

Öffnung des Unterrichts bei Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“

Therese Winter

1 Einleitung

Das Ziel jeder schulischen Förderung ist es, die Schülerinnen und Schüler auf eine erfolgreiche und möglichst selbstständige Lebensbewältigung vorzubereiten. Eine wesentliche Voraussetzung für diese angestrebte Selbstständigkeit ist die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst zu steuern. Die dafür notwendigen Schlüsselqualifikationen, wie Eigeninitiative, Problemlöseverhalten, Kooperationsfähigkeit und Selbstverantwortung, müssen und sollen in der Schule gefördert werden.

Dies kann nur in einem Unterricht gelingen, der den Lernenden Raum gibt für eigene Entscheidungen und selbstständiges Handeln. Eine Abkehr von rein lehrerzentrierten, frontal gelenkten Unterrichtsformen sowie eine Öffnung des Unterrichts in verschiedenen Dimensionen sind die logischen Konsequenzen eines veränderten Verständnisses von Lernen und Lehren. Dabei wird neben dem Erwerb von Wissen die Entwicklung der methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt als Ziel des Unterrichts in den Blick genommen.

Gerade für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen werden jedoch offenere Arbeitsformen oftmals als zu anspruchsvoll und unangemessen gesehen, da viele Voraussetzungen, die für Offenen Unterricht notwendig sind, als nicht erfüllt eingeschätzt werden. Eine Folge dieser nicht unberechtigten Überlegungen ist, dass gerade die Schülerinnen und Schüler, die in ihren sozialen und personalen Kompetenzen einen erhöhten Förderbedarf aufweisen, selten Gelegenheit haben, diese im schulischen Alltag weiter zu entwickeln.

Mein Anliegen ist es, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern meiner Lerngruppe einen Unterricht zu gestalten, der sie darin unterstützt ihre Kompetenzen immer weiter auszubauen und ihnen zunehmend Möglichkeiten der Mitbestimmung bietet, was meiner Ansicht nach nur in offeneren Lernsituationen gelingen kann.

In dieser Arbeit werde ich mich deshalb zunächst mit den Grundlagen der Öffnung von Unterricht – den Merkmalen, Voraussetzungen und Dimensionen – auseinandersetzen, um darauf aufbauend eigene Formen der Öffnung für meinen Unterricht entwickeln zu können. Dies kann nur gelingen, wenn die besonderen Lernvoraussetzungen und Bedingungen meiner Lerngruppe die Basis der Überlegungen bilden und davon

ausgehend Ziele formuliert werden, die Schritt für Schritt eine Erweiterung der methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler anregen und unterstützen.

Folgende Leitfragen stellen sich für mich bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Unterrichtseinheit:

- Welche Möglichkeiten der Öffnung bieten sich für den Unterricht in dieser Lerngruppe an?
- Welche Art von Struktur benötigen die Schülerinnen und Schüler, um in offeneren Unterrichtsformen erfolgreich lernen zu können?
- Ist ein geöffneter Unterricht geeignet, Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in der Entwicklung ihrer sozialen und personalen Kompetenzen zu unterstützen?
- Ist eine Erweiterung dieser Kompetenzen auch in anderen Unterrichtsbereichen spürbar?

2 Öffnung des Unterrichts – Grundlagen und Voraussetzungen

2.1 Offene und geschlossene Unterrichtsformen

Unterrichtsformen (bei MEYER pädagogische Großformen) sind Grundtypen des Unterrichts, die unterschiedliche Formen des Lehrens und Lernens ermöglichen und sich in ihren Zielsetzungen und Verläufen deutlich voneinander unterscheiden. Sie gliedern sich in der Regel in einzelne Unterrichtsphasen, die wiederum unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen aufweisen können (vgl. MEYER 1994, S. 143).

In der Methodik und Didaktik herrscht keine Einigkeit über die Anzahl der Unterrichtsformen. Klafki unterscheidet 4 Unterrichtsformen, Hilbert Meyer arbeitet die drei methodischen Großformen Lehrgang, Training und Projekt als zentral heraus und ergänzt sie durch zahlreiche weitere Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise

Vorhaben, Praktikum, Exkursion, Vorlesung (ebenda, S. 143f).

Die verschiedenen Unterrichtsformen und -methoden hinsichtlich ihrer Offen- bzw. Geschlossenheit zu sortieren und in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen fällt schon deshalb schwer, weil es keine einheitliche Definition von Offenem und Geschlossenem Unterricht gibt und weil diese Formen selten bis nie in ihrer „Reinform“ durchgeführt werden.

In der Literatur wird der Begriff „Offener Unterricht“ auf zweierlei Weise gebraucht. Einerseits als Bezeichnung für eine bestimmte Methode/Form des Unterrichts, wie z. B. Falko PESCHEL, der eine sehr radikale Form des Offenen Unterrichts praktiziert (vgl. dazu PESCHEL 2006), andererseits als Oberbegriff für vielfältige Unterrichtsmethoden und -formen, wie z.B. bei WALLRABENSTEIN, der Offenen Unterricht als „Sammelbegriff“ für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer

Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ bezeichnet (WALLRABENSTEIN 1991, S. 54). Wenn diese zweite Definition zugrunde gelegt wird, so lassen sich vielfältige, seit den 80er-Jahren in Grundschulen und zunehmend auch in Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt verbreitete Unterrichtsformen als Offener Unterricht bezeichnen, wie beispielsweise Tages- und Wochenplanarbeit, Lerntheke und Stationslernen, Werkstatt- und Projektunterricht sowie Epochalunterricht und Freiarbeit.

Betrachtet man nun diese Formen des Offenen Unterrichts bezogen auf ihre Gemeinsamkeiten, so zeigt sich, dass sich offene Unterrichtsformen gegenüber der geschlossenen Form des Frontal- bzw. Klassenunterrichts (bei MEYER Lehrgang) in wesentlichen Merkmalen unterscheiden¹:

Geschlossener Unterricht	Offener Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • lehrerzentriert • lernzielorientiert • die Lehrerin/der Lehrer steuert den Lernprozess • die Lehrerin/der Lehrer motiviert die Schülerinnen und Schüler (extrinsische Motivation) • die Lehrerin/der Lehrer trägt die Verantwortung für das Lernen • die Lehrerin/der Lehrer gibt die Informationen • Lerngegenstand wird vorgegeben und ist für alle gleich • Grundannahme: Homogenität der Lerngruppe • „Lernen im Gleichschritt“ 	<ul style="list-style-type: none"> • schülerzentriert • lernprozessorientiert • Steuerung des Lernprozesses weitgehend durch die Schülerinnen und Schüler selbst • intrinsische Motivation durch Einbindung der Interessen der Schülerinnen und Schüler • Schülerinnen und Schüler übernehmen (Teile der) Verantwortung für das eigene Lernen • Schülerinnen und Schüler erarbeiten selbst Informationen • Lerngegenstand kann (innerhalb eines Rahmens) selbst gewählt werden, ist differenziert • Grundannahme: Heterogenität der Lerngruppe • Lernen im individuellen Lerntempo, auf individuellen Lernwegen

Tab. 1: Offener vs. geschlossener Unterricht

¹ Die hier vorgenommene kontrastierende Gegenüberstellung von Offenem und Geschlossenem Unterricht ist stark vereinfacht und lässt die verschiedenen Abstufungen der Öffnung sowie viele, im Unterrichtsalltag verwendete Mischformen außer Acht.

Im Titel dieser Arbeit wurde bewusst der nicht eindeutig definierte Begriff Offener Unterricht vermieden und von einer Öffnung des Unterrichts gesprochen. Das unterstreicht einerseits den prozesshaften Charakter, andererseits soll damit deutlich gemacht werden, dass in und mit der Lerngruppe lediglich erste kleine Schritte hin zu einem selbstbestimmten Lernen der Schülerinnen und Schüler gemacht werden. Welche Möglichkeiten der Öffnung sich speziell für diese Lerngruppe im Rahmen der dargestellten Unterrichtseinheit anbieten, wird im Absatz 4.2 dargestellt.

2.2 Dimensionen der Öffnung von Unterricht

Wie im vorausgegangenen Absatz dargestellt, können unter dem Oberbegriff Offener Unterricht viele Formen und Methoden zusammengefasst werden, die sich zwar in wesentlichen Merkmalen gleichen, dennoch auch deutliche Unterschiede bezüglich ihrer Organisation und Durchführung aufweisen.

PESCHEL hat ein Bestimmungsraster entwickelt, das fünf Dimensionen der Öffnung von Unterricht untersucht und für jede einzelne dieser Ebenen Kriterien vorgibt, mit deren Hilfe der Grad/die Stufe der Öffnung in dieser Dimension bestimmt werden kann (vgl. PESCHEL 2006, S. 79ff). Maßstab für den Grad der Öffnung ist hierbei der Umfang, in dem die Schülerinnen und Schüler die Bedingungen ihres Lernens selbst bestimmen. Die Abstufungen bezogen auf die Offenheit reichen von 0 = „nicht vorhanden“ bis 5 = „weitestgehend vorhanden“. PESCHEL unterscheidet die **organisatorische**, die **methodische**, die **inhaltliche**, die **soziale** und die **persönliche** Dimension von Unterricht. Dementsprechend wird der Unterricht daraufhin überprüft, inwieweit die Schülerinnen und Schüler über die organisatorischen Rahmenbedingungen (Zeit, Ort und die Sozialform ihres Arbeitens), die Art und Weise ihres Vorgehens (Methode) und ihre Lerninhalte entscheiden, in welchem Umfang sie in der Klasse beispielsweise beim Unterrichtsablauf und der Festlegung von Regeln mitbestimmen und inwieweit zwischen Lehrerin/Lehrer und Lernenden bzw. zwischen den Lernenden untereinander ein positives Beziehungsklima besteht. Nur wenn in allen fünf Dimensionen die höchste Stufe der Offenheit realisiert ist, spricht PESCHEL von Offenem Unterricht.

Eine etwas andere Einteilung der Dimensionen von Unterricht stammt von BRÜGELMANN (BRÜGELMANN 1996, S. 43-60.) Er bestimmt drei Dimensionen der Öffnung, die aber nicht, wie bei PESCHEL, parallel, sondern als aufeinander aufbauende Entwicklungsstufen qualitativ unterschiedlicher Öffnung betrachtet werden. Zunächst nennt er die **methodisch-organisatorische Öffnung**. Hierunter versteht er die Öffnung des Unterrichts für die Unterschiede zwischen den Kindern. Die Heterogenität der Schülerschaft ergibt sich aus dem unterschiedlichen Vorwissen, verschiedenen Sozialisationsbedingungen, unterschiedlichen Lernstilen, die jeweils eigene Zugangsweisen zum Inhalt erfordern, sowie verschiedenen Lerntempi und Aufmerksamkeitsspannen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Diese Stufe der Öffnung beinhaltet vor allem Maßnahmen der

inneren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts.

Als zweite Dimension nennt BRÜGELMANN die **didaktisch-inhaltliche Öffnung**, die in der konstruktivistischen Sicht von Lernen begründet ist. Wenn man der Annahme folgt, dass Lernen nicht bloß das Kopieren von Lösungen bedeutet, sondern jeder Mensch sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt seine eigene Sicht der Wirklichkeit konstruiert, so leitet sich daraus die Forderung nach einem Unterricht ab, der den Schülerinnen und Schülern ausreichend Raum für eigenständiges Denken lässt und einen inhaltlichen Bezug zu ihrer jeweiligen Erfahrungswelt ermöglicht. Das bedeutet, dass die Mitbestimmung der Kinder im Unterricht nicht auf die Wahl zwischen vorgegebenen geschlossenen Aufgaben beschränkt bleiben darf, sondern dass die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, welchen inhaltlichen Schwerpunkt sie bearbeiten und auf welche Art und Weise sie sich ihm nähern.

Die dritte Dimension und damit gleichzeitig die höchste Stufe stellt in diesem Konzept die **pädagogisch-politische Öffnung** dar. Laut BRÜGELMANN reicht es nicht aus, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler auf inhaltliche und methodische Ideen für die Lösung von Aufgaben zu beschränken. Sie sollen an der Planung des Unterrichts, an den Entscheidungen über die Aufgaben selbst aktiv beteiligt werden und so Mitverantwortung für den Unterricht und ihr eigenes Lernen übernehmen.

2.3 Grundlegende Merkmale geöffneten Unterrichts und daraus abgeleitete notwendige Voraussetzungen für dessen Umsetzung

- Vier Merkmale geöffneten Unterrichts

Konstruktivistische Sicht von Lernen: Konstruktivismus in lernpsychologischer Sicht beschreibt menschliches Lernen als Konstruktion einer jedem Individuum eigenen, inneren Re-präsentation der Welt, die durch sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst werden kann. Was jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt demnach stark von der oder dem Lernenden selbst und ihren/seinen Erfahrungen ab. Im Sinne des Konstruktivismus ist Lernen dann am effektivsten, wenn die Lernenden ihren Lernprozess umfassend selbst steuern.

Veränderte Rolle der Lehrperson: In Offenem bzw. sich offenem Unterricht verlassen die Lehrerinnen und Lehrer ihre traditionelle Rolle als Wissensvermittler und werden zum Beobachter, Begleiter und Berater des kindlichen Lernprozesses.

Veränderte Schülersicht: Schülerinnen und Schüler sind nicht passive Empfänger von Wissen, das ihnen in wohl portionierten kleinen „Häppchen“ angeboten wird, sondern planen und gestalten ihr Lernen aktiv selbst.

Vorbereitete Umgebung: Unter „vorbereiteter Umgebung“ wird nach Maria MONTESSORI der das Kind umgebende Lern- und Entwicklungsraum verstanden, der die selbstgeleitete und selbstständige Entfaltung und Aneignung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen ermöglicht. Bezogen auf den Unterricht heißt das, dass die Schülerinnen und Schüler Material, Inhalt und Schwierigkeitsgrad ihrer Arbeit selbst wählen können, dass die ansprechend gestalteten, selbsterklärenden Arbeitsmaterialien in offenen Regalen in einem für die Kinder durchschaubaren System frei zugänglich aufbewahrt werden, und dass die Materialien Möglichkeiten der Selbstkontrolle bieten, die es den Kindern ermöglichen ihre Arbeit selbst zu beurteilen und sie so langsam zu einer adäquaten Selbsteinschätzung befähigen.

- Voraussetzungen für die Umsetzung

Die oben beschriebenen Merkmale machen deutlich, dass eine erfolgreiche Öffnung des Unterrichts an das Vorhandensein bzw. Schaffen unterschiedlicher Rahmenbedingungen geknüpft ist, die im Folgenden stichpunktartig dargestellt werden. Da Unterricht immer eine Interaktion von Lehrkräften und Lernenden in einem bestimmten organisatorischen Kontext ist, werden die notwendigen Voraussetzungen hier auf diese drei Bereiche aufgegliedert (vgl. WILDE 2009).

Die Lehrerin, der Lehrer muss:

- Zutrauen haben in die Selbstverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Kinder
- Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder haben
- die Lehrerdominanz zurücknehmen und das Planungsmonopol aufgeben
- den Kindern Zeit lassen
- die Kinder genau beobachten sowie die Beobachtungsergebnisse protokollieren und interpretieren
- den Unterricht immer wieder neu an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder anpassen
- lerngruppenspezifisches, passendes Material auswählen bzw. erstellen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen:

- eine gewisse Methodenkompetenz entwickelt haben bzw. entwickeln
- selbstständig und selbstverantwortlich handeln
- zwischen unterschiedlichen Aufgaben begründet wählen
- Möglichkeiten der Selbstkontrolle nutzen
- akzeptieren, dass im Unterricht nicht alle das Gleiche tun
- ihre Zeit selbst einteilen können
- lernen, ihre Arbeit in Ruhe (unabhängig vom Lerntempo anderer) und selbstständig (ohne fremde Hilfe) zu beenden.

Die zeitlichen, räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen müssen so gestaltet sein, dass sie

- das Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen und Gruppengrößen ermöglichen
- eine Aufteilung des Klassenraumes in Ecken mit verschiedenen Schwerpunkten zulassen
- (z. B. Lesecke, Computerarbeitsplatz, Ausstellungsfläche für Arbeitsergebnisse)
- größere zeitliche Blöcke als die 45-minütige Unterrichtsstunde zur Verfügung stellen
- ausreichend Platz bieten, verschiedene Materialien in offenen Regalen übersichtlich zu präsentieren
- den Schülerinnen und Schülern ein Lernen in einer entspannten und anregenden Arbeitsatmosphäre ermöglichen.

2.4 Mögliche Schritte bei der Öffnung des Unterrichts

Die oben dargestellten Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Öffnung von Unterricht notwendig sind, verlangen von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Methoden-, sozialer und personaler Kompetenz. Eine plötzliche totale Öffnung des Unterrichts, das „Umstellen“ vom lehrergesteuerten Unterricht auf Offenen Unterricht nach PESCHEL, würde die Schülerinnen und Schüler der von mir unterrichteten Lerngruppe überfordern, da sie noch nicht in ausreichendem Maße über diese notwendigen Kompetenzen verfügen (vgl. dazu Kapitel 3). Das ist jedoch kein Grund, auf eine Öffnung des Unterrichts zu verzichten, sondern vielmehr eine Aufforderung, nach geeigneten Möglichkeiten bzw. Schritten der Öffnung zu suchen, die auch für diese Lerngruppe gewinnbringend umsetzbar sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Maß an erforderlicher Vorstrukturierung bzw. der realisierte Grad der Öffnung des Unterrichts direkt vom aktuellen Stand des selbstständigen und selbstregulierten Arbeitens innerhalb der Lerngruppe abhängig ist.

Der folgende Überblick über Möglichkeiten der Verbindung von traditionellem Unterricht mit offeneren Formen orientiert sich an einem Aufsatz von Bärbel BRAUER (BRAUER 1995, S. 261-270).

BRAUER schlägt folgende Konzepte vor:

- Der traditionelle Fachunterricht wird punktuell ergänzt und vertieft durch bestimmte Materialien zum Freien Arbeiten, aus denen sich z. B. schneller arbeitende Schülerinnen und Schüler nach dem gemeinsamen Pensum etwas aussuchen dürfen.
- Eine Wochenstunde des Fachunterrichts wird durchgängig für selbstständiges und individualisiertes Lernen zu bestimmten Fachinhalten reserviert.
- Im Anschluss an eine gemeinsame Unterrichtseinheit oder einen Lehrgang zu einem Thema des Fachunterrichts arbeiten die Schülerinnen und Schüler für ein bis zwei Wochen an von der Lehrerin/vom Lehrer vorgeschlagenen oder selbst gewählten Themen zur Erweiterung und Vertiefung. Die Ergebnisse werden der Klasse zum Schluss vorgestellt.

- Eine Klasse organisiert mit der Lehrperson über einen längeren Zeitraum eine projektartige Arbeit mit bestimmten Produkt- oder Präsentationszielen, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler frei arbeiten.
- Eine Klassenlehrerin/ein Klassenlehrer verbindet mehrere Fächer, die er in der Klasse unterrichtet, indem er mehrere Stunden zu einem "Stundenpool" zusammenlegt und sie für Freie Arbeit, für fachbezogene und fächerübergreifende Themen zur Verfügung stellt.

2.5 Gründe für eine Öffnung des Unterrichts

Schon beim ersten Blick auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 3) zeigt sich, wie heterogen die Klasse bezogen auf die Ausprägung der relevanten Kompetenzen für die dargestellte Unterrichtseinheit ist. Richtet man den Blick noch etwas weiter - auf die allgemeinen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bezogen auf schulisches Lernen - so wird deutlich, dass homogene Lerngruppen eine absolute Illusion sind. Die Kinder haben unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen, haben verschiedene Sozialisationsprozesse durchlaufen, deshalb unterschiedliche Erfahrungen gesammelt und sie unterscheiden sich wesentlich in ihrer Arbeitshaltung und ihrem Lerntempo. Dieser Heterogenität kann man nur in einem Unterricht gerecht werden, in dem Differenzierung und Individualisierung keine „Zusatzangebote“, sondern grundlegende Prinzipien sind, der sich demzufolge für diese Unterschiede zwischen den Kindern öffnet.

Bei der Planung und Durchführung muss berücksichtigt werden, dass alle Menschen unterschiedlich lernen. Wirkungsvoller Unterricht öffnet sich bezogen auf die Zugangsweisen zum Inhalt. Er bietet Aufgaben zum Hören, Sprechen, Lesen und „Begreifen“ des Lerngegenstandes und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern so eine ihrem individuellen Lerntyp entsprechende Auseinandersetzung mit dem Inhalt.

Jedes Kind soll sich als Individuum nach seinen eigenen Interessen und Neigungen frei entfalten können. Im sich öffnenden Unterricht bieten sich dazu vielfältige Möglichkeiten, beispielsweise wenn sich die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte einbringen oder innerhalb eines vorgegebenen Themas ihre eigenen Bearbeitungsschwerpunkte suchen können.

Die sonderpädagogische Förderung soll die Schülerinnen und Schüler auf eine weitgehend selbstständige Lebensbewältigung vorbereiten (vgl. RLP Lernen, S. 10). Voraussetzung dafür ist der Erwerb so genannter Schlüsselqualifikationen², die sich als Fähigkeiten in die fünf Kompetenzbereiche Sozialkompetenz, Methoden-

² Schlüsselqualifikationen werden von der Bildungskommission NRW definiert als „erwerbbar, allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen nutzbar sind“ (Bildungskommission NRW (1995) zitiert nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Schl%C3%BCsselqualifikation>)

kompetenz, Selbst-/Personale Kompetenz, Handlungs- und Medienkompetenz einordnen³ lassen. Sich öffnender Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, diese Kompetenzen zu entwickeln, z. B. durch das Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen, durch das Ausprobieren verschiedener Vorgehensweisen beim Lösen von Problemen, indem sie selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Medien und ihrer Einsetzbarkeit für bestimmte Zwecke im Unterricht.

3 Lerngruppe, Lernsituation und individuelle Lernvoraussetzungen bezogen auf die für diese Unterrichtseinheit relevanten Kompetenzen

In der Klasse 4a lernen vier Schülerinnen und drei Schüler im Alter von 9 und 10 Jahren. Zwei Schülerinnen und ein Schüler sind nichtdeutscher Herkunft.

Die Schülerinnen und Schüler kommen überwiegend gern zur Schule. Ihre Lernmotivation ist unterschiedlich groß, ebenso ihr fachbezogenes Vorwissen sowie ihr Lerntempo und ihre Anstrengungsbereitschaft. Auch bezüglich der Lese- und Schreibkompetenz gibt es eine enorme Spannweite. Während D., M., K. und T. einfache Texte weitgehend selbstständig lesen und verstehen, haben A., P. und I. noch Schwierigkeiten bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung, was sich sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen einzelner Wörter deutlich zeigt.

Das soziale Klima in der Klasse ist von Spannungen geprägt. Immer wieder kommt es zu verbalen, zum Teil auch körperlichen Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern, die aber meist schnell geschlichtet werden können oder von den Beteiligten selbst beigelegt werden. In zunehmend angebotenen Partner- oder Gruppenarbeitssituationen im Unterricht werden von den Schülerinnen und Schülern immer die gleichen Zusammensetzungen gewählt.

Die Schülerinnen und Schüler sind das Lernen in frontalen Unterrichtssituationen gewöhnt und haben nur wenige Erfahrungen mit so genannten „Projekten“ bzw. freieren Arbeitsphasen, die bisher in der Regel wenig strukturiert und in Form von einzeln nacheinander zu bearbeitenden Arbeitsblättern angeboten wurden. In Einzel- und Stillarbeitsphasen arbeiten die meisten Kinder für kurze Zeit überwiegend konzentriert, jedoch mit sehr unterschiedlichem Tempo. Es kommt auch vor, dass einzelne Schüler gar nicht mit der Arbeit beginnen und nur ihre Zeit absitzen. Andere haben große Schwierigkeiten sich für ein Angebot zu entscheiden und verbringen einen Großteil der Zeit mit dem „Inspizieren“ der verschiedenen Aufgaben. Von mir angebotene, differenzierte Arbeitsmaterialien wurden besonders von den Mädchen anfangs nur unter großem Protest angenommen, sowohl die leistungsstarken als auch die schwächeren Schülerinnen fühlten sich dadurch ungerecht behandelt.

³ Diese Kompetenzbereiche werden (mit Ausnahme der Medienkompetenz) auch im Rahmenlehrplan beschrieben (vgl. Rahmenlehrplan Lernen, S. 11ff.)

Legende für die Tabelle 2: Individuelle Lernvoraussetzungen:

- + kaum/geringer Förderbedarf: wenig Hilfestellung
- o teilweise Förderbedarf: teilweise Hilfestellung
- hoher Förderbedarf: viel Hilfestellung

Lernvoraussetzung		A.	D.	I.	K.	M.	P.	T.
Sachkompetenz	Sch. spricht zusammenhängend und verständlich	-	o	o	+	+	-	+
	Sch. liest selbstständig einfache Wörter/kurze Sätze	o/-	+/+	o/-	+/+	+/+	o/-	+/o
	Sch. kann einer kurzen gehörten Personenbeschreibung wesentliche Informationen entnehmen	o	+	o	+	+	o	+
	Sch. kennt wichtige Adjektive zur Beschreibung einer Person/eines Gegenstandes	o	+	o	+	+	o	+
	Sch. kann einfache Wörter, Wortgruppen orthographisch korrekt schreiben	-	+	-	o	+	o	+
Methodenkompetenz	Sch. arbeitet mit anderen kooperativ zusammen	o	o	-	-	+	o	o
	Sch. kann Arbeitsanweisungen verstehen, behalten und umsetzen	-	+	o	o	+	o	+
	Sch. arbeitet weitgehend selbstständig	-	+	-	o	+	o	+
	Sch. beteiligt sich aktiv an Partner- bzw. Gruppenarbeit	-	+	-	o	+	o	+
	Sch. nutzt Möglichkeiten der Selbstkontrolle zum Vergleichen der Arbeitsergebnisse	-	o	-	o	+	o	+
	Sch. kann eigene Arbeitsergebnisse angemessen vor der Klasse präsentieren	-	o	-	o	o	-	o
Soziale Kompetenz	Sch. stimmt Arbeitsweisen und Ideen in kooperativen Lernformen ab	o	o	o	-	+	o	o
	Sch. kann anderen Kindern Hilfestellungen geben/Aufgaben erklären	-	o	o	o	+	-	+
	Sch. hört anderen aufmerksam zu	o	o	-	o	-	+	o
	Sch. kennt die vereinbarten Arbeits- und Gesprächsregeln und hält sie ein	o	o	-	o	o	+	o
Personale Kompetenz	Sch. übernimmt Verantwortung für das eigene Handeln/Arbeiten	o	o	-	-	o	-	o
	Sch. ist bemüht, angefangene Aufgaben zu Ende zu bringen	o	o	-	-	+	-	+
	Sch. akzeptiert, dass im Unterricht nicht immer alle das Gleiche tun	-	o	o	-	o	o	o
	Sch. kann das eigene Leistungsniveau richtig einschätzen und entsprechende Aufgaben auswählen	-	o	-	o	o	o	o
	Sch. kann einschätzen, ob die bearbeiteten Aufgaben leicht, mittel oder schwer zu lösen waren	o	-	o	+	o	-	+

Tab. 2: Individuelle Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

4 Möglichkeiten und Grenzen der Öffnung des Unterrichts im Rahmen der dargestellten Unterrichtseinheit

4.1 Bedenken im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts bezogen auf die Lerngruppe

Richtet man den Blick an dieser Stelle noch einmal auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder dieser Lerngruppe und stellt diese den im Absatz 2.3.2 dargestellten notwendigen Voraussetzungen für die Umsetzung einer Öffnung des Unterrichts gegenüber, so werden extreme Diskrepanzen deutlich. Die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe verfügen kaum oder nur in geringem Maße über die für das Arbeiten in offeneren Unterrichtsformen notwendigen methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen. Diese Tatsache könnte zu der Annahme führen, dass die Lernenden mit einer Öffnung des Unterrichts völlig überfordert wären, da die direkte Steuerung durch die Lehrkraft, wie sie in der klassischen Lernbehindertendidaktik bis in die 80er-Jahre hinein gefordert wurde, in offeneren Unterrichtsformen mehr und mehr zurücktritt, die Schülerinnen und Schüler aber aufgrund unzureichend ausgebildeter Kompetenzen noch nicht in der Lage sind, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Einige Autoren (JÖRG, GOETZE/JÄGER) halten deshalb die Öffnung des Unterrichts bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen für kontraindiziert. Andere Autoren (KLEIN, RÄUBER) weisen wiederum darauf hin, dass gerade diese Kinder schon im außerschulischen Bereich kaum Möglichkeiten gehabt haben, ihre sozialen und personalen Kompetenzen besonders bezogen auf das eigenaktive und selbstbestimmte Handeln zu entwickeln. Der Verzicht auf offene Unterrichtsformen, die gerade eine Erweiterung dieser Kompetenzen begünstigen, würde für diese Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Benachteiligung bedeuten. Meiner Meinung nach besteht das Dilemma oder - positiver formuliert - die Chance offener Unterrichtsformen darin, dass die angestrebten Ziele gleichzeitig notwendige Voraussetzungen darstellen. Das wiederum macht deutlich, dass nur eine kleinschrittige Erweiterung der entsprechenden Kompetenzen angestrebt werden kann.

4.2 Möglichkeiten der Umsetzung im Rahmen der gegebenen personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen

Wie weiter oben bereits erwähnt, kann eine Öffnung des Unterrichts in dieser Lerngruppe und unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur schrittweise erfolgen. Der Umfang, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler über ihr eigenes Lernen mitbestimmen und somit auch Verantwortung übernehmen, kann sicher im Laufe des Schuljahres nach und nach erweitert werden, ist aber zurzeit noch relativ eng gefasst. Inwieweit und in welcher Form eine Öffnung in der dargestellten Einheit realisiert wird, soll im Folgenden unter Bezug

auf die fünf Dimensionen nach PESCHEL beschrieben werden.

Da uns für den Unterricht nur unser Klassenraum zur Verfügung steht, haben wir diesen zu Beginn des Schuljahres umgestaltet, um bestmögliche Voraussetzungen für offeneren Unterrichtsformen zu schaffen.

Bezüglich der räumlichen Öffnung innerhalb des Unterrichts habe ich nach ersten Erfahrungen deutliche Einschränkungen machen müssen. Einige Schülerinnen und Schüler können noch nicht akzeptieren, dass andere Kinder an ihrem Platz arbeiten, andere weigern sich, den Arbeitsplatz eines Anderen zu nutzen. Aus diesem Grund ist die Wahlfreiheit bezogen auf den Arbeitsplatz auf drei Möglichkeiten eingeschränkt: der eigene Arbeitsplatz, ein Platz am Gruppentisch oder einer der drei zusätzlichen Arbeitsplätze im Klassenraum.

Auch hinsichtlich der Arbeitszeit müssen deutliche Einschränkungen gemacht werden. Da ich nur einen Teil der Deutschstunden in der Klasse habe und nur einmal in der Woche überhaupt zwei aufeinander folgende Stunden in der Klasse unterrichte, ist es nicht möglich, einen größeren Zeitrahmen als die 45 Minuten einer Unterrichtsstunde zur Verfügung zu stellen. Innerhalb dieser Zeit können die Schülerinnen und Schüler jedoch selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge sie welche der angebotenen Aufgaben bearbeiten.

Die dritte Komponente der organisatorischen Öffnung ist die Sozialform. Da einige Aufgaben besser allein, andere besser in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen zu lösen sind, ist die empfohlene Anzahl der Kinder in Form von Smilies auf den jeweiligen Aufgabenkarten vermerkt. Es gibt aber auch Aufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie diese allein oder mit einer Partnerin/einem Partner gemeinsam lösen wollen.

Eine Öffnung innerhalb der organisatorischen Dimension ist also möglich, wenngleich auch innerhalb eines von mir als Lehrperson vorgegebenen Rahmens.

Bezogen auf die methodische Dimension erfolgt nur eine relativ geringe Öffnung, da die Schülerinnen und Schüler sich nicht selbstständig für eine Bearbeitungsweise entscheiden können, sondern die Methode durch die jeweilige Aufgabe vorgegeben ist und sie sich deshalb mit der Wahl einer bestimmten Aufgabe auch auf die Methode festlegen.

Die dritte Dimension ist der Unterrichtsinhalt. Da es allen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe schwerfällt, differenzierte Arbeitsmaterialien zu einer Aufgabe anzunehmen, halte ich es für illusorisch, sie im Rahmen des normalen Unterrichts an unterschiedlichen, selbstgewählten Themen arbeiten zu lassen. Das selbstständige Überlegen und Bearbeiten von Themen und Inhalten setzt Kompetenzen voraus, die in meiner Lerngruppe erst angebahnt werden müssen. Es ist jedoch möglich die angebotenen Materialien so zu gestalten, dass in einzelnen Aufgaben verschiedene Aspekte bzw. Schwerpunkte eines übergeordneten Inhalts (hier Adjektive) bearbeitet werden.

Aufgrund der hier beschriebenen Bedingungen und unter Beachtung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler habe ich mich entschieden, in der dargestellten Einheit den Schwerpunkt auf die organisato-

rische Öffnung zu legen, die nach BRÜGELMANN die Basis für jede weitere Öffnung bildet. Umgesetzt wird dies einerseits durch eine zunehmende Integration verschiedener Sozialformen in den Unterricht, wobei sich gleichzeitig die Komplexität der in Partner- bzw. Gruppenarbeit zu lösenden Aufgaben steigert, andererseits durch die Einführung einer Freien Übungsstunde, die als zentrales, regelmäßig wiederkehrendes Element der Einheit im Folgenden noch etwas ausführlicher beschrieben wird.

- Gründe für die Einführung der Freien Übungsstunde und wichtige Strukturelemente

Die eingeführte Freie Übungsstunde bietet meiner Auffassung nach den geeigneten Rahmen für eine größtmögliche, den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerngruppe angemessene organisatorische Öffnung des Unterrichts.

Die Entscheidung, eine Deutschstunde in der Woche zu nutzen um die in den anderen Stunden erworbenen Kenntnisse in einem offeneren Rahmen zu üben, zu festigen und auszubauen, wurde von folgenden Überlegungen getragen:

- Im Gegensatz zu einer Öffnung der letzten 10 oder 15 Minuten des Unterrichts bietet eine ganze Stunde zwei entscheidende Vorteile: (1) Es kommen nicht nur die schnellen Schülerinnen und Schüler in den Genuss des freieren Arbeitens, sondern alle. (2) Der größere zeitliche Rahmen bietet auch langsameren Kindern die Möglichkeit, die von ihnen gewählten Aufgaben in Ruhe gründlich zu bearbeiten und zu Ende zu bringen.
- Die sich vom sonstigen Unterricht deutlich unterscheidende Struktur hilft den Kindern, sich bezüglich des von ihnen erwarteten Verhaltens zu orientieren. Gleichzeitig ist über den Inhalt der Aufgaben eine Verbindung zum sonstigen Deutschunterricht gegeben.
- Die Regelmäßigkeit der Freien Übungsstunde (immer mittwochs in der ersten Stunde) hilft den Kindern, sich auf die neue, ungewohnte Arbeitsform einzustellen. Da die Schülerinnen und Schüler die Stunde gut annehmen, entwickeln sie eine größere Lernmotivation und Vorfreude bzw. Neugier bezüglich der neuen Materialien.

Alle Kinder der Klasse haben Schwierigkeiten damit, leicht differenziertes Arbeitsmaterial im Unterricht zu akzeptieren. Um diese für jeden Unterricht notwendige Akzeptanz zu entwickeln, halte ich es für sinnvoll, das Angebot an Aufgaben, die innerhalb einer Stunde bearbeitet werden können, zu vergrößern und die Wahl der Reihenfolge den Schülerinnen und Schülern selbst zu überlassen. So wird auch ihnen klar, dass alle zum gleichen Zeitpunkt unterschiedliche Aufgaben bearbeiten und der jeweilige Inhalt, Umfang und Schwierigkeitsgrad nicht mehr direkt verglichen werden können.

- Struktur der Freien Übungsstunden

Die immer gleiche Struktur der Freien Übungsstunde gewährleistet für die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Transparenz des Stundenverlaufs und eine Sicherheit bezüglich der sie erwartenden Anforderungen. Jede dieser Stunden gliedert sich in die drei Phasen Einstieg, Arbeitsphase und Abschlussrunde. Die frontale Einstiegssituation ist notwendig, um eine gemeinsame Basis für die anschließende Arbeitsphase zu schaffen. Sie dient der Rekapitulation der gemeinsam aufgestellten Arbeitsregeln und der Vorstellung der jeweils neuen Arbeitsmaterialien. Außerdem entscheidet sich jede Schülerin/jeder Schüler schon an dieser Stelle für eine Aufgabe, mit der sie/er beginnen möchte. Dieser Schritt ist unerlässlich, um sicherzustellen, dass die Kinder anschließend möglichst schnell mit der Arbeit beginnen und nicht zu viel Zeit bei der Entscheidung für eine bestimmte Aufgabe aufwenden. Außerdem können sie bei der Wahl einer geeigneten Aufgabe unterstützt werden.

In der anschließenden Arbeitsphase, die den Hauptteil der Stunde ausmacht, haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sich mit den ausgewählten Aufgaben an verschiedenen Arbeitsplätzen und in unterschiedlichen, durch die Aufgaben vorgegebenen bzw. selbstgewählten Sozialformen auseinanderzusetzen.

Die Abschlussrunde bietet jeder Schülerin/jedem Schüler die Möglichkeit, eine der von ihr/ihm bearbeiteten Aufgaben vorzustellen und (wenn möglich) das Ergebnis der Klasse zu präsentieren. Dabei sollen sie auch kurz einschätzen, ob die Arbeit für sie schwer oder leicht war. Diese Vorstellung sowie das anschließende Blitzlicht zum eigenen Verhalten in der Stunde fordern von den Lernenden eine Reflexion des eigenen Leistungsniveaus sowie der Arbeitshaltung.

- Auswahl des Materials

Die in der Freien Übungsstunde verwendeten Materialien wurden zum größten Teil von mir selbst hergestellt. Da sie von den Schülerinnen und Schülern in dieser Form des geöffneten Unterrichts selbstständig genutzt werden und sie beim Erreichen der unter 7.3 genannten Lernziele unterstützen sollen, wurde die Auswahl unter bestimmten Kriterien vorgenommen.

Weil die Schülerinnen und Schüler weitestgehend selbstständig mit den Materialien arbeiten sollen, müssen diese möglichst selbsterklärend, auf jeden Fall leicht zu handhaben sein. Um die Kinder zu einer ehrlichen Auseinandersetzung mit ihren eigenen Arbeitsergebnissen anzuleiten und ihnen die Möglichkeit zu bieten, gemachte Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren, bieten fast alle Materialien die Möglichkeiten der Selbstkontrolle. Dadurch sollen die Lernenden auch langsam zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Leistungen geführt werden. Die Angebote haben einen hohen Aufforderungscharakter und wecken so die Neugier der Lernenden. Um den verschiedenen Interessen und Neigungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, haben einige Materialien eher Spielcharakter (Memorys, Angelspiele und

Würfelspiele), andere hingegen sind in Form von Arbeitsblättern gestaltet, die eine klare Struktur vorgeben, wie sie der Lerngruppe aus dem Fachunterricht bekannt ist. Um der großen Heterogenität der Lerngruppe bezogen auf die Lese- und Schreibkompetenz angemessen zu begegnen und allen Schülerinnen und Schülern eine ihrem Lerntyp entsprechende Zugangsweise zum Lerninhalt zu ermöglichen, werden unterschiedliche Aufgabentypen angeboten. Es gibt Sortier- und Zuordnungsaufgaben, Lese- und Hörtexte, Schreibaufgaben und solche, die die aktive Auseinandersetzung mit realen Gegenständen ermöglichen. Die Angebote sind so ausgewählt, dass sie eine Bearbeitung in unterschiedlichen Sozialformen zulassen. Außerdem sind die Materialien ansprechend gestaltet, weil der Umgang mit ästhetischem Arbeitsmaterial zusätzlich motivierend wirkt und zu einer sorgfältigen Handhabung des Materials auffordert. Schließlich muss darauf geachtet werden, dass die Aufgaben alle im Rahmen des Deutschunterrichts behandelten Aspekte des grammatischen Schwerpunktes „Adjektive“ abdecken und den Schülerinnen und Schülern so die Möglichkeit gegeben wird, genau die Bereiche zu üben und zu festigen, in denen sie noch Schwierigkeiten haben.

Weitere wichtige Materialien sind die Angebotsübersicht, das Regelplakat und die Sanduhren. Die Angebotsübersicht ist ein Plakat, auf dem in Tabellenform alle angebotenen Aufgaben und die Namen der Schülerinnen und Schüler vermerkt sind. Auf ihm können die Lernenden die Aufgaben abzeichnen, die sie bereits bearbeitet haben. Das Regelplakat hängt an der Wand über den Regalen, auf welchen die Materialien stehen und enthält die gemeinsam aufgestellten Arbeitsregeln in Schriftform und in Bildern. Die Sanduhren helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Einteilung ihrer Zeit und unterstützen sie dabei, sich über einen bestimmten Zeitraum mit einem Material zu beschäftigen.

Ein Überblick über alle im Rahmen der Freien Übungsstunden eingeführten Materialien befindet sich im Kapitel 7.

4.3 Zu erwartende Schwierigkeiten und daraus resultierende Schlussfolgerungen für den Unterricht

Aufgrund durchgeführter Schülerbeobachtungen im ersten Schulhalbjahr und speziell in den ersten Stunden dieser Einheit kann davon ausgegangen werden, dass es einigen Schülerinnen und Schülern schwerfallen wird, sich selbstständig für eine der angebotenen Aufgabe zu entscheiden. Dieses Problem soll vermieden werden, indem das Angebot an Arbeitsmaterialien in den Freien Übungsstunden am Anfang sehr begrenzt ist und jede Stunde erweitert wird. Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler gezwungen, sich vor Beginn der eigentlichen Arbeitsphase auf eine Aufgabe festzulegen, mit der sie beginnen.

Bis auf zwei haben alle Kinder der Klasse Schwierigkeiten damit, angefangene Aufgaben auch ordentlich zu beenden. Da die Ursachen dafür unterschiedlich sind, muss diesem Problem auch auf unterschiedliche Art und Weise begegnet werden. Zunächst werden zu Beginn jeder Freien Übungsstunde die gemeinsam aufge-

stellten Arbeitsregeln (Wir arbeiten leise. Wir gehen vorsichtig mit dem Arbeitsmaterial um. Wir beenden die angefangene Arbeit und räumen die Materialien immer wieder ordentlich zurück.) wiederholt, um sie den Schülerinnen und Schülern wieder ins Gedächtnis zu rufen. Da bei D. die Ursache für den schnellen Wechsel zwischen den Aufgaben bzw. ihre unvollständige Bearbeitung vor allem darin zu sehen ist, dass sie möglichst viel schaffen will, ist es wichtig ihr zu verdeutlichen, dass es nicht nur um die Menge der gelösten Aufgaben geht, sondern auch darum, sie möglichst gründlich zu bearbeiten. Bei I., K. und A. liegt das Problem eher darin, dass ihnen die nötige Motivation und Arbeitshaltung fehlt und sie sich deshalb nicht richtig auf die Aufgaben einlassen können. Ich gehe davon aus, dass diese Schwierigkeit schon allein dadurch zurücktritt, dass die Kinder ihre Aufgaben selbst wählen. Sie können sich so für Aufgaben entscheiden, die ihren Interessen und Fähigkeiten am meisten entsprechen und sind schon deshalb motiviert, sie auch abzuschließen.

Eine weitere Schwierigkeit sehe ich in der mangelnden Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Es fällt ihnen häufig schwer, sich in Konflikten ohne meine Intervention zu einigen, was im Rahmen der freien Übungsstunde vor allem dann nötig ist, wenn mehrere Kinder gleichzeitig mit ein und demselben Material arbeiten wollen. Um Probleme diesbezüglich möglichst klein zu halten, habe ich in den ersten Freien Übungsstunden alle Aufgaben mehrmals angeboten. Aus vorangegangenen Stunden bekannte Aufgaben finden sich nur noch in einfacher Ausführung. Als zusätzliche Einigungshilfe liegt den besonders beliebten Aufgaben eine „Warteliste“ bei, in die sich diejenigen eintragen können, die diese Aufgabe gern bearbeiten möchten. So müssen sie nicht warten, bis die anderen Kinder fertig sind, sondern können in der Zwischenzeit etwas anderes bearbeiten und werden dann informiert, wenn die Aufgabe frei ist.

Da es einigen Schülerinnen und Schülern schwerfällt, ihr eigenes Leistungsniveau richtig einzuschätzen und dementsprechend „passende“ Arbeiten auszuwählen, muss der jeweilige Schwierigkeitsgrad der Aufgabe als Orientierungshilfe auf den Aufgabenkärtchen vermerkt werden.

5 Angaben zur Unterrichtseinheit

Die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler kann meiner Meinung nach wirklich gewinnbringend und nachhaltig nur im Rahmen des alltäglichen Unterrichts, und nicht losgelöst vom schulischen Alltag, beispielsweise als isoliertes Sozialtraining, erfolgreich sein. Wie weiter oben bereits erläutert, halte ich für die vorgestellte Lerngruppe eine schrittweise Öffnung des Unterrichts innerhalb der organisatorischen und methodischen Dimension dabei für sinnvoll.

Die Erfahrungen einer vorangegangenen Unterrichtseinheit mit grammatischem Schwerpunkt, in deren Verlauf eine Übungsstunde mit verschiedenen Arbeitsmaterialien zu den Merkmalen und dem Gebrauch von No-

men durchgeführt wurde, haben gezeigt, dass sich eine Öffnung des Unterrichts bezogen auf die verwendeten Medien und Methoden, aber auch hinsichtlich der gewählten Sozialform im Zusammenhang mit einem grammatischen Schwerpunkt anbietet. Allerdings wurde in diesen Stunden auch deutlich, wie wichtig eine gründliche Einführung der Arbeitsmaterialien und das gemeinsame Festlegen von Arbeitsregeln für das effektive Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ist. Indem die Bearbeitung der grammatischen Phänomene - in dieser Einheit die Auseinandersetzung mit den Formen und Funktionen von Adjektiven - nicht isoliert, sondern eingebettet in einen thematischen Rahmen und verbunden mit anderen Bereichen des Deutschunterrichtes stattfindet, wird der im Rahmenlehrplan formulierten Forderung nach einem lebenspraktischen Bezug und einer situativen Einbettung des Wissens entsprochen (vgl. RLP Lernen, S. 16).

5.1 Thema der Einheit

Die dargestellte Unterrichtseinheit hat das Thema „Wer? Wie? Was?“ mit dem grammatischen Schwerpunkt auf den Adjektiven. Um den Schülerinnen und Schülern diesen Inhalt anschaulich zu präsentieren, sie zu motivieren und ihnen einmal mehr zu zeigen, wie spannend auch Grammatik ist, wird der Stoff im Rahmen von Kriminalfällen bzw. Detektivgeschichten und damit im Zusammenhang stehenden Personen- und Gegenstandsbeschreibungen angeboten.

5.2 Bezug zum Rahmenlehrplan

Die Planung und Durchführung dieser Unterrichtseinheit erfolgt unter Bezug auf den Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin). Für das Fach Deutsch sind darin unter anderem die Standards „Lesen – mit Texten umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ formuliert (RLP Lernen, S. 47f). Die Schülerinnen und Schüler lernen in dieser Einheit ausgewählte Merkmale von Adjektiven kennen und nutzen dieses Wissen, um Adjektive in Texten zu identifizieren und erarbeitete Rechtschreibregeln bei der Produktion eigener Texte zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 45). Die grammatischen Inhalte der Einheit beziehen sich auf das Aufgabenfeld „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und die darin erfassten Standards, wie „Schülerinnen und Schüler nutzen grammatische Kenntnisse bei der Rechtschreibung“, „[...] nutzen Kenntnisse über Funktion von Wortbau und Wortart“ und „[...] verwenden grammatische Fachbegriffe“ (vgl. ebd., S. 48).

Als Ziel des Lernens nennt der Rahmenlehrplan die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler und sieht deshalb eine wichtige Aufgabe der sonderpädagogischen Förderung in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Sach-, Methoden-, personalen und sozialen Kompetenzen (vgl. RLP Lernen, S. 11). Dabei wird betont, dass der Unterricht so zu gestalten ist, dass das Lernen zunehmend selbsttätig organisiert und verantwortet werden kann (vgl. ebenda, S. 45). Die im Absatz 5.4 dieser Arbeit beschriebenen Lernziele orientieren sich zum Großteil an den für das Fach Deutsch formulierten Kompetenzen (vgl. ebenda, S. 45f).

5.3 Aufbau der Unterrichtseinheit

Thema der Stunde	Inhalt
1) Eine Rede - auf die Detektive der Klasse 4a	Sch. hören eine Rede, in der die Adjektive fehlen, einigen sich auf passende Adjektive, die sie einsetzen und vergleichen anschließend beide Texte miteinander. Sch. lernen den Umgang mit der Lernwortbox kennen.
2),3) Das bin ich – Wir legen für jeden Detektiv eine Akte an	Sch. erarbeiten im Plenum wichtige Merkmale und passende Adjektive zur Beschreibung einer Person und erstellen (mithilfe einer Vorlage) möglichst selbstständig eine steckbriefartige Personenbeschreibung von sich selbst. Gramm. Schwerpunkt: Adjektive sagen, wie etwas ist
4) Freie Übungsstunde	Sch. erarbeiten wichtige Arbeitsregeln für die Freien Übungsstunden. Die ersten Materialien werden eingeführt und die Sch. setzen sich möglichst selbstständig mithilfe der angebotenen Materialien und in frei gewählter Sozialform mit den Adjektiven zur Personenbeschreibung auseinander. Einführung der Auswertungsrunde.
5) Die Polizei bittet um Mithilfe – Der erste Fall	Sch. lesen in Gruppenarbeit (Mädchen- und Jungengruppe) Personenbeschreibungen und identifizieren mithilfe der gewonnenen Informationen die beschriebene Person. Sch. verfassen in Einzelarbeit steckbriefartige Personenbeschreibungen zu ausgewählten Personen

6) Hilfe – die Monster kommen!	Sch. lesen die Beschreibung eines Monsters, erwürfeln passende Adjektive und setzen sie mit der richtigen Flexionsendung in den Lückentext ein. Gramm. Schwerpunkt: Adjektive können vor einem Nomen stehen, sie erhalten dann eine Endung
7) War's der mit den schwarzen Haaren? Nein, der mit den blonden!	Sch. erarbeiten durch das Sortieren und die Gegenüberstellung vorgegebener Bilder Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Gegensätze) und suchen anschließend in Partnerarbeit weitere Gegensatzpaare. Gramm. Schwerpunkt: Adjektive haben (meist) ein Gegenwort
8) Freie Übungsstunde	Sch. wiederholen die erarbeiteten Arbeitsregeln und festigen ihr Wissen über die bisher erarbeiteten Merkmale und Funktionen von Adjektiven mit verschiedenen Materialien in unterschiedlichen Sozialformen.
9) <i>Diebstähle in Lichtenberg – Der zweite Fall</i>	<i>Sch. lesen in Partner- bzw. Gruppenarbeit Personenbeschreibungen, übertragen die relevanten Informationen auf einen Notizzettel, identifizieren die gesuchten Personen und fertigen von einem Täter auf der Grundlage der erhaltenen Informationen ein Bild an. Sie üben das kooperative Arbeiten in Teams sowie das selbstständige Erarbeiten einer Lösung.</i>
10),11) Tatwerkzeuge und Diebesgut	Sch. untersuchen in Partner- bzw. Gruppenarbeit verschiedene Gegenstände bezüglich Länge, Gewicht, Größe an drei Stationen im Klassenraum. Sie nutzen die Komparation zum Vergleichen der Gegenstände. Gramm. Schwerpunkt: Adjektive kann man steigern
12) Freie Übungsstunde	<i>Sch. wiederholen die erarbeiteten Arbeitsregeln und festigen ihr Wissen über die bisher erarbeiteten Merkmale und Funktionen von Adjektiven mit verschiedenen Materialien in unterschiedlichen Sozialformen.</i>
13) Abschluss der Einheit	Sch. ordnen ihre „Detektivakten“. Anschließend bekommen sie Detektivausweise verliehen, in denen neben den in den Freien Übungsstunden bearbeiteten Aufgaben auch die persönlichen Stärken (bezogen auf den grammatischen Inhalt und auf das Arbeits- und Sozialverhalten) vermerkt sind. Gemeinsame Auswertung der Einheit.

Tabelle 3: Aufbau der Unterrichtseinheit

5.4 Ziele der Unterrichtseinheit

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen den grammatischen Begriff Adjektiv und die Bedeutung ausgewählter Wörter
- kennen wichtige Merkmale von Adjektiven (Kleinschreibung, Komparation, Bildung von Gegensätzen)
- können bestimmte Nomen (Körperteile, Kleidungsstücke, Gegenstände und Tiere) mit passenden Adjektiven beschreiben
- können aus einer Personenbeschreibung wichtige Informationen entnehmen und mit deren Hilfe eine Person auf einem Bild identifizieren
- können eine tabellarische Personenbeschreibung von sich selbst schreiben.

Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- üben sich im kooperativen Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen
- bearbeiten die gestellten Aufgaben weitestgehend selbstständig

- können mit der Lernwortbox arbeiten
- üben den sachgerechten und sorgfältigen Umgang mit verschiedenen Medien (Lesetexte, MP3-Player, verschiedene Formen von Spielen, Arbeitsblätter)
- nutzen Möglichkeiten der Selbstkontrolle.

Soziale Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen die erarbeiteten Gesprächs- und Arbeitsregeln und wenden sie an
- erweitern ihre Fähigkeit mit einer Partnerin/einem Partner bzw. in einer Gruppe zusammenzuarbeiten
- helfen sich gegenseitig
- akzeptieren und würdigen die Leistungen anderer
- akzeptieren, dass verschiedene Schüler unterschiedliche Aufgaben bearbeiten.

Personale Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bringen ihre Ideen ein und beteiligen sich zunehmend produktiv am Unterrichtsgespräch

- äußern ihre Meinung verständlich und sachlich und akzeptieren abweichende Meinungen anderer
- trainieren ihre Ausdauer beim Bearbeiten von Aufgaben und entwickeln den Ehrgeiz, angefangene Arbeiten zu Ende zu bringen
- können das eigene Leistungsniveau zunehmend besser einschätzen
- werden zunehmend sicherer in der Auswahl von Aufgaben, die ihren Möglichkeiten entsprechen
- erweitern ihre Fähigkeit, das eigene Verhalten und die eigenen Leistungen zu reflektieren.

6 Planung, Durchführung und Analyse der Unterrichtsstunde „Diebstähle in Lichtenberg – der zweite Fall“ als Beispiel einer Öffnung des Unterrichts in organisatorischer Dimension

6.1 Didaktische Überlegungen

Im Zentrum dieser Stunde steht das Identifizieren verdächtiger Personen anhand von Informationen, die schriftlichen Personenbeschreibungen entnommen werden. Dieser inhaltliche Schwerpunkt wurde so gewählt, da das Beschreiben bzw. Identifizieren von Personen eine authentische Anwendungssituation für das im Rahmen dieser Einheit erworbene Wissen über Adjektive darstellt. Außerdem wird in der Auseinandersetzung mit den Personenbeschreibungen und Steckbriefen deutlich, dass zur genauen Bestimmung einer Person einzelne Merkmale, wie „groß“ oder „blond“ nicht ausreichen, sondern ganze Bündel von Eigenschaften beschrieben werden müssen.

Die in der Stunde realisierte organisatorische Öffnung des Unterrichts ergibt sich weniger aus dem grammatischen Inhalt, als vielmehr durch die gewählte Rahmenhandlung der Stunde – die Unterstützung der Polizei bei der Aufklärung eines Verbrechens.

Innerhalb dieser Unterrichtsstunde werden in einzelnen Phasen unterschiedliche Sozialformen gewählt, die mit Blick auf die realisierte Öffnung des Unterrichts und die sich daraus ergebenden Anforderungen an dieser Stelle kurz erläutert werden.

Die frontale Einstiegs- und Hinführungsphase bietet einen Rahmen, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler mithilfe der gegebenen Impulse (Steckbriefe an der Tafel, fiktiver Brief von der Polizei) möglichst selbstständig Hypothesen über den Inhalt der Stunde aufstellen und anschließend auf Grundlage der Erfahrungen, die sie beim Lösen des ersten Falls gemacht haben, Strategien für ihr weiteres Vorgehen entwickeln. Da diese Herangehensweise für die Lerngruppe neu ist und um sicherzustellen, dass die gewählten Strategien Erfolg versprechend sind, werden diese notwendigen Vorüberlegungen aus der Ermittlungsarbeit in den Teams herausgezogen und vorher gemeinsam mit allen im Klassenunterricht angestellt.

Die anschließende Hauptphase des Unterrichts findet in Partner- bzw. Gruppenarbeit statt, was für die Lernenden gut nachvollziehbar ist, da ihnen die Arbeit von Ermittlerteams aus dem Fernsehen bekannt ist. Die Zu-

sammensetzung der Teams wird von den Schülerinnen und Schülern selbst bestimmt, wobei die Gruppengröße (maximal drei Personen) vorgegeben ist. Auch der Arbeitsplatz ist innerhalb des vorgegebenen Rahmens frei wählbar. Im Gegensatz zu vorangegangenen Gruppenarbeitssituationen, in denen die verschiedenen Rollen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler von mir vorgegeben waren, müssen sich die Kinder innerhalb der Teams in dieser Stunde selbst über die Rollenverteilung bzw. die Verteilung der Aufgaben einigen, was einerseits Kooperationsbereitschaft und -vermögen, andererseits auch eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erfordert.

Den Abschluss der Stunde bildet eine Einzelarbeitsphase, in der die Schülerinnen und Schüler drei Gegenstände anhand von kurzen gehörten Beschreibungen identifizieren. Hier erhält jede/jeder Einzelne eine sofortige Rückmeldung darüber, ob sie die Aufgabe richtig gelöst hat.

Die in den einzelnen Phasen des Unterrichts gewählten Sozialformen lassen auf unterschiedliche Weise ein offeneres Arbeiten im Unterricht zu.

Die zunächst noch im Klassenverband vorgenommene Hypothesenbildung und das gemeinsame Suchen nach Strategien zur Lösung des Falles liefern den Schülerinnen und Schülern ein Modell für das Vorgehen bei der Bearbeitung einer solch umfangreichen Aufgabe. Durch das wiederholte Üben dieser Schritte sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, zunehmend selbstständig geeignete Herangehensweisen für das Lösen von Problemen auszuwählen und anzuwenden.

Die langsame Steigerung der Komplexität der in Partner- bzw. Gruppenarbeit zu lösenden Aufgaben soll eine Überforderung der Lerngruppe hinsichtlich der erwarteten Kooperationsfähigkeit vermeiden. Auch wenn das gemeinsame Arbeiten in den Teams für einige Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung darstellt und von gleichberechtigtem Arbeiten innerhalb mancher Gruppen noch keine Rede sein kann, halte ich es für wichtig, mit solchen Arbeitsformen nicht zu warten, bis die Schülerinnen und Schüler die dafür erforderlichen Kompetenzen in ausreichendem Maß ausgebildet haben. Dem liegt die Ansicht zugrunde, dass Öffnung des Unterrichts ein sozialer Prozess ist, der durch kooperative Interaktionsformen gefördert werden kann.

6.2 Didaktische Reduktion

Die Adjektive, mit denen in dieser Stunde gearbeitet wird, stellen eine Art Modellwortschatz dar. Um Verständnisprobleme auszuschließen, wird mit Wortmaterial gearbeitet, welches bei den Kindern als bekannt vorausgesetzt werden kann und mit dem sie sich schon in den vorangegangenen Stunden beschäftigt haben.

Die Öffnung des Unterrichts lässt sich aufgrund der Rahmenbedingungen und des Inhalts lediglich bezogen auf das „Wo?“ und „Mit wem?“ realisieren, wobei auch hier die Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten innerhalb eines von mir vorgegebenen Rahmens liegen. Eine Öffnung bezogen auf den zeitlichen Ablauf ist in dieser Stunde nicht sinnvoll.

Um Schwierigkeiten bei der Rollen- und Aufgabenverteilung in den einzelnen Arbeitsgruppen möglichst gering zu halten, wird die Gruppengröße von mir auf zwei Personen festgelegt. Da in der Klasse aber sieben Kinder sind und niemand gezwungen sein soll allein zu arbeiten, ist auch eine Gruppe mit drei Kindern dabei.

Um eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler in der Partner- bzw. Gruppenarbeitsphase zu vermeiden und für alle - bezogen auf das notwendige Vorwissen - annähernd gleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen, halte ich es für angebracht, der Teamarbeit eine gemeinsame Erarbeitung der Vorgehensweise im Klassenverband voranzustellen. Dies ist auch aus einem weiteren Grund wichtig. Da die Klasse noch ganz am Anfang der Entwicklung hin zu einem selbstgesteuerten, selbstbestimmten Lernen steht und die Schülerinnen und Schüler die dafür erforderlichen Kompetenzen erst aufbauen, sind sie schon mit der Aufgabenverteilung im Team genug gefordert.

6.3 Ziele der Unterrichtsstunde

Inhaltliches Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler wenden ihr erworbenes Wissen über Adjektive an, indem sie in den Personenbeschreibungen die relevanten Adjektive identifizieren, sie korrekt auf den Notizzettel übertragen und mit ihrer Hilfe die richtigen drei Personen identifizieren. Sie schärfen ihr Bewusstsein dafür, dass eindeutige Beschreibungen in der Regel mehr als ein oder zwei Adjektive erfordern.

Soziales Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler üben sich im kooperativen Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen.

6.4 Methodische Überlegungen

Der Einstieg in die Stunde findet im Kinositz vor der Tafel statt. Diese Sitzform, die ich vor etwa vier Monaten in dieser Klasse eingeführt habe, wird von den Kindern inzwischen gut angenommen. Sie ermöglicht allen eine gute Sicht auf die Tafel, an der sich 12 Steckbriefe befinden. Die Steckbriefe sollen bei den Kindern Erinnerungen an den ersten gemeinsam gelösten Fall wecken, bei dessen Aufklärung alle mit großer Begeisterung mitgeholfen haben. Das dient einerseits der Motivation, andererseits soll Neugier geweckt und die Aufmerksamkeit auf den thematischen Inhalt der Stunde gelenkt werden. Durch diese Situation sollen die Kinder zu spontanen Äußerungen angeregt werden. Da alle beim letzten Fall mit Begeisterung dabei waren, sollte jedem Kind etwas einfallen, was es nun auch äußern kann und möchte. Wenn das nicht gelingt, werde ich Impulsfragen stellen.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Erinnerungen an den letzten Fall erzählt und Vermutungen zum Inhalt der heutigen Stunde angestellt haben, werde ich den fiktiven Brief der Polizei vorlesen und so zur nächsten Phase überleiten. Hier wird an Bekanntes angeknüpft (der letzte Fall wurde ebenfalls mit einem Brief eingeleitet) und die Schülerinnen und Schüler werden

aufgefordert sich Strategien zu überlegen, wie sie die Polizei bei der Lösung des Falls unterstützen können und welche Hilfsmittel sie dazu noch benötigen. Während die Kinder ihre Überlegungen zum weiteren Vorgehen schildern, werden die einzelnen Arbeitsschritte, auf die sich die Klasse einigt, von mir an die Tafel geschrieben. Das Tafelbild steht den Kindern während der Partner- bzw. Gruppenarbeitsphase zur Verfügung und erinnert an die Reihenfolge, in der die Arbeitsschritte zu erledigen sind. So kann einerseits mein Redeanteil reduziert werden, andererseits dient das Tafelbild den Schülerinnen und Schülern als Orientierungshilfe, die Schwierigkeiten damit haben sich Aufgabenstellungen über einen längeren Zeitraum zu merken. Damit wird ihnen ein selbstständigeres Arbeiten ermöglicht.

Nachdem sich die Teams (zwei Paare und eine Dreiergruppe) gefunden haben, wählen sie sich einen Arbeitsplatz für die folgende Anwendungsphase. Die Bewegung im Raum stellt eine motorische Entlastung dar, gleichzeitig wird mit dem Arbeitsortwechsel auch eine neue Phase eingeleitet. Eine Schülerin teilt nun die Arbeitsmaterialien aus. Die Täterbeschreibungen gibt es in vier verschiedenen, im wesentlichen Inhalt jedoch identischen Fassungen. Sie unterscheiden sich lediglich in der Form, in der die relevanten Informationen dargeboten werden und somit auch im Umfang des zu lesenden Textes. Nachdem eventuell noch offene Fragen geklärt sind, beginnen die Teams selbstständig mit der Arbeit.

Die Gruppen werden bei der Lösung ihres Falles auf das Problem stoßen, dass ein Steckbrief kein Bild des Täters enthält. Lediglich die Augenfarbe ist auf ihm vermerkt. Sie müssen diesen Täter also über das Ausschlussverfahren ermitteln. Wenn sichtbar wird, dass einzelne Gruppen hier nicht weiter wissen, werde ich unterstützend eingreifen.

Alle fertigen Gruppen erhalten schließlich die Aufgabe, nach den Vorgaben der Personenbeschreibung ein Bild des dritten Täters anzufertigen. So kann überprüft werden, ob sie die Informationen auch in umgekehrter Richtung richtig nutzen. Wenn anschließend die ermittelten Täter verglichen und kontrolliert werden, kann jede Gruppe ihr Bild an die Tafel hängen und alle schauen gemeinsam, ob es den Vorgaben entspricht. Sollten alle drei Gruppen gleichzeitig mit der Identifizierung der Täter fertig sein, werden erst die Ergebnisse gesammelt und kontrolliert. Danach werden die Bilder des dritten Täters gemalt.

Bei der Ergebnissicherung darf die leistungsschwächste Gruppe anfangen, um ihr freie Auswahl bei den zu präsentierenden Tätern zu lassen. Die Steckbriefe der ermittelten Täter werden an die Tafel gehängt und die Kinder begründen noch einmal, warum es in diesem Fall nur diese Person sein kann. Diese Begründung setzt schon eine gewisse Reflexion der eigenen Arbeitsweise voraus. Das Ergebnis wird dann noch mit der Bearbeitungsnummer kontrolliert.

Wenn am Ende der Stunde noch ausreichend Zeit ist, können alle Schülerinnen und Schüler in Form eines kurzen Quiz' die gestohlenen Gegenstände identifizieren. Hierbei arbeitet jeder allein. Um zu gewährleisten, dass alle wissen, welche Gegenstände zur Auswahl

stehen, werden diese vorher von einzelnen Schülerinnen und Schülern kurz genannt, nachdem die entsprechenden Bildkarten an die Tafel gehängt wurden. Die Kinder notieren die Buchstaben der von mir mit jeweils drei Adjektiven beschriebenen Gegenstände in der vorgegebenen Reihenfolge, anschließend wird verglichen. Am Ende der Stunde räumen alle ihre Arbeitsplätze und die Tafel auf und gehen anschließend in die Pause.

7 Planung, Durchführung und Analyse einer „Freien Übungsstunde“ als Beispiel für die mediale Öffnung des Unterrichts

7.1 Didaktische Überlegungen

In dieser Stunde haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, sich allein, mit einer Partnerin/einem Partner oder in kleinen Gruppen und mithilfe verschiedener vorgegebener Materialien mit den Inhalten der vergangenen Stunden auseinanderzusetzen. Im Vordergrund stehen hierbei das weitgehend selbstständige Arbeiten sowie die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Das verwendete Wortmaterial und einen Teil der Übungsformen kennen die Kinder bereits, teilweise aus den Freien Übungsstunden, zum Teil aber auch aus den anderen Unterrichtsstunden der Einheit. Damit soll möglichen Schwierigkeiten beim Wortverständnis vorgebeugt werden und sichergestellt sein, dass die Lernenden die Übungszeit effektiv nutzen können und nicht zu viel Zeit für das Verstehen der Aufgabenstellung benötigen. Außerdem erscheint die Stunde damit trotz ihrer völlig anderen Struktur nicht gänzlich losgelöst, sondern thematisch eingebettet in die gesamte Einheit.

In Partner- bzw. Gruppenarbeitssituationen können die Lernenden kooperative Verhaltensweisen üben, indem sie beispielsweise die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe selbst organisieren, sich gegenseitig Hilfestellungen geben und beraten. Dabei müssen sie die eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen mit denen der anderen in Einklang bringen, sich einigen und Kompromisse schließen, was den Schülerinnen und Schülern zum Teil sehr schwer fällt. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, sich seiner eigenen Bedürfnisse, aber auch seiner Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst zu sein und diese realistisch einschätzen zu können. Indem die Lernenden ihre Aufgaben selbst wählen und ihre Ergebnisse mithilfe der Selbstkontrollmöglichkeiten überprüfen und gegebenenfalls korrigieren können, sollen sie langsam zu einer realistischen Selbsteinschätzung geführt werden. Diese ist schon jetzt in der Schule, aber auch in der Freizeit und erst recht in der nachschulischen Lebensphase, beispielsweise bei der Bewerbung für eine Berufsausbildung, von enormer Bedeutung.

Die Möglichkeit der freien Wahl der Aufgaben soll die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, von einem anfänglichen „Was macht mir am meisten Spaß?“ zu „Was muss ich unbedingt noch üben?“ zu kommen. Wenn sie selbst erkennen, in welchen Bereichen sie

noch Übungsbedarf haben und den Willen entwickeln, daran zu arbeiten, haben sie eine wichtige Basis für das lebenslange Lernen geschaffen.

Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler auch Aufgaben wählen können, die ihnen leicht fallen, können sie im Unterricht Erfolg erleben und sich vor Augen führen, was sie bereits können. Schülerinnen und Schüler, deren erste Schuljahre geprägt waren von Misserfolgs- und Versagenserlebnissen, können durch diesen Erfolg wieder Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen. Durch das wiederholte Üben in unterschiedlichen Formen und mit differenziertem Material können die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht angebahnten Fähigkeiten trainieren und festigen. Sie eignen sich so nach und nach ein ständig erweiterbares Repertoire an Lernstrategien und Methoden an, auf welches sie auch in anderen Fächern und in nachschulischen Lernsituationen zurückgreifen können.

7.2 Didaktische Reduktion

Da in der dargestellten Stunde die in den vorangegangenen Unterrichtsstunden er- und bearbeiteten Inhalte geübt und gefestigt werden sollen, ist eine Öffnung bezogen auf den Unterrichtsinhalt an dieser Stelle nicht möglich. Die verschiedenen angebotenen Arbeitsmaterialien decken jedoch unterschiedliche Aspekte bzw. Teilbereiche des „großen“ grammatischen Schwerpunktes ab, sodass sich die Schülerinnen und Schüler mit der Wahl eines bestimmten Arbeitsmaterials auch für einen Aspekt des Inhalts „Adjektive“ entscheiden. Einigen Schülerinnen und Schülern fällt es noch schwer, anhand der Aufgaben zu erkennen, ob sie sich besser in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten lassen. Besonders A., I. und P. arbeiten gern allein. In der Partnerarbeit tendieren sie dazu, sich leistungsstärkere Partnerinnen/Partner zu suchen, um dann zum Teil einfach nur abzuschreiben. Um das zu vermeiden sowie eine Orientierungshilfe bezüglich geeigneter Sozialformen zu geben, sind auf dem Material die zur Bearbeitung möglichen Sozialformen durch die entsprechende Anzahl an Smilies gekennzeichnet. Die Selbstbestimmung über die Sozialform ist demzufolge nur innerhalb des von mir vorgegebenen Rahmens möglich.

Die innerhalb der Partner- bzw. Gruppenarbeit notwendigen kooperativen Verhaltensweisen, die für das erfolgreiche gemeinsame Bearbeiten solcher Angebote nötig sind, haben von Übungsstunde zu Übungsstunde zugenommen. Während es bei den in der ersten Freien Übungsstunde eingeführten Memorys lediglich wichtig war, eine Mitspielerin/einen Mitspieler zu finden, der sich an die allseits bekannten Spielregeln hält, erfordert das in der dargestellten Stunde eingeführte Material 12 wesentlich mehr Abstimmung unter den kooperierenden Schülerinnen und Schülern. Dennoch sind diese Anforderungen noch begrenzt und das Material so ausgewählt, dass die Lernenden sich auch ohne meine Unterstützung einigen können.

7.3 Ziele der Unterrichtsstunde

Inhaltliches Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler wenden ihr erworbenes Wissen über Adjektive an, indem sie

- bekannte Adjektive orthografisch korrekt schreiben
- Adjektive im Text identifizieren (M 14)⁴
- die Bedeutung ausgewählter Adjektive kennen und sie sinnvoll mit vorgegebenen Nomen verbinden (M 15)
- zu bekannten Adjektiven Gegenteile finden (M 14)
- Adjektive steigern (M 12, 13)
- von flektierten Adjektiven die Grundform bilden (M 14)
- Adjektive beim Einsetzen in Sätze richtig flektieren (M 15).

Methodisches Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Fähigkeit im selbstständigen Arbeiten mit ausgewählten Materialien.

7.4 Methodische Überlegungen und Verlauf

Die dargestellte Stunde gliedert sich grob in eine Einstiegsphase, eine Übungsphase und eine Abschlussrunde.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen mit großer Wahrscheinlichkeit schon anhand der bereitgestellten Materialien, dass es sich wieder um eine Freie Übungsstunde handelt. Einige werden auch schon beim Bereitlegen des Materials interessiert zusehen und zu einzelnen Dingen Fragen stellen. Wie auch schon in der letzten Freien Übungsstunde befinden sich die bereits bekannten Materialien auf den seitlichen Regalen, neue Materialien sind auf dem Tisch vorn neben der Tafel aufgebaut.

Zu Beginn der Stunde wiederholen die Schülerinnen und Schüler die am Anfang der Einheit eingeführten Arbeitsregeln. Diese Wiederholung ist wichtig, weil noch nicht alle Kinder die Regeln verinnerlicht haben, ihre Einhaltung aber für das Gelingen der Stunde sehr wichtig ist. Sollten sie dabei Unterstützung brauchen, kann auf das Regelplakat an der Pinnwand verwiesen werden, auf dem die drei Arbeitsregeln mit passenden Bildern illustriert sind.

Anschließend kommen alle Schülerinnen und Schüler nach vorn zum Materialtisch und sehen sich die vorbereiteten Angebote an. Da in der Klasse nur sieben Kinder unterrichtet werden, können sie sich im Halbkreis um den Materialtisch stellen und haben so einen guten Blick auf alle Materialien. Sie können sie auch mal in die Hand nehmen, um auszuprobieren, was man mit ihnen machen kann. Die Schülerinnen und Schüler stellen Vermutungen darüber an, wie mit den verschiedenen Materialien geübt wird, wobei die neuen Aufgaben der Reihe nach durchgegangen werden. Damit hier möglichst alle etwas sagen können, kommen zunächst die Schülerinnen und Schüler zu Wort, die in mündlichen Situationen eher zurückhaltend sind. Sollten einige Aufgaben nicht richtig erklärt werden, kann ich hier ergänzend eingreifen. Diese Phase dient dazu, die Neugier der Schülerinnen und Schüler zu wecken und

⁴ Zu den Materialien siehe Tabelle 4

sie mit dem neuen Material vertraut zu machen. Sie sollen angeregt werden, sich das Material so genau anzusehen, dass sie möglichst ohne meine Unterstützung herausfinden, wie sie damit arbeiten können.

Nachdem alle Fragen zu den neuen Arbeitsmaterialien beantwortet sind, haben die Lernenden kurz Zeit, sich einen Überblick über alle angebotenen Aufgaben zu verschaffen und evtl. schon eine Partnerin/einen Partner für eine zu zweit zu bearbeitende Aufgabe zu gewinnen. Bevor mit der Freien Übung begonnen wird, sagt jedes Kind, mit welcher Aufgabe es beginnen wird. Dieser Schritt ist nötig, um zu gewährleisten, dass sich jede/jeder Einzelne auf eine Startaufgabe festlegt und somit einen schnellen Einstieg in die Übungsphase findet. Aufgrund von I.s Arbeitsverhalten in den ersten beiden Freien Übungsstunden⁵ wurde mit ihm die Absprache getroffen, dass er mit einer schriftlich zu bearbeitenden Aufgabe anfängt. Daran werde ich ihn (wenn nötig) erinnern. An dieser Stelle ist auch Gelegenheit, noch einmal Fragen zu stellen, die sich die Schülerinnen und Schüler möglichst gegenseitig beantworten. Die angebotenen Aufgaben sind unterschiedlich schwierig und zeitaufwendig. Der Schwierigkeitsgrad ist als Orientierungshilfe für die Auswahl in Form von roten (schwer), gelben (mittel) und grünen (leicht) Klebepunkten auf den Aufgabekärtchen vermerkt, ebenso die Anzahl der Personen, die die Aufgabe gemeinsam bearbeiten können (ein, zwei oder drei Smilies). Je nach Lese- und Schreibkompetenz der einzelnen Schülerinnen und Schüler und auch abhängig von ihrer Fähigkeit, das eigene Leistungsniveau richtig einzuschätzen, können sie Aufgaben wählen, die sie herausfordern oder solche, die sie ganz leicht lösen können.

Nachdem alle Fragen geklärt sind, jede Schülerin/jeder Schüler sich für eine Startaufgabe entschieden hat und der zeitliche Rahmen für die Übungsphase festgelegt wurde, nehmen sich alle die benötigten Materialien mit an den Arbeitsplatz, den sie sich ausgewählt haben und beginnen mit dem selbstständigen Arbeiten. Nachdem sie eine Aufgabe beendet haben, bringen sie die Materialien wieder nach vorn und zeichnen die bearbeitete Aufgabe auf dem Angebotsplan ab, der an der Tafel hängt. Dieses Abzeichnen gibt den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, etwas geschafft zu haben und sie erhalten einen Überblick über die bereits bearbeiteten Aufgaben. Auch mir dient es zur Orientierung darüber, welche Aufgaben oft gewählt werden, welche seltener und vor allem, wer welche Aufgaben bearbeitet hat. Während dieser Übungsphase stehe ich für individuelle Fragen zur Verfügung und nutze die Zeit für eine intensive Beobachtung der Schülerinnen und Schüler.

Ein akustisches Signal beendet die Übungsphase und ruft die Schülerinnen und Schüler mit ihren Stühlen in den Kinostuhl vor die Tafel. Hier stellt jedes Kind eine der Aufgaben vor, die es bearbeitet hat, und gibt die Rückmeldung, ob diese Aufgabe schwer, mittel oder

⁵ Da I. sowohl das Schreiben als auch das Lesen schwerfällt, meidet er Aufgaben, in denen das gefordert wird. In den vorangegangenen Übungsstunden hat er sich fast ausschließlich mit spielerischen Materialien, wie dem Wort-Bild-Memory, dem Angielspiel und dem Würfelspiel beschäftigt.

leicht war. Nachdem alle an der Reihe waren, folgt ein kurzes Blitzlicht, in dem jede Schülerin/jeder Schüler sagt, ob sie/er mit ihrer/seiner heutigen Arbeit zufrieden ist und versucht dies (wenn möglich) kurz zu begründen. Diese Abschlussrunde soll die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, ihr Arbeitsverhalten zu reflektieren, was ihnen zurzeit noch sehr schwer fällt. Am Ende der Stunde räumen alle ihre Arbeitsplätze auf und werden mit Dank für die Mitarbeit in die Hofpause entlassen.

7.5 Differenzierung

Die Differenzierung erfolgt in dieser Stunde hauptsächlich über das Material, das sich die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen. Sie entscheiden sich mit dem Material für einen bestimmten Inhalt und einen Schwierigkeitsgrad. Auch die für die Bearbeitung möglichen Sozialformen sind durch die Aufgabe vorgegeben.

Die sechs in dieser Freien Übungsstunde neu eingeführten Materialien (M12 – M17) ermöglichen den Schülerinnen und Schülern ein Lernen in unterschiedlichen Sozialformen, in ihrem eigenen Lerntempo an einem selbst gewählten Ort im Klassenraum. Sie können sich mit verschiedenen Aspekten des grammatischen Schwerpunktes „Adjektive“ in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden auseinandersetzen.

Da drei Kinder zum Teil noch Schwierigkeiten mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung haben und Schreibaufgaben für sie eine große Herausforderung darstellen, enthalten zwei Aufgaben (M12, M13) differenzierte Arbeitsblätter für diese drei Kinder. So soll verhindert werden, dass sie mit der Menge der zu schreibenden Wörter überfordert sind und diese Aufgaben deshalb meiden.

Überblick über das in den Freien Übungsstunden angebotene Material, angeordnet in der Reihenfolge der Einführung

	Nr.	Bezeichnung	Beschreibung	Sozialform	Schwierigkeitsgrad	Selbstkontrolle möglich?
Erste Freie Übungsstunde	1	Lernwortbox	Karteikastenbox mit den Adjektiven zum Rechtschreibtraining.	Einzelarbeit; Partnerarbeit	leicht	Ja
	2	Puzzledosen	Filmdosen mit den Adjektiven, zerlegt in einzelne Grapheme. Adjektive sollen richtig zusammengesetzt werden.	Einzelarbeit	leicht	Ja
	3	Wort-Bild-Memory	Memorykarten mit den Adjektiven und entsprechenden Bildern für die Wort-Bild-Zuordnung.	Partnerarbeit; Gruppenarbeit	leicht	Ja
	4	Wer von uns ist es?	Lese- bzw. Hörtext mit Personenbeschreibungen der Sch. Jedem Text muss ein Bild zugeordnet werden.	Einzelarbeit; Partnerarbeit	mittel	Ja
	5	Was passt nicht?	Übungskarte; jedem Nomen sind vier Adjektive zugeordnet, das falsche muss erkannt und durchgestrichen werden.	Einzelarbeit	mittel	Ja
	6	Personenbeschreibung	Leere Vorlage bzw. leeres Blatt für eine Personenbeschreibung.	Einzelarbeit	mittel/ schwer	Nein
Zweite Freie Übungsstunde	7	Gegenteil-Memory	Memorykarten mit Gegenteilen (Wörter)	Partnerarbeit; Gruppenarbeit	leicht	Ja
	8	Gegenteile angeln	Angelspiel; die Vorlage enthält die Adjektive, die entsprechenden Gegenteile werden geangelt und richtig zugeordnet.	Partnerarbeit; Gruppenarbeit	mittel	Ja
	9	Würfelspiel Tatort, Fluchtwagen	Lückentext mit sechs möglichen Adjektiven für jede Lücke. Es wird gewürfelt und das passende Wort richtig flektiert eingesetzt.	Einzelarbeit	mittel	Nein
	10	Würfelspiel selbst herstellen	Rohmaterial (Lückentext) für das Würfelspiel. Die Sch. müssen sich für jede Lücke passende Adjektive ausdenken.	Einzelarbeit; Partnerarbeit	schwer	Nein
	11	Welches Wort versteckt sich hier?	Arbeitsblatt auf dem nur die Oberhälfte verschiedener Adjektive zu sehen ist. Die Wörter müssen erkannt und richtig aufgeschrieben werden.	Einzelarbeit	mittel	Ja

Dritte Freie Übungsstunde	12	Messstation	Verschiedene Gegenstände werden gemessen, gewogen, die Ergebnisse in ein Arbeitsblatt eingetragen. Die Gegenstände werden verglichen.	Einzelarbeit; Partnerarbeit	mittel/ schwer	Ja
	13	Lernrolle Steigerung	Auf einer Lernrolle sollen jeweils alle drei Komparationsformen eines Adjektivs gefunden u. anschließend in eine Tabelle eingetragen werden.	Einzelarbeit	mittel	Ja
	14	Der Banküberfall	Im Lesetext sollen alle Adjektive unterstrichen und anschließend in der Grundform aufgeschrieben werden. Zusatz: Gegenteile dazu aufschreiben.	Einzelarbeit; Partnerarbeit	schwer	Ja
	15	Was passt?	Arbeitsblatt mit Nomen und Adjektiven, die sinnvoll verbunden werden sollen. Zusatz: Sätze mit unbestimmtem Artikel am Anfang schreiben und das Adjektiv richtig flektiert einsetzen.	Einzelarbeit	mittel	Ja
	16	Wer war es?	Lese- bzw. Hörtext mit fünf Personenbeschreibungen. Die Personen sollen aus 15 Steckbriefen herausgefunden werden.	Einzelarbeit	mittel	Ja
	17	Lernrolle Wortbildung	Mithilfe einer Lernrolle sollen aus Nomen und vier vorgegebenen Adjektivendungen neue Adjektive gebildet und aufgeschrieben werden.	Einzelarbeit	schwer	Ja

Tab. 4: Überblick über das in den Freien Übungsstunden angebotene Material, angeordnet in der Reihenfolge der Einführung

8 Gesamtreflexion

Zentrales Anliegen der dargestellten Unterrichtseinheit war es, eine der Lerngruppe angemessene Form der Öffnung von Unterricht zu finden und umzusetzen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, weitestgehend selbstständig zu arbeiten und in der Auseinandersetzung mit einem sachlichen Inhalt ihre sozialen und personalen Kompetenzen zu entwickeln.

Die Analyse der organisatorischen Rahmenbedingungen sowie der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler führte zu der Schlussfolgerung, dass die Öffnung des Unterrichts sich zunächst auf die organisatorische Dimension (nach BRÜGELMANN 1996) beschränken muss, da die Voraussetzungen für eine weiter reichende Öffnung (wie z. B. die selbstständige Auswahl des Inhalts) erst geschaffen werden müssen.

Die ausgewählten Schwerpunkte – eine Öffnung bezogen auf die Sozialformen innerhalb des allgemeinen Unterrichts sowie die soziale, zeitliche und mediale Öffnung innerhalb der eingeführten Freien Übungsstunde – erwiesen sich im Rahmen der dargestellten Einheit als sehr günstig, um die Schülerinnen und Schüler langsam mit den Anforderungen eines offeneren Unterrichts vertraut zu machen und sie in einem vorgegebenen Rahmen zunehmend über ihr Lernen mitbestimmen zu lassen.

Die organisatorische Öffnung des Unterrichts, zunächst bezogen auf die für die Bearbeitung einer vorgegebenen Aufgabenstellung gewählte Sozialform, wurde von den Schülerinnen und Schülern gut angenommen. Schon nach kurzer Zeit folgte die Tandem- bzw. Gruppenbildung völlig selbstständig, zügig und ohne große Auseinandersetzungen. Die Arbeit innerhalb der gebildeten Teams gestaltete sich zunehmend konstruktiv und gleichberechtigt, auch komplexere Aufgaben konnten mit vergleichsweise geringer Vorstrukturierung in den Teams erfolgreich bewältigt werden.

Die eingeführte Freie Übungsstunde wurde von allen Schülerinnen und Schülern mit großer Begeisterung

aufgenommen und ist, auch über die dargestellte Einheit hinaus, zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts geworden. Die im Rahmen der Freien Übungsstunde mögliche, weitgehend selbstständige Auseinandersetzung mit den vorbereiteten Angeboten hat den Schülerinnen und Schülern großen Spaß gemacht. Die feste Struktur ermöglichte ihnen schnell eine gute Orientierung in dieser bislang unbekanntem Unterrichtsform und bot Sicherheit, bezogen auf den Ablauf und die Zeiteinteilung. Die gemeinsam erarbeiteten Arbeitsregeln konnten durch die jeweils am Anfang der Stunde erfolgende Wiederholung von den Lernenden schnell verinnerlicht und im Unterricht überwiegend eingehalten werden.

Die ästhetische Gestaltung und die abwechslungsreiche Auswahl der Angebote führte dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sorgsam mit den Materialien umgingen, bei der Auswahl der Angebote ihren Interessen und Neigungen folgen konnten sowie eine deutlich höhere Motivation und verbesserte Arbeitshaltung zeigten. Die freie, selbstständige Auswahl der Aufgaben wirkte sich insofern positiv aus, als dass die Schülerinnen und Schüler ihre Bemerkungen zu den Angeboten von negativ konnotierten Kommentaren, wie „Ich will aber nicht ...“ oder „Warum müssen wir heute ...“ hin zu positiv formulierten Aussagen wie „Ich will heute ...“ veränderten. Diese neue Einstellung zeigte auch deutlich positive Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten insgesamt. Die Schülerinnen und Schüler zeigten durchweg eine größere Ausdauer.

Die Wahlfreiheit bezüglich der Sozialform, in der die Angebote bearbeitet wurden, sowie die Chance, eine Aufgabe zwar allein, aber zeitlich parallel mit jemand anderem zu bearbeiten, erwiesen sich als sehr förderlich für die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Arbeitsergebnissen. Sowohl in Partnerarbeitssituationen als auch beim zeitgleichen Bearbeiten von Einzelaufgaben konnte zunehmend häufiger ein Austausch sowie eine Diskussion über abweichende Ergebnisse beobachtet werden. Die einzelnen Lösungen wurden untereinander verglichen, bevor die Selbstkontrolle zur Feststellung der richtigen Lösung herangezogen wurde.

Inwieweit die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der dargestellten Einheit ihr eigenes Leistungsniveau zunehmend besser eingeschätzt haben, konnte nicht direkt beobachtet werden. Das lag vor allem daran, dass sie ihre Aufgaben vorwiegend interessen- und nicht nach dem Inhalt oder dem gekennzeichneten Schwierigkeitsgrad ausgewählt haben. Was allerdings deutlich wurde, ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nahezu vollständig ohne meine Hilfe lösen konnten und es keine Frustration aufgrund von Überforderung gab.

Am Ende dieser Arbeit möchte ich noch einmal auf die eingangs formulierten Leitfragen Bezug nehmen und sie an dieser Stelle rückblickend beantworten.

Welche Möglichkeiten der Öffnung bieten sich für den Unterricht in dieser Lerngruppe an?

Die im Rahmen dieser Einheit umgesetzte Öffnung des Unterrichts in organisatorischer Dimension hat sich gerade ganz am Anfang des Öffnungsprozesses und in dieser Lerngruppe, in der wesentliche Voraussetzungen erst noch entwickelt werden müssen, als überaus geeignet erwiesen. Die eingeführte Freie Übungsstunde wurde von allen Schülerinnen und Schülern begeistert angenommen und hat dazu beigetragen, dass schon im Verlauf dieser Einheit deutliche Veränderungen beobachtet werden konnten. Das Lernklima hat sich wesentlich verbessert, Unterrichtsstörungen waren in dieser Unterrichtsform so gut wie nicht vorhanden und die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten die selbst gewählten Aufgaben zunehmend motivierter und selbstständiger. Die schrittweise Öffnung und damit einhergehende zunehmende Komplexität der selbstständig zu bearbeitenden Aufgaben hat sich im Rahmen dieser Einheit durchaus bewährt.

Welche Art von Struktur benötigen die Schülerinnen und Schüler, um in offeneren Unterrichtsformen erfolgreich lernen zu können?

Die Einbettung offener Unterrichtssequenzen in zunächst noch stark lehrergelenkten Unterricht hat sich in dieser Lerngruppe deshalb angeboten, weil sie bisher so gut wie keine Erfahrungen mit offeneren Lernsituationen gemacht hatte. Die Schülerinnen und Schüler konnten so diese für sie neue Form des Arbeitens innerhalb eines vertrauten Rahmens kennenlernen. Aber auch die Freie Übungsstunde mit ihrer völlig anderen, aber dennoch festen Struktur bot den Kindern ausreichend Orientierungsmöglichkeiten. Der gemeinsam Einstieg erwies sich als sinnvoll, um die Schülerinnen und Schüler mit dem Material vertraut zu machen und auch die Abschlussrunde erfüllte ihren Zweck, die Lernenden zur Reflexion ihres eigenen Arbeitsverhaltens anzuregen.

Ist ein geöffneter Unterricht geeignet, Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in der Entwicklung ihrer sozialen und personalen Kompetenzen zu unterstützen?

Obwohl die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht sprunghaft, sondern langsam, in kleinen Schritten und über einen langen Zeitraum erfolgen muss, zeigten schon innerhalb der drei Wochen, in denen diese Un-

terrichtseinheit durchgeführt wurde, erste Veränderungen bezüglich dieser Kompetenzen. Die gemeinsam aufgestellten Arbeitsregeln wurden in den Freien Übungsstunden von allen Schülerinnen und Schülern eingehalten. Gerade dadurch, dass die Lernenden ihre Aufgaben selbst wählten, waren sie motiviert, sie auch zu Ende zu bringen. Auch ihr eigenes Arbeitsverhalten konnten die Schülerinnen und Schüler zunehmend besser einschätzen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Lernenden zunehmend selbstständiger arbeiteten und dabei die gemeinsam entwickelten Regeln einhielten. Auch das gegenseitige Zuhören fällt ihnen inzwischen leichter. Die allgemeine Verbesserung des Arbeitsklimas, die erhöhte Motivation und Begeisterung, mit der die Schülerinnen und Schüler die Angebote bearbeiteten und das Fehlen von Überforderungs- und Frustrationsäußerungen, zeigen ebenfalls deutlich, dass die gewählten Möglichkeiten der Öffnung für diese Schülerinnen und Schüler durchaus sinnvoll war. Dass dabei nicht alle Lernenden in allen Bereichen ihrer sozialen und personalen Kompetenz gleichermaßen Entwicklungen vollziehen ist selbstverständlich. Gerade bei der realistischen Einschätzung des eigenen Leistungsstandes und einer dem entsprechenden Auswahl der Angebote brauchen die Schülerinnen und Schüler nach wie vor Unterstützung.

Ist eine Erweiterung dieser Kompetenzen auch in anderen Unterrichtsbereichen spürbar?

Die bemerkenswertesten Veränderungen, die sich im Fachunterricht gezeigt haben und meiner Ansicht nach direkt mit der Öffnung des Unterrichts in Zusammenhang stehen, sind der deutliche Rückgang der Unterrichtsstörungen, ein Aufbrechen der starren Jungen – Mädchen – Trennung und die zunehmende Selbstständigkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler im Unterricht arbeiten.

Auch wenn es K. immer noch schwerfällt, sich für eine Aufgabe zu entscheiden, so arbeitet sie inzwischen deutlich zügiger und mit einer positiveren Arbeitshaltung.

I. hat die Angst vor dem Versagen bei schriftlichen Aufgaben etwas abbauen können, was sich darin zeigt, dass er Schreibaufgaben im Unterricht jetzt nicht mehr sofort mit totaler Verweigerung begegnet, sondern zumindest mit deren Bearbeitung beginnt. Um diese positive Entwicklung weiter zu unterstützen ist es enorm wichtig, ihm nur solche schriftlichen Aufgaben zu geben, die er auch erfolgreich bewältigen kann. Erst wenn er durch wiederholte Erfolgserlebnisse das Zutrauen in seine eigenen Fähigkeiten in diesem Bereich (wieder-)gewonnen und gefestigt hat, kann er eine Bereitschaft entwickeln, auch solche Aufgaben anzunehmen, die für ihn eine Herausforderung darstellen. In einer Partnerarbeitssituation mit P. hat I. sogar freiwillig die Rolle des Vorlesers übernommen.

P. fordert zunehmend Hilfe ein, wenn er diese benötigt und kann seine Interessen in Partner- und Gruppenarbeitssituationen zumindest äußern, wenn auch nicht in jedem Fall durchsetzen. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich bei A. beobachten.

Ein möglicher nächster Schritt der Öffnung, für den die Voraussetzungen meiner Meinung nach inzwischen vorhanden sind, wäre die Einführung von Tages- oder Wochenplanarbeit.

Andere Möglichkeiten der Öffnung, die in dieser Lerngruppe denkbar sind und inzwischen auch schon zum Teil umgesetzt wurden, sind eine Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der zukünftigen Unterrichtsthemen (das wurde so im Sachkundeunterricht angeboten und auch gern angenommen) und eine Öffnung der Schule nach außen, wie es in dieser Lerngruppe im Rahmen eines Theaterprojektes geschehen ist. Denkbar wäre auch die Durchführung eines fächerverbindenden Unterrichts. Gerade die Fachkombination Deutsch – Sachkunde bietet sich hierfür meines Erachtens an. Für einen weiteren Ausbau der freien Arbeitsphasen wäre allerdings eine größere zeitliche Flexibilität wünschenswert.

9 Literaturangaben

- Brauer, Bärbel: Deutschunterricht und Freie Arbeit – Versuche zwischen Addition und Integration. In: Claussen, Claus: Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim, Basel 1995, S. 261-27.
- Brügelmann, Hans: Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide (Hg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. DGLS Jahrbuch „Lesen und Schreiben“, Bd. 7. Lengwil, Frankfurt 1996, S. 43-60. Online im Internet unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bruegelmann-radikal.html> (Stand 24.04.2009)
- Eberwein, Hans: Konsequenzen der lernbehindertenpädagogischen Begriffsbildung für die Diagnostik, Didaktik und Schule für Lernbehinderte. In: Ders. (Hg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Weinheim und Basel 1996.
- Kanter, Gustav O.: Lernbehinderung und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, Gustav O.; Speck, Otto (Hg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik 4. Berlin 1980.
- Krüsmann, Gabriele: Klasse 5 – offen für Selbständigkeit. Essen 1994.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. 6. Auflage. Frankfurt am Main 1994.
- Peschel, Falko: Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxisnahes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. 4. unveränderte Auflage. Hohengehren 2006.
- Peschel, Falko: Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxisnahes Konzept zur Diskussion. Teil 2: Fachdidaktische Überlegungen. 4. unveränderte Auflage. Hohengehren 2006.
- Peterssen, Wilhelm H.; Methodenlexikon. In: Friedrich Jahresheft 1997, S. 120-128.
- Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Stand 09.05.2009)
- Reiß, Günter; Eberle, Gerhard (Hg.): Offener Unterricht – Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. 4. Auflage. Weinheim 1997.
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Hamburg 1991.
- Wilde, Dagmar: Qualität von Lernprozessen in offenen Unterrichtsformen. Online im Internet unter: <http://www.dagmarwilde.de> (Stand 24.04.2009).
- Wocken, Hans: Offener Unterricht. In: Wocken, Hans; Antor, Georg; Hinz, Andreas (Hg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg 1988, S. 359-378. Online im Internet unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-offener_u.html (Stand 24.04.2009).

Gesetze, Verordnungen, Empfehlungen

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG). Vom 26. Januar 2004. Berlin 2004.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. Berlin, 2005.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SopädVO). Vom 19. Januar 2005.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999.