, dtv junior 78141) gelesen und bearbeitet wurde.

Bei den Vorbesprechungen dieses Themenplans wurde aufgrund der vermuteten Leseschwierigkeiten der G-Kurse entschieden, dass diesen jeweils nur ein Jugendbuch vorgelegt werden sollte, während für den E(rweiterungs)-Kurs drei Jugendbücher ausgewählt wurden.

Der Themenplan wird als Text jedem Schüler/ jeder Schülerin zur Verfügung gestellt. Im Kern besteht der Themenplan aus einer Abfolge von Aufgaben. Im vorliegenden Themenplan (s. Anlage) sind die Aufgaben für die Einzelarbeit der Schüler und Schülerinnen formuliert. Grundidee dieses Unterrichtsentwurfs ist das „Lesetagebuch“¹⁶, das die Schüler und Schülerinnen zu dem genannten Roman führen sollen.

¹⁴ An der IGS Waldschule Egels, auf die sich diese Beschreibung bezieht, ist diese Praxis weitgehend konfliktfrei. Erfahrungen aus anderen Schulen verweisen aber darauf, dass hier durchaus Probleme auftreten können, die unter dem Stichwort „pädagogische Freiheit des Lehrers“ entstehen. Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer sind bereit, Vorgabe dieser Art mitzutragen. Es bedarf einer dichten Kommunikation und einer Kultur gemeinsamer Planung von Unterricht, eine solche Unterrichtsplanung in einem Kollegium zu verankern.

¹⁵ Die Orientierung am Fach fungiert als Entscheidungsprämisse. Siehe hierzu das Schwerpunktthema: Fachliches Lernen in der Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/01

¹⁶ Vgl. I. Hintz: Das Lesetagebuch, Baltmannsweiler 2002

Diese im Deutschunterricht inzwischen verbreitete Methode hat folgende Vorteile:

- Die Schüler und Schülerinnen sind nicht zu einem einheitlichen Lektüreprtempo gezwungen und können je nach Aufgabenstellung eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen.
- Die Aufgaben sind so formuliert, dass sie neben der Sicherung des inhaltlichen Verständnisses unterschiedliche produktive Methoden anregen (z. B. Brief an eine Figur des Romans, Bewertung von Handlungsweisen der Figuren des Romans, Fortschreibung von Handlungsaspekten)
- Das Lesetagebuch erlaubt ausdrücklich auch andere Formen der Auseinandersetzung mit dem Roman als das Schreiben. Die Schüler und Schülerinnen dürfen Zeichnungen in dem Heft einfügen, Material im Internet suchen, Bilder einkleben etc.
- Einzelne Aufgaben regen ausdrücklich zur (kritischen) Auseinandersetzung mit Handlungsaspekten und Figuren des Romans an, durch die die individuelle Rezeption der Leser und Leserinnen ermöglicht wird.
- Die den Schülern und Schülerinnen vorgelegten Aufgaben geben daher einen doppelten Impuls. Sie regen einerseits die Gestaltung des Lesetagebuches an (vgl. Anlage 1: Hinweise zum Führen des Lesetagebuches) und folgen dabei durchaus formalen Gesichtspunkten einer „schönen“ Gestaltung. Andererseits stellen sie eine inhaltliche Aufgabensammlung dar (vgl. Anlage 2: Aufgaben zum Lesetagebuch), in der die gesamte Bandbreite von typischen Aufgaben des Deutschunterrichts zu finden sind.

Dabei können etwa die folgenden Aufgaben unterschieden werden¹⁷:

- Aufgaben, die sich auf der Inhaltsebene bewegen („Beschreibe Tracey - Alter, Aussehen, Charakter“ oder „Schreibe in eigenen Worten auf, was am Abend passiert ist, als Tracey und Paul allein den Film gesehen haben.“).
- Aufgaben, die zur Problembeschreibung anregen („Paul wohnt in den Blocks. Welche Vorurteile äußert Tracey gegenüber den Menschen, die in den Blocks leben? Erkläre, was Ess damit meint, wenn sie sagt: ‚Du scherst ja alle über einen Kamm‘.“)
- Kreative Aufgaben („Schreibe den Polizeibericht über das Verschwinden von Paul und Lily.“ oder „Stell dir vor, du kannst eine Person deines Buches interviewen. Denke dir das Interview aus und schreibe es auf.“)
- Aufgaben zur freien Gestaltung („Unterstreiche auf S. 36/ 37, was du über die Blocks und das Haus erfährst, in dem Tracey wohnt. Unterteile ein Zeichenblatt in zwei Hälften, zeichne auf der einen Seite die Blocks auf der anderen Traceys Wohnhaus.“).

¹⁷ Bei zukünftigen Planungen kann hier auf die theoretische Struktur der Lesekompetenz, wie sie bei IGLU (Literacy Study) konzipiert worden ist, zurückgegriffen werden. (www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU)

Ermöglichungen

Der Themenplan kann von jedem Schüler allein bearbeitet werden.¹⁸ Ermöglicht wird unter diesen Bedingungen eine individuelle Bearbeitung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen und vor allem ein Lehren, das sich auf dieses individuelle Lernen und Arbeiten der Schüler und Schülerinnen bezieht. Der Themenplan ist damit ein wichtiges Element des individuellen Wochenplans.¹⁹

Der Themenplan ermöglicht es, die Lehrerressourcen im Unterricht zur Unterstützung des individuellen Lernens einzusetzen.

Zwischen (individuellem) Lernen und selbstgesteuertem Lernen unter dem Anspruch des Themenplans besteht eine Differenz. Bei selbstgesteuertem Lernen steht das Lernen noch einmal dem Lernenden zur Verfügung. Wie wird diese Differenz beobachtet und interaktiv im Unterricht wirksam oder für eine Revision relevant? Der Themenplan ermöglicht eine Beobachtung dieser Differenz.

Der Themenplan ermöglicht eine entlastende Vorbereitung des täglichen Unterrichts.

Der Themenplan ermöglicht den Erfahrungsaustausch im Lehrerteam.

¹⁸ *Man muss einschränken: Das gilt v. a. für Themenpläne, die für die Einzelarbeit von Schüler und Schülerinnen konzipiert sind, wie es in unserem Beispiel der Fall ist. Es gibt natürlich auch Themenpläne, für die Gruppenarbeit konstitutiv ist. Über diese schreiben wir hier nicht.*

¹⁹ *An der IGS Waldschule Egels erhalten die Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu Beginn der Woche den „Wochenplan“ für die Arbeit in den Arbeits- und Übungsstunden (drei Stunden pro Woche).*

Das Beispiel - Fachbezogener Themenplan: Lesetagebuch zum Jugendbuch "Love is forever" (J. Ure)

Die folgenden Hinweise sind eine Mischung aus dokumentierter Planungsarbeit zum Themenplan, Unterrichtsbeobachtungen von Peter Klein und Günter Warnken, erinnerten Interpretationen nach den Unterrichtsstunden und Überlegungen zu weiterführenden („theoretischen“) Fragen.

Beschreibung des Themenplans

Der Jahresarbeitsplan für das Fach Deutsch an der IGS Waldschule Egels sieht für den 8. Jahrgang die Lektüre einer Ganzschrift vor. In der Regel wird ein Jugendbuch gelesen, wofür sich auch dieser Jahrgang entschied. Gleichzeitig traf das Team die Entscheidung für die Methode des „Lesetagebuchs“. Dieser methodische Ansatz ist in der Schule weit verbreitet. Er greift das Interesse der Schüler und Schülerinnen auf, sich in eigener Gestaltung mit einem gelesenen Text auseinander zu setzen. Im Jargon der Schule steht daher bei der Benennung des Themenplans diese Tatsache im Vordergrund. In der Regel firmieren solche Unterrichtseinheiten und Themenpläne unter dem Begriff „Lesetagebuch“, „Märchentagebuch“, etc.

Als Material erhalten die Schüler und Schülerinnen mehrere Arbeitsblätter, die sich auf die methodische Gestaltung und auf die inhaltlichen Aufgaben beziehen. Außerdem sollte jeder Schüler an seinem Arbeitsplatz ein Exemplar des Buches („Love is forever“) haben. Die Aufgaben werden in einem Heft (dem Lesetagebuch) bearbeitet. In der Praxis zeigt sich, dass es recht schwierig ist, diese Voraussetzung bei allen Schülern und Schülerinnen herzustellen

Die methodischen Hinweise knüpfen an Vorerfahrungen der Schüler und Schülerinnen aus früheren Jahrgängen an und an den formalen Vorgaben für die Mappenführung, die an der Schule üblich sind.²⁰ Sie versuchen aber auch den besonderen Charakter dieser Schreibweise herauszustellen. So ist es den Schülern und Schülerinnen z. B. erlaubt den PC zu benutzen (Nr. 7), sie werden ausdrücklich auf „Verschönerungen“ hingewiesen (Nr. 9). Auch fachdidaktische Hinweise tauchen auf, z. B. der auf die Zitierweise (Nr. 10). Es ist bewusstes Ziel dieser Hinweise, das Schreiben für das „Lesetagebuch“ von dem üblichen und oft flüchtigen Aufschreiben im Unterricht zu trennen. Das „Lesetagebuch“ soll ein besonderes Heft sein, das die Schüler und Schülerinnen besonders und individuell gestalten dürfen und sollen. Es wird auch, anders als die Mappe, gesondert aufgehoben – sei es vom Lehrer, sei es von den Kindern selbst.²¹ Auf diesem Hinweisblatt ist auch vermerkt, dass es in das Lesetagebuch geklebt werden soll.

²⁰ s. in der Anlage das Arbeitsblatt „Hinweise zum Führen des Lesetagebuchs“.

²¹ Wir haben mehrmals Ausstellungen mit Lesetagebüchern in der Schule gemacht und nie Schwierigkeiten gehabt, von den Schülern und Schülerinnen die Lesetagebücher zur Verfügung gestellt zu bekommen. Ich (PJK) habe es sogar erlebt, dass mir Schüler, die die Schule verließen, ein Lesetagebuch zur Verfügung gestellt haben, weil sie es nicht wegwerfen wollten.

Der Arbeitsplan für diesen Themenplan selbst ist demgegenüber eine Abfolge von Aufgaben.²² Dabei sind diese in einen Pflicht- und einen Wahlpflichtteil getrennt – im vorliegenden Fall durch Symbole gekennzeichnet. Entsprechend der Situation des Kurses beziehen sich die Pflichtaufgaben im Wesentlichen auf die Erschließung des Inhalts, während die Wahlpflichtaufgaben eher als kreative Aufgaben anzusehen sind.

Im vorliegenden Fall muss festgehalten werden, dass der Pflichtteil insgesamt sehr kleinschrittig angelegt war, da sich in den G-Kursen, für die der Plan galt, eine relativ hohe Zahl von Spracheinsteigern – in der Regel Jugendliche aus Aussiedlerfamilien – befinden, denen zunächst eine grundlegende inhaltliche Verarbeitung des Textes ermöglicht werden musste. Die Aufgaben verweisen aus diesem Grund immer wieder auf eine erneute und gründliche Lektüre.

Betrachtet man die Aufgaben aus der Sichtweise einer Deutschdidaktik, so kann in aller Kürze festgehalten werden: Es wird zur Informationsverarbeitung angehalten, es wird Perspektivenwechseln eingeübt, es wird die Personenbeschreibung verlangt etc.

Beobachtungen aus den Unterrichtsstunden

Unsere Unterrichtsbeobachtungen waren an den vorstehenden Erwartungen orientiert und sind dann im fortlaufenden Prozess im Wechsel von Beobachtung und Gespräch konkretisiert worden. Unsere Beobachtungen waren immer an der Vorstellung orientiert, diese Arbeit auch unter Normalbelastung im Alltag durchführen zu können. Es musste also vieles in der Unterrichtsstunde selber erledigt werden.

Im Blick war von Anfang an die Erledigung von Aufgaben. Die Aufgabe ist die wichtigste kleinste Einheit der Planung. Die Aufgabe verdient bei der Planung und bei der Revision höchste Aufmerksamkeit, da Aufgaben nicht nur bearbeitet werden müssen, sondern jede Aufgabe eine spezifische Lehr-Lern-Situation determiniert, die sachlich, zeitlich und sozial dimensioniert werden kann. Aufgaben strukturieren Situationen/ Ereignisse vor, legen Erwartungen mehr oder weniger eng fest. Aufgaben strukturieren die Interaktion im Unterricht, lassen ein Anfangen und Beenden, ein Vorher und Nachher, das Arbeiten von der Nicht-Arbeit unterscheiden. In der Aufgabe und in der Aufgabenfolge ist die stille Lehrerregie enthalten – gleichsam die operative Form der pädagogisch-didaktischen Entscheidung.

Unsere Aufmerksamkeit war darauf gerichtet, wie einzelne Schülerinnen und Schüler mit den vorgegebenen Aufgaben des Themenplans an die Lektüre herangehen. Aufgaben lassen nach unserer Auffassung bestimmte Unterrichtssituationen von anderen unterscheiden:

Situation A: Der Schüler arbeitet an einer vorgegebenen Aufgabe (ON-Task)²³

Situation B: Der Schüler verhält sich so, dass erkennbar nicht an einer der vorgegebenen Aufgaben gearbeitet wird (OFF-Task)

²² s. in der Anlage den gesamten Themenplan.

²³ Siehe weiter: Norma Kreuzberger: *Aufmerksamkeitsverhalten in offenen Lernsituationen in der Sekundarstufe*, Frankfurt 2002

Situation C: Der Schüler verhält sich zwischen ON und OFF, bereitet sich vor, schafft Voraussetzungen für die Bearbeitung von Aufgaben, schließt eine Bearbeitungsphase ab usw.

Aufgaben unterbrechen in jedem Fall die Interaktion mit der „ganzen Klasse“. Das Verhalten einzelner Schüler wird herausgefordert und kann beobachtet werden. Die vorstehenden Situationstypen können hierbei so etwas wie ein individuelles Aufmerksamkeitsprofil entstehen lassen.

Individuelles Aufmerksamkeitsprofil

Schüler

ON – Aktivitäten -----

OFF – Aktivitäten ---

ON-OFF – Aktivitäten -----

Erstaunt haben uns die langen Phasen aufmerksamen Arbeitens („ON-Aktivitäten“) bei allen Kindern. Durchschnittliche Arbeitsphasen von mehr als 15 Minuten, sind keine Seltenheit.

Diese Beobachtungen müssen ergänzt werden durch Beobachtungen des Verhaltens eines Schülers bei der Bearbeitung einer Aufgabe. Welche Verhaltensweisen wählt ein Schüler aus, um diese Aufgabe zu bearbeiten? Berücksichtigt werden muss dabei der Spielraum, den die Aufgabenstellung einräumt. Wird die Aufgabe „bürokratisch“ bearbeitet – wie ein Vorgang in einer Behörde? Anerkennt der Schüler die Sinnfälligkeit dieser Aufgabe? Vereinfacht er die Aufgabe, reduziert er auf das Formale, eben noch Mögliche? Stimuliert die Aufgabe zu weiteren Lernschritten?

Individualisierungsaspekte

Die Beobachtung zentriert sich auf das individuelle Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Die Lern“gruppe“ gibt nur noch den Rahmen ab, in dem das individuelle Lernen ablaufen soll. Deswegen ergeben sich weitere Fragen zu Zeitaufwand, Aufmerksamkeitsrhythmus, Unterstützung, Hilfe was sonst für die Zielerreichung des Einzelnen bedeutsam werden kann.

So stellen sich weitere Fragen:

Was kann man über die schriftliche Fassung einer Aufgabe (Themenplan) bei diesen Beobachtungen herausfinden?²⁴

Welche Schwierigkeiten bei der Bearbeitung werden nun erkennbar?

Wie organisiert der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin nun tatsächlich diese Situation?

Diese Fragen stellen sich bei diesem Unterrichtsarrangement in besonderer Weise. Nunmehr muss ein Schüler sich in einer Umgebung bewegen, die ihm mehr Möglichkeiten bietet als ein eng geführter Unterricht. Wo zuvor der institutionelle Kontext

²⁴ Siehe: Jochen, Monika Grell: *Unterrichtsrezepte*, München 1979, S. 232

(„normaler Unterricht“) entscheidungsentlastend wirkte, muss nun von jedem Schüler in einem erweiterten Möglichkeitsraum individuell entschieden werden.

Um sich die Abweichung vom Normalen noch einmal bewusst zu machen, sei an einige Aspekte erinnert. Für das Lernen im Unterricht sind die folgenden Merkmale kennzeichnend²⁵:

- Schüler lernen individuell (unterschiedlich), auch wenn von der Annahme eines gemeinsamen („gelenkten“) Unterrichts ausgegangen wird.
- Der normale Unterricht zwingt keine Ressourcen dafür ab, den Schüler auf sein Lernen aufmerksam zu machen (Metakognition).
- Schulisches Lernen ist vor allem durch (eigene) Erfahrungen in unterrichtlichen Situationen („In Mathe läuft es so..., da muss man“) und nicht durch (allgemeine) Fähigkeiten beeinflusst. Schulisches, fachliches Lernen unterscheidet sich von anderen Formen des Lernens.²⁶
- Lernen ist an Aktivitäten des Lernenden gekoppelt, nicht an das, was ein Lehrender tut.

Analytisch ist die (normale) Lehr-Lern-Situation Unterricht in mehrfacher Hinsicht einflussreich. Die Erfahrungen eines Schülers werden durch Umgang mit den nachfolgend gekennzeichneten Kontexten beeinflusst:

- das Lehrerverhalten und die Rollenasymmetrie (Der Lehrer darf immer ...)
- Interaktion im Unterricht, als spezifische Einschränkung einer allgemeinen „Interaktion unter Anwesenden“ - zeitlich, räumlich, sachlich-thematisch.
- das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens und die Synchronisation von Beobachtung und Verhalten
- das psychische System des Lernenden (Kognition, Emotion, Motivation..)
- das psychische System des Lehrenden.

Ereignisse im Unterricht sind immer in zweifacher Hinsicht bedeutsam, einmal für die Individuen und dann für das (soziale) Interaktionssystem Unterricht. Es ist schwer für Lehrer, beide Aspekte immer folgenreich im Blick zu behalten. Wer einen „störenden Schüler“ für alle verständlich ermahnt, trifft nicht nur den „Störenden“ – u.a. auch sich selber. „Lernschwierigkeiten einer Klasse“ sind vermutlich (rein) Personen bezogen nicht zu adressieren. Ein Fehler hat soziale Anteile.

²⁵ G. Nuthall: *Understanding how Classroom Experience Shapes Students` Minds. In: Unterrichtswissenschaft 2001, H. 3, S. 224-267*

²⁶ *In der Denkschrift „Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft“ (NRW) ist von vollständigen Lernprozessen die Rede (a.a.O., S. 83). „Vollständige Lernprozesse umfassen mehrere Phasen oder Stufen: Aufgaben- und Problemorientierung, genaue Formulierung von Absichten und Zielen, klare Definition der Aufgaben und Probleme, zielorientierte Bearbeitungsprozesse und Überprüfung von Lösungen. Bruchstückhafte und isolierte Lernprozesse... verhalten sich zu einem reflektierten und selbstverantworteten Lernen kontraproduktiv“*

Schüler lernen, sich in dieser Institution angemessen zu verhalten, also Gelegenheiten zu nutzen oder auszulassen oder selber Gelegenheiten zu schaffen oder zu verhindern.

Das Interaktionssystem Unterricht stabilisiert sich, etwa hinsichtlich der Erwartbarkeit dessen, was auf eine Aktion folgen kann. (Wenn der Lehrer einen Begriff an die Tafel schreibt, dann rechnet dieser „stumme Impuls“ mit bestimmten Reaktionen. Wenn bestimmte Erwartungen sicher erwartet werden können, sprechen wir von dem Prozess der Institutionalisierung und der orientierenden, entscheidungsentlastenden Funktion von Strukturen. Der Aspekt einer tendenziellen Entinstitutionalisierung und Neustrukturierung des Unterrichts (in „offenen“ Situationen) korrespondiert (im Sinne einer Kompensation) mit dem nun stärker beanspruchten Äquivalent einer Persönlichkeitsstruktur. Wenn man so will, ist erwartbar, dass nun „mehr“ Individualität bei einzelnen Schülern erkennbar wird – mehr Stärken und mehr Schwächen. Außerdem hat die Interaktion nun die Wahrnehmung der institutionell befreiten Wahrnehmung zu bearbeiten. (Was ist jetzt möglich? Und wie wird das vordem Unmögliche nunmehr gedeutet?...) Wer angesichts manifester Schwierigkeiten in diesem Unterricht keine Beruhigung über analysierende Theorien und die Kommunikation mit unterschiedlichen Erfahrungen in einem Team zur Verfügung hat, neigt vermutlich zu einem frühen Abbruch des Versuchs. („Geht in dieser Klasse nicht..“) Diese veränderte Art Unterricht lässt also zunächst Probleme dadurch erwarten, dass Ereignisse mehrfach relevant sind: für die einzelne Person und für die wechselseitige Beobachtung der interagierenden Personen. Man kann vermuten, dass die Beobachtungen zwischen der Wahrnehmung Einzelner und der Wahrnehmung des Wahrgenommenwerdens tendenziell neuartig oszilliert. Das korrespondiert mit dem großen Aufwand an sozialen Regeln, die den Prozess einer „Öffnung“ des Unterrichts begleiten. Man schaue z.B. die Regeln an, die beim „Stationenlernen“ beachtet werden müssen. Es ist nunmehr ungleich schwerer, ein Verhalten im Namen des Ganzen („Klassen-Unterricht“) zu bewerten. Ist dieses Verhalten nun als Engagement und Selbsttätigkeit oder als Störung aller zu deuten? Wem gilt dieses Verhalten? Wer definiert nun die Grenzen: sachlich (gehört dazu/ gehört nicht dazu); zeitlich...; räumlich:...?

Betrachtet man das Verhalten Einzelner, so stellt man eine beobachtbare, sichtbar gemachte Bandbreite von Verhaltensweisen fest, die in der üblichen Unterrichtssituation höchstens im Geheimen vorkommt – Latenz. Es ist im „Themenplan-Unterricht“ mehr möglich, für alle Anwesenden mehr beobachtbar. Hier sind Erfahrungen aus „Integrationsversuchen“ hilfreich, um sich die Praxis eines hochindividualisierenden Unterrichts vorzustellen. Wocken²⁷ differenziert die Vorstellung von einem gemeinsamen Unterricht in folgender Weise aus:

In *koexistenten Lernsituationen* geben die beteiligten Schüler ihren individuellen Plänen und Zielen Vorrang und konzentrieren sich nur am Rande auf die Pläne anderer. Soziale Austauschprozesse sind funktional hinsichtlich der symbolischen Verständigung des „Dabeiseins“.

Bei *kommunikativen Lernsituationen* gewinnt das Soziale Vorrang. Diese Situation steht immer unter der Möglichkeit des Weitermachens oder des Abbruchs. Diese Si-

²⁷ www.uni-hamburg.de

tuationen können sich spontan und flüchtig einstellen oder aber Stabilität durch formale Rahmungen in Anspruch nehmen. („Immer wenn ihr damit fertig seid, setzt euch bitte zusammen...“)

In *subsidiären Lernsituationen* ist das Motiv des Helfens bestimmend. Jemand muss das Bedürfnis zum Ausdruck bringen, nunmehr Hilfe gebrauchen zu können. Eine andere Person muss ausgesucht werden, die als Helfender (Hilfe geben) in Frage kommt. Die soziale Situation des Helfens ist nicht ohne Brisanz. So sind etwa die Rollen des Hilfesuchenden und des Hilfegebers in ein wechselseitiges, komplexes Interaktionsgeschehen eingelassen. Hierauf sollte die Beobachtung in besonderer Weise achten.

Bei *kooperativen Lernsituationen* stehen die Arbeitsbündnisse in einem ausgewogenen, transparenten und verbindlichen Zusammenhang. Verbindlichkeit erhält die Situation durch die Anerkennung eines zentralen Motivs: Solidarität, Produktorientierung, Entlastung,... Die Teamarbeit im Kollegium hätte hier ihre beobachtbare Entsprechung.

Aus unseren noch unstrukturierten Beobachtungen ist uns immer wieder das Auseinanderlaufen (Individualisierung) als Problem entgegen gekommen. Für den Zwischenraum (allein/ gemeinsam) stand uns noch keine Struktur zur Verfügung – wir haben sie nicht gesehen. Ein Mädchen hat von den insgesamt 11 Unterrichtsstunden, die an dem Lesetagebuch gearbeitet werden konnte, mindestens 5 mit Lesen verbracht. Ein anderes war etwa nach der Hälfte der zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunden „fertig“, hatte ein weiteres Heft begonnen und ohne äußeren Zwang den größten Teil der zusätzlichen Arbeit zuhause gemacht. Ein Junge hat drei Stunden am PC verbracht. Wir waren überzeugt, er hat seine Zeit vertrödelte. Auffällig war allerdings, dass er mehrere andere mit einer England-Karte versorgt hat, die er sich über eine Suchmaschine im Internet besorgt hatte, weil er wissen wollte, wo Birmingham liegt – der Ort, in dem die Geschichte des Romans spielt. Zwei Mädchen haben über mehr als fünf Stunden keinen Kontakt mit dem Lehrer aufgenommen, keine Frage gestellt, keine Erläuterung eingefordert, bis sie einen Schwall von Blättern vorlegten, die der Lehrer korrigieren sollte, damit sie die Eintragung in das Lesetagebuch fehlerfrei vornehmen konnten.

Die tendenzielle Entinstitutionalisierung des Unterrichts zeigt sich in den verschiedenen Unterrichtsphasen anders.

Beim Unterrichtsbeginn: Die ritualisierte Form des traditionellen Beginns wird funktionslos²⁸, weil der weitere Verlauf keiner Form von Gemeinsamkeit dieser Art bedarf. Das Thema stiftet die Kontinuität des Nachdenkens, der eigene Plan, im „Lesetagebuch“ dokumentiert, unterstützt die Kontinuität der Arbeit. Die im normalen Unterricht

²⁸ In Berichten zum „offenen Unterricht“ wird allerdings häufig eine gegenteilige Auffassung vertreten. Rituale und Regeln erhalten in dem neu geordneten Interaktionssystem der „Öffnung“ eine zentrale Funktion. Es kann erstaunen, wenn man sich das sozial anspruchsvolle Regelwerk eines „offenen Unterrichts“ anschaut – der „geheime Lehrplan“. Der „offene Unterricht“ wird von Lehrern in unterschiedlichen Perioden organisiert. In „geschlossenen“ Perioden ist die Anzahl möglicher Ereignisse begrenzter als in „offenen“ Perioden.

schwierigen Situationen des Übergangs von einer Phase in die nächste („Macht die Bücher zu und schaut nun ...“) fallen durch Selbstregulierung der Schüler aus.

Nur die erste Stunde folgte noch dem üblichen Ritual. Gemeinsam wurden die Anfangssequenzen des Romans im Kreis gelesen. Schon das Verteilen der Arbeitsblätter folgte aber nicht mehr den bekannten Unterrichtsroutinen. Zwar wurde auf die formalen Arbeitsaufträge noch einmal eingegangen. Das aber löste, da die Methode bekannt ist, eher Gleichgültigkeit aus. Man wollte mit „dem Eigentlichen“ beginnen, Erläuterungen der Aufgaben waren nicht erwünscht und erschienen nicht sinnvoll, da die Schüler und Schülerinnen nicht gezwungen sind, eine Aufgabenhierarchie abzuarbeiten. Man begann „individuell“: Diejenigen, die das Heft schon mitgebracht hatten, begannen mit intensiven Vorbereitungen zur Gestaltung des Heftes (Anlage des Inhaltsverzeichnisses, Einkleben des Hinweisblattes etc.). Die Anderen begannen mit der Lektüre. Da die Schule eine Ganztagschule ist, ist das Lesen zwar „Aufgabe“, entzieht sich aber dem üblichen Hausaufgabenenschema. Gelesen wird der Roman im Deutschunterricht, in den Arbeits- und Übungsstunden in der Schule und zu Hause. Dieses Lesen bestimmt die nächsten Stunden so intensiv, dass die Anwesenheit des Lehrers fast überflüssig wird – entsprechend traditionellem Rollenverständnis. Die Kommentare vorbeigehender Kollegen – die Klassentür ist meistens offen – verweisen darauf: „Hast wohl nichts zu tun?“ fragen sie. Für den Lehrer eine durchaus gewöhnungsbedürftige Situation – die neue Unterrichtsrolle wie die Sichtbarkeit seines Tuns und die kollegiale Kommentierung. Auf die Gruppe als Ganze („Klasse“) kann er sich nicht beziehen, Einzelne haben in dieser Phase noch keine Fragen und brauchen Unterstützung höchstens im Praktischen („Wer hat eine Schere?“ „Wo soll ich das hinkleben?“)

Wir haben zunächst ohne verabredete Beobachtungsaufgaben unsere Aufmerksamkeit individuell fokussiert. Allerdings wollten wir vor allem einzelne Schüler beobachten und hatten uns verabredet, in jeder Unterrichtsstunde den jeweiligen Stand der Arbeit bei den einzelnen Schülern festzuhalten.

Betrachten wir zunächst die 1. Stunde genauer: Von den 18 Schülern und Schülerinnen fehlen drei. Neun lesen den Roman und geben an, die Aufgabe I – Formulierung von Kapitelüberschriften – zu bearbeiten. Vier beginnen mit der Gestaltung des Heftes durch Einkleben des Hinweisblattes, Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses, Gestaltung des Titelbildes. Zwei arbeiten sofort am Computer.

Schon dabei zeigen sich erstaunliche „Individualitäten“. Ein Mädchen, das sich ganz in die Lektüre versenkt, markiert sich alle handelnden Personen farbig, um sie später in ihre Personenliste aufzunehmen. Zwei Mädchen gestalten das Titelbild für ihr Heft, indem sie das des Buchumschlags abpausen. Eines malt einen eigenen Titel – die entsprechende Aufgabe findet sich im Arbeitsplan ganz am Ende (Aufg. VIII). Zwei Jungen erstellen die Inhaltsangabe am Computer. Ein Junge sucht im Internet nach Birmingham, was ihn noch einige weitere Stunden beschäftigen wird. Nicht vergessen werden sollte, dass mindestens zwei der Schüler die Lektüre in der Pause fortsetzen.

Unterricht und Themenplan gehen, wie gesagt, nicht davon aus, dass die Lektüre zu Hause gelesen wird.

Die Aufgabe I, die Startaufgabe im Themenplan, setzt nur in der Vorstellung der Erwachsenen die Kenntnis des gesamten Textes voraus. – Die Schüler werden in dieser Aufgabe (I) aufgefordert, eigene Kapitelüberschriften zu suchen, um eine rasche Orientierung zu haben. – Nur drei der Schülerinnen und Schüler geben in der 1. Stunde an, dass sie diese Aufgabe sofort bearbeiten wollen. Sie lesen im Unterricht das Buch und schreiben sich dann eine Überschrift auf. Für andere hat diese Aufgabe keine Orientierungsfunktion. Sie beginnen mit Anderem.

Wer also die Orientierungsfunktion der Aufgabe I, die ja didaktisch begründet zunächst nur für den Deutschlehrer ist, nicht einsieht, beginnt mit Aufgabe II oder einer anderen.

Bei Aufgabe II – der Personenliste – zeigt sich, dass einige Schüler den Begriff aus der Aufgabenstellung nicht verstehen. Aufgabe I und II gehen von einer bestimmten Lesepraxis (Lesestrategie) aus, die aber nicht beschrieben wird, sondern die allenfalls in den Begründungen der Aufgabenstellungen steckt. Diese Lesepraxis könnte so beschrieben werden: „Lies das Buch kapitelweise durch. Lege dir ein Heft daneben, in das du begleitend zum Lesen einige Notizen machen kannst. So schreibe nach dem Lesen eines Kapitels eine eigene Überschrift in dein Heft. Schreibe die im Roman genannten Personen auf und notiere zu jeder Person einige Merkmale.“

Wenn die Schüler nicht zwischen „Personenliste“ von Aufgabe II und den Angaben zu ausgewählten Personen nach Aufgabe III unterscheiden können, nehmen sie Wiederholungen klaglos hin oder aber sie überschlagen die Aufgabe II und gehen gleich zu Aufgabe III oder einer anderen über. Sie haben also eine Wahl, die ihnen ein anderer Unterricht nicht bietet.

Es fällt dabei weiter auf: Was dem Beobachter zufällig, unlogisch, ausweichend oder unorganisiert erscheinen mag, macht für die Schüler und Schülerinnen Sinn. Dieser Sinn erschließt sich allererst dadurch, dass hierzu etwas gesagt oder geschrieben wird. Der „Schülertext“ zum eigenen Verhalten muss interpretiert werden. Darauf wird unter dem Stichwort „Metakognition“ zurück zu kommen sein. An dieser Stelle ist uns nur wichtig: Der unterstellte Sinnzusammenhang des „gemeinsamen Unterrichts“ ist nur noch formal gegeben „Jetzt ist Unterricht.“ „Jetzt ist Deutschunterricht.“ „Jetzt arbeiten wir alle am Lesetagebuch.“ „Jetzt beschäftigen ‚wir‘ uns mit dem Jugendroman.“

Für den Lehrer heißt das durchweg und vor allem: Die eigene Aktivität einschränken, dem Impuls einzugreifen zu widerstehen, nicht zu stören, nicht zu fragen „Was machst du gerade?“, nicht zu korrigieren, sondern zu beobachten und situationsangemessen zu reagieren. Die Entscheidung des Lehrers steht jetzt unmittelbarer und individuell vervielfacht vor dem Anspruch, „die Sache“ zu klären, die Zielerreichung zu unterstützen und gleichzeitig die Erfahrung des Könnens nicht zu verschütten. Die Unsicherheit erhöht sich auf der Lehrerseite, obwohl er nach flüchtiger Beobachtung doch nur zuschaut und weitgehend entpflichtet scheint.

So hatten wir z.B. die ganze Zeit den Eindruck, dass das Arbeiten am PC, das für einzelne so attraktiv schien, wenig Ertrag bringt, wunderten uns andererseits über das fortwährende Lesen Einzelner oder über das bemühte Malen und Ausschmücken Anderer. Es kommen einem als Lehrer nunmehr intensiver die eigenen Erwartungen

entgegen – bestätigend oder irritierend. Beobachtung der Schüler ist zunächst Selbstbeobachtung des Lehrers.

Wie schwer das Arbeiten der Kinder wirklich einzuschätzen ist, zeigt sich in der fünften Stunde, als ein Mädchen zwei Hefte abgibt und erklärt, sie sei „fertig“. Tatsächlich hat sie alle Aufgaben des Arbeitsplans mehr oder weniger ausführlich bearbeitet. Sie habe zuhause gearbeitet, sagt sie, ihr sei langweilig gewesen und das Buch habe ihr gefallen. Sie drängt auf Korrektur, die der Lehrer möglichst sofort, in dieser Stunde zu leisten habe.

Auch das gehört zu dem Unterrichtsarrangement dieser Art: Es ist durchaus möglich, dass der Lehrer sich im Unterricht an die Korrektur einer solchen Arbeit macht (Ökonomieaspekt) und dass ein Schüler sich noch in dieser Stunde mit dieser Kommentierung auseinandersetzt. Diese ersten Korrekturen erhalten damit die Aufforderung zu einem Dialog, sie sind nicht abschließend intendiert – falsch oder richtig. Das gelingt in dem Maße, in dem Fehler als Schlüssel zum Verständnis dessen dienen, was sich ein Schüler „dabei gedacht“ hat. Die einfache Unterscheidung schöpft die Erklärungsmächtigkeit eines Fehlers nicht aus. Über diese dialogische, im Unterricht beginnende Korrektur muss noch mehr Erfahrung gesammelt werden. So stellt sich etwa das Problem, aufgabenbezogen die individuellen Lernschwierigkeiten an den verfügbaren Vorkenntnissen zu diagnostizieren und die Korrekturen hieran zu orientieren.²⁹ Woran knüpft ein Schüler bei der Bearbeitung einer Aufgabe an, was steht ihm hierfür zur Verfügung? So ist z.B. zu unterscheiden zwischen der Nutzung textbezogener Informationen („Schau dir das noch einmal im Buch an!“...“Was haben wir im letzten Themenplan bearbeitet?“..) und dem Heranziehen externen Wissens (über Sachverhalte...) und verfügbarer Strategien (des Bewertens, des Urteilens, des Schlussfolgerns...).

Im Kontext dieser Schule fällt auf, dass die Multiplizierung des Verfahrens, nach Themen- oder Arbeitsplänen zu arbeiten, bei den Schülerinnen und Schülern zu einer gewissen Selbstverständlichkeit führt. Es gibt Nachfragen nach „Plänen“ („Können wir das nicht als Themenplan machen?“) und Sicherheiten, wie vorgegangen werden soll. Sich in Grenzen das Vorgehen selbst aussuchen zu können, bewerten anscheinend nicht nur „gute“ Schüler als Vorteil. Der erwähnte in vielen Fällen sorgfältigere Umgang mit den Produkten verweist auf diese Haltung. Beobachtbar scheint auch ein deutlicherer Ernst bei der Präsentation der Ergebnisse. Das erarbeitete Ergebnis ist vielfach nicht einfach mehr nur Aufgabenerfüllung, die dem Lehrer zur Bewertung vorgelegt wird.

Auf Seiten der Lehrer und Lehrerinnen zeigen sich unterschiedliche Haltungen, die nach unserer Einschätzung davon abhängig sind, wie viel Erfahrung sie mit der Methode gemacht haben.³⁰ Alle, die neu damit beginnen, haben zunächst die Schwierigkeiten, sich von den lange eingeübten Verfahren der Unterrichts- und Klassenge-

²⁹ Siehe weiter F.E. Weinert: *Guter Unterricht ist Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird*, in: J. Freund (Hg.): *Guter Unterricht – Was ist das*, Wien 1998, S.7

³⁰ Im konkreten Fall haben wir unsere Beobachtungen in einer Dienstversammlung des Teams der DeutschlehrerInnen vorgetragen und diskutiert. Die folgenden Überlegungen stellen einen Extrakt dieses Gesprächs dar.

sprache zu lösen. Deutlich ist dabei immer wieder der Eindruck, man müsse schneller eingreifen, wenn man durch die Beobachtungen „Irrwege“ der Schülerinnen und Schüler zu erkennen glaubt. Zwar wird die zusätzliche und wesentlich ruhigere Beobachtungszeit, die die Planarbeit den Lehrern und Lehrerinnen einräumt, als positiv erlebt, gleichzeitig löst sie bei vielen offensichtlich auch Irritationen der genannten Art aus.

Im beschriebenen Fall hat das Team sich ausführlich damit auseinander gesetzt, inwieweit es nötig ist, die Ergebnisse der einzelnen Gruppen zusammen zu führen. Beklagt wurde, dass die Gemeinsamkeit des Lernprozesses in der jeweiligen Lerngruppe nicht mehr hergestellt werden konnte. Das Lesetagebuch als individuelles Ergebnis jedes einzelnen Lernenden verschloss sich einer Veröffentlichung in der Gruppe. (Ein „Tagebuch“ kann man nur lesend wahrnehmen!) Auch zeigte sich rasch, dass der Austausch über einzelne Teile des Lesetagebuchs etwa im Kreisgespräch wenig ergiebig war und auf das Desinteresse der Schülerinnen und Schüler stieß („Können wir jetzt weitermachen?“). Es ist deutlich: Die Rolle als „Moderator des Lernprozesses“ ist für Lehrer und Lehrerinnen neu und ungewohnt. Sie muss diskutiert und neu gelernt werden.

Der „andere“ Unterricht

Jeder Unterricht ist für jeden Schüler ein anderer. Das gilt für einen „gelenkten“ („geschlossenen“) wie für einen „offenen“ Unterrichtsverlauf. Das Gemeinsame ist eine Fiktion, weshalb sie institutionell gesichert wird (Rituale, Routinen, das Normale...). Man ist dabei, aber wie kann man gemeinsam erleben oder lernen? Alle Schüler können nicht zur gleichen Zeit bei einer Sache sein. Das ist für das Bezugssystem Individuum zutreffend. Für das Interaktionssystem Unterricht ist die gegenseitige Wahrnehmung der Anwesenden bestimmend.

Der Arbeit nach einem Themenplan fehlt weitgehend die Orientierung durch die normale wechselseitige Wahrnehmung der Schüler, aber vor allem fehlt die Orientierung durch das beobachtbare Regieverhalten eines Lehrers – dieses ist nun weitgehend in die Vorbereitung verlagert. Die Schüler nehmen jetzt gleichsam in einem anderen Rahmen wahr, dass sie von anderen anders wahrgenommen werden. Die Interaktionen mit dem Lehrer können jetzt weitgehend unbeachtet bleiben, weil daraus keine Orientierung für das eigene Verhalten (Schüler) abgeleitet werden kann. Partizipation am offiziellen („gemeinsamen“) Unterrichtsverlauf fällt weitgehend zur eigenen Orientierung aus. Der Klassenunterricht differenziert sich aus in kleinere Arbeitsbündnisse oder in Alleinarbeit. Es kann vermutet werden, dass einzelne Schüler mit dieser Situation ihre Schwierigkeiten haben. Die Selbstbeobachtung muss nun weitgehend ohne die Differenz zur Fremdbeobachtung (vor allem des Lehrers) und vor allem ohne die Orientierung an anderen Ausführungsmodellen (Drankommen guter oder schlechter Mitschüler; Vormachen..) auskommen.

Einige Schüler legten in dem beobachteten Unterricht ohne Umschweife mit der Bearbeitung der Aufgaben los. Von diesen Schülern geht eine intensive Arbeitsatmosphäre aus, die sich als schützenswerte Institution anbietet. Die Schutzfunktion legitimiert entsprechende Einlassungen. (L.: „Stört bitte diejenigen nicht, die...“) Von der Beobachtung aus, wie etwas einen Anfang nimmt, kann das Enden gedeutet werden.

Deshalb verdient das Anfangen besondere Aufmerksamkeit durch den Lehrer. Er sollte sich während des Beginns hierzu seine Beobachtungen aufschreiben. (Beobachtungsheft zum Themenplan)

Die Erledigung (Anfangen und Enden und wieder Anfangen...) der Aufgaben zeigt sich als Rhythmus von Anspannung und Entspannung, Sitzen und Stehen, Lesen und Trinken, Schreiben und Reden... Nach der Bearbeitung einer Aufgabe wird nach unseren Beobachtungen eine Unterbrechung gesucht. Man steht von seinem Arbeitsplatz auf, spricht mit einem Schüler oder zeigt dem Lehrer etwas oder bittet um Korrektur. Dann geht es weiter mit der Arbeit an dem Themenplan.

Andere Schüler warten mit der Bearbeitung einer Aufgabe, bis sie durch Herumhören herausbekommen haben, was hier zu tun ist. Das Verlassen des Platzes scheint zu Beginn der Arbeit am Themenplan vielfach hierdurch motiviert zu sein. Diese Schüler entlasten sich weitgehend vom Lesen des Themenplans. Sie beschäftigen sich themenbezogen, aber nicht themenorientiert. Inhaltliche Zusammenhänge, die in dem Masterplan „Lesetagebuch“ angeboten werden, bleiben ihnen verborgen. Sie arbeiten einzelne Aufgaben ab, wobei die erledigte Aufgabe nicht die Aufforderung enthält, die nächste Aufgabe anzukoppeln. Die Zusammenhangskonstruktionen müssen allerdings auch in dem Themenplan vorher bedacht worden sein. Aufgaben schließen nicht ab (Antwort), sie eröffnen – neue Fragen. Diese Schüler arbeiten andererseits in der Orientierung auf den Aufgabengeber „Klasse“ bzw. den individuell bedeutsamen Teilbereich hin („Experten“, vormachendes Modell). Dafür sind sie trainiert durch das „gelenkte Unterrichtsgespräch“, das jedem Teilnehmer immer wieder die Entscheidung abverlangt, wie ernst er die derart sich formierende („gelenkte“) Umwelt („Klassenunterricht“) nehmen soll – individuell oder institutionell. Das „gelenkte Unterrichtsgespräch“ stellt den bekannten Rahmen bereit, in den hinein das individuelle Entscheiden eingelassen ist – Reden oder Schweigen etwa, für alle wichtig oder für mich usf. Im Einzelfall führt das bei der Arbeit am Themenplan bei einigen Schülern zu Zwangspausen, wenn dieser Rahmen nicht mehr zur Verfügung steht, sich hieraus kein Aufgabengeber zu erkennen gibt und keine erkennbaren Aufträge in der Situation vergeben werden. Das ist besonders dann der Fall, wenn die fortgeschrittene Kommunikation über anspruchsvollere Aufgaben für diese Schüler nicht mehr verständlich ist – abgehängt (!). Es besteht dann die Gefahr, den „roten Faden“ zu verlieren, wenn die fortschreitende Aufgabenstellung mit Voraussetzungen arbeitet, die diese Schüler nicht haben, sich nicht erarbeitet haben und andererseits der Kommunikation untereinander nicht mehr einfache Anweisungen entnommen werden können.

Das „gemeinsame Thema“ des Themenplans hilft bei der Bearbeitung der Beiträge nicht, wenn es nicht im Wechsel zur individuellen Aufgabenbearbeitung immer wieder herausgestellt wird. Sollte der Lehrer sagen, ob etwas dazu gehört oder nicht und wie es weitergehen kann? Schülerinnen und Schüler müssen bei dieser Form des Lernens also auch lernen, auf erste Zweifel, Störungen, Schwierigkeiten aufmerksam zu sein, um auf sie reagieren zu können. Die Arbeit mit Themenplänen unterstützt ein

selbständiges Lernen³¹ in dem Maße, in dem die Fähigkeit, sein Lernen in die eigene Hand zu nehmen, gefördert wird.

Jede Planung im Team muss darum auch folgende Fragen beachten:

Welche Möglichkeiten zum selbständigen Lernen eröffnet der Themenplan?

Welche Fähigkeiten sind hier erforderlich, um selbständig lernen zu können?

Welche Lehrfunktionen unterstützen selbständiges Lernen? (Lehrfunktionen: Orientierung über Ziele; Planung des Verlaufs; Aufmerksamkeit aktivieren; Anknüpfungen herstellen; Korrektur; ...)

Wie können wir beobachten, was die Entwicklung des selbständigen Lernens im Einzelfall behindert?

Die neue Aufgabe des Lehrers

Themenplanarbeit erschöpft sich nicht in dem gemeinsamen Erarbeiten eines Plans. Ein Unterricht mit Themenplänen ist vor allem die Chance für Lehrer, neue Verhaltensmöglichkeiten zu erproben und darüber zu reden – Lernen und Verlernen und Kommunizieren. Alle müssen lernen! Dieser (neuartige) Unterricht ist die Chance, Situationen zu erkennen, in denen die bisher mobilisierten Ressourcen, auch der Lehrer-Ressourcen, nicht ausreichen. Es geht um die Kompensation von eingestandener Inkompetenz – eine neue Kompetenz. Es geht um die erkannte Kompetenz, den Umgang mit bestimmter Unfähigkeit (Kompensationspraxis) in Information umzuwandeln – also in die Differenz von Wissen und Nichtwissen – und darüber zu reden.

Der Kompetenzbegriff (siehe PISA) soll das Gelingen von Situationen bezeichnen und in Richtung Lernen öffnen – verändern. Kompetenz verweist zunächst auf Unmöglichkeiten, bzw. auf die unverfügbaren Voraussetzungen gelingender Situation. Kompetenz verweist auf Routine und Zufall, die sich in der Situation als Ereignisse aneinanderreihen, sich aber jenseits der Situation verflüchtigen. („Es läuft.“) Es geht um eine spezifische Unterscheidung, nach der nur über etwas verfügt werden kann, wenn es als das gesehen wird, was es wurde – durch Lehren. Kausale Abläufe in der Umwelt des Lehrens beeindrucken in ihrer Abweichung das kompetente Lehren. Lernendes Lehren ist abweichungsverstärkend aufmerksam – kompetent.³² Der Kompetenzbegriff schließt ein, auf große oder kleine Ereignisse mit großen oder kleinen Maßnahmen reagieren zu können.³³ Nicht jeder Impuls, nicht jede Abweichung vom Normalen oder Erwarteten wird zum Impuls für eine verstärkte Suche nach anderen Möglichkeiten. Die nicht eingetretene Störung kann ein Impuls sein, der etwas auslöst. Bewusstes Übersehen wird wahrgenommen, wo bisher prompte Reaktion erwartbar war. Vor allem der Fehler, der Zweifel und die Frage sind Rohmaterial für lernendes Lehren. Es ist rasch einsichtig, was hier von einem Team erwartet wird.

³¹ Im PISA-Bericht ist vom „selbstregulierten Lernen“ die Rede.

³² Von einem Nicht-Lernen bei Studenten im Praktikum kann ausgegangen werden, wenn zu den ersten Unterrichtsversuchen nicht mehr einfällt als die Bemerkung, es sei „alles gut gelaufen“.

³³ D. Baecker: *Organisation und Management*, Frankfurt 2003, S. 187

Es ist leicht erkennbar, dass der Lehrende im Themenplanunterricht dichter an den Lernproblemen ist – falls er sie beobachtet und damit sich beobachtet. Die Frage ist nun dringlicher, wie sich Lehrende gegenüber der individuellen Lernumwelt definieren, die zu „dichten Beschreibungen“ auffordert.³⁴ Wie und wofür wird die Lehr-Ressource eingesetzt? Auch bei der Themenplanarbeit bleibt der Lehrer die Schlüsselfigur des Unterrichts, die ihre pädagogisch-didaktische Stellung erweitert, indem die Lehrerfunktionen ausdifferenziert werden – jenseits des Beibringens.

Aufgrund der Vorerfahrungen und der Beobachtungen in den ersten Unterrichtsstunden der Arbeit am Themenplan ist es unabweisbar, für einzelne Lerngruppen oder Schüler einen Förderplan zu erstellen, dem ein kausal-analytisches Verständnis von Fördern – nicht nur gute Absicht – zu Grunde liegt. Es stellt sich rasch heraus, dass für einige Schüler eine sehr intensive Unterstützung organisiert werden muss, d.h., die autonomiebetonende, beziehungsintensive Unterstützung gefordert ist. Dabei geht es um die Suche nach den Bedingungen des Lernens bei einzelnen Schülerinnen und Schülern. Neben der arbeitstechnischen Unterstützung sind es vor allem die kognitiv-diagnostischen Aspekte, über die hier entschieden werden muss. Darüber hinaus ist ein derartiger Förderplan im Jahrgangsteam abzusprechen, da es immer um langfristige Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung geht.

Schüler und Schülerinnen nehmen in den von uns beobachteten Stunden diese andere (neue?) Rolle des Lehrers auf – nicht alle, aber mehr, als zunächst erwartet wurde. Dies zeigt sich besonders, wenn es um die „Korrektur“ von Aufgaben geht und das Kontrollbedürfnis³⁵ einzelner Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck kommt. Diejenigen, die das Besondere des „Lesetagebuchs“ angenommen haben, legen Wert darauf, dass die produzierten Texte – in der Regel Aufgabenbearbeitungen – „korrekt“ sind: Sie legen sie dem Lehrer noch im Unterricht als Vorschrift zur Korrektur vor, um sie dann erst ins Heft zu übertragen. Das betrifft in dieser Alterstufe zunächst und vordringlich die Orthographie, gibt dem Lehrer aber auch die Möglichkeit, auf inhaltliche Aspekte und vor allem auf das einzugehen, was sich der Schüler „dabei gedacht“ hat. Er kann Textstellen mit einzelnen besprechen, Fragen formulieren, Konkretisierungen einfordern. Dabei fällt die Bereitschaft auf, sich mit diesen Korrekturvorschlägen auseinanderzusetzen. „Ist es so besser?“, ist allerdings noch die Anfrage an die beurteilende Instanz .

Fragen bleiben oder stellen sich dennoch neuartig: Wie korrigiert oder kommentiert man die Arbeiten in den Lesetagebüchern, wenn einmal Rückmeldungen über das Lernen für wichtig erachtet werden und andererseits diese Lernprodukte zur Leistungsmessung herangezogen werden sollen?

Es sei hier zunächst – aus Lehrersicht – die Praxis dieses Kurses beschrieben.

Für die Schüler und Schülerinnen war ein „Endtermin“ festgelegt, zu dem das Lesetagebuch „fertig“ sein musste. Dieser wurde von allen eingehalten, auch wenn sich in

³⁴ Siehe A. Garlichs: *Alltag im offenen Unterricht*, Frankfurt 1987

³⁵ Hingewiesen sei auf die motivationalen Konsequenzen hinsichtlich „gelernter Hilflosigkeit“, Erfahrungen der Nichtkontrolle und des Ausgeliefertseins als Interpretationsmöglichkeit von Handlungen. A. Flammer/Y. Nakamura: *An den Grenzen der Kontrolle*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 2002, H. 5, S. 83-112

den beiden letzten Stunden bei einigen eine gesteigerte Geschäftigkeit einstellte, die darauf hindeutete, dass bisher die Zeit nicht optimal genutzt worden war, was zugleich ein Licht darauf wirft, was bei der Themenplanarbeit alles gelernt werden muss.

Gleichzeitig spielte dabei aber auch der schon erwähnte Wunsch vieler Schüler und Schülerinnen eine Rolle, das Lesetagebuch als „Reinschrift“ anzusehen, Texte also erst dann einzutragen, wenn sie dem Lehrer vorgelegt und von ihm wenigstens im Bereich der Orthographie korrigiert waren. Dies ging einher mit dem Wunsch vieler, im Lesetagebuch sollte der Lehrer nicht korrigieren, wenigstens nicht „wie bei Tests“. Diesem Wunsch wurde insofern entsprochen, als alle Hinweise, Anmerkungen und Anstreichungen im Lesetagebuch grundsätzlich nur mit Bleistift vorgenommen wurden, so dass, wer wollte nach der Korrektur, bei der auch im Unterschied zu sonstiger Praxis der Tintenkiller genutzt werden durfte, die Anmerkungen ausradieren konnte.

Das Ziel dieser anmerkenden Korrektur war, die Schüler und Schülerinnen anzuregen, sich mit den inhaltlichen Anmerkungen erneut auseinanderzusetzen. Dies geschieht natürlich auf sehr unterschiedliche Weise und wird auch nicht von allen angenommen. Auch bei dieser Arbeitsweise ist es für manche Schüler und Schülerinnen einfach nur wichtig, die Aufgabe endgültig abgeschlossen zu haben. Ihnen erscheint es eher als Zumutung, sich erneut mit einem Text, den sie für beendet ansehen, auseinanderzusetzen. Höchstens die Korrektur der Rechtschreibung wird noch versucht.

Allerdings sind uns zwei Verhaltensweisen besonders aufgefallen, die in weiteren Arbeiten mit einem Themenplan stärker unterstützt werden müssen. Es wird daran gedacht, gleichsam eine doppelte Buchführung abzuverlangen. Einmal bearbeiten die Schüler den Themenplan in einem Arbeitsheft, dann kommentieren sie ihre Arbeit in einem „Tagebuch“. Diese Kommentare werden fortlaufend geschrieben – von Tag zu Tag. Das Tagebuch gibt dem Lehrer die Gelegenheit, über die Reflexion der Arbeit ins Gespräch zu kommen. Aus diesen Aufzeichnungen kann in kleinen Gruppen oder im Klassengespräch vorgelesen werden.

In den beobachteten Stunden reagierten einige Schülerinnen und Schüler unmittelbar auf die Fragen oder Hinweise, die der Lehrer an den Rand geschrieben hat, so dass bereits eine Art von Schreibgespräch entsteht, bei dem es durchaus geschehen kann, dass eine Schülerin die Antwort auf eine Frage verweigert – verweigern darf. „Das kann ich nicht in Worte fassen!“ hat ein Mädchen auf eine Frage geantwortet. Auf diese Hervorbringung erklärter Unmöglichkeit muss man erst kommen dürfen. An diese oder andere Ermöglichkeiten ist bei der Zielerfindung des Themenplans nicht gedacht worden.

Eine Schülerin schrieb: „Sie wissen doch, dass ich nicht gerne lese. Trotzdem hat mir das Buch Spaß gemacht...“ Hier wird die Voraussetzungsbezogenheit des (neuen) Lernens bewusst. Erwartungswidrig hat etwas Spaß gemacht. Hier wird erfahren, dass man nicht bei dem bleiben muss, was man als seine „Vorlieben“ ansieht. Normatives Erwarten bleibt auch nach eingetretenen, anderen Erfahrungen bei den Normen. Lernen ist demgegenüber als veränderungsbereites Erwarten zu unterscheiden.

Andere Schüler schreiben Teile, zu denen der Lehrer Anmerkungen gemacht hatte, „neu“, „noch einmal“.

Zu einer derartigen reflexiven Position dem eigenen Lernen gegenüber kann es nur kommen, wenn die Anmerkungen des Lehrers nicht abschließend sind, sondern fortsetzend. Auf die im Deutschunterricht üblichen Kürzel muss verzichtet werden. Kommunikativ anschlussfähig sind Kommentare und (neue) Fragen. Es kann auch auf Textstellen verwiesen werden, die erneut untersucht werden sollen. Diese Praxis ist zeitaufwändig und hat auch dazu geführt, nicht den Anspruch zu erheben, alle Texte, die die Schüler und Schülerinnen produziert haben, in extenso nachzusehen und zu kommentieren.³⁶

Nach diesen Erfahrungen gehört es zu der veränderten Lehrerrolle in diesem veränderten Unterrichtsverständnis, dass auch die Prüfungsfunktion des Lehrers sich ändert. Jede Form der „Fehlersuche“ tötet hier in noch viel weiterem Maße die Motivation.

³⁶ *Im Schnitt haben die Hefte einen Umfang von etwa 20 Seiten, wobei die Bandbreite schwankt. Ein Mädchen hat es auf insgesamt 43 Seiten gebracht, ein Junge hat nur 5 Seiten abgegeben.*

Über den Themenplan hinaus – Unterricht unter dem Anspruch einer Verbesserung eines lehrerzentrierten Unterrichts

Die Arbeit mit einem Themenplan soll hier als Ausgangspunkt genommen werden für ein Unterrichtsverständnis, das von der Stärkung der Eigenständigkeit des Lernens ausgeht.

a. Von der „Individualisierung“ her gedacht:

„Individualisierung“ steht für den Anspruch an den Unterricht, die „Selbstregulation“/ „Eigenständigkeit“/ „Selbstorganisation“ des Schülers zu unterstützen.

Es kommt also nicht nur auf sachliche Richtigkeit bei der Erledigung von Aufgaben an, sondern darauf, dass Lernende ein Verständnis für ihr Lernen gewinnen. Das lässt sich nicht direkt erreichen, etwa durch „Lernenlernen“³⁷. Es geht um die Herstellung eines Umfeldes (Kontextes), das Lernen ermöglicht, also Lernenden erfahrbar macht, was sie lernen, um dann zu verstehen, dass sie gelernt haben. Schülerinnen und Schüler erfahren beispielsweise, dass sie „Lesen gelernt“ haben und nun ein Buch lesen können oder langsam oder schnell lesen können. Oder sie erfahren, dass sie die Frage, ob man ein Buch lesen soll, nicht vom konstanten Spaßfaktor abhängt. Spaß, Motivation, Interesse sind nicht wie Marschgepäck vorhanden, wenn es losgehen soll.

Wie stellt sich der Individualisierungsanspruch in der Schulpraxis eines Themenplan-Unterrichts dar?

Bedeutet Individualisierung nicht tatsächlich (nur) die Alleinarbeit der Schüler entlang einer vorentschiedenen Aufgabenfolge? Die zentrale Steuerung durch den Lehrer wird nicht aufgehoben, lernrelevante Entscheidungen werden den Schülern nicht derart abverlangt, dass sie bewusst werden – für Selbstregulation.

Arbeiten die Schülerinnen und Schüler nicht nebeneinander ihre Aufgaben ab, ohne hierauf bezogene Interaktion?

Wie strukturieren die Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Unterrichtszeit zwischen Alleinarbeit und Interaktion? Wann unterbrechen sie ihre Alleinarbeit und wozu? Wie wird ein Rhythmus von Stetigkeit und Unterbrechung individuell beobachtbar?

Worauf richten sich die Aufmerksamkeiten der Lehrer und Lehrerinnen?

Welche Erfolgskriterien liegen der Planung (Intentionen...) zu Grunde?

Ist der „Themenplan-Unterricht“ im Jahrgangsteam mit einem bestimmten pädagogisch-didaktischem Anspruch ausgestattet?

³⁷ siehe Weinert 1998, S. 14

b. Von der Forderung nach Selbstregulation her gedacht:

Die Frage ist, wie Lernumwelten gestaltet werden müssen, die „selbstreguliertes Lernen“ (siehe: PISA) unterstützen. „Selbstregulation“ gilt als „optimaler Zustand“³⁸, gleichsam als aktuell (in einer auf Lernen hin ausgerichteten Situation) zu synchronisierende Teilkompetenzen (fachbezogene, motivationale, soziale, kognitive) - eine Master-Kompetenz. In theoretischen Modellen werden hierfür folgende Komponenten/Schichten analytisch getrennt angegeben³⁹, über die ein Lernender bewusst verfügen können muss, wenn die Vorstellung plausibel sein soll, dass der Lernende seinen „eigenen“ Lernprozess „aktiv“ gestalten soll und Kriterien für eine „optimale“ Zielerreichung folgenreich werden.

Diese Komponenten werden in der Unterscheidung von Zentrum und Peripherie im Sinne zunehmender Komplexität gedacht. Der Zusammenhang von Lehren und Lernen wird durch die Ausdifferenzierung des Lernprozesses „offener“. Die Zusammenhangskonstruktionen (Unterrichtsplanung) stehen damit unter dem Anspruch gesteigerter Möglichkeiten.

Im Kern steht „die Wahl kognitiver Strategien“. Unter einer Strategie wird eine bewusstseinsfähige Handlungsfolge verstanden, die sich angesichts einer bestimmten Sachlage formiert.

Elaborationsstrategien: Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.

Wiederholungsstrategien: Wenn ich lerne, versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.

Kontrollstrategien: Wenn ich lerne, versuche ich beim Lesen herauszufinden, was ich noch nicht verstanden habe.⁴⁰

Die Frage ist, welche „Strategien“ einem Schüler bei einer Aufgabe erinnerbar verfügbar sind. Kann er über die „Strategien“ hinsichtlich der zu lösenden Aufgabe wie über ein Repertoire sprachlich verfügen? Welche Herausforderung im Sinne bewusster Strategieentscheidungen enthält der Themenplan? Kann er erfahrene Wirkungen bestimmter Strategien entscheidungsorientiert isolieren – Optimierung, Situationsangemessenheit. Welche Kompetenzen fordert das Entscheiden – jenseits eines rational-analytischen Kalküls?⁴¹

Auswahl, Kombination und Koordination einzelner „Strategien“ machen den Kern der zweiten Komponente in diesem Schichtmodell aus. Im Sinne einer Verdopplung des zu ordnenden Raumes kann von „metakognitiven Strategien“ gesprochen werden – Kognition der Kognition, Lernen des Lernens usf. Zu den Elementen dieser „metakognitiven Strategie“ werden gezählt: Planung, Überwachung, Steuerung und Evaluati-

³⁸ PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000, Opladen 2001*, S. 271

³⁹ PISA, S. 272

⁴⁰ PISA, S. 274

⁴¹ „Da das lernstrategische Wissen eine Voraussetzung für die erfolgreiche Strategieanwendung ist, deuten die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen auf potenziellen Förderbedarf hin.“ (PISA, S. 291)

on des (eigenen) Lernens. Der Lernende soll hiernach vorbereitend (planend) über eine Kombination von Mitteln, Bedingungen, Zielen (Didaktik, Methodik) verfügen. Er muss dann fortlaufend den Lernprozess unterbrechen wollen, um sich zu vergewissern, ob ein „(Lern-) Fortschritt“ festgestellt werden kann. Angesichts von Abweichungen müssen dann Entscheidungen getroffen werden. Und es sollen vom Lernenden selber Kriterien angegeben werden, die eine Bewertung des Erreichens und des Erreichten ermöglichen. Über den Einzelfall hinaus stellen – nach diesen Vorstellungen – dann übersituative, persönlichkeitspezifische Vorstellungen von eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen ein (Selbstkonzept).

Die Umstellung vom Sollen auf Wollen kennzeichnet dann letztlich die dritte Ebene. Es geht um personenbezogene Merkmale, die übersituativ einflussreich sind.⁴² Von besonderer Brisanz ist bei der Frage einer „willensgesteuerten Regulationstechnik“⁴³ die Zone des (Wieder-) Anfangs. Was kennzeichnet eine Anfangssituation, die unter dem Anspruch des Lernens einkalkuliert, dass bisherige Sicherheiten – veränderungsbereit – aufgeben werden müssen. Welche Äquivalente gegen Unsicherheit werden hierbei mobilisiert? Wie stellt sich das Problem, wenn nicht der Blick darauf fällt, veränderungsbereit anzufangen, sondern auch veränderungsbereit weiterzumachen? Wie sind die Verbindungen von Aufhören und Weitermachen theoretisch und praktisch darzustellen?

c. Von der „Öffnung“ des Unterrichts her gedacht:

„Öffnung“ wird weitgehend gleichgesetzt mit der Forderung nach unspezifischer Verbesserung des Unterrichts. In kruder Herausstellung eines Unterschieds (gut/schlecht), muss der „Frontalunterricht“ als Negativfolie erhalten.

Die mit „Öffnung“ des Unterrichts verbundenen Forderungen sind zunächst an Lehrer gerichtet. Lehrer und Lehrerinnen stellen dem Lernenden ein Umfeld bereit – „geöffneter Unterricht“. Das trifft auch für die Vorstellung zu, von den Interessen der Kinder oder ihrer „Lebenswelt“ ausgehen zu wollen. Dieses Umfeld wird vermutlich durch die theoretischen (i.w.S.) Annahmen von Lehrer und Lehrerinnen über die pädagogisch-didaktische Situation Unterricht dimensioniert – nicht determiniert, also etwa in Methoden-Ziel-Kombinationen gedacht.⁴⁴ Ziele und Themen nehmen bei der planenden Perspektive einflussreiche Entscheidungspunkte ein. Der tatsächliche Unterricht dagegen formiert sich als Interaktion. „Die Teilnehmer nehmen wahr, dass sie wahrgenommen werden.“⁴⁵

⁴² Dem „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ zufolge haben zwei Schüler mit gleicher individueller Leistungsfähigkeit, die aber Klassen oder Schulen mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen, unterschiedliche Selbstwahrnehmungen der eigenen Fähigkeiten.“ (PISA, S. 291).

⁴³ PISA, S. 273

⁴⁴ Weitere theoretische Grundlegungen: Konstruktivismus in der Nachfolge Piagets; Theorie metakognitiver Steuerung; Anforderungen einer humanistischen Psychologie in der Nachfolge Rogers; Tätigkeitstheorie nach Leontjew, Wygotski und Lompscher; Akzentuierung der Didaktik auf Beziehungsfragen (Bönsch: *Beziehungsdidaktik*); subjekttheoretischen Grundlegung des Lernens bei Holzkamp usw..

⁴⁵ Luhmann, N.: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt 2002, S. 102

Grundlegend ist weiterhin die Feststellung, dass Lernen ein selbstbezüglicher Prozess ist (pädagogisch: „Selbsttätigkeit“), also operativ geschlossen gedacht wird.⁴⁶ Daran kann ein „guter“ oder ein „schlechter“ Unterricht nichts ändern. Die Schülerinnen und Schüler verfügen allerdings über unterschiedliche Strategien, das Lernen in einem schlechten Unterricht auszugleichen. „Geöffnet“ wird dieser selbstreferentielle Bezug durch die Vorstellung von einer irgendwie sich ereignenden Kopplung zu einer Umwelt. Der Lehr-Lern-Zusammenhang ist als Kopplung von System und Umwelt zu denken. Das vom Lehrer geplante und interaktiv beeinflusste Umfeld „Unterricht“ formiert sich hiernach nicht in der Forcierung eines „aktiven“ Lernens und der Verhinderung einer „passiven“ Lernversion. „Selbsttun und Anleitung“⁴⁷ (offene oder geschlossene Phasen) stehen nicht derart in einem Spannungsverhältnis, dass etwa „Anleitung“ das (eigene) Lernen aufkündigt.

Auch die mit „Offenheit“ assoziierte Vorstellung von einem erweiterten Handlungsspielraum ist hier irreführend. Denn woraus sollte etwa ein weniger verdichteter („freier“) Handlungsraum bestehen? Diese Vorstellung kann sich nicht auf Handeln beziehen (mehr oder weniger handeln?), sondern allenfalls auf eine Erweiterung von Möglichkeiten. Reflexive Praxis hat im Sinne funktionaler Methode ihre Aufmerksamkeit darauf zu richten, „das Vorhandene für den Seitenblick auf andere Möglichkeiten zu öffnen“⁴⁸. Das Vorhandene kann rekonstruiert werden als Relation von Problem(aspekt) und Problemlösung, um dann neue Relationen ins Spiel zu bringen. Das läuft auf der Ebene der Organisation (Schule) letztlich darauf hinaus, eine Beobachterperspektive⁴⁹ zu installieren, um Kontingenzausweitung zu ermöglichen.⁵⁰

d. Von der Gestaltung von Umwelten selbstregulierten Lernens her gedacht:

Wir steigen ein bei der pädagogischen Zielsetzung, dass jedem Teilnehmer an einem Unterricht „klar“ sein soll, was vor sich geht.⁵¹ Unterricht wird hier als Umwelt gesehen, die für alle Interaktionsteilnehmer ein Höchstmaß an Transparenz bietet. Diese Transparenz wird durch vier Prinzipien dimensioniert:

„1. Das Perspektivenprinzip. Ein Environment ist dem Lernen mehr förderlich, wenn es die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven des zu Lernenden erlaubt und fördert.“

⁴⁶ Lernen steht hier für das Nichtbeobachtbare, das aber Realität gewonnen hat, etwa als beobachteter Zusammenhang von Information und Konsequenz und damit gedeutet werden kann. Luhmann, N.: Soziale Systeme, Frankfurt 1984, S. 159

⁴⁷ Wallrabenstein, W.: Hilfe - ich habe den Überblick verloren! Zur Passung von offenen und geschlossenen Lernphasen. In: Friedrich Jahresheft XII, S. 32-34

⁴⁸ Luhmann 1984, 85

⁴⁹ Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, ob es sich um interne oder um externe Beobachtungen handelt.

⁵⁰ Es wäre ein Mißverständnis, wenn von „Handlungsforschung“ oder „Lehrerforschung“ ein richtiges Wissen erwartet würde. Vielmehr ist mit Forschung immer Kontingenzerweiterung verbunden.

⁵¹ Moore, O.K./ Anderson, A.R.: Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens. In: Lehmann, J./ Portele, G. (Hg.): Simulationsspiele in der Erziehung, Weinheim 1976, S. 29 - 73

2. Das autotelische Prinzip. Ein Environment ist dem Lernen förderlicher, wenn die Aktivitäten, die in ihm passieren, autotelisch (auto telos) sind.
3. Das Produktivitätsprinzip. Ein Environment ist dem Lernen förderlicher, wenn das zu Lernende produktiv ist.
4. Das Personalisierungsprinzip. Ein Environment ist dem Lernen förderlich, (1) wenn es mehr auf die Aktivitäten des Lernenden reagiert und (2) wenn es dem Lernenden erlaubt, sich selbst als Lernenden in reflexiver Weise zu betrachten.⁵²

Eine Anwendung der Prinzipien bei der Gestaltung von Unterricht als Umwelt selbst-regulierten Lernens kann man sich im Sinne spielerischer Handlungen vorstellen, in denen sich die Spielenden immer wieder vergewissern, dass sie spielerischen Umgang pflegen. Die Prinzipien erfüllen die Funktion heuristischer Leitlinien bei der Gestaltung von Unterricht unter dem Anspruch selbstregulierten Lernens.

Das Perspektivenprinzip fordert zunächst dazu auf, Komplementär-Prozesse zu erfinden: Lesen **und** Schreiben (Reden und Schweigen; Hören und Sprechen usw.) etwa. Es geht also nicht nur um „Lesen“, es geht um Kommunikation (Mitteilung, Information, Verstehen). An welche Perspektiven ist hier zu denken? Moore und Anderson schlagen nach theoretischer Ableitung mit Bezug auf den symbolischen Interaktionismus die folgenden vor: Agent, Patient, Stratege und Schiedsrichter. Lesen wird als Patienten-Tätigkeit bezeichnet, gegenüber dem Schreiben als einer Agenten-Tätigkeit. In der Agenten-Rolle erfährt der Schüler, Verursacher beabsichtigter Konsequenzen zu sein. Die Strategenperspektive fordert dazu auf, eine Angelegenheit vom Standpunkt einer anderen Person (Autor, Erzähler...) zu betrachten und sich Handlungsfolgen in der Logik des aktuellen Spiels vorzustellen. Der Schüler lernt in einem entsprechenden Environment, zwischen sich und anderen zu unterscheiden. Lese oder schreibe ich „für mich“ oder habe ich einen Anderen im Blick, einen Bekannten, Fremden? Die Schiedsrichter-Perspektive akzentuiert die Aufmerksamkeit auf normatives Erwarten und dafür, dass es eben noch dieses Spiel ist – Fußball eben und nicht Rugby, Unterricht und nicht Pause. Die Konfrontation mit den eigenen Fehlern lässt darauf kommen, auf Grund welcher Regeln hier von Fehlern die Rede ist und welche Funktion diesen Regeln zukommt.

Welche Perspektive oder welche Perspektiven-Kombination auch immer für die Gestaltung der unterrichtlichen Umwelt leitend ist, erkennbar wird die Anforderung an den Unterricht, immer wieder übergreifende Aufgaben anzubieten, die den operativen Raum für einen Wechsel der Perspektiven eröffnen. Lesen. Schreiben, Hören, Sprechen wurden bekanntlich – um ein Beispiel zu benennen – bei C. Freinet in der Korrespondenz auf die Probe gestellt (im „tastenden Versuchen“). Die Schiedsrichterperspektive ist hier eingewoben: Antwort oder Schweigen; Regelverletzung oder -entsprechung.

Eine anregende Umwelt sollte nach allgemeiner Meinung die Schülerinnen und Schüler nicht allzu lange nur eine Perspektive anbieten – Schülerdasein in der Patientenperspektive. Der Wechsel der Perspektiven kann das Interaktionssystem Unterricht nicht aus seiner grundlegenden, asymmetrischen Rollenstruktur des Lehrer/

⁵² Moore/ Anderson 1976, S. 45

Schüler-Verhältnisses bringen. Gerade diese Asymmetrie ermächtigt den Lehrer, den Unterricht als Lernumwelt zu gestalten – nicht nur zuzulassen. Im Zweifelsfall können die Schülerinnen und Schüler sich darauf verlassen, dass sie sich in einer pädagogischen Umwelt befinden.

Das autotelische Prinzip wird dann rasch einsichtig folgenreich, wenn man sich bewusst macht, dass eine Lernumwelt so gestaltet werden soll, dass man hier etwas riskieren kann, ohne sich lächerlich zu machen oder sich auf andere Weise verletzen kann. Die Grenzen einer sozial, zeitlich und räumlich derart geschützten Umwelt heben sich klarer von anderen Umwelten ab. Ein Problem ist darin zu erkennen, die Differenz der Situationen in der Schule nicht zu unterschlagen. Was in diesem Unterricht akzeptiert wird und in wechselseitiger Erwartung den Umgang regelt, muss in der nächsten Stunde nicht die soziale Grundlage ausmachen. Der Schultag stellt sich hiernach als ein ständiges Ankommen, Verbleiben und Verlassen da. Die Pausen stellen gleichsam Transferräume da, in denen es um Übergänge von einem Sozialraum in einen anderen geht. Ein solcher Übergang ist bekanntlich bei Schulwechsel oder anlässlich der Betriebspraktika besonders auffällig.

Mit dem Produktivitätsprinzip wird so etwas wie eine Syntheseleistung gedacht, die, wenn man die Elemente beherrscht, auf einer neuen Ebene „das Ganze“ nutzbar macht, um eigene Entdeckungen machen zu lassen. Wer etwa das Prinzip von Ordnungssystemen (Periodische System, Alphabet, „Nadelhölzer“ usw.) durchschaut, kann mit der Differenz von Ordnung/ Unordnung (jenseits oder diesseits von Fächern) operativ arbeiten. Wer die Regeln einer Sprache kennt, kann bei anderen Sprachen Ähnlichkeiten oder Abweichungen feststellen. Hier geht es darum, den Lernenden bis zu den Strukturen kommen zu lassen, die ihn dazu befähigen, selber die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen, beantwortbaren und nicht beantwortbaren Fragen zu prozessieren.

Das Personalisierungsprinzip steht hier für die Gestaltung einer aufmerksamen und reflexiven Umwelt. Eine Lernumwelt gilt als aufmerksam, wenn der Lernende dabei unterstützt wird, seine Fragen zu finden, frei zu explorieren, sein Problem probenhalber zu definieren. Das Merkmal der Aufmerksamkeit fordert auch, dieses „tastende Versuchen“ wahrzunehmen und auf die Konsequenzen einer Wahl hinzuweisen. Einige Schüler stürzen sich auf die nächst beste Aufgabe, ohne sich die Konsequenzen dieser Entscheidung bewusst zu machen, andere quält die Not des Anfangs.

Es geht bei der Beachtung dieses Prinzips um einen Interaktionszusammenhang, insbesondere um das Angebot einer Fremdbeobachtung, die als Unterschied zur Selbstbeobachtung produktiv, also als ein Aufmerksammachen für eingeschränkte Verhaltensmöglichkeiten – etwa einer Rolle, eines ritualisierten Verhaltens – genutzt wird. In diesem Sinne wirkt das Environment reflexiv, indem es eine Vorher-Nachher-Bilanz nahe legt und Prognose für Veränderung (Lernen) der Aktualisierung der Selektionsfunktion des Gedächtnisses entnimmt. („Bisher sind von mir die folgenden Möglichkeiten nicht gebraucht worden.“)

Die Frage ist, ob die Themenplanarbeit in der Praxis die Plattform abgeben kann für eine theoretische Konzeptualisierung einer am Lernen festgemachten Gestaltung von Unterricht, der sich von der Idee, ein anregendes Umfeld für eigenständiges Lernen zu sein, leiten lässt. Welche Anteile theoretischer Konzeptualisierung lassen sich in

die laufende Kommunikation in der Praxis einschleusen? Wie lässt sich theoretisches Wissen an praktisches Wissen ankoppeln, so dass die Kommunikation sich mithilfe neuen Wissens ausstattet?

Kommunikative Planung der Unmöglichkeit: Anleitung zur Selbständigkeit

In einem Plan wird die Zukunft hinsichtlich einiger Aspekte sortiert. Einiges wird hervorgehoben, anderes nicht. Die Allgemeine Didaktik stellt hierfür ihre Orientierungsangebote („Struktur“) im Sinne von Bauteilen zur Verfügung: Ziel, Inhalt, Methode, Medien usw. Vor allem werden mit diesen Bauteilen Zusammenhänge hergestellt. Die „Lernzielorientierung“ hat uns bekanntlich nahegelegt, die Zusammenhänge von den Zielen her zu entscheiden. Die Verbindung von Ziel und Methode wird herausgestellt.

Unterricht wird in der Planungsphase als zweckrationaler Prozess gesehen. Beabsichtigte Effekte können hiernach auf bestimmte Handlungen zurückgerechnet werden. Die Wirksamkeit von Lehr-Lernprozessen gilt als darstellbar.

Das Thema wird uns als Schnittpunkt aus Intention und Inhalt vorgestellt. Die Ausrichtung dieses Zusammenhangs geht von Absichten und Erwartungen aus. Ein Inhalt wird zunächst von Festlegungen befreit gedacht, um ihn dann durch bestimmte Erwartungen („vom Fach“...) zu begrenzen. Verstehen ist hier das Verstehen von dem vorausgegangen, subjektiv Beabsichtigten, Intendierten. Diese Vorstellung korrespondiert mit dem methodischen Vorgehen, das auf den Nachvollzug des Intendierten setzt – „sinnentnehmend“, auf dem Strahl des Intendierten reitend. („Was hat sich der Lehrer, der Schulbuchautor gedacht?“ „Wie hätten sie es denn gerne?“...)

In der handlungstheoretischen Version geht es um die Bestimmung einer sozialen Beziehung, um ein Sichverhalten mehrerer. Bestand und Fortsetzbarkeit der Beziehung beruhen auf bestimmten Erwartungschancen. Nach Max Weber kommt es nicht auf Gleichmäßigkeit des Verhaltens an, sondern auf solches Verhalten, welches das eigene Handeln „sinnhaft“ am fremden Handeln „orientiert“. Schulischer Erfolg wird nicht unabhängig davon zu denken sein, wie gut das einem Schüler gelingt.

Die möglichen Zusammenhänge und Zuordnungsentscheidungen werden reduziert durch das, was hier (in dem Unterrichtsverständnis eines Teams, einer Didaktik...) für möglich und sinnvoll erachtet wird. Es werden damit Grenzen erkennbar – Sinn Grenzen. Das soziale System reproduziert sich in diesen Grenzen – als Unterscheidung zu dem, was nicht dazugehört („Ist das noch Unterricht?“). Jede Kommunikation im Sozialsystem Team/ Arbeitsgruppe trägt damit zur Bestimmung der Grenze zur Umwelt bei.⁵³ Man mache sich klar, dass jede Kommunikation zum Themenplan im Zusammenhang steht zu dem, was man für selbstverständlich, normal, wirksam usw. hält. Jede Kommunikation enthält auch die Zumutung, das, was einem selbstverständlich geworden ist, unter den Anspruch anderer Möglichkeiten zu stellen und damit das Bestimmte zu verantworten. Diese Überlegungen mahnen an, einen Themenplan als Entscheidung ernst zu nehmen.

⁵³ *Der Zusammenhang von Thema und Grenze wird vor allem in den Konventionen rasch einsichtig. In einer „feinen Gesellschaft“ wird man nur über bestimmte Themen reden, andere sind „von vorneherein“ ausgeschlossen.*

Die Kommunikation zum Themenplan kann beispielsweise auch unter dem Aspekt beobachtet werden, welche Ausdehnung oder Schrumpfung die Bearbeitung eines Themas für den Unterricht im Team erfährt oder erfahren hat – „verschult“, „fachlich“, „erfolgsversprechend“. „Gerade Systeme, denen hohe Sensibilität abverlangt ist, erleiden einen Themenschwund, weil jeder schon weiß, dass der andere schon weiß, wie das Thema zu behandeln ist.“⁵⁴

Die Erwartungen an eine kooperative Bearbeitung eines Themenplans werden institutionell in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht begrenzt:

- zeitlich etwa durch Termine, Fristen, Beschleunigung, Verzögerung
- sachlich durch „Fachlichkeit“, die schulische Bearbeitungsgewohnheit usf.
- sozial durch vorab geregelte Zuständigkeit (Experten/ Laien/ Fachleute), delegierte Verantwortung usf.

Durch die Frage, was wem kommunikativ zumutbar ist, wird geregelt, was als Handlung im sozialen System (Team) in Betracht kommt und was „hier nicht hingehört“. Welche Unterschiede in sachlicher, zeitlicher, sozialer Hinsicht werden bei der Themenplanung sozial sanktioniert? Stehen die Grenzen des „Handlungssystems“ (Handlungsspielraum) dem System selbst zur Disposition? Jeder Themenplan enthält die potentielle Zumutung, die Grenzen des sozialen Systems (Team) erkennbar werden zu lassen. Das kann als „zusätzliche Belastung“ kommuniziert werden und Handlungen in das bekannte Fahrwasser treiben.

Durch die Zusammenhangskonstruktion wird der Themenplan zu einer (Unterrichts-) Einheit, die mit Sinn ausgestattet wird. Dieser konstruktivistische Einschlag verweist darauf, dass der Sinn hergestellt („konstruiert“) wird und nicht in „der Sache“ steckt. Hier wird entschieden, weil die Zusammenhänge (an sich) unklar sind. Dieser entschieden eingeschlossene Sinn erschließt sich durch Kommunikation und kann deshalb verfehlt, zwar mitgeteilt, aber nicht verstanden werden. Unterricht hätte sich darauf einzustellen.

Die operative Einheit, in der bei der Planung didaktisch-methodische Elemente zusammengeführt werden, ist die Aufgabe. Eine Aufgabe kann nach dieser Überlegung wieder in die Bauteile zerlegt werden: Aufgabenziele, Aufgabenmethoden... Die Aufgabe kann unter die Nachweisprobe gestellt werden, welcher Aspekt des allgemeinen Themas hier vorkommt.

Planung erhält hier die Form des Zusammenfügens und des Zerlegens – als nicht abzuschließende Operation. Auf der Ebene der Aufgabe bedeutet das, die Aufgabe als Bastelmaterial aufzufassen, mit dem immer wieder neue Kombinationen der Bauteile ausprobiert werden. Auf der Ebene des Themenplans kann das etwa bedeuten, eine permanente Umstellung des Aufgabenangebots (Aufgabenkartei, aus der sich Schüler selber eine Aufgabenabfolge zusammenstellen) zu ermöglichen.

⁵⁴ N. Luhmann: *Soziale Systeme*, Frankfurt 1986, S. 267

Unter der Zielsetzung eigenständigen Lernens stehen alle vorbereiteten, geplanten Bemühungen unter dem Anspruch, das vorausgegangene Lernen zu nutzen. Hierfür ist an folgende Kompetenzen zu denken⁵⁵:

- sich selbst Ziele setzen
- verschiedene Informationsquellen nutzen
- Fragen stellen
- über eigene Erfahrungen berichten
- andere fragend und vergleichend fordern
- eigenen Interessen nachgehen
- eigene Stärken und Schwächen einschätzen.

Derartige Ziele zur „Selbsttätigkeit“ sind in der Pädagogik nicht unbekannt. Im alltäglichen Unterricht sind gleichwohl nur selten Verfahren bekannt, die das eigene Lernen reflexiv werden lassen.

Als metakognitive Verfahren wären verstärkt zu nutzen:

Ausführungsmodell (modeling):

Entsprechend dem Meister-Lehrling-Modell zeigt jemand, wie es gehen könnte. Lernen beginnt hierbei mit Beobachten. Die Vorstellung geht dahin, dass das Beobachtete mit Bekanntem verglichen wird und durch die Aufmerksamkeit für Unterschiede anregend wirkt.

Doppelte Buchführung (monitoring):

In der ersten Buchführung (Arbeitsheft) werden die sachgerechten Bearbeitungen der Aufgaben eingetragen. In der zweiten Buchführung werden Erfahrungen bei der Bearbeitung festgehalten (Lerntagebuch; „Ich wusste zunächst nicht...“).

Lernpartnerschaft (Evaluation):

Jeder Schüler hat einen Lernpartner, mit dem Aufgabenbearbeitung und Lernerfahrungen austauscht und bespricht. Hier findet die erste Evaluation statt, indem entschieden wird, wozu weitere Hilfe angefragt werden soll, welche Ergebnisse man vorstellen möchte. („Bei A. fand ich sehr gut...“)

Klassenkonferenz (Revision):

Nach längeren Lernphasen (Themenplan) werden Arbeits- und Lernerfahrungen in der Klasse besprochen. Diese Konferenz wird nach Durchsicht der Materialien mit Schülerinnen und Schülern vorbereitet. Die Ergebnisse werden dem bearbeiteten Themenplan zur Revision angehängt.

⁵⁵ E. Beck/T. Guildimann/ M. Zutavern: *Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1991, H. 5, S. 735-767

Lehrerkonferenz:

Das Material muss nach Abschluss der Themenplanarbeit noch einmal interpretiert und bewertet werden. Im Zentrum stehen die bisher nicht bekannten Lernschwierigkeiten und Lernstrategien eines Schülers.

Z.B. Zweck-Mittel-Strategien:

„Wenn ich die Zeichnung anschau, begreife ich es...“

Lernschwierigkeiten:

„Mir macht noch Schwierigkeiten...“

Aufmerksamkeit für Lerntechniken:

„Wenn ich unterstreiche...“

Der Themenplan – ein Instrument kooperativer Planung und ein Beitrag zur Schulentwicklung

Theorieskizze

Mit der Entscheidung für das gemeinsame Planen von Unterricht und Erziehung in einem Jahrgangsteam sind spezifische Ansprüche an Schulentwicklung gesetzt.

Die Organisation der Lernprozesse⁵⁶ von Kindern und Jugendlichen beginnt mit der gemeinsamen Planung im Lehrerteam. Von einem vollständigen Lernprozess kann dabei erst dann die Rede sein, wenn nach der Planung die Beobachtungen im Unterricht für weitere Anschlüsse (Revision, Evaluation, Qualität etc.) aufbereitet werden.

Teamarbeit von Lehrern kann als Lehr-Lernprozess verstanden werden, in dem sich das allgemeine Lehr-Lernmodell mit seinem Anspruch des vollständigen Zyklus noch einmal verdoppelt. Die Anwendung des Lehr-Lernmodells auf die vorbereitende Arbeit von Lehrern kann aber nicht bedeuten, dass hiermit in vollem Umfang das Lehr-Lernmodell des Unterrichts abgesichert werden könnte. Teamarbeit verbleibt gegenüber dem Unterricht auf der Ebene eines Vorschaltprozesses, der noch nicht seinen Einsatzort gefunden hat, vielmehr in einem Bewirken von Entscheidungsprämissen⁵⁷ seine Grenzen findet. So kann man etwa vorab entscheiden, worüber (nur) im Team entschieden werden soll. Zugriff auf das Interaktionssystem Unterricht besteht dabei letztlich nicht. Individuelle Verantwortung eines Lehrers bleibt neben kollektiver Abstimmung und angeordneten Erwartungen weiterhin bestehen.⁵⁸ Folgenreich bleibt, dass mit der Teamarbeit eine neue Ebene, mit eigenen Grenzen und Übergängen, eingezogen worden ist.

Geplante Schulentwicklung nimmt ihren Ausgang bei der Frage, von welchen Ebenen ausgegangen wird und wie bisher eine Kopplung der Ebenen (Zusammenhangskonstruktionen) gesehen wurde. Wie kann auf dem Unterbau des Unterrichts eine

⁵⁶ In der NRW-Denkschrift „Zukunft der Bildung“ ist von einem „erweiterten Lernbegriff“ die Rede. „Vollständige Lernprozesse umfassen mehrere Phasen oder Stufen: Aufgaben- und Problemorientierung, genaue Formulierung von Absichten und Ziele, klare Definition der Aufgaben und Probleme, zielorientierte Bearbeitungsprozesse und Überprüfung von Lösungen.“ *Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung Schule der Zukunft, Neuwied 1995, S. 83*

⁵⁷ So kann etwa vorab entscheiden werden, bei welchem Leistungsdurchschnitt in einer Klasse, eine Leistungskontrolle wiederholt werden muss (Entscheidungsprogramm) oder aber es wird festgelegt, wer einen Vorgang „gegenzeichnen“ muss (Dienstweg) oder es wird vorab festgelegt, was nicht angetastet werden soll usf.. Siehe weiter: N. Luhmann: *Organisation und Entscheidung, Opladen 2000, S. 222*

⁵⁸ Systemtheoretisch gesprochen operiert das Unterrichtssystem operativ geschlossen und selbstreferentiell. Es erzeugt eine interne strukturelle Unbestimmtheit und einen Überschuss an Beobachtungsmöglichkeiten. Die individuelle Herstellung von Sinn der am Unterricht Beteiligten lässt sich nicht ohne verbleibenden Überhang durch Kommunikation auffangen. Kein Teilnehmer kann erkennen, was vor sich geht. Der „gemeinsame Unterricht“ ist eine (nützliche) Fiktion. Das Unterrichten orientiert sich an den Gelegenheiten. Fehler macht der Pädagoge in Situationen - situiertes Lernen. Routinen sind Selbstfestlegungen, Selbstkonditionierungen. Siehe: N. Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt 2002, S. 102*

Hierarchie des Entscheidens aufgebaut werden⁵⁹, wohl wissend, dass das Interaktionssystem Unterricht mit seinem doppelten Bezug auf personale und soziale Bezüge, durch situative Selbststeuerung vielfach unerreichbar (autonom) bleibt?⁶⁰ Bedeutsam ist die Annahme, dass tatsächlich auf jeder Ebene entschieden wird und diese Entscheidungen wechselseitig wie Entscheidungsprämissen (Umwelten) fungieren. So kann entschieden werden, was hier und nicht dort zu entscheiden ist, was man berücksichtigen muss und was nicht, was man sich zutraut und was nicht. Hierarchie wird hierbei nicht wie üblich, mit Macht verbunden, sondern mit Entscheidungsmöglichkeit der eigentlich „unmöglichen Arbeit“ von Lehrern. Eine Schule autonomisiert sich durch die Entscheidung über Entscheidungsprämissen, also auch über die Koordination von Entscheidungen zwischen Ebenen und Operationen. Im System muss nun entschieden werden, ob man die eigenen Erwartungen als erfüllt ansieht oder nicht oder sich für andere Erwartungen entscheidet – also unter Berücksichtigung anderer Möglichkeiten. In diesem Sinne kann von der Selbstorganisation der Schule („Autonomisierung“) gesprochen werden. Für Schulen ist ein Denken und Arbeiten in selbst hergestellter Hierarchie (der Entscheidungsebenen) ungewohnt. Teamarbeit steht in dem Dilemma, sich zugleich autonom und abhängig zu definieren. In hierarchischer Sichtweise ernährt die eine Ebene sich parasitär von dem, was die andere Ebene nicht zu Ende bringt. Teamarbeit nimmt viel von der Stimmung auf, die Arbeit wieder auf diejenigen zu konzentrieren, die die „eigentliche Arbeit“ machen, ohne zugleich in den vorab kritisierten „Individualismus“ zu geraten. Die Schule ist bei alledem damit als „Handlungseinheit“ noch nicht adressiert.

Zunehmend wird „Unterrichtsentwicklung“ als „Systemzusammenhang“ angesehen, als Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung.⁶¹ Dieser „Zusammenhang“ wird vor allem empirisch hergestellt, also in der alltäglichen Erfahrung, dass alles irgendwie zusammengehört und gleichzeitig zwischen „dem Unterricht“, „der Organisation“ und „dem Personal“ zu unterscheiden sei. In der „pädagogischen Schulentwicklung“ wird dabei der „Unterrichtsentwicklung“ ein Vorrang („zuerst“) eingeräumt. Da wird einmal an die Umwegerfahrungen mit „Organisationsentwicklung“ erinnert („aufwändig, ohne Wirkung auf der Unterrichtsebene“) und andererseits aber auch an die leidvollen Erfahrungen derjenigen Lehrerinnen und Lehrer erinnert, die im Alleingang versuchten, Unterricht dauerhaft zu verbessern. So ist erfahrbar, dass „Handlungsspielräume“ in der Organisation Schule nicht als Freiräume zu besetzen sind. Da ist immer bereits „die Praxis“ mit ihren Gewohnheiten, Dringlichkeiten, Notwendigkeiten, Routinen, Regeln. Die Vorstellung, eine „neue Praxis“ würde sich in einem bisher unbesetzten (Handlungs-)„Spielraum“ heimisch machen, ist weder praktisch noch theoretisch haltbar. Weiterhin ist die Interdependenzannahme von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung eher auf Einheit aus, ohne sagen zu können, von welcher Einheit (Schule als „Handlungseinheit“?) denn dann die „Elemente“ ihre Prä-

⁵⁹ *Die Entscheidung, Jahrgangsteams einzurichten, ist weder auf der Unterrichtsebene noch auf der Teamebene getroffen worden, aber auch nicht in der Bezirksregierung.*

⁶⁰ *Siehe: N. Luhmann/ K. E. Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt 1988, S. 124*

⁶¹ *L. Horster/H.-G. Rolf: Unterrichtsentwicklung, Weinheim 2001, S. 54*

gnanz und Eigenart auf der einen Seite und ihre Zusammenhangskraft auf der anderen Seite zugleich bekommen. Wie z.B. hängen Wissen der Lehrer und Lehrerinnen mit Handeln, Kommunikation, Entscheidung zusammen?

Das Neue gibt es nur als Unterscheidung zum Alten (Bestehenden); das Neue steht immer auf der Grenze zum Alten (in Nachbarschaft) und steht dadurch gleichsam unausweichlich in der Gefahr, zwar jederzeit durch das Neueste abgelöst zu werden, aber gleichzeitig nicht aus dem Schatten des Alten treten zu können. Dabei kann das Neueste, nicht unüblich für pädagogische Sachverhalte, das vergessene Alte oder das bisher Unerreichte sein. Entwicklung – individuell wie sozial – bedeutet Ablösung, nicht Abtrennung.

Ob nun die Praxis in der Unterscheidung „neu“ oder „alt“ beobachtet wird, mag sich bei Fragen der Schulentwicklung aufdrängen, bleibt aber nur eine der möglichen Beobachtungen. Entscheidender ist, dass eine nicht behebbare Unsicherheit darüber bleibt, was falsch oder richtig war und welche Wirkung mit welcher Maßnahme verbunden werden kann (Wer war es?). Angesichts dieser Ausgangslage wird verständlich, dass Konsens in einem Team ein willkommenes Angebot zur Bearbeitung der Wirkungsunsicherheit ist. „Systemzusammenhang“ wird hier nicht durch eine wenig hilfreiche Annahme von Interdependenz – von was – gedacht, sondern als Hierarchie des Entscheidens.

Den Ausgang für Fragen der Schulentwicklung bei dem Team zu suchen, kann zunächst als Versuch angesehen werden, eine neue Ebene, zwischen „die ganze Schule“ und „Ich-allein“ einzuziehen. Das Team gilt als die angemessene Reaktion darauf, dass die Verhältnisse in Unterricht und Schule und mit Blick auf „die Gesellschaft“ unübersichtlicher, schwieriger, pluraler oder heterogener (im Vergleich zu „früher“) eingeschätzt werden. Außerdem wird mit Teamarbeit eine Qualitätssteigerung verbunden, also eine kommunikativ abgesicherte Unterscheidung von gut und schlecht.⁶²

Es werden Beobachtungen der Schulpraxis angeboten, in denen die Schule durch verschiedene Bereiche (Subsysteme) gekennzeichnet wird. Von dem Verwaltungssystem wird ein Bildungssystem und ein Erziehungssystem unterschieden⁶³. Das Verwaltungssystem ist dominant durch Kommunikation „auf dem Dienstweg“ gekennzeichnet. Als Konferenzen im Bildungssystem sind vor allem die Fachkonferenzen hervorzuheben, für das Erziehungssystem eher die Klassenkonferenzen. Im Erziehungssystem ist die Vorstellung von der arbeitsteilig nur begrenzt zu differenzierenden pädagogischen Handlungseinheit bestimmend. Außerdem sichert eine pädagogische Semantik vom „pädagogischen Bezug“ die Alleinzuständigkeit eines Pädagogen ab. Die „Verwaltungslinie“ sichert formell die Informalität ab. Weil es formelle Beschlüsse gibt, kann man informell davon abweichen und darüber reden oder schweigen. Im Bildungssystem ist zwischen der kontingenten Vorstellung von Bildung und dem zweckrationalen Entscheidens zugänglichen Begriff des Lernens zu balancieren. Sicherheit und Unsicherheit sind aus der Perspektive der „ganzen

⁶² Jahrgangsteams werden kurzerhand als „Qualitätszirkel“ bestimmt. Horster/ Rolf 2001, S. 192

⁶³ Vgl. J. Diederich/C. Wulf: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe, Paderborn 1979

Schule“ unterschiedlich verteilt. Die Kommunikation zwischen diesen Subsystemen kann als nur lose gekoppelt bezeichnet werden. Somit ist gewährleistet, dass nicht alles so heiß gegessen wird, wie es hier oder dort vorbereitet wurde. Erziehungsfragen sind von anderer Unsicherheit begleitet als Fragen des Beibringens oder Überprüfens und können darum mit anderen Entscheidungsprämissen und Programmen (Maßnahmen, Übersehen etc.) versorgt werden. Die Frage ist, wie sich Teamarbeit in diese Struktur einpasst. Das Team kann sich einmal verstehen als „Fachteam“, dann als Team für Erziehungsfragen. Verändert sich durch die Struktur der Teamarbeit die Funktion der Schulleitung, der Konferenzen, der Lehrerarbeit in den Klassen?

Der neuerliche Versuch, Teamarbeit in der Schule zu verstärken, wird gegenwärtig über runderneuerte Konzepte der „Aktionsforschung“/ „Lehrerforschung“ versucht.⁶⁴ Hierbei ist der Begriff der „aktiven Erfahrung“ (Dewey) leitend. Aktiv bedeutet hierbei, dass die Reflexion über die Handlung als besondere Tätigkeit herausgestellt wird – als (Handlungs- oder Aktions-) „Forschung“. Mit Blick auf den Alltag in der Organisation Schule wird man rasch feststellen, dass hier Vorgänge vorherrschen, die chronisch die Phase der Reflexion nicht erreichen. Allenfalls Planen ist eine gemeinsame Sache, also das Entscheiden über Entscheidungsprämissen – mit Blick auf Unterricht. Ein mögliches „Forschungsthema“ nimmt seinen Ausgang in der Regel nicht aus der Beobachtung unterrichtlicher Situationen. Man kann sich also nicht darüber wundern, was anderen auffällt oder eben nicht. Und man lenkt sich davon ab, dass im Unterricht unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmung fortlaufend entschieden wird – situiertes Entscheiden.

Die Figur des Kreises („Reflexions-Aktions-Kreislauf“⁶⁵) zeigt an, dass es hier (in „der Praxis“) keinen Anfang und kein Ende gibt. Man kann irgendwo beginnen, bei der „Aktion“, der „Datensammlung“, der „Analyse-Interpretation“ oder den „Konsequenzen/ Aktionsideen“ und dann (im „Uhrzeigersinn“) weitermachen. In jedem Fall muss kommuniziert werden, wenn die soziale Ebene erreicht werden soll. Neben dem Dispositionstyp für Handlungen, der als „Forschung“ ausgegeben wird, steht der Dispositionstyp „Gemeinschaft“. Die Vorstellung von einer „professionellen Gemeinschaft“⁶⁶ (der Lehrer) hätte hiernach in dem Lehrerteam an einer Schule gleichsam ihre Keimzelle. Zentral geht es um den Zusammenhang von Wissen und Handeln. Jedes Wissen muss im System kommuniziert werden, wenn es hier Wirkung erzielen soll, darum „Wissensmanagement“. Unser „Gesprächskreis Gesamtschule“, die hier vorgestellte Reflexion einer Praxis und den Abschluss dieses Textes mit der Aufforderung, Fragen zu stellen, die ein Weitermachen eröffnen, sind in diesem Sinne Operationen eines Wissensmanagements.

⁶⁴ H. Altrichter: *Die Rolle der 'professional community' in der Lehrerforschung*, in: U. Dirks/ W. Hansmann (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2002. W. Fichten/ U. Ina: *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht – Studenten erforschen Schule*, Oldenburg 1995 (Oldenburger Vordrucke 250)

⁶⁵ Altrichter 2002, S. 18

⁶⁶ K. Schnurer/ H. Mandl: *Wissensmanagement durch Lerngemeinschaften lernen*, in: *Grundlagen der Weiterbildung; Praxis, Forschung, Trends*, 2002, H. 1, S. 14-17. K. Winkler/ H. Mandl: *Learning Communities*, in: Pawlowsky/ Reinhardt (Hg.): *Wissensmanagement in der Praxis*, Neuwied 2002, S. 137-163. E. C. Wenger/ W. M. Snyder: *Communities of Practice*, in: *Harvard Business Review* 2000, H. 1, S. 139-145

Anlage 1

Hinweise zum Führen eines Lesetagebuchs

*Klebt dieses Blatt
auf die Innenseite eures Heftes!*

Die folgenden Hinweise zur Form eures Lesetagebuchs sollt ihr beachten!

Das Lesetagebuch wird als Din-A-4-Heft geführt! Es muss ein liniertes Heft sein.

Klebt diese Hinweise und das Aufgabenblatt auf die ersten Seiten dieses Hefts.

Legt ein Inhaltsverzeichnis an, in das ihr die Überschriften der bearbeiteten Seiten und die Seitenzahlen eintragt.

Die Aufgaben, die ihr bearbeitet, sind die einzelnen "Kapitel" eures Lesetagebuchs. Gebt diesem Kapitel jeweils eine eigene Überschrift, die im Inhaltsverzeichnis eingetragen wird.

Jede Seite muss nummeriert sein.

Versucht so schön wie möglich zu schreiben. Vermeidet Durchstreichungen oder andere hässliche Formen der Verbesserung. Es hilft, wenn ihr eure Texte vorschreibt. Lasst sie korrigieren! Dafür stehen euch in den Übungsstunden die Tutoren und Tutorinnen zur Verfügung. Ihr könnt euch aber auch gegenseitig Texte korrigieren.

Wer die Möglichkeit zuhause hat, darf auch mit dem PC schreiben. Im Unterricht wird dies bei der begrenzten Zahl der PCs schwierig sein. Es ist aber nicht verboten. Dann müssen die Texte allerdings in das Heft geklebt werden.

Wenn ihr etwas zeichnen wollt, so benutzt weißes Papier ("blanco") und klebt die Zeichnungen in das Heft. Zeichnet auf keinen Fall auf liniertes Papier.

Es ist euch freigestellt, euer Lesetagebuch nach eurem Geschmack zu verschönern.

Wenn ihr etwas wörtlich aus dem Roman abschreibt, so müssen diese Wörter oder Zeilen in Anführungszeichen gesetzt werden. Das nennt man "Zitat" oder als Verb "zitieren". Beachtet diese Regel sehr genau!

Wenn ihr die Namen der Personen des Romans benutzt, so werden diese nicht in Anführungszeichen gesetzt.

Wenn zur Bearbeitung genaue Textstellen angegeben sind, so lies dir vor der schriftlichen Bearbeitung diese Stelle erneut durch. Unterstreiche dabei sauber wichtige Informationen im Text.

Schreibe grundsätzlich in ganzen Sätzen.

Anlage 2

Jean Ure, Love is forever Aufgaben zum Lesetagebuch



Kapitelüberschriften



Der Roman hat 8 Kapitel. Finde für jedes Kapitel eine Überschrift. Formuliere diese so, dass du sie als Hilfe für deine Erinnerung benutzen kannst, wenn du den Inhalt des Romans wiederholen willst. Schreib diese Überschriften in eine Liste mit den Seitenzahlen.



Personenliste



Lege eine Personenliste an und schreibe, während du das Buch liest, Merkmale und Eigenschaften der Personen auf.



Aufgaben zum 1. Kapitel:

Achtung! Einige Aufgaben überschneiden sich mit denjenigen der Aufgabe II!



1. Wo spielt die Geschichte? (S. 10 Z. 3)
2. Beschreibe Tracey (Alter, Aussehen, Charakter). S. 5 Z. 2, S. 10 Z. 7-25, S. 8 Z. 7)
3. Beschreibe Paul (Alter, Aussehen, Charakter). (S. 11 Z. 4-9, S. 12 Z. 22 - S. 13 Z. 27, S. 17 Z. 1 - 9)
4. Wer ist Carrie? (S. 7 Z. 21 - 26)
5. Wer ist Esther? (S. 7 Z. 21 - 26)
6. Welche Personen gibt es noch?
7. Schreibe in eigenen Worten auf, was am Abend passiert ist, als Tracey und Paul allein den Film gesehen haben. (S. 16-24)



Aufgaben zum 2. Kapitel, S. 25 – 41

IV

8. Tracey macht sich Gedanken darüber, warum Paul am Samstagabend so plötzlich weg musste. Hatte sie etwas falsch gemacht? Außerdem hat sie ein schlechtes Gewissen, weil sie ihre Eltern belogen hat. Versetze dich in die Lage Traceys, überlege, welche Gedanken, Sorgen und Zweifel ihr durch den Kopf gehen könnten. Schreibe darüber einen Tagebucheintrag (Ich-Form).
(S. 25 Z. 1-18, S. 31 Z. 6-30)
 9. Wie behandelt Paul Tracey? Findest du sein Verhalten fair?
(S. 32 Z. 15 bis S. 33 S. 30)
 10. Paul hat am Oberkörper starke Blutergüsse. Was ist geschehen, als er am Samstagabend von Tracey nach Hause gegangen ist?
(S. 34 Z. 17 bis S. 35 Z. 25)
-



Aufgaben zu bestimmten Themen:

V

11. Warum regt sich Tracey über den Begriff "Sandkastenliebe" auf.
(S. 5 Z. 4, S.8 Z. 24 - S. 9 Z. 4)
 12. Lies dir S. 10-11 noch einmal durch. Dann schreibe einen Brief an Tracey, in dem du ihr erzählst, was in unserer Schule anders ist als bei ihr.
 13. Schreibe einen Brief an den Direktor Smethurst, in dem du ihm erklärst, warum du es falsch findest, jemand wegen einer bunten Haarfrisur nach Hause zu schicken.
-



Aufgaben zum 3. Kapitel, S. 42 – 62

Achtung! Aufgabe 14 überschneidet sich mit denjenigen der Aufgabe III!

VI

14. Wer ist Lily? Beschreibe sie. (S. 45)
15. Lies S. 44-47 erneut. Versetze dich in die Lage von Tracey und schreibe einen Brief an Paul. Tracey hat Paul einiges zu berichten und einige Fragen an ihn. Schreibe in der "Ich-Form". Folgende Stichworte können dir beim Schreiben helfen:
Polizei, Paul weggelaufen, Lily, geistig behindert, Danny.
16. Lies S. 52-53 erneut. Schreibe einen Zeitungsartikel über den Vorfall mit Paul und Lily. Über folgende Fragen soll ein Zeitungsartikel Auskunft geben: Wer, was, wann, wo?
17. Lies S. 54-62 erneut. Tracey hört viele verwirrende Dinge über Paul. Was soll sie eigentlich noch glauben? Ist Paul ein schlechter Mensch? Soll sie noch zu ihm halten? Was ist wirklich passiert? Gibt es Beweise für seine Unschuld (siehe S. 62)?
Tracey schreibt in ihr Tagebuch, wenn sie Sorgen hat und Klarheit in ihre Gedanken bringen will. Versuche dich, in ihre Lage zu versetzen und schreibe für sie in ihr Tagebuch. Schreibe in der Ich-Form.



Aufgaben zu bestimmten Themen:

VII

18. Erkläre, warum Paul einen "schlechten Ruf" hat. (S. 25 Z. 19 bis S. 26 Z. 16)
19. Paul wohnt in den Blocks. Welche Vorurteile äußert Tracey gegenüber den Menschen, die in den Blocks leben? Erkläre, was Ess damit meint, wenn sie sagt: "Du scherst ja alle über einen Kamm". (S. 29 Z. 16 bis S. 30 Z. 29)
20. Unterstreiche auf S. 36/ 37, was du über die Blocks und das Haus erfährst, in dem Tracey wohnt. Unterteile ein Zeichenblatt in zwei Hälften, zeichne auf der einen Seite die Blocks auf der anderen Traceys Wohnhaus.



Aufgaben zum ganzen Buch

VIII

21. Schreibe und gestalte einen Steckbrief zu Paul!
22. Gestalte selbst eine Titelseite zu deinem Buch (Bild, Autor, Titel)
23. Leg ein Blatt an, das die Überschrift trägt: "Fragen zum Buch". Schreibe alle Fragen auf, die dir beim Lesen des Buches einfallen
24. Schreibe dir Fragen auf, die du der Autorin Jean Ure gerne zu dem Buch stellen würdest.



IX

25. Schreibe den Polizeibericht über das Verschwinden von Paul und Lily.
26. Stell dir vor, du kannst eine Person deines Buches interviewen. Denke dir das Interview aus und schreibe es auf.
27. Stell dir vor, du bist Paul. Was hättest du anders gemacht?
28. Stell dir vor, du bist Tracy. Was hättest du anders gemacht?

Hinweise:

Der Arbeitsplan hat insgesamt 9 Teile, die mit römischen Buchstaben gekennzeichnet sind. Alle mit  gekennzeichneten Aufgaben sind **Pflichtaufgaben**. Diese Aufgaben **müssen alle erledigen**.

Alle übrigen Aufgaben, die das folgende Zeichen haben -  - sind Wahlpflichtaufgaben. Von ihnen musst du mindestens 5 erledigen.

Ziel unserer Arbeit sollte es aber sein, dass **alle anstreben, alle Aufgaben zu erledigen**.