

Riesen, Martin

Gesellschaftlich relevantes Lernen im Themenzentrierten Unterricht: ein Praxisbericht

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 60-74



Quellenangabe/ Reference:

Riesen, Martin: Gesellschaftlich relevantes Lernen im Themenzentrierten Unterricht: ein Praxisbericht - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 60-74 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132995 - DOI: 10.25656/01:13299

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132995>

<https://doi.org/10.25656/01:13299>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gesellschaftlich relevantes Lernen im Themenzentrierten Unterricht: ein Praxisbericht

Martin Riesen

In modernen Lehrplänen wird eine Allgemeinbildung gefordert, die sowohl den Fachwissenschaften wie auch den Interessen der Person verpflichtet ist. In der Praxis wird diesem Anspruch häufig nachgelebt, indem einerseits im regulären Unterricht die Stoffe eines Faches in ihrer Systematik dargestellt und andererseits – davon losgelöst – Formen des Blockunterrichts durchgeführt werden, in denen die Lernenden, beispielsweise im Rahmen von Projektwochen, ihre Interessen einbringen können. Der Themenzentrierte Unterricht, der Gegenstand dieses Berichtes ist, stellt den Versuch dar, sach- und personbezogenes Lernen ausgehend von gesellschaftlich relevanten Fragestellungen miteinander zu verknüpfen, und zwar innerhalb des regulären allgemeinbildenden Unterrichts einer Höheren Mittelschule. Der Bericht, eine praxisbezogene Evaluation, bezieht sich auf den Themenzentrierten Unterricht, wie er an der Staatlichen Diplommittelschule Biel entwickelt worden ist. In ähnlicher Form wird der Themenzentrierte Unterricht auch am Staatlichen Seminar Biel durchgeführt, an das die Diplommittelschule angegliedert ist.

Einleitung

In den sieben Kantonen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) läuft seit 1989 das Projekt "Erweiterte Lernformen". Der Themenzentrierte Unterricht der Diplommittelschule Biel ist ein Projektbeitrag des Kantons Bern. Wichtige Zielsetzungen des NW EDK-Projektes sind:

- Im Sinne der Schulentwicklung sollen Lernformen entwickelt und erprobt werden, die die Schülerinnen und Schüler je spezifisch fordern und fördern, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit vermehrt ermöglichen, gleichzeitig aber auf Teamfähigkeit und Gemeinschaftsbildung hin angelegt sind. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler eine gründliche und handlungswirksame Sachkompetenz erlangen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen sich vermehrt als Subjekte ihres Lernens und nicht als Objekte der Belehrung verstehen.

Die damit verbundenen Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, die Arbeit der Lehrkräfte und die Organisation der Schule sollen im Rahmen dieses Projektes reflektiert werden. Mit diesem Bericht stellen wir dar, wie wir an der Diplommittelschule Biel die Zielsetzungen des NW EDK-Projektes interpretiert haben, und es soll praxisbezogen evaluiert werden, wie uns ihre Umsetzung gelungen ist. Der Bericht gibt eine *Innensicht* wieder. Diese kann die Objektivitätsansprüche nicht in gleicher Weise erfüllen, wie das bei einer externen Evaluation der Fall wäre. Innere Evaluationen haben aber den Vorteil, dass gewonnene Erkenntnisse unmittelbar in die Weiterentwicklung des Evaluationsgegenstandes einfließen können. Und dies ist unsere Absicht: die Weiterentwicklung des Themenzentrierten Unterrichts mit allen Beteiligten.

Im ersten Teil werden die Zielsetzungen, Inhalte und Arbeitsweisen des Themenzentrierten Unterrichts in Form von didaktischen Grundsätzen beschrieben. Im zweiten Teil wird der Themenzentrierte Unterricht aus der Sicht der ehemaligen Schülerinnen und Schüler, im dritten Teil aus der Sicht der Lehrkräfte dargestellt. Abschliessend plädieren wir dafür, den Einzelfachunterricht vermehrt mit anderen Fächern zu koordinieren.

Soziales und ökologisches Lernen im Themenzentrierten Unterricht

Der Themenzentrierte Unterricht befasst sich mit gesellschaftlich und ökologisch bedeutsamen Gegenwarts- und Zukunftsfragen, ohne den Anspruch zu haben, diese zu lösen, aber mit der Bereitschaft, sich ihnen im Unterricht exemplarisch zu stellen, überzeugt davon, dass es vorrangige Aufgabe allgemeinbildender Schulen ist, die sozialen und ökologischen Probleme unserer Zeit, sog. "epochaltypische Schlüsselprobleme" (Klafki 1991, S. 56), aufzugreifen. Beispiele solcher Schlüsselprobleme, die wir im Rahmen des Themenzentrierten Unterrichts in letzter Zeit behandelt haben, sind:

- Interkulturelle Fragen, Auseinandersetzung mit dem Fremden
- Gesundheits- und Suchtfragen
- Rohstoffe, Produktion, Konsum, Ernährung, Abfall
- Evolution und Gentechnologie
- Menschenrechte, Rechte des Kindes, Gewalt und Familie
- Familienleben, Generationenkonflikte, Probleme des Erwachsenwerdens
- Wohnen, Wohn- und Siedlungskonzepte
- Mensch und Arbeit
- Mensch, Technik, Umwelt
- u. a.

Unter dem Druck der "Stofffülle" ist schulischer Unterricht immer wieder gefährdet, Wissensstoffe zu vermitteln, ohne diese auf die ursprünglichen Problemstellungen zu beziehen, die Ausgangspunkt von Wissenschaft und Forschung gewesen sind, und ohne dieses Wissen auf Probleme anzuwenden, die sich im Alltag stellen (Aebli 1987). Das Lernen bleibt dann Selbstzweck; es führt nicht über sich hinaus. Was bestenfalls abfällt, ist gelehriges Wissen, das in schulischen Prüfungen vorgezeigt werden kann. Demgegenüber verlangt die Auseinandersetzung mit wirklichkeitsbezogenen Fragen eine *soziale und ökologische Urteils- und Handlungsfähigkeit*. Es geht darum, sich hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Fragestellungen eine sachlich fundierte Meinung zu bilden, diese begründen zu können und ihr entsprechend zu handeln. Damit ist das allgemeine Ziel des Themenzentrierten Unterrichts umschrieben. Es stellt sich freilich die Frage, ob im Rahmen schulischen Lernens dieses anspruchsvolle Ziel erreicht werden kann und wie soziales und ökologisches Wissen erworben werden müsste, damit es im Denken und Handeln junger Menschen wirksam wird.

Auf diese Frage haben wir kein abgeschlossenes System geschliffener Antworten, vielmehr handeln wir im Themenzentrierten Unterricht nach bestimmten didaktischen Prinzipien, nach Grundsätzen, von denen wir annehmen, dass sie in ihrem Zusammenwirken für handlungswirksamen Unterricht bedeutsam sind. Ausgehend von solchen didaktischen Prinzipien, beschreiben wir nachfolgend den Themenzentrierten Unterricht.

Grundsatz 1: Orientierung an den Interessen der Beteiligten

Die Problemstellungen des Themenzentrierten Unterrichts sollen für die Jugendlichen bedeutsam sein *oder* bedeutsam werden. Erst in dem Masse, wie Jugendliche sich von einer Sache angesprochen fühlen, wird ein "Stoff" zum persönlichen "Thema". Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Schüler/innen auch die Möglichkeit haben, ihre Interessen in den Unterricht einzubringen. Ernsthaftes Interesse kann nicht immer vorausgesetzt werden. Einesteils fehlen oftmals die Erfahrungen, an denen sich die spezifischen Interessen hätten herausbilden können. Hier ist es notwendig, über Prozesse der Erfahrungsbildung Interessen zu wecken. Andernteils lösen gesellschaftlich bedeutsame Gegenwarts- und Zukunftsfragen auch Abwehrreaktionen aus. Die Auseinandersetzung mit - unverschuldeten - Problemen, von der Friedens- und Umweltproblematik bis hin zu persönlichen Fragen, so zum Beispiel die, wie ich mich vor AIDS schützen kann, ist bedrohlich. Eine mögliche Form der Abwehr besteht darin, die im Unterricht zur Sprache kommenden Themen als Probleme der anderen zu etikettieren. Dem Unterricht kommt hier die Aufgabe zu, diese Was-geht-das-mich-an-Haltung aufzubrechen, nicht gewaltsam, nicht moralisierend-appellativ oder sogar doktrinär-vorschreibend, sondern über die erfahrungsbezogene Annäherung an Themen- und Problemstellungen.

Orientierung an den Interessen der Beteiligten bedeutet nicht nur, dass die Schüler/innen ihre Interessen artikulieren, sondern dass auch die Lehrer/innen ins Spiel bringen, was sie bewegt. Zwischen beiden zu vermitteln, erfordert Möglichkeiten der Mitsprache und der Mitbestimmung.

Grundsatz 2: Vom belehrenden Unterricht zum selbstverantworteten Lernen

Die Schülerinnen und Schüler sollen von Anfang an in die Planung des Unterrichts einbezogen werden. Als didaktisches Prinzip lässt sich dies leicht formulieren. In der Praxis erweisen sich aber die Unterschiede hinsichtlich der didaktisch-methodischen Kompetenzen, welche alle Beteiligten mitbringen, als derart gross, dass eine wirklich gemeinsame Planung nur schwer zu realisieren ist. Am ehesten gelingt die Umsetzung dieses Prinzips, wenn beide, Lehrer/innen und Schüler/innen, mit einer Sache noch wenig vertraut sind. Der Themenzentrierte Unterricht wird dann zum gemeinsamen Lernprojekt. In jedem Fall wird die gemeinsame Unterrichtsplanung erleichtert, wenn der Mitspracherahmen für beide Seiten geklärt ist. In dem Masse, wie die Schüler/innen lernen, ihr Lernen selber an die Hand zu nehmen, können die Rahmenbedingungen für die Mitgestaltung und die Eigeninitiative der Schüler/innen zunehmend offener werden.

Wir sind der Auffassung, dass selbst- und mitverantwortetes Lernen zu einem Wissen und Können führt, das sich qualitativ von den Ergebnissen eines Unterrichts, in dem keinerlei Mitverantwortung möglich ist und in dem die Stoffe nicht zum persönlichen Thema werden, unterscheidet. Es ist attraktiver und effizienter, zum einen, weil die sachliche Auseinandersetzung mit persönlichen Interessen in Beziehung steht, und zum anderen, weil die Lernenden sich für die Prozesse und Resultate der Auseinandersetzung verantwortlich fühlen. Gleichzeitig geht es aber auch darum, die *Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Übernahme von Verantwortung* zu fördern.

Grundsatz 3: Von der realen Begegnung zur reflektierten Erfahrung

Wer mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Unterricht plant, sieht sich mit dem Umstand konfrontiert, dass junge Menschen - und nicht nur sie - in eine Kultur hineinwachsen, in der anstelle der realen, unmittelbaren Erfahrung

immer häufiger die mediatisierte tritt. Das wäre weiter nicht zu beklagen, denn Medien haben auch ihre charakteristischen Stärken, etwa wenn es darum geht, Ausschnitte der Wirklichkeit zu veranschaulichen, um sie leichter zu verstehen. Nun geht es aber den im Alltag vorherrschenden Medien meistens nicht primär um Verständnis, sondern um Unterhaltung zur Steigerung der Einschaltquoten, um Marktanteile. Das Entertainment soll diese sichern. Selbst Diskussionssendungen, wo es darum gehen würde, Räume zum Nachdenken und zur Besinnung zu schaffen, verkommen immer häufiger zu Talk-Shows (als die sie ehrlicherweise auch schon bezeichnet werden). Die Folgen dieser Form der symbolischen Informationsvermittlung sind offensichtlich: Der Konsument kommt nicht mehr in Berührung mit der Wirklichkeit, er bleibt beziehungslos zu Sachen und Menschen, die Gegenstand der Show sind, und an die Stelle des Verstehens tritt der emotionale "Kick", die Erregung, die als konditionierte Reaktion sicherstellt, dass bei der nächsten Sendung wiederum alle dabei sind.

Gewisse Züge dieses Konsumgeschehens finden wir auch im schulischen Lernen, vor allem überall dort, wo die Wirklichkeit einseitig symbolisch vermittelt wird. Die wirklichen Phänomene werden unterschlagen und das Lernen wird aufs Zur-Kennntnis-Nehmen reduziert, ohne die Sache auch wirklich zu kennen (*Wagenschein 1977, Rumpf 1986 u.a.*). Das zu Lernende ist als Fertiggericht so zubereitet, dass es möglichst leicht und zeitsparend konsumiert werden kann. Diese Tendenz schulischen Lernens ist nicht erst beklagt worden, seit es Schnellimbissbuden gibt. *Montaigne (1580)* sprach vom Schulbuchwissen Einpauken und "wieder hervorwürgen". *Georg Christoph Lichtenberg* schrieb im 18. Jahrhundert: "Es ist ganz gut, viel zu lesen, wenn nur nicht unser Gefühl darüber stumpf würde über der grossen Begierde, immer ohne eigene Untersuchungen mehr zu wissen, endlich in uns der Prüfungsgeist erstürbe" (zitiert nach *Rumpf 1986, S.9*).

Wie berechtigt die Kritik ist - nicht am Buch, sondern an der Art und Weise, wie es im Unterricht Verwendung findet - zeigt folgende Episode: An einer Höheren Technischen Lehranstalt fragte ich die Studenten, was sie denn von ihrem Studium halten würden. Die Antwort lautete mehrheitlich: Wir eilen von Prüfung zu Prüfung, stopfen uns dazwischen voll mit Wissen und kommen überhaupt nicht dazu, zu hinterfragen, was und wie wir gelernt haben. Eigentlich bleibt uns vieles, was wir lernen müssen, fremd. Hier ist offenbar der kritische Geist zufolge der vorherrschenden Lehrmethoden längst erloschen, sowohl gegenüber dem eigenen Lernverhalten, erst recht gegenüber dem Wissen, das vermittelt worden ist. Wissen, das mit Gefühlen der Entfremdung verbunden ist, wird im Denken und Handeln dieser zukünftigen Ingenieure wahrscheinlich wenig wirksam sein.

Diese kultur- und schulkritischen Betrachtungen begründen, warum für uns die Vermittlung von realen Erfahrungen - *im Sinne von mit Realitäten unmittelbar in Kontakt treten* - ein wichtiges pädagogisches Anliegen ist. Darum werden im Themenzentrierten Unterricht die vielfältigsten Erscheinungen des sozialen und ökologischen Lebens zum Ausgangspunkt von Unterricht: vertraute und weniger vertraute Menschen im Alltag, an ihren Arbeitsplätzen oder in ihrer Freizeit, Repräsentanten und Institutionen sozialer, politischer, kultureller oder religiöser Gruppierungen, die von einem Problem direkt Betroffenen oder Personen, die sich als Sachverständige damit befassen, ungestaltete und gestaltete Lebensräume. Diesen Gegebenheiten nähern sich die Lernenden durch Erkundungen und Befragungen, auf Exkursionen, im Rahmen von Aktionen usw. Diese Formen der Begegnung führen zu emotionalen Erfahrungen unterschiedlichster Art: Lust- und Unlustgefühle, Gefühle der Fremdheit, der Wut, der Trauer, der Scham, der Irritation, der Neugierde, der Freude, der Hoffnung und der Ohnmacht. Diese Gefühle gilt es im Unterricht aufzunehmen. Dies kann in Rollenspielen, in Tagebuchaufzeichnungen oder auch in anderen sprachlichen oder bildhaften

Ausdrucks- und Darstellungsformen (wie Malen, Zeichnen, Modellieren u.a.) geschehen. Die wichtigste Form ist aber die sachorientierte Weiterverarbeitung des Erlebten, wodurch ein Problembewusstsein entsteht, das über die persönliche Betroffenheit hinausführt. Es wird so ein *Verständnis* aufgebaut, das *in persönlichen Erlebnissen verankert* ist, gleichzeitig aber als begrifflich gefasstes Wissen über diese hinausführt und – das ist unsere Hoffnung – über den Unterricht hinaus für das Denken und Handeln – auch ausserhalb der Schule – massgebend ist.

Grundsatz 4: Von der Stoffvermittlung zum forschenden Lernen

In einem realitätsbezogenen, erfahrungsoffenen Unterricht erweitert sich der Lernort "Schule" zu einem Raum, in dem die vielfältigsten Tätigkeiten möglich werden. Wolfgang Schulz (1989) hat in vier Bildern beschrieben, in welche Richtung sich die "Schule" als erweiterter Erfahrungsraum öffnen müsste, nämlich hin

- zur *Werkstatt* bzw. zum *Labor*, wo der experimentelle Umgang mit noch nicht vorinterpretierter Realität geübt werden kann,
- zum *Basislager* für Erkundungen der komplexen Lebenswelt und der sie überformenden Systeme und für das Sammeln, Ordnen und Werten des Erforschten,
- zum *Trainingscamp* für den Erwerb von Basisorientierungen und Fertigkeiten, möglichst ohne unmittelbaren Handlungsdruck und in einseharen Zusammenhängen sowie
- zur *Meditationsstätte*, mit sachverständiger Hilfe für die Rückfrage nach den Bedingungen der Möglichkeit zu erkennen, zu handeln und zu werten.

In diesen erweiterten Erfahrungsräumen, wie wir sie auch im Themenzentrierten Unterricht zu gestalten versuchen, sind die Schüler/innen als handelnde Subjekte angesprochen. Die Tätigkeiten der Schüler/innen beschränken sich nicht nur darauf, Vermitteltes nachzuvollziehen. Zwar sind im Themenzentrierten Unterricht die Lernenden -phasenweise - auch Rezipienten, aber darüber hinaus ist eine Vielzahl weiterer Aktivitäten gefordert. Diese lassen sich gut mit den Tätigkeiten eines Forschers vergleichen. Auch im Themenzentrierten Unterricht geht es nämlich immer wieder darum, ein Problem aufzuspüren, es einzugrenzen und genau zu beschreiben, daraufhin oder schon im voraus gezielte Literaturrecherchen anzustellen, Vermutungen zu äussern und zu überprüfen, Daten zu sammeln, zu vergleichen und zu ordnen, ein Quasi-Experiment, eine systematische Erhebung zu planen, durchzuführen und auszuwerten, dabei systematische Beobachtungen anzustellen, genaue Protokolle zu führen usw. Natürlich kann es hier nicht um wissenschaftliche Forschung im strengen Sinn gehen, aber die Intention ist mit ihr identisch: Es geht darum, scheinbar Offensichtliches kritisch zu hinterfragen, also zu lernen, zwischen Meinungen und Tatsachen, zwischen Beobachtungen und Interpretationen zu unterscheiden, zu lernen, seinen Standpunkt hinsichtlich einer Sachlage mit den gewonnenen Erkenntnissen zu vergleichen und zu differenzieren. Als damit verbundenes Lernziel ist die *Kritikfähigkeit*, einschliesslich der Fähigkeit zur Selbstkritik, angesprochen.

Grundsatz 5: Erkenntnisse, um etwas zu bewirken

Im Unterschied zu den primär erkenntnisorientierten Zielen der Forschung hat der Themenzentrierte Unterricht zudem noch den Anspruch, die Erkenntnisse mit konkreten Wirkungsabsichten zu verbinden. Es geht darum – nun vielleicht am ehesten vergleichbar mit der Tätigkeit eines Journalisten –, das Erarbeitete darzustellen, und zwar mit der Absicht, in Problemzusammenhänge einzugreifen und aktiv an Veränderungen bestehender Verhältnisse (oder auch an deren Bewahrung) teilzunehmen. Zur objektiv

sachlichen Betrachtungsweise des Forschers kommt nun die subjektive Beurteilung hinzu, beispielsweise in Form eines Kommentars, der auf persönlichen Wertungen beruht und mit spezifischen Interessen verbunden ist. Oder in Diskussionen geht es nun darum, sich eine sachlich fundierte Meinung zu bilden und diese auch zu vertreten. Diese *Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit* soll sich sukzessive innerhalb des Schonraums "Schule" entwickeln können. Das Ziel ist es aber auch, an öffentlichen Prozessen der Meinungsbildung teilzuhaben, indem man lernt, sich selbst mit seiner Meinung zu exponieren.

Und wo sich konkrete Handlungsmöglichkeiten anbieten, geht es weiter darum, gefundene Problemlösungen in die Tat umzusetzen. In diesem Fall wird der Themenzentrierte Unterricht zum Projekt, das zum Ziel hat, durch Aktion ein Stück Wirklichkeit mitzugestalten.

Grundsatz 6: Instrumentelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst erarbeiten

Forschendes Lernen und journalistisches Arbeiten, wie es für den Themenzentrierten Unterricht charakteristisch ist, erfordern *instrumentelle* (arbeitsmethodische, sozial-kommunikative, technische, gestalterische u.a.) Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Im Themenzentrierten Unterricht werden diese Strategien bewusst aufgebaut, geübt und schliesslich selbständig angewandt. Nachfolgender Auszug aus dem Lernzielkatalog des Themenzentrierten Unterrichts im Schuljahr 1993/94 gibt ein Beispiel dafür, wie vielfältig die Verfahren und Methoden sind, die im Unterricht zur Anwendung kommen.

Auszug aus dem Lernzielkatalog, 1. Semester, Schuljahr 1993/94:

Grundfähigkeiten/ -fertigkeiten

- organisatorische und inhaltliche Planung einer selbständig durchzuführenden Erkundung
- Interview führen, aufzeichnen und auswerten
- Literatur gezielt suchen und auswerten
- verschiedene Formen der Dokumentation von Arbeitsergebnissen einüben:
 - Tondokument zum Thema "Experimente"
 - Dossier zum Thema "Experimente"
 - Berichterstattungen
- Notizen machen und verarbeiten
- Protokollieren
- Briefe verfassen
- Projektarbeiten inhaltlich und zeitlich planen, selbständig durchführen und auswerten
- das eigene Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten reflektieren
- ein Lernjournal über längere Zeit führen
- Beschreibung, Interpretation und Wertung einer Sache oder eines Vorgangs als verschiedene Ebenen des geistigen Tuns unterscheiden können

Grundsatz 7: Soziales Lernen in doppelter Hinsicht

Der Themenzentrierte Unterricht ist ein Modell für "Soziales Lernen" in der Schule, und zwar in doppelter Hinsicht: Die Unterrichtsgegenstände sind *sozial relevante Problemstellungen*. Gleichzeitig erfolgt ihre Bearbeitung in der realen Interaktion mit Menschen ausserhalb der Schule; aber auch im Unterricht selbst sind *kooperative Lernformen* vorherrschend. In Gruppen müssen die Lernenden sich über die Eingrenzung eines Themas, über die zu wählenden Arbeitsmethoden, über ihre Wirkungsab-

sichten und – wenn notwendig – über den Gruppenprozess selbst verständigen. Die Schüler/innen lernen so an sozialen Inhalten *Zusammenarbeit und Rücksichtnahme sowie Empathie* im Sinne der Fähigkeit, sich in die Lage anderer Personen und Gruppen in und ausserhalb der Schule zu versetzen, und zwar nicht nur nachfühlend, sondern auch denkend, gestützt auf die sozialen Erkenntnisse, die im Unterricht erarbeitet worden sind.

Grundsatz 8: Fächerübergreifendes Lernen – vernetzendes Denken

Im herkömmlichen Fachunterrichtssystem war es bis vor kurzem die – erstaunliche – Regel, dass Themen, wie wir sie im Themenzentrierten Unterricht bearbeiten, aus der begrenzten Perspektive eines Faches zur Darstellung kamen. Beispielsweise war der Biologieunterricht für Suchtfragen, der Turnunterricht für die Gesundheitserziehung oder der Religionsunterricht für "Dritte-Welt-Fragen" zuständig. Gesellschaftlich und ökologisch relevante Themen beschreiben aber komplexe Wirkungszusammenhänge. Diese zu verstehen, oder bescheidener, sich dem Verstehen dieser Zusammenhänge anzunähern, erfordert die Anwendung von Begriffen und Verfahren unter Umständen sehr verschiedener Fachwissenschaften. Deshalb wirken im Themenzentrierten Unterricht Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Unterrichtsfächer zusammen. Dieser fächerübergreifende bzw. fächerintegrierende Unterricht schliesst nicht aus, dass in Lehrgangssequenzen bestimmte Aspekte eines Themas auch systematisch erarbeitet werden. Die fachwissenschaftliche Systematik steht jedoch nicht im Vordergrund, vielmehr geht es darum, interdisziplinär erworbenes Wissen auf die komplexen Problemstellungen des Unterrichts zurückzuführen. Der Unterricht hat zum Ziel, die Zusammenhänge zwischen sozialen, historischen, kulturellen, wirtschaftlichen, technischen, aber auch politischen Faktoren sichtbar zu machen und Problemlösungsansätze in diese einzuordnen. Dieses *vernetzende Denken* – oder auch: dieses ökologische Lernen – hier im Sinne von bemüht sein, Wechselwirkungszusammenhänge zu verstehen, – ist anspruchsvoll und immer nur begrenzt möglich, letztlich aber eine zwingende Herausforderung unserer Zeit.

Die Arbeitsformen und Zielsetzungen des Themenzentrierten Unterrichts erfordern eine entsprechende Unterrichtsorganisation. In der Diplommittelschule Biel findet der Themenzentrierte Unterricht wöchentlich statt, in der Regel als Blockunterricht im Rahmen von vier Lektionen, je nach Thema und Arbeitsweise auch als ganztägiger Block. Der Unterricht wird im Teamteaching durchgeführt. In der Regel sind es zwei Lehrkräfte, die dabei beteiligt sind. Innerhalb des Lehrplans für Staatliche Diplommittelschulen deckt der Themenzentrierte Unterricht Anteile der Lernbereiche "Gesellschafts- und Sozialkunde" und "Naturwissenschaften" ab. Je nach Zusammensetzung der Lehrer/innen-Teams wirken Vertreter/innen der Fachbereiche Psychologie/Pädagogik, Biologie, Geschichte, Geographie, Religion und Deutsch mit.

Der Themenzentrierte Unterricht aus der Sicht der ehemaligen Schülerinnen und Schüler

Vorgehen und Beschreibung der befragten Personen

Im Januar 1994 ist bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Diplommittelschule Biel eine schriftliche Befragung durchgeführt worden, um in Erfahrung zu bringen, wie die Befragten die Wirksamkeit ihrer Schule hinsichtlich verschiedener Zielsetzungen einschätzen und welche Bedingungen sie für das Erreichen dieser Ziel-

setzungen als förderlich bzw. als hinderlich erachten. Ein Befragungsteil hat sich spezifisch auf den Themenzentrierten Unterricht bezogen.

Die Befragten konnten auf einer fünfstufigen Skala von "sehr gut" bis "unbefriedigend" ein Gesamturteil über den Themenzentrierten Unterricht abgeben. Danach forderten wir die Befragten auf, ihre Einschätzung zu begründen, und stellten ihnen drei offene Fragen, wovon die erste sich auf die Lernerfahrungen der Schüler/innen, die zweite bzw. die dritte sich auf die Stärken bzw. die Schwächen des Themenzentrierten Unterrichts bezog.

Alle 50 Schüler/innen, die in der Zeit von 1991 bis 1993 ihre Ausbildung mit dem Diplom abgeschlossen haben, haben einen Erhebungsbogen erhalten. Davon haben 32 Schüler/innen den Erhebungsbogen zurückgeschickt (Rücklaufquote: 55.2%). Ihre Antworten sind alle wortwörtlich erfasst und je nach Frage mit Hilfe eines entsprechenden Kriterienrasters quantifiziert worden. Die nachfolgenden Ausführungen fassen die wichtigsten Ergebnisse dieser quantitativen Auswertung (vgl. *Riesen* 1994) zusammen.

Ergebnisse und Kommentare

a) Gesamtbeurteilung und Attraktivität des Themenzentrierten Unterrichts

Der Themenzentrierte Unterricht wird grösstenteils als "gut" (10 Nennungen) bis "sehr gut" (17 Nennungen) eingeschätzt, drei Schülerinnen finden diese Unterrichtsform nur "mittelmässig", zwei haben sich der Gesamtbeurteilung enthalten. Im wesentlichen sind es fünf Aspekte, welche in der Wahrnehmung der Schüler/innen die Attraktivität des Themenzentrierten Unterrichts ausmachen. (1) Die ausserschulischen Formen der Erfahrungsbildung wie Erkundungen, Exkursionen, Recherchen vor Ort, Begegnungen mit Sachverständigen oder einfach mit Menschen, die unmittelbar von einem Thema betroffen sind; (2) die Erfahrung, selbständig zu arbeiten und zu lernen; (3) die Gelegenheit, Themen mitzubestimmen und den Unterricht mitzugestalten; (4) die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie (5) die Bedeutsamkeit der Themen. Wir werden weiter unten nochmals auf diese attraktiven Züge zu sprechen kommen, insbesondere auf die Merkmale 2-4, die zwar als attraktiv geschätzt, gleichzeitig aber auch kritisiert werden.

b) Lernerfahrungen

Die anspruchsvollen Zielsetzungen des Themenzentrierten Unterrichts können leicht als überhöhte Absichtserklärungen idealistischer Pädagogen abgestempelt werden, wenn in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler diese Zielsetzungen im Unterricht nicht lebendig werden. Darum wollten wir von den Ehemaligen unserer Schule wissen, was sie glauben, vor allem im Themenzentrierten Unterricht gelernt zu haben. In Verbindung mit dieser Frage hat uns zudem interessiert, was sie davon heute in ihrem Alltag auch anwenden können.

Die Antworten der Befragten haben wir nach Kriterien der für den Themenzentrierten Unterricht relevanten Zielsetzungen in acht Kategorien zusammengefasst (Tab. 1). Bedenkt man, dass die Schüler/innen auf offene Fragen geantwortet haben, dann ist es doch erstaunlich, wie häufig sie in ihren Antworten die zentralen Zieldimensionen des Themenzentrierten Unterrichts ansprechen. Offenbar sind die Intentionen, die mit dieser Unterrichtsform verbunden sind, zu lebendigen Lernzielen geworden. Die Schülerinnen und Schüler sagen uns, dass sie in bezug auf diese Zielbereiche grosse Fortschritte erzielt hätten und dass sie diese Fortschritte hauptsächlich dem Themen-

zentrierten Unterricht zuschreiben. Auch sagen ein Drittel der Befragten explizit, dass sie das im Themenzentrierten Unterricht erworbene Wissen und Können im privaten Alltag und in ihrer Ausbildung, die sie zur Zeit besuchen, anwenden können.

Tabelle 1: Die Lernerfahrungen in acht Kategorien zusammengefasst.

Kategorie	Anzahl Aussagen pro Kategorie
a) Selbständigkeit	26
b) Arbeits- und Lernverfahren	23
c) Teamfähigkeit	16
d) Argumentations- und Kritikfähigkeit	16
e) Selbstvertrauen	10
f) Selbst- und Mitverantwortung	9
g) Empathie/Solidarität	5
h) Interesse für Gegenwarts- und Zukunftsfragen	5

Kommentar

Die Antworten auf die Frage nach den im Themenzentrierten Unterricht gemachten Lernerfahrungen sind ausserordentlich positiv. Eine entscheidende Frage bleibt aber offen: Was haben die Schülerinnen und Schüler *fachlich* gelernt? Wir sind uns da nicht ganz sicher. Zwar nennen die Befragten eine Vielzahl von Themen, an die sie sich erinnern, und sie geben an, an gesellschaftlich relevanten Fragen interessierter zu sein als noch früher, aber was sie in bezug auf die sozialen und ökologischen Problemstellungen tatsächlich *verstanden* haben, bleibt offen. Wir wissen nicht, wie transparent und differenziert die Begriffe sind, die sie im Unterricht aufgebaut haben. Andererseits wissen wir auch, dass Wissen ohne die Bildung von Handlungsmotiven in sozialen und ökologischen Kontexten kein Garant für Verhaltensänderungen ist. Was nützt es, viel zu wissen, ohne handeln zu wollen? Vorschnell wollen wir uns aber nicht aus der Sache reden, denn mit Recht kann die Frage auch umgekehrt werden: Was nützt es, handeln zu wollen, wenn dazu das Wissen fehlt?

Wir müssen uns den Vorbehalten stellen, die gegenüber dem problembezogenen Lernen in anschaulichen und erfahrungsoffenen Umwelten formuliert werden. Und wir müssen die im Zusammenhang mit "Erweiterten Lernformen" kürzlich von Reusser (1994) geäusserten Bedenken ernst nehmen. Er schreibt: "Insbesondere ist der Gefahr zu begegnen, dass Lernumwelten entstehen, die individuell angepasstes eigenständiges Lernen zwar *anstreben* und es auch *äusserlich, organisatorisch initiieren*, in denen die Schüler aber in ihrem *kognitiven Bemühen*, das heisst in ihrem Verstehen, ihrer Begriffsbildung und ihrem Problemlösen bloss kommunikativ gestützt werden, bezüglich der *kognitiven und sozial-kognitiven Kerntätigkeiten aber im wesentlichen sich selber überlassen und damit überfordert werden*" (S. 34/35). Tatsächlich sind die Gefahren der Überforderung der Lernenden in einem offenen, viel Autonomie gewährender Unterricht gross. Dies melden uns auch unsere ehemaligen Schülerinnen und Schüler in bezug auf den Themenzentrierten Unterricht zurück.

c) Kritik am Themenzentrierten Unterricht

Etwa die Hälfte der kritischen Aussagen stammte von einzelnen und bezog sich auf derart unterschiedliche Aspekte des Unterrichts, dass diese Kritiken sich nicht unter grössere inhaltliche Kategorien subsumieren liessen. Die andere Hälfte der kritischen Ausserungen kreiste um die Überforderungs- Thematik. Kritisiert wurden die zum Teil unklaren Zielsetzungen, die zu offenen Aufgabenstellungen und die zum Teil unzureichende Lernbegleitung, was zusammen genommen gelegentlich zu unbefriedigenden Ergebnissen, Frustrationen und Konflikten zwischen Lehrenden und Lernenden geführt habe. Stellvertretend für diese Aussagen ein Zitat:

"Die Themenwahl war sehr offen, fast zu offen. Manchmal war ich überfordert, mit soviel Auswahl fertig zu werden. Ich glaube, für mich wäre es gut gewesen, wenn ich langsam, aber sicher immer ein Stück mehr Verantwortung hätte übernehmen können. Am Anfang könnten die Auswahlthemen noch ziemlich beschränkt sein und mit der Zeit immer offener und freier werden, so dass es ein langsames Hineinrutschen gäbe."

Kommentar

Aufgrund dieser kritischen Rückmeldungen zu Aspekten der Lernbegleitung scheinen die Schlussfolgerungen auf der Hand zu liegen: Es braucht präziser umrissene Aufgabenstellungen und klarere Zielsetzungen, aber auch mehr Kontrolle. Ist das schon die Lösung für das Problem, wie das Lernen in einem offenen Unterricht anzuleiten und zu begleiten sei? Und ist es dann noch berechtigt, von offenem Unterricht zu sprechen?

Auch offener Unterricht kommt nicht darum herum, die Anforderungen der Lehr-Lernarrangements, die den Schülerinnen und Schülern zugemutet werden, im voraus zu analysieren. Dabei stellt sich vor allem die Frage, welche fachlichen, sozialen und arbeitsmethodischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich sind, um ein gestelltes Problem selbständig zu lösen, welche davon die Schülerinnen und Schüler schon mitbringen und welche erst noch aufgebaut werden müssen. Zu einer umfassenden didaktischen Analyse gehört es aber auch zu prüfen, ob der nun eingeschlagene Weg - die gewählten Unterrichtsformen und Methoden - noch den eigentlichen Zielsetzungen des Unterrichts entspricht oder ob diese durch das gewählte Vorgehen unterlaufen werden.

Offensichtlich stehen wir in der Frage, wie das eigenständiger werdende Lernen anzuleiten und zu begleiten ist, vor einem Dilemma: Zum einen kann der Unterricht zu offen sein. Die Lernenden sind dann überfordert oder zumindest von ihren Ergebnissen unbefriedigt. Zum anderen scheint die Offenheit des Unterrichts unmittelbar im Zusammenhang mit der Wirksamkeit und auch der Attraktivität des Themenzentrierten Unterrichts zu stehen. Die befragten Schüler/innen sind nämlich - gewissermassen im Widerspruch zu der von ihnen geäusserten Kritik - der Auffassung, dass sie gerade durch die Erfahrung, mit offenen Situationen umgehen zu müssen, fähiger geworden sind, selbständig Probleme und Aufgaben zu lösen, und dass sie dadurch auch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewonnen haben. Welches sind die Schlussfolgerungen, die aus diesem didaktischen Dilemma zu ziehen sind?

Wir vertreten die Auffassung, dass es sinnvoll ist, am setting des Themenzentrierten Unterrichts festzuhalten. Aber wir müssen geeignete Strategien entwickeln, um in offenen Situationen die Lernenden wirksamer zu unterstützen. In der Lehrer/innenrolle können wir gut Aufträge erteilen und kontrollieren, ob diese erfüllt worden sind. Hingegen tun wir uns noch schwer, Lernende so zu begleiten, dass diese unsere Unterstützung nicht als einengende Kontrolle oder geringschätzende Beurteilung wahrnehmen. Wir halten uns dann lieber in unseren Ausserungen zurück, spüren dann und

wann, dass die Arbeitsgruppen unsere Unterstützung bräuchten, wissen aber nicht genau, wie diese zu erfolgen hätte.

Offene Unterrichtsformen erfordern von den Lehrkräften ein erweitertes Rollenverständnis. Insbesondere sind die Lehrenden in der Begleitung und der Beratung von individuellen Lernprozessen und von Lerngruppen herausgefordert. Die Wahrnehmung dieser Rollen erfordert neben fachlichen und fach-didaktischen auch sozial-kommunikative Kompetenzen.

Der Themenzentrierte Unterricht aus der Sicht der Lehrkräfte

Im April 1994 haben sechs Lehrkräfte des Staatlichen Seminars Biel¹ schriftlich zu Fragen über den Themenzentrierten Unterricht Stellung genommen. In einem ersten Teil äusserten sich die Lehrkräfte zu den Stärken bzw. Schwächen und zu den förderlichen und hinderlichen (Rahmen-) Bedingungen dieser Unterrichtsform. In einem zweiten Teil thematisierten die Befragten ihre didaktisch-methodischen Schwierigkeiten, vor die der Themenzentrierte Unterricht sie immer wieder gestellt hatte.

Die Auswertung der Befragungsergebnisse hat den Charakter einer kommentierten Zusammenfassung. Die Gesichtspunkte, unter denen die Aussagen der Lehrkräfte zusammengefasst worden sind, haben sich gewissermassen post festum – auf Grund eines Zusammenspiels der Interessen des Autors und der von den Lehrkräften gewählten thematischen Schwerpunkte – ergeben.

Die Stärken

Der Themenzentrierte Unterricht zeichnet sich in der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer im wesentlichen durch die *Bedeutsamkeit der Themen*, durch das *Erfahrungslernen* und durch die konsequente *Förderung des selbständigen und gemeinsamen Lernens* aus. Wir verzichten darauf, diese drei Punkte weiter auszuführen, vor allem der Redundanz wegen, denn die Aussagen der Lehrkräfte decken sich weitgehend mit den bereits erläuterten Grundsätzen, die für die didaktische Gestaltung des Themenzentrierten Unterrichts wegleitend sind. Wir wenden uns deshalb nun ausführlicher der Kritik am Themenzentrierten Unterricht zu.

Die Kritikpunkte

Handlungsrelevanz und Langzeitwirkung

Das schwierigste Ziel sei, die Schüler/innen wirklich zum (längerfristigen) Handeln zu führen, beispielsweise in ökologisch ausgerichteten Projekten. Andererseits sei auch zu bedenken, dass wir Lehrer/innen oft nicht sehen würden, welche Anstösse die Schüler/innen durch den Themenzentrierten Unterricht erhalten, die sie in ausserschulischen Bereichen aktiv denkend und handelnd werden lassen.

Tatsächlich wissen wir wenig über die Langzeitwirkungen von Unterricht. Es gibt aber gewisse "Prädiktoren", von denen wir annehmen können, dass sie die von uns ange-

¹ Die Diplommittelschule Biel verfügt über keinen eigenen Lehrkörper. Dieser setzt sich aus den Lehrkräften des Staatlichen Seminars Biel zusammen.

strebte Wirkung positiv beeinflussen. Wir haben diese in Form von didaktischen Grundsätzen im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben. Allerdings müssen wir zugeben, dass wir die Dynamik und Vielschichtigkeit der Lernprozesse nicht immer durchschauen. Ein Kollege formuliert denn auch den Wunsch, diesbezüglich mehr Transparenz zu haben, "ohne aber ein demotivierendes Kontrollsystem zu errichten". Der gleiche Kollege fragt sich aber auch: "Müssen wir als Lehrer/innen tatsächlich alle Lernfortschritte überblicken? Oder machen wir Lernangebote, über deren Annahme zum Teil die Schüler/innen selbst entscheiden?"

Schülerorientierung ist gut, aber . . .

Im Themenzentrierten Unterricht gehen wir von den subjektiven Erfahrungs- und Wissensbeständen aus. Mit diesem Prinzip der Schülerorientierung sind aber auch Gefahren verbunden. Ein Kollege stellt fest:

"Gerade der Grundsatz der Mitverantwortung und Mitbestimmung - auch bei der Wahl der Themen, die im Zentrum stehen sollen - kann dazu führen, dass sich das Unterrichtsgeschehen stark um die bei den Schüler/innen bereits bestehenden Lebenserfahrungen und -vorstellungen dreht. Mit anderen Worten: Das Interesse am aufgeworfenen Thema kann sich stark auf die Bestätigung bereits vorgefasster Urteile konzentrieren. Es ist oft schwierig festzustellen, wieweit die Schüler/innen in ihrer Haltung und Einstellung zum Thema einen Weg zurückgelegt haben und wieweit sich ihr Interesse profiliert hat."

Andere meinen, das Resultat der sachlichen Auseinandersetzung sei manchmal bescheiden, trotz und nach vielen Erfahrungen. Die Sachkompetenz bleibe manchmal auf der Strecke. Es stelle sich die Frage schon, welche Art von Unterricht denn noch notwendig wäre, um die Schüler/innen davon zu überzeugen, dass Wissen wichtig ist, um sich eine eigene Meinung zu bilden, um ein Thema vertiefend zu bearbeiten.

. . . und die Fachsystematik?

Das Spannungsfeld "Schüler/innenorientierung - systematischer Fachunterricht" wird von einem Kollegen ins Zentrum seiner Rückmeldung gestellt. Ein Unterricht, der von den Interessen und Erfahrungen der Schüler/innen ausgeht, erfordere häufig eine rollende Planung, was aber die systematische Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten erschwere. Das Spannungsfeld zwischen subjektiver Erfahrung und objektiver Einordnung des erarbeiteten Wissens sei für ihn noch ein ungelöstes Problem. Häufig seien die Lernenden nach der attraktiven Auseinandersetzung mit einem Thema gar nicht mehr bereit, das Erarbeitete in einen fachsystematischen Zusammenhang zu stellen.

Die Frage, in welchem Verhältnis die an konkreten Problemstellungen erarbeiteten Erkenntnisse zur Systematik eines Faches stehen, stellt sich in erster Linie dort, wo "Stoffe" absichtlich aus dem Fachunterricht ausgegliedert worden sind, in der Meinung, dass diese in fächerübergreifenden Unterrichtsformen erarbeitet werden. Hier ist es notwendig, dass die am Unterricht beteiligten Lehrkräfte in der Planung analysieren, an welchen Problemstellungen welche Inhalte ihres Faches erarbeitet werden können. An der Planung des Themenzentrierten Unterrichts, wie wir ihn hier vorgestellt haben, sind aber die Schüler/innen mitbeteiligt, sei es, dass sie mitentscheiden, welche Themen im Unterricht behandelt werden, sei es, dass sie sogar bei der eigentlichen Planung des Unterrichts mitwirken. Wenn wir an diesem Prinzip festhalten wollen, dann müssen wir in Kauf nehmen, dass sich der daraus resultierende Unterricht mit den Ansprüchen eines systematisch erteilten Fachunterrichts nicht immer vereinigen lässt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die gewonnenen Erkenntnisse sich nicht an

Kriterien der Fachwissenschaften zu bewähren haben, aber die Einsichten dienen hauptsächlich dazu, ein Stück Lebenswirklichkeit besser zu verstehen. Ihre Einordnung in die Systematik eines Faches ist – hier – zweitrangig.

Ist der Themenzentrierte Unterricht zu anspruchsvoll?

Der Themenzentrierte Unterricht fordere in verschiedener Hinsicht (zu) viel von den Schüler/innen. Sie müssten die Initiative ergreifen, Kontakte ausserhalb der Schule zu Fachpersonen, Institutionen und Organisationen herstellen, sich in unvertrauten Sachgebieten selbständig zurechtfinden, sich in Gruppen organisieren, eine den Aufgabenstellungen angemessene Zusammenarbeit entwickeln usw. Einzelne Lehrer/innen stellen daher die Frage, ob wir damit die Schüler/innen nicht überfordern. Es bestehe ein gewisser Widerspruch zwischen der Komplexität der Themen und der Arbeit der Schüler/innen, die ihrem Alter eher entsprechen würde. Der Themenzentrierte Unterricht absorbiere "viel Energie", und wenn auch andere Fächer anspruchsvolle Aufgaben stellen, sei ein Teil der Schüler/innen rasch überfordert. Eine Lehrerin gibt zu bedenken:

"Der Themenzentrierte Unterricht erfordert von den Schüler/innen eine Umstellung. Sich im Themenzentrierten Unterricht zurechtzufinden, sich mitverantwortlich für das Gelingen fühlen, erfordert Zeit. Diesem Umstand stehen unsere Ansprüche und Erwartungen an die Resultate ("Produktzwang") gegenüber. Ob wir uns zu wenig bewusst sind, was diese Umstellung den Schüler/innen abfordert?"

Selbständiges Lernen in Gruppen fördern: eine Gratwanderung zwischen Erfolg und Misserfolg

Wie schon die Schüler/innen werfen auch die Lehrkräfte die Frage auf, wie selbständige Arbeiten von Gruppen oder einzelnen anzuleiten und zu begleiten sei, ohne den Spielraum für eigenständiges Lernen so einzuschränken, dass die Schüler/innen die Einflussnahme der Lehrkräfte als demotivierende Gängelung empfinden, und die sachlichen Resultate dennoch befriedigend ausfallen. Als Teilproblem wird speziell benannt: Der Umgang mit unproduktiven Gruppen, deren Mitglieder sich kaum anspornen. Die Lehrkräfte stellen selbstkritisch fest, dass ihre sozialen, kommunikativen, aber auch diagnostisch-beraterischen Kompetenzen nicht immer ausreichend sind, um Lernprozesse von Gruppen oder einzelnen wirksam anzuleiten und zu begleiten.

Förderliche Rahmenbedingungen und ein positiver Nebeneffekt

Wichtig sind noch die folgenden Aspekte, welche die Lehrkräfte im Zusammenhang mit den Vorzügen des Themenzentrierten Unterrichts angesprochen haben: die Beurteilungsformen und die Blockzeiten als förderliche Rahmenbedingungen und die positiven Effekte des Teamteachings.

Die Beurteilungsformen

Die an sachlichen Kriterien orientierte Beurteilung sei den individuellen Lernwegen und -ergebnissen viel angemessener als eine sozial vergleichende Beurteilung mit Noten. Die Lehrkräfte erachten die notenfremen Formen der Schüler/innenbeurteilung, die in allen Fächern zur Anwendung kommen, als eine "didaktische Befreiung". Endlich müsse die Unterrichtsplanung nicht mehr derart stark auf die Erfordernisse der Beurteilungsformen Rücksicht nehmen; die Planung könne nun primär auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts ausgerichtet werden. Die erweiterten Formen der Beurteilung,

insbesondere die Selbstbeurteilung und die Beurteilungs- und Beratungsgespräche, würden dem Anspruch, die Lernenden hinsichtlich ihrer Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zu fördern, besser gerecht als die herkömmlichen Beurteilungsformen, die sich vor allem an Kriterien der Messbarkeit und weniger an Relevanzfragen orientieren.

Blockunterricht

Die zeitliche Anlage (4 Lektionen oder mehr) fördere das Am-Thema-Bleiben. Erst unter dieser Voraussetzung mache es überhaupt einen Sinn, andere Unterrichts- und Lernformen einzuführen. Das zur Verfügung stehende Zeitgefäss rege die Selbsttätigkeit der Schüler/innen (und der Lehrer/innen) an und gebe Zeit zum Innehalten und Nachdenken. Es sei gut, dass man den Versuch unternommen habe, projektartiges Lernen in den stundenplanmässigen Unterricht zu integrieren. In vielen Schulen sei dies nur ausserhalb des "normalen" Unterrichts in besonderen Projektwochen möglich.

Arbeitsplatzbezogene Fortbildung durch Teamteaching

Die von den Lehrkräften geforderte Zusammenarbeit in verschiedenen Phasen des Teamteachings fördere die didaktisch-methodische, aber auch die soziale Kompetenz. Der jeweilige Partner bzw. die jeweilige Partnerin sei Planungs- und Arbeitsvorbild sowie fruchtbare Quelle für Feed-back und konstruktive Anregungen. Teamteaching sei eine "bereichernde Selbstfortbildung" in bezug auf Unterrichtsfragen, aber auch auf Aktualitätsfragen, die Gegenstand des Unterrichts sind.

Die Darstellung der Befragungsergebnisse zum Themenzentrierten Unterricht hat gezeigt, dass zwischen den Soll-Vorstellungen, die wir in Form von didaktischen Grundsätzen formuliert haben, und den Wahrnehmungen der vom Unterricht "betroffenen" Schüler/innen und Lehrkräfte hier und dort mehr oder weniger starke Diskrepanzen bestehen. Im Rahmen schulinterner Fortbildungsveranstaltungen werden wir uns mit diesen befassen. Einesteils wird es darum gehen, die didaktischen Grundsätze selbst zu überprüfen. Andernteils sind wir Lehrkräfte herausgefordert, unsere persönlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln, um die Lernenden in offen angelegten Unterrichtssituationen noch kompetenter anleiten und begleiten zu können. Bei genauerer Analyse der festgestellten Diskrepanzen wird man sich aber auch eingestehen müssen, dass die Unterschiede zwischen den Unterrichtsidealen und der wahrgenommenen Unterrichtsrealität teilweise unauflösbaren Spannungsverhältnissen gleichkommen, wie sie letztlich einer jeden Unterrichtsform eigen sind. Dies zu wissen, ist auch tröstlich.

Ein Plädoyer für problembezogenen, fächerübergreifenden Unterricht

Der Themenzentrierte Unterricht, wie wir ihn hier dargestellt haben, ist auf die kognitive (und praktische) Bewältigung von gesellschaftlich relevanten Problemen ausgerichtet. Wir haben gezeigt, dass aufgrund der Komplexität der Problemstellungen das Zusammenwirken verschiedener Fachwissenschaften zwingend ist. Dies ist aber nicht der einzige Grund für interdisziplinären Unterricht. Auch im Zusammenhang mit einem Unterricht, der stärker den fachimmanenten Anliegen verpflichtet ist, ist fächerübergreifender Unterricht sinnvoll. Dies wird zwar kaum bestritten, in der Unterrichtspraxis gibt es aber immer genügend Vorwände, um in den engen Grenzen seines Faches zu verharren. Abschliessend plädieren wir dafür, den – durchaus sinnvollen und not-

wendigen – Fachunterricht stärker mit anderen Fächern zu koordinieren, beispielsweise im Rahmen themenzentrierter Formen des Unterrichts.

Das Wehklagen von Stoffdruck und Zeitmangel ist ein altes Lied. Es wird immer dann vorgetragen, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer gegen innere Reformen des Unterrichts sperren wollen. So behaupten Lehrerinnen und Lehrer etwa, dass sie interdisziplinären Unterricht schon auch wichtig fänden, aber dass ihnen dafür die Zeit fehle, wenn sie ihren Fachauftrag ernst nehmen wollen. Dieser Argumentation können wir wenig abgewinnen. "Nahezu alle Fächer behaupten gegenwärtig, dass sie angesichts ihres schwieriger oder schwerwiegender gewordenen Bildungsauftrages im System der Stundentafel zu wenig Unterrichtszeit abbekämen. Wenn aber unser 'System' so beschaffen ist, dass darin alle zu schlecht wegkommen, was ja heisst, dass jeder jedem etwas wegnehmen möchte, dann wird man über das System des Einzelfachunterrichtes nachdenken müssen, statt über Wochenstunden zu streiten" (Otto 1993, S. 6).

Es ist unseres Erachtens ein Irrtum, anzunehmen, dass sich problembezogener, fächerübergreifender Unterricht nicht mit den systematischen Ansprüchen eines Faches verbinden lässt. Der Unterricht in den engen Grenzen eines Faches hat seine charakteristischen Stärken wie auch seine eigentümlichen Schwächen. In einem guten Fachunterricht werden Begriffe, Vorstellungen und Fähigkeiten systematisch aufgebaut, geübt und auf neue Problemstellungen (meistens des eigenen Faches) angewandt. Dieser Stärke steht gegenüber, dass das so erworbene Wissen und Können von anderen (Fach-) Zusammenhängen isoliert bleibt. Spontane Anwendungen auf ein anderes Fachgebiet finden nicht oder nur selten statt. Hingegen bewirkt *fächerübergreifender Unterricht* - oder auch schon nur die Koordination zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern - ein *tieferes Verständnis einer Sache*, weil dieses *mehrperspektivisch*, im Zusammenwirken mehrerer Fächer gewonnen worden ist, wodurch eine *beweglichere* und auch *breitere Anwendung* der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten wahrscheinlicher wird. Schliesslich *fördert fächerübergreifender Unterricht ein Denken in Zusammenhängen*, nicht nur als kognitive Fähigkeit sondern auch *als geistige Grundhaltung*. Wir sind der Auffassung, dass es eine vorrangige Aufgabe ist, auf allen Stufen der Ausbildung diese Grundhaltung zu fördern, umso mehr als wir in einer Zeit leben, wo die Dynamik der sozialen und kulturellen, wissenschaftlich und technischen Veränderungen eine permanente Neuorientierung in komplexen Zusammenhängen erfordert.

Literatur

Aebli, H. (1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta. - Klafki, W. (1991, 2. Aufl.) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz. - Montaigne, M.E. (1580) *Essais*. - Otto, G. (1993) *Deutsche Lehrerzeitung*, 40. - Reusser, K. (1994) Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 19-37. - Riesen, M. (1994) *Der Themenzentrierte Unterricht an der Diplommittelschule Biel*. Interner Bericht im Rahmen des NW EDK-Projektes "Erweiterte Lernformen". - Rumpf, H. (1986) *Mit fremdem Blick*. Weinheim/Basel: Beltz. - Schulz, W. (1990) Praktisches Lernen als aufgeklärtes Handeln. In J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch II*. Hamburg: Bergmann & Helbig. - Wagenschein, M. (1977, 6. Aufl.) *Verstehen lehren*. Weinheim/Basel: Beltz.