

Ein Anfang in Richtung Offenheit

Wege zur Öffnung des Un- terrichts auf der Grundlage empirischer Befunde

von Dirk Menzel

„Wenn ich später einmal Unterricht vorbereiten werde, dann denke ich doch nicht als erstes, ob ich das jetzt offen oder lehrergesteuert mache, sondern was ich den Kindern beibringen möchte, was sie lernen sollen.“ (Lehramtsstudentin im 3. Semester)

Wer oder was ist ausschlaggebend für die Gestaltung unseres Unterrichts, letztlich für die Festsetzung der Unterrichtsinhalte und der Unterrichtsmethoden? Gut, die Inhalte gibt der Lehrplan vor. Die Kinder sollen beim Wechsel von einer Schule zur anderen in den Genuss staatlich kontrollierter Kontinuität kommen. Spätestens beim Wechsel von einem Bundesland ins andere ist damit aber bereits Schluss! Die grundlegenden und bundesland-unabhängigen Ziele lassen sich letztlich – und auch ohne Lehrplan – auf sehr wenige reduzieren: Die Kinder sollen immer besser Lesen, Schreiben und Kommunizieren, immer besser Rechnen, immer umfassender und reflektierter Forschen, den Umgang mit Kunst, Musik, Sport, handwerklichen Techniken und etwas über ihre und andere Kulturen und Religionen lernen. Fragt man ABC-Schützen nach dem Wozu von Schule, so antworten sie unisono „Lesen, Schreiben und Rechnen lernen“. Die anderen, selten negativ auf Schulerfolg wirkenden Bereiche werden fast nie genannt. Die höchste Motivation besteht also für die schwierigsten Aufgaben – eine optimale Ausgangsbedingung. Alle wissen um was es geht – und trotzdem erreichen nicht alle in der vorgegebenen Zeit das Ziel, trotzdem langweilen sich Kinder, trotzdem kommt es zu Konflikten. Darf ich vielleicht doch nicht als erstes an das denken, was *ich* den Kindern beibringen möchte, was sie lernen *sollen*, sondern daran, was *die Kinder* mitbringen, *wie sie* lernen können und wollen?

1 Bedingungen von Schule und Unterricht

Die Antwort auf diese Frage hängt wesentlich mit den Bedingungsfaktoren von Schule und Unterricht zusammen, von denen im Anschluss an Brügelmann (1996, 7ff) folgende drei in ihrer Bedeutsamkeit am höchsten eingeschätzt werden:

- **Kinder und Jugendliche bleiben auch als Schülerinnen und Schüler Individuen, die als Gruppe immer mehr heterogen als**

homogen sind. Homogenität des Alters oder einzelner, isolierter Interessen, Begabungen oder Schwächen wird zumeist überschätzt und als Kriterium benutzt, ‚von oben‘, d.h. vonseiten der Lehrkraft passgenauen Unterricht für alle gestalten zu wollen. Sowohl die mangelnde diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und didaktischen Theorien als auch die zwangsläufig entstehende Überlastung, die die Entwicklung, Zuordnung und Überwachung individuell unterschiedlicher Lernangebote mit sich brächte, lassen die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler bei ehrlicher Selbsteinschätzung jedoch als Dilemma gemeinsamen Unterrichts erscheinen.

- **Kinder und Jugendliche lernen durch aktive individuelle Neu- oder Rekonstruktion von Eindrücken unter wesentlicher Beteiligung emotionaler und motivationaler Prozesse.** Wissen und noch weniger Verstehen, Können und Handeln können in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler kopiert bzw. aus den Köpfen der Lehrer/innen intakt dorthin transferiert werden. Lernen ist zu verstehen als Umorganisation von Wissen und Können. Die hierzu implizit vollzogenen Schritte des Entwurfs von Hypothesen bzw. Handlungsversuchen auf der Basis des aktuellen Entwicklungsstandes und deren Korrektur als Folge von Widerständen in der sozialen und sachlichen Umwelt, müssen auch explizit ermöglicht werden. Die Eigenaktivität des Individuums ist deshalb unumstößliche Bedingung eines jeden Lernprozesses.
- **Kinder und Jugendliche sollen später als mündige Bürger/innen in einem demokratischen Staat Verantwortung für sich und das Gemeinwesen übernehmen – sie haben hierzu als Schülerinnen und Schüler bereits das Recht.** Eine effektive Demokratisierung im Sinne einer demokratischen Handlungsfähigkeit und -willigkeit mit Aspekten wie Zivilcourage, Übernahme von Aufgaben für das Gemeinwesen etc. bedarf der Einübung demokratischer Praxis bereits in der Schule. Dies ist für einzelne z. B. über Lernverträge möglich, für Gruppen über Beteiligung an der Entwicklung einer stabilen Gemeinschaft, die konfliktfähig und fürsorglich ist sowie an Entscheidungen über Inhalte und Formen des Unterrichts, dort wo auch der Lehrkraft Entscheidungsfreiheiten eingeräumt werden.

Unabhängig von der Frage der Unterrichtsgestaltung stellen diese drei Faktoren wesentliche Bedingungen von Schule und Unterricht dar. Sind sie als solche erkannt und anerkannt, haben sie tiefgreifende Konsequenzen für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

Schulleitung

2 Unterricht als spannungsvolles Beziehungsgeflecht

Unterricht wird nicht unwesentlich durch die direkt in ihm interagierenden Personen sowie ihr Verhältnis zu sich selbst, den anderen und den jeweiligen Inhalten bestimmt. Die Beziehungen zwischen der Lehrkraft, den Schüler/inne/n und den in Materialien manifestierten Inhalten und Lernwegen können dabei idealtypisch in folgende drei konzeptionelle Richtungen unterschieden werden:

wiederum nicht mit den fest umrissenen Aufgaben innerhalb knapper Personen-, Zeit- und Materialressourcen zusammenpasst. Die gegenwärtige Lehr-Lern-Forschung hat deshalb Kriterien ‚guten Unterrichts‘ auf dem Hintergrund zahlreicher empirischer Forschungsergebnisse formuliert, die „das fachliche Lernen als das primäre Ziel des Unterrichts“ verstehen.

Lehrergesteuerter oder geschlossener Unterricht	Materialgesteuerter oder geöffneter Unterricht	Schüler selbstgesteuerter oder Offener Unterricht
Frontalunterricht, ‚von oben‘ differenzierender Unterricht	Stationenarbeit, Wochenplanunterricht, Freie Arbeit Werkstattunterricht	Lernen durch Lehren Projektunterricht
Die Lehrkraft ist das Zentrum der Kommunikation im Unterricht. Sie trifft alle Entscheidungen bezüglich Ziel, Inhalt, Methode und Sozialform.	Das Material ist das Zentrum der Kommunikation im Unterricht. Durch dieses sind alle Entscheidungen bezüglich Ziel, Inhalt, Methode und Sozialform vorgegeben.	Das Kind ist das Zentrum der Kommunikation im Unterricht. Alle Entscheidungen bezüglich Ziel, Inhalt, Methode und Sozialform werden von diesem selbst getroffen.

Abb. 1: Unterrichtskonzeptionen in maximal-konsequenter Ausprägung

Als Kommunikation werden die Unterrichts- und Lernprozesse deshalb bezeichnet, weil damit die Auseinandersetzung zwischen dem Einzelnen mit sich selbst, mit den anderen Kindern und den Erwachsenen als der sozialen Umwelt sowie mit der gegenständlichen Umwelt auf dem Hintergrund individueller und übergreifender Einflussfaktoren am treffendsten umrissen werden kann. Dies entspricht auch dem Bild des Lernens als Konstruktion durch Umbau und Neubau von Strukturen, was nur im Dialog mit dem Selbst, der Sache und dem sozialen Umfeld gelingen kann. Die Generalisierung, dass jeweils *nur* von der Lehrkraft, *nur* durch das Material oder *nur* von den Schüler/inne/n alle Entscheidungen getroffen werden, soll zum einen die jeweils extremste Ausprägung einer Konzeption darstellen und Übergänge vielfältigster Art vorstellbar machen, soll zum anderen aber auch zum Nachdenken über Offenheiten im eigenen Unterrichten anregen.

3 Der lehrergesteuerte, geschlossene Unterricht in der Schule der Gegenwart

Offenheit ist an sich ideologisch indifferent, d.h. sie kann als prinzipiell gut oder prinzipiell schlecht angesehen werden, je nach Standpunkt. Für den Raum der Schule erscheint sie vielen eher gefährlich, da sie zum Verlust von Kontrolle führt, was

„Guter Unterricht in diesem Sinne ist ein Unterricht, dem es gelingt, die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Eingangsvoraussetzungen optimal zu fördern und intelligentes Wissen aufzubauen.“ (Helmke 2004, 14f) Die Effektivierung von Schule und Unterricht wird dabei im Zuge großer und kleinerer Vergleichsstudien tendenziell gleichgesetzt mit einer Effektivierung der Aneignung von Wissen. Die Vertreter dieser Richtung, hauptsächlich Pädagogische Psychologen, haben dabei den umfassenden Auftrag der Schule über Unterricht und die Vermittlung intelligenten Wissens hinaus nicht gänzlich ausgeblendet, sehen darin aber einen resp. ihren Aufgabenschwerpunkt – worin Studien wie TIMSS, PISA und IGLU sie auch zu bestätigen scheinen. Im Folgenden sollen deshalb ein aus diesem Kreis stammendes Lernarrangement (Wellenreuther 2004, 327ff) sowie erläuternde Ausführungen zur direkten Instruktion (333 ff) genauer auf ihre Verträglichkeit mit den o.g. Bedingungen von Schule heute hinterfragt werden:

Schulleitung

entdeckend zu lernen oder auch nur an die Befähigung zur Steuerung der eigenen Lernprozesse denken zu können – hierzu müssten erst die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Sie können ihren Leistungsstand nicht objektiv einschätzen und neigen zu Selbstüberschätzung. Was oft als Misstrauen gegenüber Kindern ausgedrückt wird, stellt sich hier als nachgewiesenes natürliches Defizit dar.

Heterogenität stört eher und sollte deshalb – letztlich und wahrscheinlich am besten durch äußere Differenzierung – so gering wie möglich gehalten werden, da sonst ein gemeinsames Fortschreiten mit wenigen binnendifferenzierenden Maßnahmen nicht möglich ist. Ein konstruktivistischer Lernbegriff wird zwar offensiv und mit wichtigen Aspekten wie dem Arbeitsgedächtnis-Theorem vertreten; doch endet die aktive, selbst konstruierende Sicht des Kindes bei seiner implizit postulierten Unfähigkeit, tatsächlich aktiv selbst konstruieren zu können, wenn die Lehrkraft nicht nur die Inhalte, sondern auch die Lernwege aller vorgeben kann und muss, ohne dass Kollisionen mit den für das Kind passenden Themen und Methoden entstehen. Dass Mitbestimmung hier nur als Zugabe stattfindet, rundet das Bild ab.

Wenn diese kurze Analyse trotz der geäußerten Sympathie polemisch klingt, so resultieren beide, Polemik und Zustimmung, daraus, dass die dargestellte Beschreibung ein Abbild der gegenwärtigen Schule ist. Der Wille zur Verbesserung von Schule, hier gleichgesetzt mit einer Effektivierung der Wissensvermittlung, wird dabei positiv bewertet. Der Rahmen von Schule als Ort der Belehrung wird damit aber nicht verlassen und findet seine Grenzen auch darin. Eine weitere Öffnung, d.h. eine erste Öffnung über diesen Rahmen hinaus, ist dabei nicht vorgesehen, wird sogar als kontraproduktiv und effizienzgefährdend dargestellt.

Stellt man sich eine Schule vor, die möglichst bald nach der Einschulung die Kinder in möglichst leistungshomogene Gruppen von höchstens sechs Kindern mit Einzelbetreuung aufteilt oder ein Schulsystem wie in Japan, dann erscheint der lehrergesteuerte Unterricht als richtiger Weg. (In Japan wird Wissen im Stil des dargestellten Klassenunterrichts vermittelt, wobei die Nutzung privater Ergänzungsschulen als konstitutiv gilt. Dort finden Kleingruppenbetreuung, weitgehende Individualisierung und stark durchstrukturierter, operationalisierter Unterricht mit ausgeprägter Leistungsdifferenzierung statt. Die meisten Kinder gehen abends in Vor- und Nachbereitungsschulen, sobald die Eltern deren Funktion nicht mehr erfüllen können.)

4 Der materialgesteuerte, geöffnete Unterricht in der Schule der Gegenwart

Die Übertragung von Steuerungsfunktionen auf Materialien hat eine lange Tradition. Besonders stark und für die heutige Praxis handlungsleitend waren die Konzepte der Reformpädagog/inn/en zu Beginn des 20. Jahrhunderts – deren Ideen jedoch ohne Vordenker wie z. B. Friedrich Fröbel nicht möglich gewesen wären. Die Pädagogik Maria Montessoris existiert im Regelschulwesen und in den Köpfen vieler Lehrkräfte hauptsächlich über ihre Mathematik-Materialien, die Pädagogik Célestin Freinet über die Druckerei. Ohne den ursprünglichen Ansätzen hier nachgehen zu können, kommt in den gewählten Beispielen jedoch ein prinzipieller Unterschied von Unterrichtsmaterialien (und Medien) deutlich zum Vorschein: Materialien können mit didaktischer Intention hergestellt sein und durch Vorstrukturierung und Antizipation möglicher Lernwege Kinder sehr eng und mit vorgegebenen Schritten über notwendigerweise einzuhaltende Zwischenziele zu einem für alle verbindlichen Endziel zu führen versuchen. Materialien können aber auch Dinge ohne primären Schulbezug sein, die Lernchancen durch ihre Offenheit und ihren Ernstcharakter bieten. Die unten stehende Verortung von Arbeitsmaterialien in materialgesteuerten Lernarrangements soll deshalb Grundlage sein, diese auf ihre Verträglichkeit mit den Bedingungen von Schule heute näher zu durchleuchten. (Siehe Abb. 3 !)

Wenn von Offenem Unterricht die Rede ist, geht es um Stationenarbeit, Wochenplanunterricht, Freie Arbeit, Werkstattunterricht u.Ä. Sie alle basieren auf der Übernahme von Lehraufgaben durch didaktische Arbeitsmaterialien, können deshalb als materialgesteuert bezeichnet werden. Kriterienkataloge bzw. Anforderungsprofile für entsprechende Materialien verdeutlichen zum einen deren starke Lenkungsfunktion, zum anderen die zwar indirekte, aber eben nur delegierte Steuerung durch die Lehrkraft. Besonders deutlich wird dies beim Kriterium der klaren Strukturierung. Lipowsky kritisiert, dass dies zumeist „über enge Aufgabenstellungen oder vorstrukturierte Lernangebote“ umgesetzt wird. Produktiver wären hingegen eine Förderung von Bewusstheit des eigenen Lernprozesses oder herausfordernde, offenere Angebote mit mittelschweren Aufgabenniveaus (2002, 149ff). Die ebenfalls immer wieder genannten ästhetischen Ansprüche weisen zudem auf das Paradox hin, das Lernen für Kinder nur dann attraktiv erscheinen lässt, wenn es gut getarnt und bunt verpackt angeboten wird. Warum diese Formen ‚Offenen Unterrichts‘ hier als geöffneter Unterricht bezeichnet werden, soll unten stehende Übersicht verdeutlichen, die zugleich als Hilfsmittel zur Bestimmung und Einordnung des eigenen Unterrichtshandelns dienen kann – ohne wertend urteilen zu wollen. (Siehe Abb. 4 !)

Schulleitung

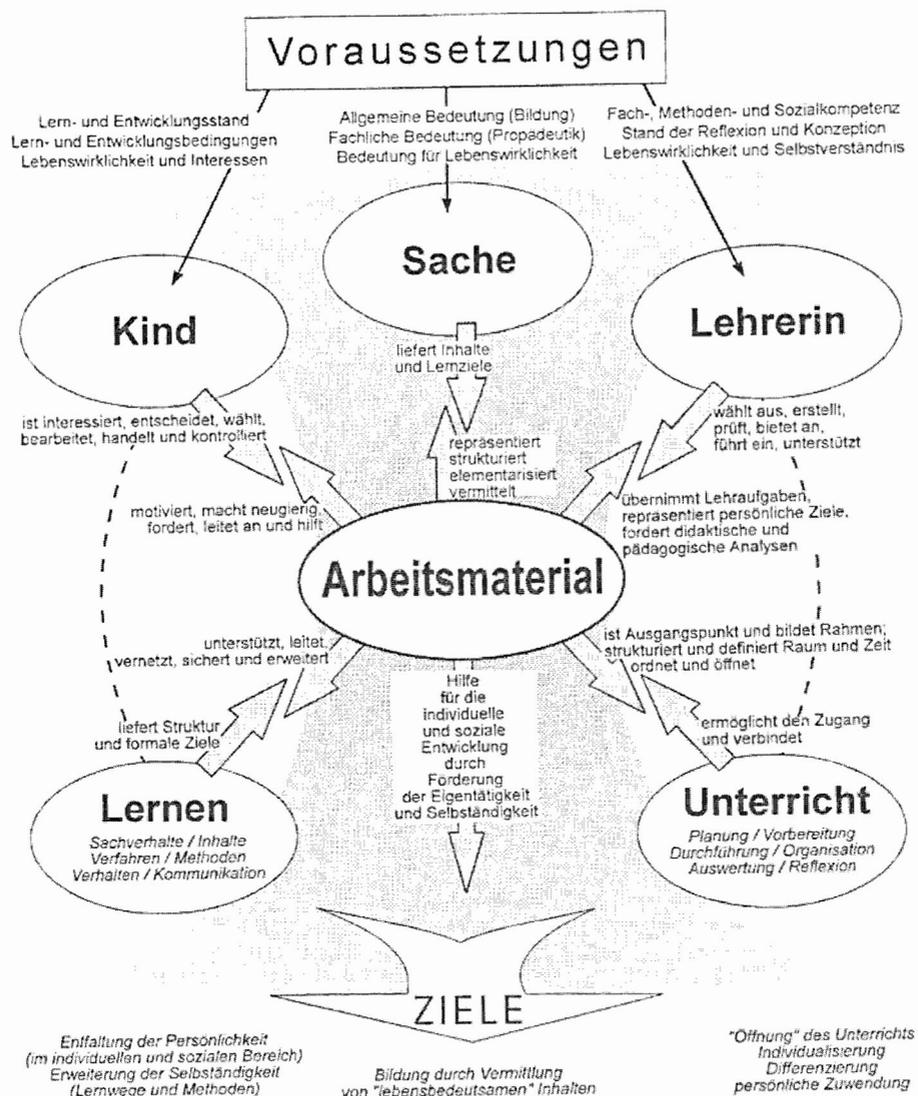


Abb. 3: Die Rolle der Arbeitsmittel im materialgesteuerten Unterricht (vgl. Gervé 1998, 94)

Jede der o.g. materialgesteuerten Lernarrangements lässt graduell sehr enge ebenso wie sehr offene Formen zu. Stationentraining z. B. kann durchgehend auf Stufe 0 stattfinden, wenn die Kinder in festen Gruppen gemeinsam auf Zeichen der Lehrkraft von Station zu Station wechseln, die wiederum aus vorgefertigten Materialien mit enger Aufgabenbeschreibung zur Automatisierung bestimmter Fertigkeiten bestehen. In Werkstattunterricht geht Stationenarbeit über, wenn die Kinder sich mit einem in Teilthemen vorbereiteten überfachlichen Inhalt, z. B. Wasser, Spiegel, Wohnen etc., in freier Wahl der Station, der Partner und der Verweildauer auseinandersetzen. Weitere Öffnungsmöglichkeiten, wie Lehrangebote, an denen Kinder eigene Fragen zum Thema erforschen, das sog. Chefprinzip, das einzelnen Kindern die Zuständigkeit bezüglich Inhalt aber auch Pflege und Betreuung einer Station überträgt sowie zuletzt die

Gestaltung einer Werkstatt von Kindern für Kinder, bestehen darüber hinaus.

Da es sich bei all diesen Formen um von der Lehrkraft initiierte und organisierte Arrangements handelt, ist eine Einübung der Kinder in die verlangten organisatorischen, methodischen und sozialen Strukturen notwendig. Die Klärung und laufende Kontrolle z. B. von verbindlichen Inhalten, der Nutzung zur Verfügung gestellter Zeit oder von Verhaltensauffälligkeiten, die sehr leicht mit der ansonsten ungewohnten Freiheit auftauchen, bleiben Begleiterscheinungen von Phasen geöffneten Unterrichts, der ansonsten lehrergesteuerten Unterricht zeitweise durchbricht. Dies bedeutet, dass nicht nur die unterschiedlichen Öffnungsgrade in den Bereichen Organisation, Methode, Inhalt und Soziales entscheidend für das Gelingen sind, sondern auch die zeitliche und inhaltliche Einbettung

Schulleitung

	Organisatorische Offenheit	Methodische Offenheit	Inhaltliche Offenheit	Soziale Offenheit
5	Zeit, Ort, Partner und Vorhaben werden selbst gewählt	Aufgaben werden auf unterschiedlichsten Niveaus/mit unterschiedlichsten Zugangsweisen nebeneinander bearbeitet	überfachliche eigene Arbeitsvorhaben (Mathe, Sprache, Sachunterricht etc. nebeneinander)	Selbstregierung der Klassengemeinschaft
4	Längere Vorhaben werden selbst geplant, ebenso Ort und Sozialform	Aufgaben können auf unterschiedliche Art/ auf unterschiedlichen Wegen angegangen werden	innerfachliche eigene Arbeitsvorhaben: alle "forschen", können aber ihr Thema frei bestimmen	Kinder können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen
3	Stunden-/Phasenweise Eigenplanung, Orts- und Sozialformwahl möglich	eigene methodische Zugangsweisen nur in bestimmten Teilbereichen	alle arbeiten zum Rahmenthema, aber Unterthemen/Umsetzungsformen sind frei bestimmbar	Kinder können eigenverantwortlich in vom Lehrer festgelegten Teilbereichen mitbestimmen
2	Freie Aufgaben- und Reihenfolgenwahl, teilweise Ort und Sozialform	Kinderwege werden aufgegriffen, Hinführung zum Normweg bleibt bestimmend	Aspekte des Rahmenthemas sind festgelegt und Kinder füllen dieses oder wählen zwischen den Aspekten	Kinder können lehrer gelenkt in Teilbereichen mitbestimmen
1	Reihenfolge abändern ist möglich, teilweise Wahl des Ortes, Hilfeanfragen möglich	eigene methodische Zugangsweise minimal, Lehrgang bestimmt Geschehen	vom Lehrer aufbereitete Unterthemen stehen zur Wahl bzw. können leicht variiert werden	Scheinbeteiligung in peripheren Teilbereichen, Lehrkraft weiß Lösung vorher
0	Vorgabe von Arbeits-tempo, -ort, -abfolge durch Lehrkraft oder Material	Vorgaben von Lösungswegen/-techniken durch Lehrkraft oder Material	Feste Aufgaben- und Inhaltsvorgabe durch Lehrkraft oder Material	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrkraft oder Schulforderungen

Abb. 4: Stufen der Offenheit von Unterricht(ssequenzen) (vgl. Peschel 2002a, 79ff)

Schulleitung

in das jeweilige Gesamtkonzept von Unterricht und Schule. Dominiert ein eng geführter Unterricht und werden offene Phasen nur für monotone automatisierende Übungen genutzt, ist die Fehlnutzung – aus Sicht der Lehrkraft – eine fast natürliche Reaktion, auf die dann oftmals wiederum mit Einengung reagiert wird.

Um die Verträglichkeit mit den o.g. Bedingungen heutiger Schule differenziert genug darstellen zu können, werden unterschiedlich stark geöffnete Varianten des Wochenplans (Siehe Abb 5 !) näher hinterfragt. Beispiel A gesteht den Kindern nur die Wahl der Reihenfolge und in engem Rahmen eine Bearbeitung mit Partnern zu. Wäre der vorliegende Plan für ein einzelnes Kind – und so für jedes Kind ein eigener Plan – geschrieben, könnte ein hohes Maß an Passung angenommen werden. Handelt es sich um einen für alle verbindlichen Plan, wird deutlich, dass dieser die Unterschiedlichkeit der Kinder insgesamt wie ihrer Lernwege ebenso missachtet wie er die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen eher verhindert. Das Bild einer Klasse, in der alle ruhig an verschiedenen Aufgaben arbeiten, erweckt so zwar den Anschein gelungener Freier Arbeit, verhüllt aber, dass Lernen auf das Aberledigen von mehr oder weniger angenehmen Pflichtaufgaben reduziert und letztlich eher verhindert als gefördert wird. Wochenplan B ist immer noch an für alle verbindlichen Inhalten orientiert, reduziert zum einen aber Ver-

bindliches und gibt zum anderen die methodischen Zugänge frei. Darin ist ein wichtiger Schritt in Richtung Angemessenheit getan. Die Berücksichtigung der Heterogenität der Kinder äußert sich z. B. im Schreibauftrag, der einen subjektiven, den Fähigkeiten der Kinder entsprechenden Bericht einfordert. Individuelle Lernwege sind gewünscht und gefordert, z.T. unterstützt durch Auswahlangebote. Selbstverantwortlichkeit muss aufgebracht werden, führt aber zu authentischen und befriedigenden Leistungen. In Wochenplan C sind nun auch die Inhalte fast völlig freigegeben. Konkretisierungen inhaltlicher und methodischer Art verstehen sich als Forscheraufgaben, die zu eigenen Entdeckungen führen sollen. Die Unterschiede der Kinder werden innerhalb eines weiterhin vorhandenen Rahmens von Lernzielen so weit wie möglich berücksichtigt. Die Übernahme von Verantwortung ist hierbei konstitutiv. Wochenplan D übergibt die Füllung jedes Aspekts des Plans den Kindern. Ihren Vorerfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und vor allem ihren Kompetenzen entsprechend stellen sie ihr eigenes Pensum zusammen. Entscheidend dabei ist, dass die Lernbereiche feststehen und gefüllt werden müssen. Wichtigstes Hilfsmittel hierzu ist die Klassenversammlung, die als Ideenbörse, Präsentationsbühne und Feedbackinstanz fungiert und gewährleistet, dass die Kinder das bzw. ihr Lernen als Zentrum des Unterrichts ansehen. Mit Wochenplan D ist dabei die Brücke zum Offenen Unterricht bereits geschlagen.



Schulleitung

Wochenplan		Name:		A	
vom bis					
		fertig	kontrolliert		
Schreiben:	Sprachbuch S. 24: Schreibe die Geschichte ab, beantworte die Fragen.				
Lesen:	Lesebuch S. 37: Lies die Geschichte mehrmals, bis Du es gut kannst!				
Rechnen:	Mathematikbuch S. 26, Aufgabe 5 a-d, 6 b und c, 7a-e. Denke bei den Textaufgaben an Frage, Rechnung, Antwort!				
Rechtschreibung:	Übe die Diktatwörter mit Deiner NachbarIn als Partnerdiktat.				
Sachunterricht:	Lies Dir die Geschichte vom Besuch bei der Post auf S. 33 durch und male einen Briefkasten. <i>Denke an die richtige Beschriftung!</i>				
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	
Hausaufgaben:					
Schreibe eine Geschichte zum Thema: „Ein Brief geht auf die Reise“. Überprüfe mit unserer Liste, ob Du an alle wichtigen Punkte gedacht hast!					
Wiederhole das 1x1 der 5 und der 6! Laß Dich von Deinen Eltern abfragen!					
Alles, was Du am Freitag noch nicht geschafft hast!					

Wochenplan		Name:		B	
vom bis					
		fertig	kontrolliert		
Schreiben	Schreibe einen Bericht über unseren Besuch beim Tierarzt in der letzten Woche!				
Lesen	Partnerlesen: Übe mit einem anderen Kind das Stück im Lesebuch auf S. 25 mit verteilten Rollen zu lesen.				
Rechtschreiben	Nächste Woche schreiben wir das Diktat. Übe den Text als Dosen-Diktat, Schleich-Diktat, Dreh-Diktat oder Hör-Diktat. (Für das Hör-Diktat mußt Du Dich rechtzeitig in die Liste für den Walkman eintragen!)				
Rechnen	1. Stelle Dir ein Blatt mit dem Einmaleins der 7 und ein Blatt mit dem Einmaleins der 9 her. Lerne sie auswendig und laß Dich von einem anderen Kind abfragen. 2. Mathebuch S. 27, Aufgabe 5 a-d Zusatzaufgabe für Spezialisten: S. 28, Nr. 7				
Sachunterricht	Male ein Kaninchen und einen Hasen und schreibe auf, worin sie sich im Aussehen und ihrer Lebensweise unterscheiden. > Informationen dazu findest du im Sachbuch S.33 - Du kannst aber auch andere Bücher aus der Klassenbücherei benutzen.				
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	

Wochenplan		Name:		C	
vom bis					
		fertig			
Freies Schreiben:		Schreibkonferenz			
Am Freitag wird vorgelesen!					
Lesen:	Wähle Dir in der Leseecke ein Buch zum Lesen aus. Male ein Bild dazu!				
Rechnen:	1. Übe mit einer PartnerIn die Einmaleins-Reihen, die Dir noch schwer fallen: 2. Am Brett hängen die Rätselaufgaben von den anderen Kindern. Such Dir aus, welche Du bearbeiten möchtest. 3. Denk Dir auch eine Rätselaufgabe aus.	Vergleiche Deine Lösung mit anderen Kindern!			
Rechtschreibung:	1. Arbeit an der Rechtschreibung von Wörtern 2. Sammle Wörter, in denen das <a> lang klingt wie in Ameise. Ordne sie!				
Projekt Mittelalter:					
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	

Woche vom bis		Name: Niki		D	
		besprochen	Tips für die Arbeit	fertig	
Ich nehme mir für diese Woche vor:					
Freies Schreiben:	Geschichte weiterschreiben		Wann willst Du Dich für eine Schreibkonferenz anmelden? Freitag		
Lesen:	Ronja Räuberstochter		Denke daran, Dein Heretagebuch weiterzuführen		
Rechnen:	Ich übe: 1×7 , 1×8 , 1×9		✓ Abeil, Petra und Olina über das gleiche		× ×
Rechtschreibung:	Wortlistenübung		✓		×
Vortrag halten:	Fledermause		Schaffst Du es bis Montag im 2. Weckloch?		
Gedicht lernen:	Herbstvögel		Das Gedicht fehlt noch in eurem Gedichtbuch		×
Sonstiges:	Drachen bauen		Frage Marco, der weiß, wo Du das Material findest!		
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	

Abb. 5: Wochenpläne mit unterschiedlicher Offenheit (Brügelmann/Brinkmann 1998, 57ff)

5 Der schüler selbstgesteuerte, Offene Unterricht in der Schule der Gegenwart

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplans‘ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen.

Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.“ (Peschel 2002a, 78)

Während ein durchgehendes Kennzeichen des geöffneten Unterrichts war, dass er nur phasenweise den ansonsten lehrergesteuerten Unterricht ablöst, ist für den Offenen Unterricht konstitutiv, dass die sehr hohen Grade von Offenheit (vgl. Abb. 4) Unterrichtsprinzip sind. Eine Zwischenstellung nimmt hierbei der Projektunterricht ein: Für einen begrenzten Zeitraum, in diesem aber umfassend, werden von Kindern/Jugendlichen lebensweltrelevante, problemhaltige Themen ausgewählt, die auf individuellen und/oder gemeinsamen Wegen bearbeitet werden und zu einem über Schule hinausweisenden, vorher festgelegten Ziel führen. Das Misstrauen gegenüber Kindern, höchstens zu projektorientiertem, letztlich lehrergesteuerten ‚Projektunterricht‘ fähig zu sein, rührt dabei sicherlich aus der gelernten, schulisch sozialisierten Hilflosigkeit, die Kinder aus Klassen mit Offenem Unterricht nicht zeigen.

Schule als Ort mit Ernstcharakter, an dem Lernen zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen stattfindet, welche einen unmittelbaren Sinn notwendiger Bemühungen und Mühen aufweisen: Dafür sei keine Zeit, dafür seien vor allem die Kinder noch nicht ausgebildet genug. Solcherlei Argumente hört man von Schulforschern und Verteidigern der ‚alten Strukturen‘. Diesen können nur erfolgreich erprobte und evaluierte Konzepte Offenen Unterrichts wie das von Puschel (2002a, 2002b, 2003) Paroli bieten. Dieses soll deshalb kurz vorgestellt und mit seinen Antworten auf Heterogenität, Konstruktivismus und Demokratie dargestellt werden.

„Nach einem offenen Anfang trifft man sich morgens zunächst im Sitzkreis. Nach dem Bestimmen eines Gesprächsleiters können Kinder oder Lehrer dann Dinge mit der gesamten Klasse demokratisch abstimmen, Sachen erzählen, Ideen loswerden. Darauf fragt der Gesprächsleiter die Kinder reihum, was sie heute machen wollen. Wer seine Arbeitsabsicht geäußert hat, verlässt den Sitzkreis oder hört sich noch an, was die anderen vorhaben. ... Nach der Pause trifft man sich dann wieder im Kreis, wo Kinder erste Arbeitsergebnisse vorstellen bzw. Vorträge halten können. Wer nicht teilnehmen will, weil er unbedingt weiterarbeiten will,

stimmt das mit dem Kreisleiter ab. ... Abschließend trifft man sich am Ende des Schultages nach dem Aufräumen nochmals, um den Tag zu reflektieren, Bewertungen zu äußern oder von den anderen zu erfragen, Hausaufgaben zu überlegen oder etwas vorzulesen. Während die gemeinsamen Treffen im Sitzkreis in den ersten beiden Schuljahren ein wichtiges Moment waren, sich zu Unterrichtsbeginn oder nach der Pause wieder auf das gemeinsame Lernen einzustimmen, haben sich im Laufe der Jahre immer wieder andere Zeit- und Arbeitsrhythmen ergeben, so dass wir im dritten und vierten Schuljahr schließlich oft auch Tage ohne Sitzkreise hatten bzw. vor allem ‚Vorstellkreise‘, in denen die Kinder Vorträge gehalten haben.“ (Peschel 2002b, 41ff)

Vieles aus dieser Schilderung klingt gar nicht ungewöhnlich. Dies wird es jedoch, wenn man weiß, dass soziale Probleme ohne übermächtiges Eingreifen des Lehrers geregelt werden, jedes Kind selbst gewählte – nicht ausgewählte – Inhalte auf eigenen methodischen Wegen bearbeitet, hierzu der Arbeitsplatz im und um das Klassezimmer und die passende Sozialform immer neu gewählt sowie die Arbeits- und Pausenphasen selbst eingeteilt werden. Die folgenden Prinzipien fassen dies systematisch zusammen:

Grundsätze der Unterrichtsgestaltung im Offenen Unterricht

Organisatorische Öffnung – Öffnung von Raum, Zeit und Sozialformen:

- Die Wahl des Arbeitsplatzes richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer einmal getätigten Zuweisung, auch Arbeitsplätze außerhalb der Klasse können sinnvoll sein.
- Die Einteilung der Arbeitszeit richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung, auch ein eigener Pausenrhythmus kann sinnvoll sein.
- Die Wahl der Arbeits- und Sozialform richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung, es lassen sich die verschiedensten Kombinationen und Rhythmen vorstellen.

Methodische Öffnung – Öffnung der Lernwege

- Der Lernweg wird über das Erstellen von Eigenproduktionen freigegeben, d.h. die Aneignung des Wissens erfolgt nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einem fremd vorgegebenen Lehrgang; statt Arbeitsmitteln finden sich „Werkzeuge“ (wie eine Buchstabentabelle, ein Wörterbuch, ein Hunderterfeld etc.) sowie verschiedenste Alltagsmaterialien (Bücher, Experimentiermaterial etc.) zur Unterstützung des Lernens.

Schulleitung

Inhaltliche Öffnung – Öffnung der Fächer und Themen

- Die Eigenproduktion der Kinder werden fachlich freigegeben, d.h. die Aneignung des Wissens erfolgt nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, sie unterliegt innerhalb des offenen Lehrplans als „Minimalcurriculum“ keinen fremd vorgegebenen Fachabfolgen und -lehrgängen; statt Fachstunden findet ein überfachliches, interessegeleitetes Arbeiten und Austauschen statt.

Soziale Öffnung – Öffnung zu Mitbestimmung, Demokratie und gegenseitigem Austausch

- Die Regulierung der Gemeinschaft wird freigegeben, d.h. Regeln, Austausch, Klassenleben etc. richten sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, sie sind prozessual und können jederzeit in entsprechenden Verfahren angepasst bzw. geändert werden; als organisatorische Hilfsmittel hat sich hier die Versammlung der Klasse oder Einzelner im Sitzkreis bewährt. (vgl. Peschel 2002b, 38)

Da hier sicherlich nicht alle auftretenden, von Zweifel getragenen Fragen beantwortet werden können, sei zum einen auf die ausführlichen Darstellungen Peschels verwiesen. Darüber hinaus sollen ansatzweise aber Antworten auf die wohl drängendsten Fragen gegeben werden (nach Peschel 2002b, 246-261): Für Kinder die selbstgesteuert lernen gibt es keine Notwendigkeit, nur immer dasselbe oder solches, was sie schon längst können zu tun – es geht ja nicht darum, Vorgegebenes abzuerledigen und sich durch Schnelligkeit neue Fremdaufträge einzuhandeln. Die frei zu wählenden Inhalte ergeben sich dabei aus dem impliziten Lehrgang des Schriftsprach- und Rechenerwerbs, der Umwelt der Kinder sowie aus Anregungen durch Mitschüler/innen und durch die Lehrkraft. Diese gibt individuelle oder im Kreis Impulse, wo offene Fragen auftreten und nimmt somit eine Schlüsselrolle, allerdings eine dezente, ein. Gemeinsamer Unterricht für alle findet statt, wenn Vorträge gehalten werden, alle einer Erklärung der Lehrkraft beiwohnen wollen und bei Projekten z. B. im musischen Bereich. Zu einer Vernachlässigung einzelner Fächer durch die freie Inhaltswahl kommt es trotzdem nicht – oder eher deswegen nicht –, weil kein äußerer Zwang ausgeübt wird und jedes Fach attraktiv bleibt. Die schwachen Schüler/innen profitierten allesamt von den offenen Strukturen, was besonders an den Kindern deutlich wird, die als Versager aus ‚normalen‘ Klassen in den Offenen Unterricht wechselten. Die Leistungsbeurteilung der Kinder im Offenen Unterricht, die nun nicht einen fiktiven Sollstand misst, erfolgt über die Eigenproduktionen der Kinder, standardisierte Schulleistungstest und Überforderungstests – in denen in Mathematik z. B. bereits in der 1. Klasse Aufgaben aller vier Grundschuljahre angeboten werden, die in der je benö-

tigten Zeit so weit wie möglich bearbeitet werden. Der von Schulforschern eingeforderte Effizienzfaktor fällt dabei bisherigen Erfahrungen bzw. Evaluationen entsprechend sehr positiv aus (vgl. Peschel 2003) und kommt vor allem bei den Übergängen der Kinder nach der Grundschule zum Vorschein: Im Vergleich mit Parallelklassen sowie durchschnittlichen Übergangsquoten waren die Kinder des Offenen Unterrichts erfolgreicher, und dies sowohl hinsichtlich der gelernten Inhalte als auch der Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen. Dass einzelne Kinder mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten im Offenen Unterricht sehr erfolgreich waren, im traditionellen Unterricht insbesondere des Gymnasiums aber Probleme bekamen, sollte weniger den Offenen Unterricht als den traditionellen Unterricht in Frage stellen. Dass es hier auch anders geht, dafür gibt es zwar wenige, aber doch gelungene Beispiele auch in Deutschland (Kahl 2004).

6 Wege zur Öffnung des Unterrichts

Aufgrund des dargestellten Befundes, der die umfassendste Berücksichtigung von Heterogenität, Konstruktivismus und Demokratie im Offenen Unterricht identifiziert hat, werden im Folgenden Wege beschrieben, die dorthin führen. Bei der Auswahl bzw. Beschreibung der skizzierten Varianten ist das Ziel, solche Wege vorzustellen, die keine Überforderung durch Vorbereitungsarbeiten wie Materialherstellung – oder Beschaffung – oder Vorplanung individualisierter Lehrgänge implizieren. Vielleicht sind diese oftmals als konstitutiv dargestellten Elemente Offenen Unterrichts dafür verantwortlich, dass „eine konsequente ‚Öffnung des Unterrichts‘ (je nach Kriterium) allenfalls von 5-15% der LehrerInnen praktiziert“ werden (Brügelmann 1998, 33). Ein zweiter für wesentlich erachteter Grund hierfür wird in der als ungeschriebenes Gesetz geltenden Annahme gesehen, dass Selbststeuerung und Selbstregulierung des Lernens wie des Zusammenlebens fremdgesteuert gelernt werden müssen. Da zugleich aber immer wieder festgestellt wird, dass viele Kinder, die enge Vorgaben gewohnt sind, mit offenen Situationen nur unzureichend, d.h. nicht den erwachsenen Erwartungen gemäß umgehen, kommt es oftmals dazu, dass erste kleine Schritte auf dem Weg zu mehr Offenheit eher wieder eingeengt als weiter geöffnet werden. Die folgenden Wege möchten dazu ermutigen, einen Anfang in Richtung Offenheit zu wagen, der möglichst weit tragen kann. Als wichtigstes Kriterium für die Öffnung von Unterricht wird dabei „das Maß an Offenheit [betrachtet], das die Lehrperson selbst aushalten kann“. Dies meint nicht ein starres Verharren im Status Quo, sondern vielmehr, dass Öffnung des Unterrichts auch „eine persönliche Entwicklungsaufgabe, nicht nur ein didaktisch-methodischer Fortbildungsauftrag“ ist (Brügelmann 1996, 19).

Schulleitung

Parallelität lehrergesteuerter, geöffneter/offener Wege zum Offenen Unterricht		Öffnung der gesamten Unterrichtsstrukturen als Weg zum Offenen Unterricht	
<u>Weg 1</u>	<u>Weg 2</u>	<u>Weg 3</u>	<u>Weg 4</u>
Einführung und Ausweitung von Formen geöffneter Unterrichts neben lehrergesteuerten Phasen	Öffnung eines Faches/Fachbereichs von Anfang an, sukzessive Ausweitung auf weitere Fächer/Fachbereiche	Schrittweise Öffnung der Unterrichtsorganisation, der Lernmethoden, der Lerninhalte sowie der Sozialstrukturen	Vollständige organisatorische, methodische, inhaltliche und soziale Öffnung des Unterrichts von Anfang an (siehe 5.)

Abb.7: Wege zur Öffnung des Unterrichts

Weg 1: Formen geöffneter Unterrichts neben lehrergesteuerten Phasen

Die verbreitetste Art der Integration von Formen geöffneter Unterrichts ist sicherlich diejenige eines Nebeneinander von überwiegend lehrergesteuerten Phasen und Freiarbeit, Wochenplanunterricht, Stationenarbeit etc. Viele Erfahrungsberichte einer Öffnung folgen diesem Schema, jedoch mit unterschiedlichen Endpunkten (z. B. Böddener 1989; Burg 1994; Badegruber 1997; Grundschulzeitschrift Heft 105/1997). Auch wenn eine solche Öffnung in kleinen Schritten aus o.g. Gründen als der ineffektivste, aufwendigste und langwierigste, scheinbar aber am meisten Sicherheit gebende Weg angesehen wird, ist er aufgrund des Status Quo ein wichtiger und notwendig zu beschreibender. Exemplarisch für die Vielzahl an möglichen Varianten dieses 1. Weges seien einige vorgestellt, die einen Endpunkt Offenen Unterricht zumindest anvisieren:

- (1) *Schrittweise Öffnung über Pflicht-, Wahlpflicht- und Freie Angebote* mit Steigerung Letzterer. (a) Ein sehr anschauliches Beispiel hierfür sind die Wochenplanmodelle von Brügelmann/Brinkmann (Abb. 5). Sie ermöglichen eine inhaltlich-methodische wie eine zeitliche Ausweitung unter Beibehaltung – auch der Lehrkraft – Sicherheit gebender Strukturen. Die zunehmende Emanzipierung von engen Schulbuch- und Arbeitsblätterledigungsaufgaben hängt dabei wesentlich von attraktiven Angeboten ab, die hinsichtlich ihrer Steuerung, ihres Anregungscharakters und der Herstellung qualitativ hochwertig sein müssen. (b) Eine weitere Variante des 1. Weges ist der Werkstattunterricht in der Konzeption von Reichen (1991). Er entwickelt diesen auf dem Hintergrund eines Unterrichtsansatzes, in dessen Mitte ein umfassender Sachunterricht steht. Lernwerkstätten spielen hierin die methodisch dominierende Rolle, begleitet durch Instruktionenunterricht

sowie ergänzt durch einzelne Projekte. Der große Aufwand, der nötig ist, um didaktisch hochwertige Werkstätten zu gestalten, erfordert Kooperation im Kollegium und eine längere Zeitspanne, um von hier aus Unterricht nicht nur phasenweise öffnen zu können. (c) Die dritte vorgestellte Variante (nach Badegruber 1997) beginnt mit der Vorstellung der Materialien, die normalerweise im lehrergesteuerten Unterricht an diesem Tag, diese Woche benutzt worden wären. Auf einem Arbeitsplan wählen die Kinder nun – auch in Absprache mit anderen – eine individuelle Reihenfolge der Aufgaben. Dies sind zunächst nur Übungen, die sich aus dem geschlossenen Unterricht ergeben. Zusatzaufgaben für die Schnellen ergänzen den Plan. Diese nehmen nun gegenüber den Pflichtaufgaben von Woche zu Woche zu, ebenso wie die Aufgaben selbst offener gestellt werden. Die Kinder können bei der Planung der Zusatzaufgaben ebenfalls zunehmend beteiligt werden. Pflichtaufgaben sind mehr und mehr in Form von Lernzielen vorgegeben, die methodisch individuell zu erarbeiten sind. Die Pläne beziehen sich nach und nach nicht mehr nur über Tage und dann Wochen, sondern über größere Einheiten. Dies kann konkret so aussehen, dass die Kinder aus den allgemeinen Monatsplänen der Fachlernziele und den inhaltlich offenen Forscheraufgaben eigene Arbeitspläne erstellen, die nun auch in großen Unterrichtszeitanteilen bearbeitet werden. Die letzte Ausweitung ist die Bekanntgabe der Jahreslernziele, die individuell in Tempo, Methode, Reihenfolge und Sozialform erledigt werden.

- (2) *Schrittweise Öffnung über methodisch geöffnete Phasen*. Offene Phasen werden zumeist von eng strukturierten Materialien bestimmt, bei denen fraglich ist, ob sie „komplexere und anspruchsvollere Lernaktivitäten anstoßen kön-

Schulleitung

nen.“ (Lipowsky 2002, 145) Einen wichtigen Hinweis auf die Effizienz lediglich automatisierender Übungen und Wiederholungen liefern hierzu Forschungsergebnisse zur Wirkung von Hausaufgaben. „Für die Primarstufe konnte dabei kein Zusammenhang zwischen dem Stellen von Hausaufgaben und der Leistungsentwicklung festgestellt werden“ (Wellenreuther 2004, 151ff). Dieser Weg der Öffnung geht deshalb davon aus, dass sich die Aufgabenpraxis in unseren Schulen prinzipiell ändern muss. Diesem Ansatz kommen Bildungsvergleichsstudien wie PISA oder IGLU entgegen, da hier anwendungsorientiertes Wissen gefragt ist, das u.E. nur durch – zumindest überwiegend – anwendungsorientiertes Lernen zu erreichen ist. Die Kinder bekommen hierzu in Phasen Freier Arbeit neben, günstiger noch statt der üblichen Freiarbeitsmaterialien Aufgaben bzw. Herausforderungen auf der Grundlage von Kernideen bzw. Kernaufgaben einzelner Fächer, die sie auf eigenen methodischen Wegen lösen dürfen/sollen. Diese Phasen können immer länger werden, zunächst den lehrergesteuerten Unterricht einzelner Fachbereiche, dann auch ganzer Fächer ergänzen, letztlich sogar ersetzen. Zum Abschluss einige konkrete Beispiele: Angebote zum Freien/Kreativen Schreiben, die in der Klasse oder in größerem Rahmen vorgestellt und zu Klassenbüchern gebunden werden – hieraus kann auch ein selbstgesteuerter Rechtschreiblerngang entstehen; textbezogene Sachrechenaufgaben, die lebensweltliche, historische oder naturkundliche Themen aus mathematischer Perspektive betrachten (Erichson 2003); Forscheraufgaben zu sachunterrichtlichen Themen, die an den Lehrplaninhalten orientiert sind, deren Ergebnisse in Vorträgen und Präsentationen der Klasse vorgestellt und in Ausstellungen und Forscherbüchern einem größeren Kreis zugänglich gemacht werden.

Weg 2: Öffnung einzelner Bereiche von Anfang an

Auch wenn dies vielen als Paradox erscheint, tun sich Kinder ohne schulische Vorerfahrung am leichtesten, nach dem inneren Bauplan und den eigenen wie den angeregten Interessen zu lernen (Peschel 2003, 882ff). Vielleicht sind die notwendig erscheinenden Kurse zum ‚Lernen lernen‘ die Rekonstruktion zuvor zerstörter impliziter Fähigkeiten oder eine Anpassung an das wenig den Gesetzmäßigkeiten des Lernens folgende Arbeiten in der Schule. Die größten Chancen für einen offenen Anfang bietet daher der Schulanfang. Später mag es mühsamer sein und länger dauern, gegen das konditionierte Stillsitzen und Abwarten den inneren Motor wieder in Gang zu bringen, doch letztlich lohnt sich auch hier ein langer Atem. Da jedoch Sicherheit durch enge Strukturen für viele Lehrkräfte ein notwendiges Element neuer Ansätze ist,

bietet diese Zwischenform sowohl entsprechende Stützen als auch Räume, in denen die Nutzung der Freiräume beobachtet und begleitet werden kann. Dies soll es ermöglichen, Vertrauen in das selbstgesteuerte Lernen der Kinder zu gewinnen, indem es schlichtweg miterlebt wird. Weg 2 überlässt es der Lehrkraft, welchen Bereich sie bereit ist organisatorisch, methodisch und inhaltlich zu öffnen, so dass die Kinder ihr Lernen darin selbst bestimmen können. Sinnvollerweise sollte dies ein Bereich sein, in dem hohe eigene Kompetenzen vorhanden sind, um Sackgassen, Umwege, also individuelle Lernentwicklungsprozesse allgemein einordnen und bei Nachfrage fachgerecht helfen zu können. Die dafür benötigte Zeit kann in – dadurch längere – Freiarbeitsphasen integriert, als Alternative dazu oder als weitere offene Arbeitsphase organisiert werden. Daneben wird der Unterricht in den anderen Fächern/Bereichen zunächst wie gewohnt durchgeführt. Eine Ausweitung der Offenheit hängt dann von den Erfahrungen in der konkreten Lerngruppe, den Außenfaktoren und dem Zutrauen in die eigene Person ab.

- (1) *Öffnung des Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht:* Das zentrale Lernziel zumindest des 1. Schuljahres zu öffnen mag besonders riskant erscheinen. Allerdings liegen zu kaum einem Bereich mehr empirisch belegt erfolgreiche offene Konzepte vor. Angefangen bei Reichens Ansatz ‚Lesen durch Schreiben‘ (Reichen 1982, 2001) über den Spracherfahrungsansatz von Brügelmann, Brinkmann u.a. (z. B. 1998) bis zu Peschels Adaption und Weiterentwicklung (2002b, 51ff) dieser Konzepte. Insbesondere im Ansatz von Brügelmann u.a. finden sich konkrete Hilfen einer schrittweisen Öffnung, die beim ersten Mal noch mehr Sicherheit geben, ebenso wie die Autor/inn/en zahlreiche Materialien für individuelle Lernprozesse entwickelt haben.
- (2) *Öffnung des Sachunterrichts:* Eine radikale Öffnung des Sachunterrichts ist eher die Ausnahme, da es in ihm darum geht, Kinder darin zu unterstützen, „sich die natürliche, soziale und technisch gestaltete Umwelt bildungswirksam zu erschließen und dabei auch Grundlagen für den Fachunterricht an weiterführenden Schulen zu legen“ (GDSU 2002, 2). Die Hilfen bei der Erschließung der Umwelt werden dabei in folgenden Lehraufgaben gesehen: „Aufklärung über Bestehendes, Öffnung für Neues, Aufbau von Zugangsweisen, Ermutigung zum Handeln“ (Kahlert 2002, 26). Selbstentdeckendes Lernen, Experimente, Beobachtungen, Erkundungen etc. sind oftmals in lehrergesteuerten Unterricht integriert oder Teil geöffneter Phasen. Gerade Formen wie Stationenarbeit oder Werkstattunterricht finden wohl in kaum einem Unterricht so häufig Anwendung wie im Sachunterricht bzw. von dessen Themen ausgehenden fächerübergreifenden Arrangements.

Schulleitung

Weil es aber um die unmittelbare Umwelt der Kinder, die Welt, soweit sie über Personen und Medien bis zu uns reicht in Geschichte und Gegenwart sowie um Naturphänomene geht, kann eine entsprechend ausgestattete Lernumgebung Kindern die Möglichkeit zur Erschließung fast aller denkbaren Themen bieten. Vorträge und Präsentationen der Forschungsergebnisse regen wiederum andere zu eigenen Nachforschungen an sowie sie auch Anstoß für gemeinsame Vorhaben, z. B. Unterrichtsgänge, Einladungen von Experten oder die Erstellung einer Themenwerkstatt für eine andere Klasse sein können. Die Gestaltung der Lernumgebung sowie Angebote offener Forscheraufträge für Kinder, die diese nutzen möchten, können auch gewährleisten, dass die Inhalte des jeweiligen Lehrplans genügend berücksichtigt werden. Die Öffnung des Sachunterrichts ist auch nicht an den Schulanfang gebunden.

Weg 3: Schrittweise Öffnung des gesamten Unterrichts

Offenheit des Unterrichts ist möglich, und zwar nicht nur mit fast entschuldigenden Aussagen wie: Na ja! Die etwas schlechteren Lernergebnisse werden ja durch die sozialen Fortschritte und den Zuwachs an Schlüsselkompetenzen ausgeglichen – so das verallgemeinerte Urteil der empirischen Unterrichtsforschung zum Offenen Unterricht (vgl. Brügelmann 1998). Offener Unterricht kann sehr erfolgreich sein, und zwar in jedem schulischen Bereich (Peschel 2003). Bedingungen wie die Person der Lehrkraft, die Schwierigkeit von ‚lehrergesteuerten Kindern‘ in offenen Situationen etc. wurden bereits öfter angesprochen. Möchte ich also um der Heterogenität, der individuellen Lernwege und der demokratischen Lernprozesse Willen Offenen Unterricht umsetzen bzw. ermöglichen, kann ich hierzu durchaus auch eine schrittweise Öffnung anstoßen. Im Anschluss an Brügelmann (1996, 8ff) und Peschel (2002a, 88ff) verspricht folgendes Vorgehen im Rahmen einer breiten Öffnung den besten Erfolg: (1) Hilfreich ist, wenn bereits Erfahrungen mit geöffneten Formen vorliegen – auf Seiten der Kinder wie der Lehrkraft. Am Schulanfang bzw. bei Übernahme einer neuen Klasse ist dies ebenfalls möglich, nicht aber notwendig. (2) Die in geöffneten Phasen erprobte organisatorische Öffnung, d.h. die Wahl der Reihenfolge von Aufgaben, des Lernortes, der Lernzeit und der Lernpartner kann auf den gesamten Unterricht ausgedehnt werden. Wochenplan B aus Abbildung 5 könnte hierfür Grundlage sein, wenn die entsprechenden Arbeitsphasen nur mehr durch Klassenversammlungen, Pausen und Fachunterricht unterbrochen werden. (3) Die methodische Öffnung als nächster Schritt orientiert sich an den Kernaufgaben der Grundschule (Besser Lesen, Schreiben, Rechnen,

Forschen lernen) sowie Kernideen der einzelnen Fächer. Wochenplan C (vgl. Abb.5) ist ein Beispiel für diesen Schritt. Möglich wäre auch mit zunehmender Ausdehnung Ziele und Inhalte z. B. über Plakate bekannt zu machen, die die Kinder sich auf eigenen Wegen in der benötigten Zeit etc. mit oder ohne Hilfe von Mitschülern oder der Lehrkraft erarbeiten. (4) Der letzte und nochmals große Schritt übergibt den Kindern nun auch die Verantwortung für die Wahl der konkreten Inhalte. Orientiert an den Zielen, die sog. Kulturtechniken plus Kompetenzen elementarer Wissenschaft zu erwerben, ergeben sich diese Lerngänge oftmals von selbst im Prozess – wenn ich z. B. mit immer größeren Zahlen rechnen möchte, muss ich Wege finden diese handhabbar zu machen. Zudem bieten hier individuelle Lernverträge und Hilfsmittel wie Wochenplan D neben der durch regelmäßige Versammlungen kultivierten Gesprächs-, Austausch- und Reflexionskultur Sicherheit, wo Freiräume noch nicht zur eigenen Zufriedenheit genutzt werden können.

Weg 4: Vollständige Öffnung des Unterrichts von Anfang an

Als schwierigster und zugleich einfachster Weg wird die radikale Öffnung des Unterrichts von Anfang an gesehen, der, wenn auch in wenigen Fällen, erprobt und dokumentiert ist (vgl. Zehnpfenning 1992, 1995; Badegruber 1997; Peschel 2002a + b, 2003). Schwierig ist er bezüglich der Unsicherheit aufseiten der Lehrkraft, weniger aufseiten der Kinder. Wir Lehrkräfte sind enge Strukturen gewohnt, glauben nicht an selbstmotiviertes Lernen der Kinder, sehen uns als Macher und sind für einen vorgegebenen Rahmen dankbar, an den wir uns klammern können. Offener Unterricht meint ja nicht Laisser-faire und Strukturlosigkeit. Einfach ist dieser Weg, weil die Kinder nicht auf das Abhaken von Pflichtaufgaben, auf das Aberledigen von Arbeitsblättern konditioniert werden und ihren klar definierten Zielen, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen ohne Frustration durch fremdgesteuerte Unter- oder Überforderung folgen können. Das Ausnutzen von Freiräumen, was auch als Flucht aus ansonsten ständiger Bevormundung gesehen werden kann, wird dann gar nicht erst stattfinden, wenn die Kinder darauf vertrauen können, dass es um sie in ihrer Individualität geht. Da insbesondere die Ausführungen zu diesem letzten Weg auf viel Misstrauen stoßen werden, sei abschließend angemerkt, dass ein großer Mangel unseres Schul- und Lehrerbildungssystems darin besteht, dass zum einen die zukünftigen Lehrer/innen selbst kaum Erfahrungen in offenen Unterrichtssituationen machen konnten und deren Gelingen deshalb nicht trauen, zum zweiten auch nur wenige Beispiele konsequent offen unterrichteter Schulklassen existieren, um zumindest durch die Anschauung eine positive Sichtweise gewinnen zu können.

Schulleitung

Die Lektüre entsprechender Berichte kann dies zwar nicht ersetzen, aber doch entscheidende Impulse geben.

7 Zusammenfassung wichtiger Hinweise zur Öffnung des Unterrichts

- Offener Unterricht gelingt dann am besten, wenn er von Anfang an den Unterricht bestimmt.
- Offener Unterricht braucht Strukturen, jedoch keine engen Vorgaben! Die wichtigste Struktur ist der regelmäßige Austausch in einer Klassenversammlung. Individuelle Arbeitsvorhaben, Vorträge und Präsentationen, gemeinsame Bewertungen, Anregungen und Hilfen ordnen das Lernen. Engere Vorgaben wie verbindliche Lehrgänge, Zeiteinteilungen etc. stehen konstruktivem Lernen eher entgegen.
- Lernen als Zentrum des Unterrichts heißt, sich über individuelle Fortschritte Rechenschaft im gemeinsamen Gespräch ablegen, nicht von allen das Gleiche zur gleichen Zeit – was auch Maßnahmen der inneren Differenzierung anstreben – zu fordern. Die Reflexion, Inspiration und gegenseitige Hilfe in solchen ritualisierten Formen erreicht die vielbeschworene Förderung durch Forderung nun tatsächlich, da sie nicht durch ihre rigiden Strukturen Überforderung (letztlich zur Erfüllung einer Normalverteilung der Noten) und Unterforderung (letztlich zur Erfüllung einer inhumanen Gleichheitsfiktion, um die Schere nicht zu groß werden zu lassen) implizit als Prinzipien praktiziert.
- Je engeren Unterricht die Kinder gewohnt sind, umso größer sind ihre Probleme mit ungewohnter Freiheit. Dies gilt es bei der schrittweisen Öffnung aus lehrergesteuertem Unterricht heraus besonders zu beachten. Diese Problematik zeigt sich aber bereits, wenn Kinder früher mit Pflichtaufgaben fertig sind und fragen, was sie nun tun sollen.
- Je offener die Angebote insgesamt sind und die Kinder nicht mehr nur auf Anweisungen und Lernhäppchen warten, desto weniger muss ich als Lehrkraft gruppen- oder individuumsbezogene Planung betreiben und kann intensiver helfen, wo dies gewünscht wird.
- Die Rolle der Lehrkraft wandelt sich vom Belehrender, Beurteiler und Bestrafer zum professionellen Lernbegleiter und lebenserfahrenen Mitglied einer demokratischen Gemeinschaft.
- Eine Öffnung in Richtung auf soziale, demokratische Offenheit ist bereits parallel zu allen o.g. Wegen möglich (Menzel 2002).

Öffnung des Unterrichts ist keine neue Methode, sondern verlangt eine neue Pädagogik (Brügel-

mann/Brinkmann 1998, 57). Hierbei spielen wir Lehrerinnen und Lehrer eine besondere, vielleicht sogar die entscheidende Rolle. Dies ist als Verpflichtung gemeint, ebenso aber als Anspruch, in unseren Unterschieden, unseren individuellen (Lern)Wegen und unserem Mitbestimmungsrecht, z. B. gegen verordnete Absurditäten, ebenso wie die Kinder, für die dies bisher gefordert wurde, ernst genommen zu werden.

Literatur:

- Badegruber, Bernd (1997): Wege zum offenen Unterricht. In: Grundschulmagazin Heft 7-8, S. 39 – 42
- Böddener, Maren (1989): Ich kann mir nicht vorstellen, wieder anders zu arbeiten ... In: Kasper, H. (Hrsg.): Laßt die Kinder lernen. Braunschweig: Westermann, S. 91 – 98
- Brügelmann, Hans (1996): Noch einmal: Was heißt „Öffnung des Unterrichts“ – und welche Strukturen setzt sie voraus? (OASE-Bericht Nr. 4). Siegen: Universität-Gesamthochschule
- Brügelmann, Hans (1998): Öffnung des Unterrichts – Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./ Fölling-Albers, M./ Richter, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Seelze-Velber: Arbeitskreis Grundschule, S. 8 – 42
- Brügelmann, Hans (1999): Qualität und die Kunst, den Erfolg von Unterricht zu messen (OASE-Bericht Nr. 55). Siegen: Universität-Gesamthochschule
- Brügelmann, Hans/ Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag
- Burg, Siglinde (1994): Mein Weg zum offenen Unterricht. In: Hegele, I. (Hrsg.): Lernziel: Offener Unterricht. Weinheim & Basel: Beltz, S. 11 – 20
- Erichson, Christa (2003): Von Giganten, Medaillen und einem regen Wurm. Geschichten mit denen man rechnen muss. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien (VPM)
- GDSU (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Gervé, Friedrich (1998): Freie Arbeit. Grundkurs für die Aus- und Fortbildung. Weinheim & Basel: Beltz Verlag
- Helmke, Andreas (2004³): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Kahl, Reinhard (2004): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen (3 DVD + Dokumentation). o.O.: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung/ Beltz-Verlag
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. In: Drews, U./ Wallrabenstein, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in

- Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 126 – 159
- Menzel, Dirk (2002): Regeln für ein soziales Miteinander – die Klassenversammlung. In: Grundschule Heft 1, S. 35 – 37
- Menzel, Dirk (2008): Wirkungen und Wirksamkeit von Werkstattunterricht, in: Giest, H./Wiesemann, J. (Hrsg.): Kind und Wissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 251-262
- Peschel, Falko (2002a): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion – Band 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Peschel, Falko (2002b): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion – Band 2: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Peschel, Falko (2003): Offener Unterricht in der Evaluation (2 Bände). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Reichen, Jürgen (1982): Lesen durch Schreiben. Lehrerkommentar + 8 Hefte. Zürich: Sabe
- Reichen, Jürgen (1991): Sachunterricht und Sachbegegnung. Zürich: Sabe
- Reichen, Jürgen (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter
- Wellenreuther, Martin (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zehnpfennig, Hannelore/ Zehnpfennig, Helmut (1992): Was ist „Offener Unterricht“. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, S. 46 – 60
- Zehnpfennig, Hannelore/ Zehnpfennig, Helmut (1995): NEUE Schule in ALTEN Strukturen? In: Grundschulunterricht 42, Heft 6, S. 5 – 7
Dr. Dirk Menzel, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Augsburg

Zitat

„Wer a sagt, muss auch b sagen. Man kann aber auch erkennen, dass a falsch war.“

Berthold Brecht (1898-1956)

Mit einem erweiterten Schulleitungsteam zum Erfolg

Die gegenseitige Stärkenergänzung ist ein wesentlicher Effekt von Teamarbeit. Welche Stärken finden Sie in Ihrem Team? Neben dem Konrektor gibt es in Ihrem Kollegium sicherlich noch weitere Spezialisten, die Sie in das engere Schulleitungsteam einbeziehen können. Zum einen stellen Sie damit Ihr Handeln auf eine **breitere Entscheidungsbasis**. Zum anderen **entlasten** Sie sich. Beachten Sie dabei die folgenden Hinweise, damit die erweiterte Schulleitung an Ihrer Schule ein Erfolgsmodell wird.

Die Aufgaben delegieren

Klären Sie mit Ihrem Konrektor zusammen, für welche weiteren Aufgaben Sie **Unterstützung** brauchen und wen Sie ins erweiterte Schulleitungsteam aufnehmen möchten. Wählen Sie aus der folgenden Liste aus:

- Ein Qualitätsbeauftragter, der die Leitung des steuernden Teams, die innere Schulentwicklung und die interne Evaluation voranbringt
- Ein Sprecher der Stufenkoordinatoren, der die Brücke zu den Jahrgangsstufenteams bildet
- Ein „Finanzminister“, der versucht, aus öffentlichen „Töpfen“ und von privaten Sponsoren Finanzmittel für die Schule zu besorgen, und der die Lehr- und Lernmittel verwaltet
- Ein Kollege, der sich um Öffentlichkeitsarbeit und Pressekontakte kümmert, soweit dies nicht von Ihnen selbst wahrgenommen wird
- Der EDV-Fachberater und / oder Netzwerkbetreuer, der das Medienkonzept der Schule erstellt und das Netzwerk wartet
- Der Kontaktlehrer zur Wirtschaft und Koordinator aller Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Berufsübergang
- Der Kontaktlehrer zum Kindergarten, der gleichzeitig das Einschulungsteam leitet
- Der Außenstellenleiter, der die Kommunikation zwischen den Häusern sicherstellt
- Der Ganztagsteamsprecher, der die Verbindung zum Nachmittagsgeschehen schafft
- Der Beratungslehrer

Wenn Sie die Lehrkräfte in besonderer Funktion auswählen, geht es um die Frage: Wer kann was besonders gut zur Schulentwicklung und zur Gestaltung der Schule beitragen? Oftmals lassen sich auch Aufgaben bündeln und einer Person zuordnen.