

# Magdalena Rozenberg

---

## Balanced Teaching: Balance zwischen Geschlossenheit und Offenheit im Fremdsprachenunterricht

---

Acta Philologica nr 46, 51-61

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# **Balanced Teaching: Balance zwischen Geschlossenheit und Offenheit im Fremdsprachenunterricht**

Weniger Methodenmanie, sondern mehr Methodenvielfalt – so kann man die methodische Entwicklung und Gestaltung des Unterrichts, auch des Fremdsprachenunterrichts, der letzten Zeit sehen. Ein Blick in die Unterrichtsmethodik zeigt, dass das Beharren nur auf frontal-geschlossenen, lehrerzentrierten oder das Fixieren nur auf subjektorientierte, offen konzipierte Unterrichtsformen keinen Lernerfolg garantieren. Es wird dargetan, dass bei der Umsetzung offener Ansätze ebenso zahlreiche Probleme und Schwierigkeiten wie beim Arbeiten mit geschlossenen Methoden entstehen. Dieser Problemlage kommt eine Auffassung entgegen, die keine Konkurrenz und kein Favorisieren, sondern den sich wechselseitig ergänzenden Anteil beider Positionen, d.h. Geschlossenheit (Kap. 2) und Offenheit (Kap. 3), am Aufbau des (Fremdsprachen)Unterrichts betont. Dies möchte das Konzept eines *Balanced Teaching* (Kap. 4) verwirklichen, das Engelbert Thaler (2010a) in die Unterrichtsmethodik eingeführt hat. Diesem Konzept liegt die Idee einer Balance zwischen geschlossenen und offenen Methoden zugrunde, d.h. das angemessene und reflektierte Miteinander zwischen ihnen als die Chance, selbständige und verantwortungsvolle Lernprozesse im Unterricht, auch im Fremdsprachenunterricht, zu fördern.

## **1. Allgemeines**

Seit dem Aufkommen reformpädagogischer Ansätze wird Geschlossenheit von Unterricht heftig kritisiert. Der lehrerzentrierte Frontalunterricht, der vom Lehrer die Fähigkeit zum *Classroom Management* fordert (Walter, 2003, S. 252), steht somit in starker Kritik, wobei er – wie Walter (1995, S. 206) mit Recht betont – in den Schulen nicht zurückgedrängt oder gar abgeschafft wurde, da dem Lehrenden z.B. aufgrund der Rahmenbedingungen oft keine andere Wahl bleibt, als eine frontale Lernsituation zu gestalten. Gegenwärtig wird jedoch immer stärker die Tendenz erkennbar, der zufolge eine Öffnung der Schule und offener (Fremdsprachen)Unterricht gefordert wird. Von einer solchen Öffnung erhofft man sich, so Thaler (vgl. 2010c, S. 235), die Förderung der Selbständigkeit, die Steigerung der Schüleraktivität, die Erhöhung der Motivation, die Ermöglichung der Binnendifferenzierung und Individualisierung, die Förderung des Sprechens (Abbau von Sprechhemmungen, Freude an Sprache, authentischer Umgang mit Sprache), die Förderung kooperativen Lernens, die Initiierung ganzheitlichen Lernens, die Auslösung von Kreativität, die Schaffung einer entspannten Lernatmosphäre und die Entlastung des Lehrenden während der Durchführung.

Diese Argumente für offenen (Fremdsprachen)Unterricht klingen einerseits vielversprechend für den Lernerfolg, andererseits aber werden dabei Thaler (2008 und 2010b) zufolge gravierende Probleme offenkundig: hoher Zeitbedarf für die Durchführung des Unterrichts,

schwierige Kontrolle der Ergebnisse (Korrekturaufwand, Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit), Mangel an Effektivität (Ertrag, Nachhaltigkeit), Disziplinschwierigkeiten (Unruhe, Chaos), Größe der Schulklasse (Organisation, Arbeitsklima), Ausnutzung durch unmotivierte Lernende, Vorbereitungsaufwand (Planung), Probleme für lernschwache Lernende (Überforderung), Einschätzung der Individualität des Lernenden (Lerntempo, Interessen, Lernerfolg), mangelnde Bereitschaft und Gewöhnung an neue Lernmethoden und 45-Minuten-Takt der Unterrichtseinheit.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen ist festzustellen, dass es sowohl bei geschlossenen als auch bei offenen Unterrichtsmethoden eine Reihe von kritischen Punkten zu betrachten gilt. In diesem Sinne ist die Suche nach der besten Unterrichtsmethode weitgehend vergeblich. „Die beste Methode gibt es nicht“ (Thaler, 2010a, S. 8). Vielmehr soll eine Entwicklungsperspektive für die Methodenkultur konzipiert werden, die sich als ein reflektiertes und sinnvolles Miteinander geschlossener und offener Methoden versteht (vgl. Rampillon und Reisener, 2004, S. 243).

## 2. Geschlossenheit des Unterrichts

Wenn viele schweigen und einer spricht, dann nennt man dieses Unterricht.

Mit diesem Vers wird spöttisch und ironisch eine Unterrichtsform ausgelegt, die mit Hilfe von unterschiedlichen Begriffen definiert wird: lehrerzentrierter Unterricht, Frontalunterricht, instruktivistischer Unterricht, *teacher-centred/teacher-fronted classroom* oder *direct instruction* (zu allem Thaler, 2010a, S. 9). Damit ist Geschlossenheit von Unterricht, auch von Fremdsprachenunterricht, markiert. Obgleich diverse Begriffe für die Bestimmung geschlossenen (Fremdsprachen)Unterrichts auftauchen, liegen diesen Ansätzen gemeinsame Aspekte zugrunde. Geschlossener (Fremdsprachen)Unterricht ist ein Unterricht, in dem aufgrund der starken Lehrerzentriertheit bestimmte Interaktionsmöglichkeiten und Kommunikationsverläufe festgelegt, gesteuert und kontrolliert werden (vgl. Gudjons, 2004, S. 23). Im geschlossenen (Fremdsprachen)Unterricht werden diese vom Lehrer geplant und bestimmt. Die Teilnahme der Schüler am (Fremdsprachen)Unterricht ist dagegen nicht aktiv sondern rezeptiv, sie sollen konzentriert zuhören und dem vom Lehrer bestimmten Unterrichtsszenario folgen.

Es mangelt aber nicht an Stimmen, die eine Renaissance des Frontalunterrichts verkünden. Hilbert Meyer und Meinert A. Meyer (1997, 34f.) versuchen mit Argumenten und Anregungen aufzuzeigen, dass der Frontalunterricht doch methodisch ein Weg zur Vermittlung von Selbstständigkeit sein kann, wenn man nach seinen Stärken sucht, statt immer dessen zahlreiche Schwächen überzubelichten. Auch Karl Aschersleben (1999) macht deutlich, dass hinter dem Frontalunterricht tatsächlich ein Potenzial steckt, wenn es aus vorurteilsfreier Perspektive betrachtet wird. Schließlich schlägt Herbert Gudjons (2004) ein neues Konzept des »integrierten Frontalunterrichts« vor, „das sich auf den Zusammenhang frontalunterrichtlicher Phasen mit eigentätigen, selbstverantworteten und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen richtet“ (S. 23). Integration heißt dabei nach Gudjons nicht Addition, mal dieses – mal jenes, wie er es formuliert,

sondern vielmehr die Bezogenheit der diversen Unterrichtsformen und Phasen, was er ein *qualitativ* bestimmbares Verhältnis der unterschiedlichen Formen des Unterrichts zueinander nennt.

Fasst man nun diese Stimmen zusammen, so kann man davon ausgehen, dass der Effekt des Frontalunterrichts mit einer gewissen Einstellung zu ihm korrespondiert. Mit anderen Worten: Man muss sich bemühen, ohne Vorurteile das Beste aus ihm zu machen. Gudjons (2004, S. 23) bezeichnet eine solche (positive) Deutungsperspektive für den Frontalunterricht als dessen neue Funktionsbestimmung; er plädiert also nicht für seine Abschaffung, sondern eben für eine neue Funktionsbestimmung, die drei Aspekte berücksichtigen soll: Der Frontalunterricht gewinnt an Stärke und Potenzial, so seine These, wenn er

- *erstens* zu einer Sozialform des Lehrens und Lernens entwickelt wird, bei der die Aktivitätsformen der Schüler von der Eigentätigkeit über die Selbstverantwortung bis zur Selbststeuerung und zum Kooperativen Lernen gefördert werden,
- *zweitens* im Rahmen der Integration als relevante Phase eigenständige didaktische Funktionen hat,
- und *drittens* modern und professionell konzipiert wird.

Die neue Funktionsbestimmung des Frontalunterrichts berührt seine geschlossene Form, also die Vorliebe für die Unterrichtssteuerung durch die Lehrperson, das frontale Klassenraummanagement und den instruktivistischen, behelrenden Grundmodus, der dafür sorgt, „dass Neugier und Fragehaltung kaum eine Überlebenschance haben und am Ende nur noch die Lehrerinnen und Lehrer die Fragen stellen“ (Decke-Cornill, 2002, S. 14). Mit dieser Berührung betont der Frontalunterricht, auch frontal-geschlossener Fremdsprachenunterricht, die Öffnungsbewegung als Voraussetzung und zugleich als Folge für seine andere (neue) Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung. Und davon handelt das nächste Kapitel.

### 3. Offenheit des Unterrichts

Die Wurzeln der Öffnungsbewegung liegen in den reformpädagogischen Ansätzen (Tab. 1), die eine *Pädagogik vom Kind her* vertreten. Die Reformpädagogik hat die alte Schule heftig kritisiert. Diese Kritik richtete sich vor allem auf die zentrierte Rolle der Lehrkraft, auf die reine Stoff- und Buchschule, in der es keinen Platz für Individualisierung, Emotionen, Phantasie und Kreativität gab (vgl. Traub, 2004, S. 233). Dagegen plädierten die Reformpädagogen, so Traub weiter, für eine Schule der Freiheit, in der das natürliche Prinzip der Erziehung im Vordergrund steht und eine besondere Betonung der Schüleraktivitäten und der Lebensbezogenheit hervorgehoben wird. In diesem Sinne sollen Lernstoffe anschaulich präsentiert werden, die Lernenden sollen durch entdeckendes bzw. forschendes Lernen »mit Kopf, Herz und Hand« (Johann Heinrich Pestalozzi) zu ihren Erkenntnissen und Fertigkeiten gelangen (ganzheitliches Lernen). Dabei stehen, zumindest in der Reformpädagogik der Weimarer Republik (Peter Petersen, Jena-Plan, Schule als freie, allgemeine Lebensgemeinschaft), lebensnahe komplexe Lernaufgaben und Gruppenarbeit im Mittelpunkt (vgl. Schröder, 2010, S. 257).

Wurzeln	Beispiele
Philosophisch-erkenntnistheoretische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pragmatismus</li> <li>• Lebensphilosophie</li> <li>• Kritischer Rationalismus</li> <li>• Kritische Steiner Theorie</li> <li>• Postmodernismus</li> </ul>
Anthropologisch-pädagogische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DEWEYS und KILPATRICKS Projektmethode</li> <li>• FREINETS Arbeitstechniken</li> <li>• MONTESSORIS Freiarbeit</li> <li>• PARHURSTS Dalton-Plan</li> <li>• PETERSENS Jenaplan</li> <li>• KERSCHENSTEINER, GAUDIG, OTTO, STEINER...</li> </ul>
Sozioökonomisch-politische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• POPPERS offene Gesellschaft</li> <li>• Bildungspolitische Reformimpulse</li> <li>• Wandlungsprozesse in Kindheit und Jugend</li> <li>• Strukturwandel und <i>soft skills</i></li> </ul>
Lernpsychologisch-spracherwerbstheoretische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PIAGET, BRUNER, AEBLI, WYGOTSKY</li> <li>• Konstruktivismus</li> <li>• Gestalttheorie</li> <li>• Theorie der multiplen Intelligenzen</li> <li>• Neuropsychologische Erkenntnisse</li> </ul>
Fremdsprachendidaktisch-methodische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krise des Fremdsprachenunterrichts</li> <li>• Methodologischer Paradigmenwechsel</li> <li>• <i>Communicative Language Teaching</i></li> <li>• <i>FringeMethods</i></li> </ul>

Tab. 1. Wurzeln des Offenheits-Paradigmas (Thaler, 2010a, 13f.)

Was bedeutet aber eigentlich diese Offenheit? Um dies zu klären, geht z.B. Krieger (2005, S. 5) vom Wort »offen« aus, das er auf zwei pädagogische Intentionen reduziert: Offenheit nach Innen (Öffnung zum Schüler hin) und Offenheit nach Außen (Öffnung zum Schulumfeld). Mit Offenheit nach Innen wird eine grundlegende innere pädagogische Einstellung zum Kinde und Jugendlichen ausgedrückt.

Ein »Offensein« gegenüber den lernrelevanten Bedürfnissen der Kinder und der Jugendlichen in der Schule; dies gleichsam als Verpflichtung, den einzelnen Schüler trotz aller notwendigen Wissensvermittlung mit seinem Interesse, seinen Bedürfnissen und seinen Möglichkeiten nicht aus dem Auge zu verlieren und ihn durch differenzierte Hilfestellung und Lernangebote zu einer größtmöglichen Selbststeuerung seines Lebensprozesses zu befähigen. (Krieger, 2005, S. 5)

Offenheit nach Außen dagegen bedeutet Krieger zufolge die Bereitschaft des Pädagogen, die Erfahrungsräume in und außerhalb der Schule in schulisches Lernen zu integrieren. Entscheidend für Krieger ist es, sich darüber klar zu werden, dass die Offenheit „eine »ganzheitliche Menschenbildung« durch Individualisierung des Bildungsangebotes und durch Einbeziehung des Lebensraumes in den Schulalltag“ (5) fordert.

In dem Sinne, wie Krieger die Offenheit definiert, entwickelt sich offener Unterricht in einer Lernkultur, der Hanke (vgl. 2005, S. 41) einen besonderen Anspruch auf die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit der individuellen Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der Lernenden zuschreibt. Es zeigt sich damit sehr wohl, dass offener Unterricht denjenigen Kompetenzen vorbehalten bleiben sollte, „die eine Mitbestimmung der Lernenden in inhaltlicher und/oder politisch-partizipativer Hinsicht ermöglichen“ (Bohl und Kucharz, 2010, S. 19). Dieses Verständnis korrespondiert, wie Bohl und Kucharz weiter ausführen, mit dem Begriff der *Selbstbestimmung*. Dabei weisen Bohl und Kucharz (2010) darauf hin, dass der Grad der Offenheit in jeder Unterrichtskonzeption besser oder weniger gut realisiert werden kann. Das hängt beispielsweise damit zusammen, „dass ein Unterricht mit hohem Offenheitsgrad qualitativ schlecht sein kann, z.B. in dem Sinne, dass schwächere Schülerinnen und Schüler orientierungslos sind oder die Lernumgebung nicht differenziert und anspruchsvoll vorbereitet ist“ (S. 27).

Offener Unterricht kann des Weiteren auch qualitativ schlecht ausfallen, wenn man ihn beispielsweise über den Gruppenparameter „Größe“ betrachtet. Offener Unterricht kann in zu großen Gruppen (Klassen) nur schwer durchgeführt werden. Je größer eine Gruppe (Klasse) ist, desto stärker werden Kontrollmuster und Koordinationsinstrumente (Planung, Steuerung, Regelungen, Standardisierung) bedeutsam (vgl. von Saldern, 1993, S. 22). Mit erhöhtem Koordinationsbedarf nähert man sich also eher der Geschlossenheit des Unterrichts. Noch komplizierter erscheint es, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtseinheit unterschiedliche Vorstellungen über die Offenheit (z.B. Offenheit als willkommene Ablenkung) haben oder unterschiedliche Fähigkeiten zur Beteiligung am offenen Unterricht besitzen (vgl. Peterßen, 2000, S. 166). Die mangelnde Disposition der Schülerinnen und Schüler, sich zur Selbständigkeit ausbilden zu lassen, kann verursachen, dass sich die Gruppe (Klasse) wie eine „Wand“ verhält. Außerdem kann offener Unterricht trotz guter Vorbereitung und Einstellung der Lehrkraft scheitern, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht mitmachen oder wenig reagieren, so dass die Lehrperson im Endeffekt den als offen angelegten Unterricht mit geschlossenen Techniken retten muss. Und hier zeigt sich die Stärke eines Lehrers, der durch das Angebot der Methodenvielfalt doch eine Handlungsebene in solchen Lernsituationen erreichen kann (vgl. Claßen, 2013, S. 173). In diesem Sinne, in Anlehnung an Claßen weiter, braucht offener Unterricht keine neuen Lehrer, sondern Lehrer, die sich situationsmäßig orientieren können.

Es gibt aber auch eine andere Seite: Es kann sich zeigen, dass der Lehrer selbst aufgrund seiner Persönlichkeitsstruktur offenen Unterricht nicht durchführen kann, was ihn natürlich nicht als schlechten Lehrer definiert und klassifiziert. Manche Lehrer können geschlossenen Unterricht hervorragend gestalten. Mit Thaler (2010b, S. 164) pointiert: „Ganz unterschiedliche Personen werden zu guten Lehrern – aus ganz unterschiedlichen Gründen“.

Trotz solcher Probleme mit der Umsetzung von Offenheit, denen sich auch der Fremdsprachenunterricht stellen muss, sollte er doch der Forderung nach methodischer Öffnung folgen. Das Prinzip der Öffnung soll in den Vordergrund gestellt werden, denn mit ihm wird versucht, „unter Rückgriff auf reformpädagogische Ansätze und Weiterführung der Ideen von schüler- und handlungsorientiertem Unterricht, den

veränderten Lebens- und Lernbedingungen der Schüler zu entsprechen“ (Latt, 1997, S. 19). Davon ausgehend formuliert Thaler (2008, 144ff.) zehn Parameter offenen Fremdsprachenunterrichts, die die Tabelle 2 auf transparente Weise darstellt:

Parameter	Beispiele
Kommunikative Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Message before form</i></li> <li>• Prozessorientierung</li> <li>• Situative Flexibilität</li> <li>• Pragmatische Aufgaben</li> </ul>
Existenzielle Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganzheitlichkeit</li> <li>• Multimodales Lernen</li> </ul>
Adressatenorientierte Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülerorientierung</li> <li>• Differenzierung</li> <li>• Individualisierung</li> </ul>
Interpersonelle Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler-Schüler-Interaktion</li> <li>• Schüler-als-Lehrer-Interaktion</li> </ul>
Dezisionistische Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitsprache der SchülerInnen</li> <li>• Autonomie und Selbstbestimmung</li> </ul>
Textliche Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offenheit eines Textes</li> <li>• Erweiterung des Lesekanons</li> <li>• Offene Auseinandersetzungen mit Texten</li> </ul>
Mediale Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrwerk als Wegweiser</li> <li>• Auditive, visuelle, audiovisuelle, interaktive Medien</li> </ul>
Lokale Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindungen mit Leben außerhalb der Schule</li> <li>• Partnerschaften, Experten, außerschulische Lernorte</li> </ul>
Globale Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geografisch-kulturelle Öffnung</li> <li>• inhaltliche Erweiterung der Themen</li> <li>• <i>global education</i></li> </ul>
Fachtranszendierende Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fächerübergreifender Unterricht</li> <li>• fächerverbindendes Lernen</li> </ul>

Tab. 2 Parameter offenen Fremdsprachenunterrichts (Thaler, 2008, 144ff.)

Die genannten Parameter offenen Fremdsprachenunterrichts sollen dazu führen, die Unterrichtskonzeptionen mit ihrer Zielsetzung, ihren Inhalten, ihren Lernmaterialien, mit den Methoden und Verfahren der Lehrenden wie auch mit den Strategien und Techniken der Lernenden im Sinne des selbstständigen und selbstverantworteten Lernens zu entwickeln (vgl. Rampillon und Reisener, 2004, S. 244).

Offenheit lässt sich nun vor dem Hintergrund dieser Überlegungen „als ein entscheidender Prozess des Heranwachsens deuten, in dessen Verlauf ein Individuum zum Teilnehmer der [Gesellschaft] wird“ (Tully und Baier, 2006, S. 120). Während in der modernen Gesellschaft sprachliche, kulturelle und religiöse Pluralisierungen komplexer sind und die Wirtschaft Mobilität, Flexibilität und Schlüsselpräferenzen verlangt, ist die

Schule gegenüber diesen gesellschaftlichen Verwerfungen unverändert geblieben (vgl. Decke-Cornill, 2002, S. 16). „Spricht nicht gerade diese Situation für offenen Unterricht? Liegt in der Öffnung nicht auch eine Chance für uns Lehrerinnen und Lehrer?“ fragen Daniela Caspari und Claudia Finkbeiner (1998, S. 251) in einem inszenierten Dialog, der im *Fremdsprachenunterricht* vorliegt. Sie antworten:

Wir müssen nicht mehr Alleskönner, Be-lehrende oder immer nur Lehrende sein, sondern wir haben die Chance, als Lernberater, *caretaker*, Tutor und Helfer zu wirken. Das sind natürlich andere Rollen, als wir in der Ausbildung gelernt haben, und ich weiß auch nicht, ob sich alle Lehrerinnen und Lehrer gleich gut dafür eignen. Es ist wirklich nicht leicht, Verantwortung abzugeben. (Caspari und Finkbeiner, 1998, S. 251).

Mit offenen Formen können die Schüler auf ganz anderen Ebenen Dinge lernen als im lehrergesteuerten Unterricht. Dinge, die für ihr Berufsleben mindestens genauso wichtig sind wie halbwegs anständiges Sprachkönnen. Zum Beispiel, ihr Lernen selbständig zu planen und ihren Erfolg selbst zu beurteilen, oder mit anderen zusammenzuarbeiten. (Caspari und Finkbeiner, 1998, S. 251)

Die Antworten von Caspari und Finkbeiner klingen einerseits vielversprechend und hoffnungsvoll, andererseits sind sie meines Erachtens eine pädagogische Utopie. Denn es gibt methodisch keinen »Königsweg« für gelungene Lernprozesse (Gudjons, 2004, S. 24). Gudjons hat recht, wenn er weiter feststellt, dass weder Gruppenarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit noch Projektunterricht den Aufbau von Wissen, die Ausbildung von Kompetenzen und Motivation garantieren. Keine Sozialform allein, so Gudjons, macht effektiven und erfolgreichen Unterricht aus. Umgekehrt gilt nach Gudjons: Auch der alleinige frontal-geschlossene Unterricht setzt sich nicht für die Förderung der heute nötigen Kompetenzen ein. Aufbauend auf dieser überzeugenden Feststellung lässt sich insgesamt sagen, dass „offene Lernarrangements nicht per se positiv [sind] – ebenso wenig wie geschlossene Methoden per se negativ sind. Es gibt guten und schlechten Frontalunterricht, genau so wie es guten und schlechten offenen Unterricht gibt“ (Thaler, 2010c, S. 235). Folgt man diesem Gedanken, so wird deutlich, dass sich in dieser Situation also eine Art Methodenvariation statt Methodenmanie entwickeln soll, um die Unterrichtsqualität erreichen zu können.

#### **4. Konklusion: *Balanced Teaching***

Die Konklusion aus den dargestellten Ausführungen wurde schon eigentlich im letzten Satz des vorangegangenen Kapitels angedeutet: Zum Erreichen der multiplen Ziele sollte man sich nicht auf eine Methode fixieren, vielmehr erreicht man die Unterrichtsqualität durch eine reflektierte Methodenvariation (Helmke, 2004, S. 42). Darüber hinaus stelle ich fest, dass man für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse nicht von einer sukzessiven Durchsetzung offener Verfahren und einer kontinuierlichen Überwindung geschlossener Techniken ausgehen kann. Im Gegenteil soll es sich vielmehr um Ausgewogenheit und Proportion statt Begrenzung, Dominanz oder Konkurrenz zwischen Geschlossenheit und Offenheit handeln. Dieses Gleichgewicht zwischen ihnen bezeichnet Thaler (2010a, S. 17) als ein *Balanced Teaching*. Dabei bezieht er sich auf die komparatistische Bildungsforschung von Schaeffer/Yoshioka (2000), die das Konzept eines *Balanced Thinking* entwickelt haben.

Diesem Konzept zufolge will unser Denken „einerseits ordnen, strukturieren, systematisieren, andererseits verstehen, kreieren, experimentieren, ausgetretene Wege ebenso gehen wie unbekannte – schließen und öffnen eben“ (Thaler, 2010a, S. 17). Thaler überträgt nun diese Positionen auf den Bereich schulischer Unterrichtsmethodik und empfiehlt das Konzept eines *Balanced Teaching*, das auf eine komplementäre Koexistenz zwischen geschlossenen und offenen Techniken, Verfahren und Methoden verweist. Für dieses Konzept kann Geschlossenheit und Offenheit in fünf verschiedenen Formen ausbalanciert werden (vgl. Thaler, 2010a, S. 18):

- additive Form (die Abwechslung zwischen offenen und geschlossenen Lernarrangements);
- Sandwich-Form (alternierende Arrangements, z.B. Information – Verarbeitung – Information – Verarbeitung);
- komplementäre Form (sinnvolle Ergänzung zwischen geschlossener und offener Methode, z.B. Lehrervortrag zur Vermittlung des literaturhistorischen Hintergrundes, selbständige Anwendung an einem Textbeispiel);
- pragmatische Form (Vermeidung der Schwächen und Nutzung der Stärken von geschlossenen und offenen Methoden);
- gewichtsabhängige Form (geprägt von den diversen Einflussfaktoren: Lehrplan, Stundenplan, Räumlichkeiten, Lernziele, Lerninhalte, berufliche Biografie etc.).

In diesem Sinne steht jede Unterrichtseinheit in ihrer individuellen Balance. Denn sowohl Geschlossenheit als auch Offenheit „stellen verschiedene methodische Zugänge, aber keine Patentrezepte für das Lernen dar“ (Hoffmann, 2010, S. 167). Mit Nachdruck schreibt Gudjons (vgl. 2004, 24) noch dazu, dass vernetzte Wissensstrukturen durch unterschiedliche Zugänge zu einem Thema entstehen. Der jeweilige Einsatz von Geschlossenheit und Offenheit hängt in dieser Hinsicht davon ab, „welche Unterrichtsform unter welchen Voraussetzungen geeigneter ist für die Förderung welcher Ziele“ (Thaler, 2010a, S. 19).

*Balanced Teaching* ist, wie Thaler weiter sagt, kein revolutionäres Konzept, erfordert kein methodisches Superwissen; ich möchte hinzufügen, in seiner Konzeption ist es auch nicht neu. Zurück aber zu den Ausführungen von Thaler: *Balanced Teaching* soll also vielmehr unter dem Gesichtspunkt des gesunden Menschenverstandes und des pädagogisch-didaktischen Fingerspitzengefühls betrachtet werden. Im engeren Sinne stellt *Balanced Teaching* explizit eine angemessene Variation aus offenen und geschlossenen Methoden in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. In einem weiteren Sinne meint es eine vernünftige und sinnvolle Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit, die in folgenden Bereichen anzustreben ist (vgl. Thaler, 2010a, 19f.):

- Standards: Balance zwischen Kompetenzen und Inhalten;
- Paradigma: Balance zwischen Instruktion und Konstruktion;
- Kompetenzen: Balance zwischen diversen Kompetenzen – und *skills*;
- Themen: Balance zwischen Fremdbestimmung (Staat, Lehrer) und Selbstbestimmung (Lernende);
- Verfahren: Balance zwischen *tasks* und *exercises*;
- Fokus: Balance zwischen *fluency* und *accuracy*;
- Schwierigkeitsgrad: Balance zwischen einfachen, mittleren und schwierigen Aufgaben;

- Lehrerrolle: Balance zwischen *guide on the side* und *sage on the stage*;
  - Schülerrolle: Balance zwischen Wissen, Können und Handeln;
  - Gender: Balance zwischen weiblichen und männlichen Bedürfnissen;
  - Unterrichtszeit: Balance zwischen 45-Minuten-Stunden und *block scheduling*;
  - Lerndimension: Balance zwischen affektiver und kognitiver Dimension;
  - Raumarrangements: Balance zwischen innenschulischen und außerschulischen Lernarrangements;
  - Lehrwerk: Balance zwischen Lehrwerk und alternativen Materialien;
  - Medien: Balance zwischen traditionellen und modernen Medien;
  - Leistungsmessung: Balance zwischen linguistischen und methodischen Kompetenzen;
  - Klassenzimmerdimension: Balance innerhalb von IRF (Impuls-Reaktion-Feedback).
- Beim Versuch, die dargestellten Bereiche im Fremdsprachenunterricht miteinander zu verbinden, schließe ich mich der Feststellung von Claßen (2013) an, dass sie „ein breit gefächertes Aktions- und Einstellungsspektrum [beinhalten]“. Man sollte sich dabei, mit weiteren Worten von Claßen, durch die Vielzahl der Anforderungen nicht abschrecken lassen. Nur im vernünftigen und reflektierten Umgang mit den Balancen lässt sich der Fremdsprachenunterricht effektiv und erfolgreich durchführen. So ist es die Aufgabe des Lehrers, den Fremdsprachenunterricht „nach Machbarkeit und Priorität zu strukturieren, zu planen und durchzuführen“ (S. 176).

Und noch ein letzter Gedanke: Bisher ist in Veröffentlichungen<sup>1</sup> zum Thema „Offener (Fremdsprachen)Unterricht“ kaum etwas zur begrifflichen Differenz zwischen Offenheit und Öffnung zu finden. Dies kann allerdings nicht wundern, denn in Wörterbüchern oder Enzyklopädien werden die Begriffe Offenheit und Öffnung entweder übergangen oder ihre Bestimmung ist sehr bescheiden. So definiert z.B. die *Brockhaus Enzyklopädie* (1971, S. 683) den Begriff der Öffnung als *Aussparung, Lücke, Mündung* und *Aufmachen*. Der Begriff der Offenheit ist dagegen in der *Brockhaus Enzyklopädie* nicht zu finden. Im *Psychologischen Wörterbuch Dorsch* (1994) wird man wiederum mit der umgekehrten Situation konfrontiert, d.h. man findet hier den Begriff der Offenheit und nicht den der Öffnung. Das *Psychologische Wörterbuch Dorsch* (1994, S. 526) geht mit der Erklärung der Offenheit sehr sparsam um und schlägt nur eine deren Bestimmung vor: *Flexibilität*. Im *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* (1994) stößt man endlich sowohl auf Offenheit als auch auf Öffnung. Für Offenheit findet sich dort folgende Begriffsbestimmung: *Aufgeschlossenheit, Bereitschaft, sich mit jemandem etwas unvoreingenommen auseinandersetzen* (S. 2427), für Öffnung: *das Öffnen, das Sichöffnen, Stelle, wo etwas offen ist, etwas hinaus- oder hineingelangen kann* (S. 2430).

Auffallend ist in diesen Begriffsbestimmungen, dass man sie nur als Signale bezeichnen kann, als Signale, mit deren Hilfe man einerseits schon eine gewisse Vorstellung bekommt, was Offenheit und Öffnung bedeuten, die aber andererseits für eine vielseitige Reflexion nicht ausreichen. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Offenheit und Öffnung kann jedoch geschehen, wenn man zu konkreten Monographien greift. Für ein tieferes Nachdenken über Offenheit empfiehlt sich z.B. das Buch von Juliane Schröter

1 Hier ist sowohl von deutschen als auch von polnischen Veröffentlichungen im fremdsprachlichen Bereich die Rede.

(2011) *Offenheit: Die Geschichte eines Kommunikationsideals seit dem 18. Jahrhundert*, in dem sie sich auf Bewertungen von Offenheit für die individuelle Kommunikation konzentriert, „bei der ein Kommunikationspartner den anderen als Individuum wahrnimmt oder beide einander als Einzelperson ansehen [ . . . ]“ (Schröter, 2011, S. 4). Zu einer Reflexion über Öffnung lädt dagegen das Buch von Claus Otto Scharmer (2009) *TheorieU – Von der Zukunft her führen* ein, in dem er eine *Theorie U* entwickelt. Diese Theorie setzt sich mit den drei Öffnungen – des Denkens, des Fühlens und des Willens – auseinander, die als das Ganze die Qualität des Lernens ausmachen (vgl. Scharmer, 2009, S. 13). Dabei können die erwähnten Bücher nicht als die einzige Basis betrachtet werden. Entscheidend ist jedoch, dass sie eine Annäherung an die Begriffe Offenheit und Öffnung bieten und einen Spielraum für mögliche reflektierte Zugänge zu ihnen öffnen. Ob man danach durch solche Reflexion offener ist oder ob die Gedanken aus solcher Reflexion etwas in uns öffnen, muss sich zeigen.

## Literatur

- Aschersleben, K. (1999). *Frontalunterricht – klassisch und modern*. Neuwied: Luchterhand.
- Bohl, T./Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Brockhaus Enzyklopädie*. (1971). Bd. 13. Wiesbaden: F.A. Brockhaus.
- Caspari, D./Finkbeiner, C. (1998). Formen der Öffnung im Fremdsprachenunterricht: ein Gedankenaustausch. *Fremdsprachenunterricht*, 42/51, 249–253.
- Claßen, A. (2013). *Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Decke-Cornill, H. (2002). Fremdsprachenunterricht zwischen Geschlossenheit und Öffnung. W. Melde und V. Raddatz (Hg.), *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Teil 1. Offene Formen und Frühbeginn* (13–22). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dorsch, F. von/Häcker, H./Stapf, K.H. (Hg.). (1994). *Psychologisches Wörterbuch Dorsch*. Seattle [u.a]: Huber.
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. (1994). Bd. 5. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Gudjons, H. (2004). Frontalunterricht im Wandel. Auf dem Weg zur Integration in offene Unterrichtsformen. *Pädagogik*, 1, 22–26.
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hoffmann, S. (2010). Sozialformen. W. Hallet/F.G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (164–168). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Krieger, C. G. (2005). *Wege zu Offenen Arbeitsformen: Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Latt, W. (1997). Schritte zu einem Offenen Unterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 4, 19–21.

- Meyer, H./Meyer, M. A. (1997). Lob des Frontalunterrichts. Argumente und Anregungen. *Friedrich Jahresheft XV. Themenheft: Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit*, 34–37.
- Peterßen, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Rampillon, U./Reisener, H. (2004). Methodenkultur im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 243–248.
- Saldern, M. von. (1993). *Gruppengröße – eine humanökologische Perspektive*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Scharmer, C. O. (2009). *TheorieU – Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schröder, K. (2010). Reformpädagogik. C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (257–258). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Schröter, J. (2011). *Offenheit: Die Geschichte eines Kommunikationsideals seit dem 18. Jahrhundert*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Thaler, E. (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Thaler, E. (2010a). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thaler, E. (2010b). Lehrer und Lehrerrolle. C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (162–164). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Thaler, E. (2010c). Offener Unterricht. C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (234–236). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Traub, S. (2004). Offener Unterricht: Ein Begriff mit vielen Facetten. *Französisch heute*, 3, 232–241.
- Tully, C. J./Baier, D. (2006). *Mobiler Alltag. Mobilität zwischen Option und Zwang – Vom Zusammenspiel biographischer Motive und sozialer Vorgaben*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walter, G. (1995). Frontalunterricht. K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (204–206). Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Walter, G. (2003). Frontalunterricht. K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (251–254). 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke Verlag.

### Streszczenie

Myszę przewodnią niniejszego artykułu jest odejście od monokultury metod nauczania języków obcych w kierunku różnorodności metodycznej. Konceptcją wyrażającą ten trend jest *Balanced Teaching* – podejście, które odrzuca konkurowanie i faworyzowanie metod nauczania języków obcych zorientowanych na kategorię hermetyczności i otwartości. *Balanced Teaching* zakłada ich współistnienie oraz proponuje zachowanie równowagi pomiędzy nimi w nauczaniu języka obcego.

### Abstract

The article is devoted to the diversification of foreign language teaching methods. The *Balanced Teaching* approach accurately represents this approach since it rejects competition between the foreign language teaching methods which focus either on hermeticism or on openness. *Balanced Teaching* assumes their coexistence and suggests their remaining in balance in foreign language teaching.