Offener Unterricht

Jürgen Göndör

Offener Unterricht:

... hier lerne ich was ich will!

Von der Freiheit, das eigene Lernen im Unterricht selbst zu bestimmen.

edition winterwork

Inhalt

Widmung 5

Danksagungen 7

Offener Unterricht: 9

Zu diesem Buch 15

Gerald Hüther: Schulen der Zukunft 21

Lernen 25
Vor der Schule 25
In der Schule 26
Chancenungleichheit durch lehrerzentriertes Lernen . . 27
Mit Blick auf Kinder/Schüler gesehen 31

Mathetik 39
Konsequenzen für das Lernen 44
Folgerungen für die LehrerIn 49
Folgerungen für die Lernumgebung 53
Folgerungen für die Eltern 61
Folgerungen für die Kinder 64

Offener Unterricht -
die grenzenlose Freiheit? 69
Mitbestimmung 71
Beispiel 1: Wie lange darf man an den PC 74
Beispiel 2: Lautstärke im Klassenraum 75

Offener Unterricht - ein Paradigmenwechsel?! 83
Offener Unterricht im Lichte von Eiko Jürgens 83
Offener Unterricht - ein radikales Konzept? 89
Ein doppelter Paradigmenwechsel. 92
Und die Kinder - was haben die davon? 98

Lernen II 107
Der Lehr-Lern-Kurzschluss 107
Gehirnforschung 110
Gehirnforschung und Offener Unterricht 111

Offener Unterricht und Lernerfolg der SchülerInnen 119
Der Stoff hat dem Schüler zu dienen! 129
Lerngeschichten - Meike 130
Lerngeschichten - Michael 135
Lerngeschichten - Natalie 138

Rogers und der Offene Unterricht 151
Die ‚hilfreiche Beziehung' 152
Carl Rogers über Lehren und Lernen 155

Leistungsmessung 163
Traditionell 163
Alternativ im Offenen Unterricht 168
Was heißt das mit Blick auf die Kinder? 174

Lernen III 179
Lernen an der Grundschule Harmonie in Eitorf 180
Lernen im Offenen Unterricht 181

Eltern und Offener Unterricht 195

Literaturverzeichnis: 203

Anhang 209
Schulen 210
Hochschulen 214
50+ Videoclips zum Offenen Unterricht 215
Ausführliches Literaturverzeichnis
von Veröffentlichungen von Falko Peschel 218
Kein 'Offener Unterricht'
steht zumindest nicht drauf: ist aber drin.. 219
Weitere Projekte 220

Vor der Schule

Kinder lernen schon im Mutterleib. Und wenn sie dann geboren sind, legen sie mit dem Lernen erst richtig los. Es gibt ja kaum etwas, was sie schon können. Sie müssen also fast alles so richtig von Grund auf lernen. Sie lernen ohne Systematik, ohne Arbeitsblätter, ohne Hausaufgaben, ohne vorgegebenes Zeitraster, ohne Stoffplan, ohne Tests und ohne Klassenarbeiten. Sie lernen ganz nach ihrem eigenen Empfinden - Hauptsache es ist neu und anders. Es gibt im Grunde nur wenig wirkliche Lernhindernisse: ein eintöniges Lernangebot und Gleichgültigkeit gegenüber den Lernfortschritten der Kinder, wenn diese einfach nur sich selbst überlassen sind oder irgendwo (z.B. vor dem TV-Gerät oder auch in einem Kreativkurs) ‚geparkt' werden. Gerald Hüther spricht von den beiden Grundbedürfnissen: von dem nach Verbundenheit und dem nach Freiheit, sich entwickeln zu können.[2]

Fehler dagegen spielen kaum eine Rolle, sie werden einfach verbessert - so lange, bis das Kind sich richtig verstanden fühlt, bzw. bis das Gelernte mit dem, was andere wissen nicht mehr im Widerspruch steht.[3] Wenn etwas noch nicht beherrscht wird, wird es mit fast unglaublicher Hartnäckigkeit so lange wiederholt, bis es klappt.[4] Das wird allerdings nicht als ‚richtiges' Lernen (im schulischen Sinn) bezeichnet.

2 Vgl Hüther, Gerald (2011): S. 46
3 Vgl. von Glasersfeld, Ernst (1997), S. 230ff
4 Vgl. Kahl, Reinhard (2011), S. 5

In der Schule

Jahre später, wenn das Kind schon unglaublich viel gelernt hat: z.B. gehen, sprechen - manchmal sogar schon zwei oder gar mehrere Sprachen, vielleicht sogar schon etwas schreiben oder/und rechnen kann, kommt eine Institution daher, die Schule, und erklärt: Ab jetzt werde ‚richtig' gelernt. Als Lernen gelte nur noch das, was systematisch nach Plan in einem vorgegebenen Zeitraster und vor allem hier in der und durch die Schule erarbeitet wird. [5]

Das bisherige Lernen sei schließlich unsystematisch erfolgt, habe zwar zum Teil auch gute Erfolge erzielt, aber ab sofort sei Schluss damit. Rechnen, Schreiben und Lesen und andere Kulturtechniken ließen sich nur systematisch Schritt für Schritt erlernen. Da man ja nun nicht jedes Kind einzeln belehren könne, müssten viele von ihnen gleichzeitig mit den Lerninhalten bekannt gemacht werden. Daher müsse man nun - jetzt vor allem systematisch - mit den Buchstaben und Zahlen noch einmal von vorne beginnen. Gleichheit meint, alle werden mit den gleichen Lehrinhalten konfrontiert und alle bekommen die gleichen Erklärungen. Demzufolge haben auch alle die gleiche Chance, diese Inhalte zu lernen. Im Klassenverband einer Schule lasse sich so dann auch feststellen, welche Kinder die gelehrten Inhalte gut oder weniger gut gelernt hätten.

Die Zahlen für die sinnvolle Größe eines Klassenverbandes sind umstritten. Mit diesem Streit wird vernebelt, ob dieses Lernen im Gleichschritt für die Kinder denn auch gut und richtig ist. Es wird nicht mehr darüber nachgedacht, ob denn der ständige Vergleich und damit die Konkurrenz im Klassenverband: ‚Wer hat was wie schnell gelernt?' der Förderung der Kinder überhaupt dient. Ob denn Schule auf diese Weise ihrem Auftrag, die Potentiale, die Kinder mitbringen, optimal zur Entfaltung zu

5 Vgl. Feuser, Georg (2007), S, 155

Mathetik

Mathetik ist ein Stiefkind der Pädagogik. Der Begriff bedeutet *Kunst, bzw. Theorie des Lernens* und geht auf Johann Amos Comenius zurück.[26] Mit Mathetik verbindet sich das griechische Verb ‚mathein' und meint: Lernen um der Bildung willen. „Mathetik bedeutet Klärung des im Unterricht stattfindenden Lerngeschehens - und zwar aus der Sicht des Schülers!"[27]

Bekannt geworden ist der Begriff wahrscheinlich durch Hartmut von Hentig. Er hat ihn in einem Gutachten für die Freie Schule Frankfurt dazu verwendet, die so ganz andere Einstellung zum Lernen und zu Lerninhalten im Konzept dieser Schule deutlich zu machen.[28] Diesem Konzept liegt eine radikale Individualisierung zugrunde, „der Verzicht auf eine systematische durchrationalisierte und kollektive Belehrung."[29] Hartmut von Hentig stellt fest: „Sie [die Freie Schule Frankfurt (FSF), Einfügung JG] hat keine Didaktik, sondern eine Mathetik."[30]

Die Auflistung der Pädagogik der FSF, die radikal vom „Lernbedürfnis ausgeht und die sozialen und physisch-sinnlichen Vorgänge den kognitiven gleichstellt"[31], macht den Unterschied zu der Organisation der Regelschule deutlich:

- Statt in Fächer ist die Lernorganisation in Lernbereiche gegliedert,

- die Kulturtechniken werden nicht einzeln für sich, sondern im Rahmen des Sachunterrichts gelernt,

26 Comenius, Johann Amos: Reinhard Golz u.a. (1996)
27 Ebenda.
28 Hentig, Hartmut von ([1]1985), S. 80ff
29 Ebenda
30 Ebenda
31 Ebenda, S. 81

- es wird in Projekten gelernt und somit steht die Ganzheitlichkeit der Erfahrung der Kinder im Mittelpunkt des Geschehens.

- Es wird an der Erfahrungswelt, an der Lebenswelt der Kinder angeknüpft,
- es wird altersübergreifend gearbeitet.
- Die individuelle Entwicklungsfähigkeit eines Kindes erhält den Vorzug vor herkömmlichen entwicklungspsychologischen Schemata und Normen -
- der üblicherweise vorgegebene starre Zeitplan des Lernens und der Lerngleichschritt im Klassenverband wird abgelöst durch eine Offenheit dieses Zeitplans, der es so ermöglicht die Lebensprobleme der Kinder nicht nur überhaupt wahr-, sondern auch ernstzunehmen.
- Jedem Schüler wird zugestanden, individuell die Lernformen und Lerngelegenheiten frei zu wählen, die sie wählen wollen.
- Es wird auf Noten und damit auf den permanenten Vergleich der Schüler untereinander verzichtet.

- Schüler werden von den pädagogisch tätigen Menschen jederzeit in ihrem Nachdenken, Erforschen und Erfinden unterstützt, statt sie zu belehren.

- Der Lehrplan ist nicht die Leitlinie, an der Schüler die aufgereihten Lerngegenstände abarbeiten müssen, sondern eine Art Buchführung für die Lehrer, um für jedes Kind festzuhalten, was es schon kann.[32]

32 Vgl ebenda, S. 81 - 84

Hier ist wieder Platz für Ihre Gedanken, Fragen, für eigene Erfahrungen zum Kapitel Mathetik, für Zustimmung, für Ablehnung, ...

Wenn sie möchten, können Sie mir diese Gedanken auch per Mail zuschicken: juergen@goendoer.net

Offener Unterricht - die grenzenlose Freiheit?

Gibt es denn gar keine Verbindlichkeiten, ist Offenheit eine absolute Freiheit? Und wenn ja - Freiheit wovon und Freiheit wozu?

Dirk Eiermann hat 2010 die Schule von Falko Peschel besucht und beschreibt das so:

> „Aufgabe des Kreisleiters war immer, jedem zu seinem Rede- und Antragsrecht zu verhelfen, aber auch für Ordnung zu sorgen. Gegebenenfalls musste ein Kreisleiter Kinder auch aus dem Kreis schicken.
>
> An diesem Tag schickte Florian Dennis aus dem Kreis, nachdem er ihn mehrmals gebeten hatte, andere nicht am Sprechen zu hindern. Dennis weigerte sich zu gehen.
>
> Falko schlug ihm vor, Florian abzuwählen, falls er meinte, dass dieser seine Aufgabe schlecht machte, oder der Anweisung nachzukommen und zu gehen. Falko gab damit den Autoritätskonflikt ganz klar an das Kollektiv ab, wobei er Dennis auf sein demokratisches Recht ‚Autoritäten in Frage zu stellen' hinwies und damit die Macht des Kreisleiters relativierte, sie aber entschieden mit dem Einvernehmen der Gruppe rechtfertigte.
>
> Und diese hätte Dennis nicht Recht gegeben.
>
> Vermutlich sagte ihm das sein gesunder Menschenverstand auch, denn er verließ nach kurzem Überlegen kommentarlos den Kreis."[79]

79 Eiermann, Dirk (2010).

‚Sie *müssen* gar nichts!' ist also auf das bezogen, was norma-lerweise im traditionellen Unterricht von Schülern erwartet wird. Das Beispiel macht aber auch deutlich, dass es nicht ohne LehrerIn geht und dass sich diese auch nicht einfach zufrieden zurücklehnen und die Kinder einfach sich selbst überlassen können: ‚Die sollen doch selbständig lernen!' Sie muss für demokratische Regeln eintreten.

‚*Sie müssen gar nichts*' ist darauf bezogen, dass die Kinder keine Vorgaben erfüllen müssen. Dass sie nicht unter Druck gesetzt werden, doch endlich das Aufgabenblatt abzugeben, damit ‚*man*' im Stoff weiter komme. Sie müssen auch nicht endlich still sein, damit die LehrerIn zu Wort kommt.

‚*Sie müssen gar nichts*' stimmt natürlich nicht in Bezug auf das Tun und Lassen der Kinder in der Schule. Aber - es ist eben *nicht* die LehrerIn, die für Recht und Ordnung sorgt und den Konflikt mit Dennis regelt. Eben weil sie nicht für oder gegen Dennis Partei ergreift, macht sie sich nicht zur Projektionsfläche für das Ränkespiel zwischen den SchülerInnen. Falko Peschel macht in dieser Szene deutlich, dass es in der Hand der Kinder selbst liegt, die Störungen von Dennis zuzulassen oder zurückzuweisen. Sie haben damit nicht die Möglichkeit, sich in die Rolle des Publikums zu begeben und sich damit aus der Verantwortung zu stehlen.

Das Beispiel von Dirk Eiermann zeigt sehr schön, dass sie sehr wohl andere am Reden hindern können, aber nur dann, wenn die anderen damit einverstanden sind. Das muss natürlich immer wieder transparent gemacht werden. Es gilt eben nicht das Recht der Stärkeren, der Beliebteren, der Eloquenteren. Es gilt auch nicht die - möglicherweise nach augenblicklicher Form variable - Grenze der LehrerIn.

Es gilt das, was die Kinder selbst beschlossen, sich selbst als Regel gesetzt haben oder aber neu beschließen. Wenn der Kreischef das Recht hat, den Kreis einzuberufen, müssen die Kindern entweder der Anordnung des Kreisleiters folgen, oder ganz aktuell

Offener Unterricht - ein Paradigmenwechsel?!

Offener Unterricht im Lichte von Eiko Jürgens

Viele Autoren haben zu Recht festgestellt, dass es für den offenen Unterricht keine einheitliche Definition gibt, ja sogar gefragt, ob es denn überhaupt eine geben kann.

> „Die pädagogische Diskussion um den Offenen Unterricht wird manchmal verkürzt und simplifizierend aus einer Position der völligen Ablehnung sogenannter ‚geschlossener' Unterrichtsformen heraus geführt und dabei die lernzielorientierte Didaktik im Zusammenhang mit einem wissenschaftsorientierten Lernbegriff und einer unausweichlichen Dominanz der Lehrperson (‚lehrerzentrierter Frontalunterricht') als Grundübel herkömmlichen Unterrichts angeklagt."[90]

R. Nehles schreibt schon 1981:

> „Blickt man sich um im Feld von Erziehung und Unterricht, wird man feststellen, dass Offenheit zu einem gängigen, oft und gern gebrauchten Terminus in der Sprache der Pädagogen geworden ist."[91]

Eiko Jürgens bescheinigt Dieter Lenzen, dass dessen Kritik der offenen Curricula[92] nicht überzeugend habe widersprochen werden können. Sie sei daher bis heute gültig.[93] Diese Kritik gelte auch „letztlich für alle pädagogischen Konzepte, die sich als ‚offen' verstehen bzw. ‚Offenheit' zum Inbegriff ihres Wesens und zum Maßstab ihrer Qualität machen."[94]

90 Jürgens, Eiko (^{6}2004): S. 15
91 Nehles, Rudolf (1981): S. 9f
92 Vgl. Lenzen, D. (1976): S. 138 - 162
93 Jürgens, Eiko (^{6}2004): S. 18
94 Ebenda, S. 19

Er kommt zu dem Schluss, es lasse sich „bislang weder von einer Theorie pädagogischer Offenheit noch von einer Theorie Offenen Unterrichts sprechen, noch nicht einmal von einer Theorie ‚offener Curricula', wie dargestellt wurde."[95]

Offener Unterricht wird von ihm schließlich als Bewegung beschrieben. Damit will er zum Ausdruck bringen,

> „dass es sich um eine Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist."[96]

Eiko Jürgens zeichnet ein treffendes Bild von ‚offenem Unterricht' wie er vor 2003 vielfach beschrieben wurde.

> „Allem Anschein nach reicht allein die Forderung und Verpflichtung aus, der so gemeinte Unterricht habe offen zu sein, um Konsens zu erzielen. ... der Benutzer des Slogans [sei, Einfügung: JG] nicht an einer intersubjektiven Vereinbarung von Interpretationsregeln zur Bestimmung dessen, was unter Offenheit des Unterrichts zu verstehen sei, interessiert ..., denn dann würde es übereinstimmungsfähige Interpretationsregeln geben und der Slogan verlöre seine einzige Funktion: Konsens zu erzielen. Die Attraktivität des Slogans vom Offenen Unterricht besteht gerade in seiner ausgedehnten Interpretationsbreite, die zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten zulässt. Konsens bedeutet dann nichts weiter als *nicht geschlossen* zu unterrichten, und jeder beliebige Konkretion kann dann als ‚offen' gelten. Es kann dann gar nicht entschieden werden, ob ‚offen' unterrichtet wird, sondern nachprüfbar ist letztlich nur, dass eine bestimmte Unterrichtsform bzw. ein bestimmtes Unterrichtsverfahren als ‚offen' ausgewiesen wird, was auch immer im Einzelfall dabei tatsächlich passiert." [Hervorhebungen: EJ][97]

95 Ebenda, S. 19
96 Ebenda, S. 24
97 Ebenda, S. 20

Zusammenfassend kann die traditionelle Sicht von Lernen so charakterisiert werden: Fachlich wird hauptsächlich durch Reproduktion gelernt. Der zu lernende Stoff wird von LehrerInnen in Häppchen aufgeteilt, die den Kindern zum Lernen vorgesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit einem so zerstückelten Lehrstoff erfolgt einseitig auf abstrakte und inaktive Weise. Die Vorerfahrungen von SchülerInnen mit Lerngegenständen werden in der Regel komplett vernachlässigt. Die tatsächlich stattfindenden Lernprozesse werden weder zur Kenntnis genommen noch reflektiert. Es findet weder zwischen SchülerInnen und LehrerInnen noch zwischen den SchülerInnen selbst ein Austausch über ihr Lernen statt. Darüber hinaus sind Konkurrenz, fremdgesteuertes Lernen und Frontalunterricht wesentliche Merkmale des traditionellen Lernbegriffs.[140]

Der Lehr-Lern-Kurzschluss

Obwohl immer wieder vor dem Lehr-Lern-Kurzschluss gewarnt wird, scheint die Auffassung tief verwurzelt, dass nur das als gelernt betrachtet werden kann, was eine LehrerIn auch gelehrt hat. Anscheinend gibt es fast nichts schlimmeres für ein Kind, als - aus welchen Gründen auch immer - Unterricht zu versäumen.

140 Vgl. Reusser, K. (1995): S. 164-190, und auch in: Mosskopp, Melanie (2008): Überprüfung des Konzepts der MINIPHÄNOMENTA im Hinblick auf Förderung des selbständigen Lernens im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, schriftliche Hausarbeit im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- Haupt- und Realschulen mit dem Schwerpunkt Grundschule, Studienseminar Siegburg, S. 8

Die Veranstaltungen der LehrerIn, die allen Kindern einer Klasse von 8:00 - 8:45 oder auch bis 9:30 den selben Stoff lehrt oder auch diesen auf einem anderen Weg erarbeiten lässt, ist unabdingbare Voraussetzung dafür, dass dieser Stoff dann bei den Kindern als bekannt vorausgesetzt, dass er abgefragt und die Reproduktion des Kindes bewertet werden kann. Einem Aphorismus zum Englischunterricht von Walter Hövel zufolge wird deswegen unterrichtet, damit Klassenarbeiten geschrieben werden können.

Eine ganz andere Erfahrung mit dem Lernen von Kindern beschreibt Reinhard Kahl:

> „Professor Gerd E. Schäfer von der Kölner Universität ist der Projektleiter und einer der wenigen Erziehungswissenschaftler, die sich in Deutschland mit den frühen Jahren beschäftigen. Nach zwei Jahren Beobachtungen in der *Lernwerkstatt Natur* staunt er immer noch, mit welcher Intensität die Kinder bei der Sache sind, zum Beispiel wenn sie sich tagelang am Wasser immer wieder im Schöpfen und Gießen üben. ‚Das müssen sie in hundert Variationen ausprobieren, mit Sieb, ohne Sieb, mit Sand im Sieb, mit Erde im Sieb, mit Blättern im Sieb, mit kleinen Flohkrebsen im Sieb.' Bei diesen scheinbar immer gleichen Übungen sind die Kinder auf der Suche nach neuen Variationen und entwickeln, so Schäfer, ‚eine ungeheure Ausdauer.'
>
> Konzentrationsschwäche konnten die Erziehungswissenschaftler auch bei Kindern nicht finden, die im Kindergarten als konzentrationsschwach gelten. Schäfers Kollege Reinhard Demuth, Professor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel, kam bei einem Forschercamp mit Grundschülern in den Sommerferien zum gleichen Ergebnis. Die Kinder kamen aus einer Schule im sozialen Brennpunkt. Die Lehrer klagen darüber, dass sich ihre Kinder nicht über eine längere Zeit konzentrieren können. Nichts davon im Sommercamp."[141]

141 Kahl, Reinhard (2008), o. Seitenangabe

Offener Unterricht und Lernerfolg der SchülerInnen

Offener Unterricht hat wie jede Alternative zu dem Geschehen an der Regelschule das nicht unerhebliche Problem nachweisen zu müssen, dass auch seine SchülerInnen Lernerfolge erzielen, die denen in der Regelschule nicht nachstehen.

Der offene Unterricht, wie er seit den 70er Jahren diskutiert wird, hat zwei besondere Probleme:

1. gibt es reihenweise Untersuchungen, die dem offenen Unterricht streitig machen, dass ein Konzept jenseits einer rigorosen Lehrerzentrierung zumindest fachlich gesehen schlechtere Ergebnisse erzielt - und
2. das ein offener Unterricht die SchülerInnen, namentlich schwache SchülerInnen, hoffnungslos überfordere.

Nun hat Hans Brügelmann geltend gemacht, dass diese Kritik auf tönernen Füßen steht. In Bezug auf die angeblich schlechteren Leistungen des offenen Unterrichts konnte er darlegen, dass die wissenschaftlichen Vergleiche - bildlich gesprochen - Äpfel gegen Birnen aufrechneten. Natürlich waren Birnen immer die schlechteren Äpfel.

Obendrein konnte gezeigt werden, dass der offene Unterricht, der mit lehrerzentriertem Unterricht verglichen wurde in Wirklichkeit gar kein Offener Unterricht war, sondern nur ein mehr oder weniger geöffneter Teil des gesamten Unterrichtsgeschehens, welches nach wie vor lehrerzentriert ablief.

Falko Peschel beschreibt das so:

> „Gemeinsames Merkmal ist also der Verzicht auf Frontalunterricht zugunsten mehr oder weniger differenzierter ‚Material-Lehrgänge'. Die Offenheit beschränkt sich also primär auf die Freigabe der organisatorischen Bedingungen: Ich kann als Kind auswählen, mit welcher

> Arbeit ich anfangen will, kann mir meine Zeit selbst einteilen und oft auch noch den Lernort und Lernpartner frei aussuchen. Die Inhalte können zwar bei den meisten Arbeitsformen in der konkreten Arbeitssituation dann ‚frei gewählt' werden, stammen aber durchweg doch aus einer klar vom Lehrer vorgegebenen Auswahl Diese kann - wie z.B. oft bei der Freien Arbeit - der gesamte Arbeitsmittelfundus der Klasse sein oder aber eingeschränkter nur die vom Lehrer vorbereiteten Stations-, Werkstatt- oder Projektangebote bis hin zu den in einem Wochenplan ganz konkret vorgegebenen Aufgaben. Dabei bleiben die Aufgaben selbst im Prinzip die gleichen wie beim Frontalunterricht - durch einen spielerischen Zugang oft etwas bunter verpackt oder durch eigene bzw. zusätzlich kopierte Arbeitsblätter und -materialien aufgelockert, aber im Grunde dieselben Lehrgangsübungen wie vorher."[154]

Falko Peschel bemängelt vor allem, dass geöffnete Unterrichtsformen ehr als Bonbon verwendet werden, um den sonstigen Schulalltag aufzulockern.

Projektwochen werden nicht selten in die Zeit vor Ferienbeginn gelegt, damit der normale Unterrichtsbetrieb nicht zu sehr gestört wird.

> „Die eigentlichen Ziele (Demokratie, Erwerb methodischer und inhaltlicher Kompetenz durch eigene bzw. gemeinsame Problemlösung einer Ernstsituation etc.) werden meist weder beabsichtigt noch verfolgt. Die Handlungsbefähigung wird reduziert auf tätigkeitsintensive Beschäftigungen."[155]

Die erste Längsschnittuntersuchung, die für tatsächlich Offenen Unterricht über einen Zeitraum von 4 Jahren erhoben worden ist, ist in der Dissertation von Falko Peschel veröffentlicht worden. Diese Untersuchung ist „auf Grund der fehlenden

154 Peschel, ([2]2006): S. 13f
155 Ebenda, S. 41

Rogers und der Offene Unterricht

Der Offene Unterricht bezieht sich auch auf Carl R. Rogers. Dieser hat die ‚nichtdirektive Psychotherapie' entwickelt, später auch ‚personenzentrierter Ansatz' genannt. Im Gegensatz zu den gängigen therapeutischen Richtungen (z.B. Verhaltenstherapie, z.B. Behaviorismus oder der klassischen Psychotherapie von z.B. Siegmund Freud, hat Carl Rogers - für damalige Verhältnisse, die Psychotherapie umgestülpt. Seiner Auffassung nach war es nicht der Therapeut, der dem Patienten den Weg zu einer psychischen Gesundheit wies, sondern der Patient lernte mit der Unterstützung des Therapeuten seinen eigenen Weg zu gehen, selbst die Verantwortung für sein Leben zu unternehmen.[226] Die Heilung war ein Weg der aktiven Veränderung das Patienten. Diesen Weg konnte der Patient aber erst dann gehen, wenn es dem Therapeuten gelang, die Welt mit den Augen des Klienten zu sehen. Dieses war vor allem dadurch geprägt, dass der Klient sich vom Therapeuten verstanden fühlte. Der Klient konnte so Einsicht in seine Handlungsweisen entwickeln. Dadurch wurde es ihm möglich, andere Handlungsweisen in Betracht zu ziehen und auszuprobieren. Mit diesem Ausprobieren übernahm er in immer größerem Maße Verantwortung für sein Leben und seine psychische Gesundheit. Diesen Prozess bezeichnete Carl Rogers als „signifikantes Lernen".[227] Signifikant deswegen, weil dieses Lernen mit einer tiefgreifenden Reorganisation der Person des Klienten einherging.

Er übertrug den von ihm entwickelten Ansatz auch auf seine Arbeit mit StudentInnen. 1976 erschien dieses Konzept als Buch: ‚Lernen in Freiheit'. Seine Kernthese war: Signifikantes Lernen,

226 Rogers (1942, dt. 1972), S. 36ff
227 Rogers (1976), S. 12

lebendiges Lernen, findet nur dann statt, wenn die StudentInnen in irgendeiner Form Verantwortung für ihr Lernen übernahmen. Notwendig dafür war offensichtlich auch, dass sie selbst bestimmen konnten, womit sie sich auseinandersetzen konnten. Schrieb man ihnen jedoch vor, was sie lernen sollten, so blieb das Lernen oberflächlich, darauf beschränkt, ein gutes Examen zu erzielen.

Die ‚hilfreiche Beziehung'

Carl Rogers hatte schon in seinem therapeutischen Ansatz Aspekte einer „hilfreichen Beziehung" entwickelt. Er hatte sich gefragt, was ist für den Klienten hilfreich? Er begann die Therapeuten-Klienten-Gespräche aufzuzeichnen und schuf damit eine komplett neue Ebene: das therapeutische Gespräch und das Verhalten des Therapeuten wurde transparent. Es ließ sich nachvollziehen, wann und worauf ein Klient positiv reagierte. Rogers konnte so Aspekte herausfiltern, die für einen anderen Mensch hilfreich waren, sich zu entfalten.[228]

Im Rückblick beschreibt er, was seiner Erfahrung nach auf gar keinen Fall behilflich ist:

> „Kein Ansatz, der sich auf Wissen, auf Training, auf die Annahme irgendeiner Lehre verlässt, kann von Nutzen sein."[229]

Aber:

> „Wenn ich eine gewisse Art von Beziehung herstellen kann, dann wird der andere die Fähigkeit in sich selbst entdecken, diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen, und Veränderung und persönliche Entwicklung finden statt."[230]

228 Rogers, Carl R. (1976): S. 46
229 Ebenda, S. 46
230 Ebenda, S. 47

Leistungsmessung

Traditionell

In der traditionellen Schule wird die Schüler-Leistung vergleichend gemessen. Es wird SchülerIn A mit SchülerIn B und allen anderen SchülerInnen in der Klasse verglichen. Alle haben den gleichen Lehrstoff durchgenommen, alle den gleichen Lehrinput durch die LehrerIn erhalten. Alle hatten also gleichermaßen die Möglichkeit den Lehrstoff zu lernen. Es liegt also nahe zu messen, wie gut jede SchülerIn dieses Ziel erreicht hat. Es werden für alle am gleichen Termin die gleichen Aufgaben gestellt. Manchmal kommt es vor, dass für zwei oder mehrere Gruppen in der Klasse auch vergleichbare Aufgaben gestellt werden. Die Bewertung vergleicht, ob und in welchem Maße die SchülerInnen die Erwartungen der Aufgabenstellerin erfüllt haben. Nach einem von der AufgabenstellerIn festgelegtem Schema - z.B. Punkteschlüssel - wird dann das, was die SchülerIn als ‚Leistungsnachweis' abgegeben hat nach gleichen Maßstäben bewertet - ‚verobjektiviert' - und in einer Note zusammengefasst. Die Aufgaben betreffen den ‚Stoff', der in der Zeit vor dieser Leistungsfeststellung ‚durchgenommen', d.h. gelehrt worden ist. Der größere Teil der Aufgaben bezieht sich nur auf Wissen. Erfasst wird jedenfalls nur, ob sie die gestellten Aufgaben, die sich auf den gelehrten Stoff beziehen, verarbeiten können.

In nicht wenigen Fällen scheitern SchülerInnen auch schon daran, dass sie die Aufgabenstellung nicht verstehen. Sie können aus dieser nicht entnehmen, was die eigentliche Frage ist. In manchen Fällen wird dann die Beantwortung einer Rückfrage abgelehnt, weil die Aufgabenstellung ja für alle gleich sein soll oder weil eine Antwort ja den entscheidenden Hinweis auf die Lösung

darstellen würde. Das richtige Verstehen der Aufgabenstellung ist also ebenfalls Bestandteil eines Leistungsnachweises.

Bei der Bewertung gibt es unter den LehrerInnen verschiedene Auffassungen. Werden ‚richtige Teilleistungen' angerechnet oder zählt nur das ‚richtige Ergebnis'? Führen Fehler - und wenn ja welche Form von Fehlern, wie viele Fehler - zur Abwertung - und wenn ja, wie stark? Untersuchungen - selbst bei Matheaufgaben - haben ergeben, das die gleiche Arbeit von verschiedenen LehrerInnen mit Noten aus der ganzen Notenskala bewertet wurde. Natürlich ergaben sich bei einer bestimmten Note Häufungen. Und es gibt auch Untersuchungen die belegen, dass LehrerInnen einer Klasse oder einer Schule ähnlicher bewerteten als LehrerInnen aus verschiedenen Klassen bzw. von verschiedenen Schulen

Diese Note gibt nicht die ‚Leistung einer SchülerIn' wieder, sie gibt lediglich wieder, wie die Leistung einer Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den anderen SchülerInnen in der Klasse ist.

Die Aufgaben erfassen immer nur einen bestimmten Bereich eines Stoffes - den Bereich, von dem die LehrerIn meint, er sei typisch bzw. die Aufgaben würden Aufschluss darüber geben, ob der durchgenommene Stoff verstanden worden ist. Zentrale Aufgabenstellungen, z.B. bei Vergleichsarbeiten, scheinen diese Form der Auswahl zu begünstigen, weil ja alle Schüler dieses Stoffverständnis an den gleichen Aufgaben zeigen sollen. Die Aufgaben müssen also so gefasst werden, dass diese Anforderung erfüllt werden.

Manche LehrerInnen verwenden Aufgaben, die schon im Unterricht bearbeitet wurden oder diesen ähneln. Andere verwenden Aufgaben, die keine SchülerIn kennt. Es gibt für die LehrerInnen die Möglichkeit eine Leistungsüberprüfung mit leichten oder schweren Aufgaben durchzuführen. Indirekt wird damit auch das Niveau belegt, auf dem die LehrerIn unterrichtet bzw. auf dem die Klasse lernt. Dieser ‚Ehrgeiz' kann Glück - weil viel

Lernen III

Lernen wird im Zusammenhang mit Konzepten des Lehr-Lernens als unmittelbare Folge der Lehrtätigkeit gesehen. Wenn die LehrerIn etwas lehrt, so muss bei den Schülern Lernen einsetzen. Aufgaben die im Anschluss an das Lehren gestellt werden, sollten von den Schülern gelöst werden können - sonst haben sie eben nicht genug aufgepasst. Entsprechend zeitnah finden dann auch sog. Leistungsüberprüfungen - mündliche Abfragen, Tests, Klassenarbeiten - statt, die LehrerInnen und SchülerInnen eine Rückmeldung darüber geben sollen, ob und wie gut gelernt worden ist.

Abgesehen von allen Problemen dieser ‚Leistungserfassung' im traditionellen Unterricht, gibt es im Zusammenhang mit dem Offenen Unterricht eigene ungelöste Fragen.

Der Offene Unterricht setzt ja nicht auf Lehrgänge oder gemeinsames, gleichschrittiges Lernen. Jede SchülerIn lernt das was ihr wichtig erscheint erst dann, wenn es ihr wichtig erscheint. Es kann so zwar zu einem bestimmten Zeitpunkt eine ‚Klassenarbeit' angesetzt werden - nur einen gemeinsam erarbeiteten Stoff gibt es dann nicht. Ganz nebenbei: es lässt sich auch kein Unterricht im traditionellen Sinn beobachten - jede Schülerin arbeitet ja an etwas anderem.

Aber von solchen Nebensächlichkeiten einmal abgesehen, im Offenen Unterricht zeigt sich auch, dass Lernen nur im Ausnahmefall so zu funktionieren scheint, wie es der traditionelle Unterricht voraussetzt. Ohne diesen äußeren Zwang funktioniert Lernen - zumindest so, wie es sich beobachten lässt - ganz anders.

Lernen an der Grundschule Harmonie in Eitorf

Walter Hövel beschreibt, dass ein Teil der SchülerInnen tatsächlich so arbeitet, wie man es sich für den Offenen Unterricht erhofft: Sie lernen selbständig. Schön und gut. Aber eben nicht alle SchülerInnen!

„Wir lernten, dass ein Kind nach einem Jahr noch immer nicht lesen konnte, aber dann aus den großen Ferien zurückkam und jedes Wort der Welt lesen konnte. Wir lernten, dass einige nicht schreiben wollten, weil sie das Schreiben und das Lesen nicht sofort beherrschten. Wir lernten Prozesse zu begleiten, nicht, um ihnen das Lesen beizubringen, sondern um sie zum Durchhalten, zum Finden der eigenen Lernstrategie zu motivieren. Ein anderes Kind begann Texte abzuschreiben, obwohl wir das für eine mittelalterliche Klostertechnik halten. Aber sie brachte sich so nicht nur das Lesen und Schreiben perfekt bei, sondern entwickelte auch eine tolle Handschrift in einer sehr guten Rechtschreibung. Da war ein Junge, der drei Jahre nur Bücher las, um im letzten Jahr mal eben alles ‚nachzuholen', was Schule an Können verlangt. Da gibt es Kinder, die erst nach einem Jahr wirklich anfangen zu arbeiten. Da gibt es welche, die erst anfangen konnten, als wir darauf kamen einen individuellen ‚Beziehungsplan (Für jede Stunde legten wir mit ihm fest, wer mit ihm arbeiten und spielen sollte. Nach 14 Tagen legte er den Plan weg und konnte arbeiten) zu machen. Andere begreifen, dass sie nicht für das Streiten und Auseinandergehen der Eltern verantwortlich sind. Sie konnten ihre Verzweiflung und Lernlähmung ablegen und sich an der eigenen Arbeit erfreuen. Andere brauchten für sich und ihre Arbeit ein Zelt im Klassenraum, einen kleinen Raum auf dem Dachboden. Andere wechselten die Klasse. Andere brauchten über einen längeren Zeitraum die direkte Verabredung ihrer täglichen Arbeit mit der Lehrerin. Andere brauchten Schulbegleiter, einen Aufenthalt in einer medizinischen Betreuung oder einfach Freunde und Mitarbeiter, bei deren Findung der Klassenrat half."[264]

264 Hövel, Walter (2011): S. 9

Eltern und Offener Unterricht

Eltern haben es am schwersten - jedenfalls ist im Offenen Unterricht nichts so, wie sie es von damals, von ihrer Schule her kennen. Was für die Eltern einfacher ist: Sie haben mit dem an Schulen üblichen Leistungsvergleich zwischen den SchülerInnen oder mit dem Bauchweh am frühen Morgen, wenn es zur Schule gehen soll nichts am Hut. Also langfristig sollte man meinen, eine positive Bilanz - zumindest für die Kinder.

Falko Peschel hat an der Grundschule in Troisdorf richtig Aufwand betrieben. Zu viel scheint es aber nicht gewesen zu sein, denn ob die Eltern das Konzept so richtig verstanden haben ist schwer zu beurteilen.

Falko Peschel räumt ein:

> „...denn sicherlich ist es gerade für die Eltern nicht leicht, innerhalb ihrer Verantwortlichkeit eine Entscheidung ‚gegen den Strom' zu fällen und das eigene Kind einem ‚Experiment' - wie sie es oft selber bezeichnet haben - auszusetzen."[303] [...] Dabei haben die meisten Eltern Schule und Lernen als notwendiges Übel bzw. als Vorbereitung auf ‚die Leistungsgesellschaft, in der wir nun mal leben' erfahren, und können sich oft nur den selbst erfahrenen Weg mit traditionellem Unterricht vorstellen. (Wenn Lernen auch anders ginge, würde man ja implizit die eigene Biographie bzw. Teile des eigenen Lebens völlig in Frage stellen - und wer macht das schon gerne?) Und die Eltern, die sich zu Wort melden bzw. überhaupt in der Klassenpflegschaft blicken lassen, sind meist die, die gelernt haben, diese Leistungsgesellschaft - trotz aller eigenen Vorbehalte - für sich zu nutzen. Und sie wollen, dass ihre Kinder dies genau so tun.[304]

303 Peschel ([2]2006), S. 361
304 Ebenda, S. 149

Der Bruch ist dann schon hart.

- Statt eines strengen Arbeitsplans nach Fächern gibt es eine autonome Klassengestaltung, die bei der Gestaltung des Schulalltages den Kindern eine ‚fast' grenzenlose Freiheit einräumt.
- Statt eines Lehrers, der den Unterricht macht, diszipliniert, für Ruhe sorgt, die Arbeit verteilt, ist dieser zwar immer noch da, aber er tut all das nicht mehr.
- Statt brav still zu sitzen und still zu sein, auf das zu hören, was der Lehrer lehrt, entscheiden die Kinder selbst, was sie wann, wie, mit wem und wo lernen. Selbst über das was in der Klasse passiert und wie sich der Tag gestaltet, bestimmen die Kinder mit.
- Statt einem Satz Schulbücher für die einzelnen Fächer, forschen die Kinder selbst an den Rätseln ihrer Lebenswelt - und die Eltern dürfen weder helfen noch mit dem Kind üben. Das ist streng verboten.[305]

Da knirscht es manchmal schon gewaltig. Zumal sich dieses ‚lockere Leben' im Unterricht auch auf das häusliche Leben auswirkt. Mitbestimmung ist nicht in allen Elternhäusern angesagt. Aber das kennen ja LehrerInnen im ‚Regelvollzug' ja auch.

Vieles lässt sich auch im Rahmen der Information über das Gesamtkonzept erklären: signifikantes Lernen, die Schreib-, Rechtschreib- und Leseentwicklung, die mathematische Entwicklung (ohne Lehrgang), das Lernen des Lernens, Schlüsselqualifikationen, selbstverantwortliches Lernen, integrierende Sozialerziehung, individualisiertes Vorgehen.

305 Peschel, Falko ([2]2006): S. 150

Anhang

http://offener-unterricht.net

Eine Internet-Seite, die fast alles über den Offenen Unterricht im Netz bereitstellt. Von: ‚Was ist Offener Unterricht?' über ‚Literatur und Medien' zu einer Darstellung der ‚Schulen', die nach diesem Konzept unterrichten bis hin zu Ergebnissen der ‚Foschung' lässt die Seite fast keine Wünsche unberücksichtigt.

Es findet sich der Vortrag von Falko Peschel ebenso wie die bei YouTube eingestellten Videos über den Offenen Unterricht wie Rezensionen zu einschlägiger Literatur. In einem Buchshop kann man wichtige Literatur direkt bestellen.

Falls doch noch Fragen offenbleiben, kann man die entweder im Forum oder über die Hotline stellen und erhält auch zeitnah (so schell wie es möglich ist) eine Antwort.

Es gibt auch eine Suchmaschine, mit der ausgewählte Seiten mit einem Bezug zum Offenen Unterricht durchsucht werden können. Und ein Übersetzungstool, mit dem Übersetzungen der Seite ins französische, englische, russische und spanische erfolgen können. Kleiner Wermutstropfen: es sind maschinelle Übersetzungen.

Und natürlich eine E-Mail-Adresse, mit der Falko Peschel direkt erreicht werden kann.

Schülermeinungen:
»Man kann zum Beispiel sagen: ‹Ich mach jetzt eine Seite Mathe› und man kann auch mittendrin die Arbeit wechseln - ohne jemandem etwas zu sagen!« aus: Nachrichtensendung für Kinder: Logo über Offenen Unterricht vom 21.9.2006

»Das ist ja wohl die tollste Klasse der Welt. Hier kann man alles lernen, was man will und muss nicht immer auf die Tafel gucken. ...« Ihr wisst ja gar nicht, wie gut ihr es hier habt!
Mehmet bei: Falko Peschel (2006): S. 816

Lernergebnisse:
Trotz durchschnittlicher bzw. leicht unterdurchschnittlicher Voraussetzungen liegen in der hier untersuchten Klasse bzw. Stichprobe überdurchschnittliche Ergebnisse sowohl für den Bereich der Schreib- und Rechtschreibentwicklung (Vgl. S. 605ff), als auch den Bereich des Lesenlernens (Vgl. S. 625ff), für den Bereich der Arithmetik (Vgl. 665ff) als auch für leistungsschwächer erscheinende Kinder - sogar für Kinder vor, die an der Regelschule als nicht ‹beschulbar› galten und die daher in diese Klasse eingewiesen wurden. Auch sie haben im offenen Unterricht ‹wider Erwarten› eine positive Entwicklung durchlaufen. In allen Bereichen hat kein lehrgangsmäßiger Unterricht stattgefunden. Die Behauptung, das diese Bereichen nur mit einem expliziten Lehrgang erlernt werden können, müsse zumindest relativiert werden, da die Stichproben diese Annahme widerlegen.
Falko Peschel (2006): Offener Unterricht in der Evaluation

Lernen lassen statt belehren
Die derzeitige Auffassung in der Schulpädagogik, dass automatisch jedem Lehren von der Seite einer LehrerIn auch das Lernen des gelehrten auf der Seite der Lernenden folgt, ist Unsinn. Lernen - das zeigen die Lerngeschichten einzelner Lernender sehr deutlich - ist die Leistung der Lernenden. Konsequente Lehre hindert Lernende am Lernen, weil sie - statt ihren eigenen Fragen in ihrem eigenen Lerntempo, ihrem eigenen Lernweg nachzugehen - ständig aufpassen müssen, auf das was die LehrerIn vorgibt. Manfred Spitzer sagt: »Unser Gehirn ist für das Lernen optimiert. Es lernt nicht irgendwie und mehr schlecht als recht, sondern *kann nichts besser und tut nichts lieber!* .... Lernen ist buchstäblich kinderleicht.« (Spitzer, Manfred (2007): Lernen, Heidelberg, S. 14) Daraus folgt: Wir sollten endlich damit aufhören, dem Gehirn vorzuschreiben, wie es seine Arbeit tun soll - Lernenden vorzuschreiben, was und wie sie lernen sollen. »Und wir können es anders und es wird Zeit, dass wir es anders machen.« (Hüther, Gerald, hier, S. 13)

9 783864 685200
ISBN 978-3-86468-520-0
Preis 14,90 €
www.edition-winterwork.de