

FAQ – Frequently Asked Questions zum Offenen Unterricht

von Falko Peschel

Natürlich darf man sich im Computerzeitalter nicht dem Bereich der FAQ, der „häufig gestellten Fragen“ verschließen. Und die gibt es gerade beim Offenen Unterricht zur Genüge. Das ist interessant, denn eigentlich müssten ja die bis ins kleinste ausgefeilten Regeln, Vorschriften und Rezepte des traditionellen Unterrichtes allgemein viel eher in Frage gestellt werden – denn wie wenig effektiv diese funktionieren bzw. was sie letztendlich bewirken, haben ja alle in ihrer eigenen Schulzeit selbst erlebt oder zumindest hautnah mitbekommen ...

Wann immer wir über die Erfahrungen mit unserem Konzept Offenen Unterrichts berichten, schwanken die Zuhörer zwischen grundsätzlicher Zustimmung, weil sie unsere Kritik am „normalen“ Unterricht auf Grund ihrer eigenen Schulerfahrungen nachvollziehen können, und einer Skepsis, was die konkrete Umsetzung der Ideen in der Praxis betrifft. Es ist in der Regel eine Situation, die die Betroffenen stark zum Nachdenken herausfordert, weil vieles, was sie in ihrem Bild von Schule und Lernen u. U. noch nie richtig hinterfragt haben, nun massiv in Frage gestellt wird. Einiges lässt sich durch das Beantworten von Fragen klären – im Grunde hängt es aber von der Einstellung des Einzelnen ab, inwieweit er eine solche Schulalternative nachvollziehen kann bzw. an sich heranlässt. Wir wollen trotzdem im Folgenden einen Auszug häufig gestellter Fragen vorstellen und auf Grund der nicht zu vermeidenden hohen Redundanz zu unseren bisherigen Ausführungen möglichst kurz gefasst beantworten.

1 Individualisiertes, selbstgesteuertes und interessegeleitetes Lernen

1.1 *Wenn die Kinder in der Schule „machen können, was sie wollen“, machen sie denn nicht immer das selbe oder das, was sie schon längst können?*

Nein. Das ist ein erstaunliches Phänomen, das uns bislang in allen Klassen begegnet ist, die einen radikal Offenen Unterricht praktizieren, bei dem man nicht auf Arbeitsaufträge oder Arbeitsmittel zurückgreifen kann, sondern der stattdessen auf den Eigenproduktionen der Kinder beruht. Anscheinend besteht für die Kinder, da das Arbeiten in der Schule von ihnen selbst gesteuert und interessegeleitet verläuft, keine Notwendigkeit, sich vor dem Weiterlernen zu drücken. Hingegen gibt es in einem Unterricht, der auf dem Erledigen vorgegebener Aufträge basiert, eigentlich keinen Grund schnell oder effektiv zu arbeiten, denn tut man dies, so hat man nur davon, dass man noch mehr zu erledigende Aufträge bekommt ... Selbst motivierte und intelligente Kinder genießen dabei dann oft ein mechanisches Erledigen der Aufgaben, für sie wird Quantität zur wichtigsten Arbeitsmotivation, eine echte Herausforderung findet in der Regel weder durch die Aufträge noch die Kinder selbst statt.

In einem Unterricht, in dem man sich aber nicht ständig möglichst gut verkaufen muss und in dem man Pausen und Auszeiten genauso selbst bestimmen kann wie intensive Arbeits- und Lernphasen, hat man einfach keine Zeit dazu, unproduktiv zu arbeiten. Das heißt natürlich nicht, dass Kinder nicht auch einmal bestimmte Sachen wiederholen bzw. wiederholt angehen, aber dies geschieht selbstgesteuert und lässt sich – unseren Beobachtungen nach – eigentlich immer individuell begründen, wenn Kinder z. B. bestimmte Leistungen trainieren wollen, psychische Sicherheit aus Wiederholungen nehmen oder sich in den Kopf gesetzt haben, etwas in einer bestimmten Art können zu wollen. Das ist aber nicht zu vergleichen mit dem Erledigen fremd gesteuerter reproduktiver Vorgaben.

1.2 *Woher bekommen die Kinder denn ohne Unterricht und Lehrgang ihre Arbeitsideen?*

Die einfachste Antwort auf diese Frage ist sicherlich: durch sich selbst und das vielfältige Lerngeschehen in der Klasse. Den Fächern wohnt ein „eingebauter“ Lehrgang inne, so dass sich z. B. Schreiben-, Lesen- und Rechnenkönnen zu einem großen Teil von selbst entwickeln – in Korrespondenz mit den Entwicklungen der anderen Kinder in diesem Bereich. Merkwürdigerweise tauchen auch abstrakte Fragestellungen wie z. B. spezielle Inhalte aus der Mathematik fast immer von selbst in der Klasse auf. Zahlen werden immer größer, Begriffe wie „Malnehmen“ oder „Minus“ ziehen genauso die Runde wie „Wurzelziehen“ oder „Bruchrechnung“. Andere Fächer wie z. B. der Sachunterricht beschäftigen sich von Natur aus mit der Lebenswelt der Kinder, die diese in der Schule weiter er-

forschen können – wobei hier Bücher, Fernsehsendungen, Zeitschriften, Erlebnisse genügend Fragestellungen und Ideen für Eigenproduktionen oder Projekte geben. Das herausfordernde Potential, das 20, 25 oder 30 interessierte und fragende Kinder darstellen, birgt eine ungeheuerere Anregungspalette.

1.3 *Gibt es nicht bestimmte Inhalte, mit denen die Kinder sich nur durch den Impuls des Lehrers auseinandersetzen?*

Sicherlich kommt dem Lehrer im Offenen Unterricht eine Schlüsselrolle zu, denn es geht in keiner Weise um einen Laissez-faire-Unterricht, in dem er sich etwa ganz heraushält. Entsprechend ist der Lehrer Beteiligter des Unterrichts; sogar mit einer besonderen Rolle, und wird – wie alle anderen auch - Impulse geben. Natürlich gibt es auch einzelne Inhalte, die laut Lehrplan unterrichtet werden müssen, die aber nur schwer vom Kind selbst zu entdecken sind – vor allem dann, wenn es um eine bestimmte Form oder ein bestimmtes Verfahren geht (z. B. die schriftlichen Rechenverfahren). Uns erscheint allerdings der Anteil der Inhalte, zu deren Auseinandersetzung ein Lehrerimpuls notwendig ist, sehr gering, da fast alle Lehrplaninhalte durch das normale Klassengeschehen (und die damit verbundenen Impulse) angeregt und dadurch ganz individuell angegangen werden können. Und auch die angesprochenen Normverfahren oder nicht-entdeckbaren Vereinbarungen bringt der Lehrer in der Regel durch die Beantwortung von Fragen im Kreis oder die individuellen Impulse, die er einigen Kindern gibt, so ins Klassengeschehen, dass auch sie im Laufe der Zeit dann allen Kindern geläufig sind.

1.4 *Gibt es denn dann gar keinen herkömmlichen Unterricht mit Einführungen, Übungen usw. mehr?*

Nein, den gibt es nicht mehr – was nicht heißt, dass die Unterrichtsform des Frontalunterrichts nicht auch im Offenen Unterricht vorkommen kann. Vorträge der Kinder oder Erklärungen des Lehrers auf Grund von Fragen können sowohl für einzelne Kinder als auch für eine größere Gruppe bzw. die ganze Klasse erfolgen. Aber eine zwangsläufige Einführung eines bestimmten Themas oder Verfahrens für alle mit dem illusorischen Ziel, dass alle danach verstanden hätten, um was es geht, erfolgt nicht. Diese Informationen werden durch individuelle Hilfestellungen und Tipps auf Nachfragen ersetzt – und sind in nur erstaunlich geringer Anzahl wirklich notwendig. Der klassische „Unterricht“ ist aufgebrochen und weicht einem autonomen Lernen der Kinder, bei dem sich alle Beteiligten – einschließlich Lehrer – gegenseitig stützen.

1.5 *Was ist denn mit Kindern, die dann in einem Fach überhaupt nichts machen?*

„Wenn ich mir früher in der Schule immer hätte aussuchen können, was ich hätte machen wollen, ich hätte nie Mathe gemacht ...“ Diese Frage ist wahrscheinlich die mit Abstand

am häufigsten gestellte Frage, die uns begegnet – vor allem, wenn wir mit Studierenden arbeiten (die auch an der Uni noch mit Pflichtklausuren, die oft nur maximal ein Fünftel aller Teilnehmer bestehen, nicht gerade zu Mathematikliebenden ausgebildet werden). Es scheint für viele Studierende oder Lehrer nach ihrer eigenen Schulzeit unvorstellbar zu sein, sich jemals freiwillig mit Mathematik (oder Physik) beschäftigt haben zu wollen. Wir halten das allerdings nicht für ein fachimmanentes Problem. Es ist viel wahrscheinlicher, dass die negative Einstellung zu den besagten Fächern aus jahrelangem Unterricht resultiert, der die ihnen innewohnende Faszination auf das unverstandene Reproduzieren von Formeln und Verfahren reduziert hat – anstatt den lernenden Schülern die hochspannenden Strukturen und Zusammenhänge bzw. die Erforschung von Gesetzmäßigkeiten und Naturphänomenen nahe zu bringen.

Das Spezialisieren auf bestimmte Fächer bzw. das Vermeiden eines bestimmten Faches konnten wir so nicht feststellen. Während einzelne Kinder bzw. Kindergruppen sich zu Anfang eher länger nur einem bestimmten Fach und danach dann einem anderen gewidmet haben, ist dieses Arbeiten mit der Zeit immer gleichmäßiger geworden, so dass in den höheren Schuljahren meist alle Fächer an einem Tag vorkamen. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Kinder immer zügiger gearbeitet haben und somit relativ mehr Zeit hatten, verschiedene Sachen anzugehen. Aber auch die Kinder, die zum Teil über Wochen immer nur geschrieben haben, haben irgendwann gesehen, dass andere Kinder schon „mit so großen Zahlen rechnen“ – und das wollten sie dann auch können. Daraufhin haben sie sich dann tagelang genauso ausdauernd und motiviert mit Mathematik beschäftigt wie vorher mit dem Schreiben.

Hätte man als Lehrer ein Schreibverbot und einen Mathematikzwang ausgesprochen, wäre wahrscheinlich im Bezug auf beide Fächer ein verheerender Motivationseinbruch erfolgt. Vielleicht wäre den Kindern sogar die ganze Lust auf eigenständiges Lernen bzw. die Schule genommen worden - ein Phänomen, das im traditionellen Unterricht sogar empirisch belegt ist: je länger die Kinder die Schule besuchen, desto weniger Lust haben sie auf diese. Und genau das haben wir nicht so erlebt. Es spricht nichts gegen Impulse oder Tipps des Lehrers, aber ein Zwang erscheint innerhalb des Bereichs selbstgesteuerten Lernens nicht nur unlogisch, sondern kontraproduktiv. Selbst die Kinder, die ein bestimmtes Fach oder einen Bereich, z. B. Mathematik oder Rechtschreibung, wirklich nicht gerade geliebt haben, haben allesamt darauf geachtet, dass sie zumindest „am Ball“ blieben. Durch das interessegeleitete Lernen konnten sie ihren Interessen nachgehen – und hatten dadurch wahrscheinlich genügend Lernlust und Zeit, auch Interesse an von ihnen weniger geliebten Fächern auszubilden.

1.6 Ist Offener Unterricht nicht nur etwas für starke Schüler – gehen schwache Schüler dort nicht unter?

Wenn man rein vom „Bestehen“ in der Schule ausgeht, und die Qualität des erworbenen Wissens sowie alle darüber hinaus gehenden Kompetenzen (im affektiven, sozialen oder methodischen Bereich) ausklammert, dann kann man wahrscheinlich behaupten, dass es für Zweidrittel der Kinder relativ egal ist, in welchem Unterrichtskonzept sie lernen. Aber das sind gerade die „starken“ und „angepassten“ Kinder. Es sind die Kinder, die sich mit dem herkömmlichen Unterricht arrangieren können und sich weitgehend durch ihre Intelligenz bzw. ihr im Alltag erworbenes Vorwissen tragen lassen können. Oder es sind die Kinder, die durch die üblichen Belohnungsrituale motiviert sind, in der Schule entsprechend mitzuspielen und ihre Arbeit zu tun. Wer aber aus einem solchen Unterricht herausfällt, sind die schwachen Kinder – oder die unangepassten. Beide Gruppen haben Probleme mit dem kleinschrittigen Lehrgang, der ihnen eigentlich eine Hilfe sein soll: Die einen, weil sie die fremden Vorgaben nicht nachvollziehen können, solange sie nicht eine eigene Vorstellung entwickelt haben (was wiederum durch den gut gemeint verordneten Lehrgang fast unmöglich wird), die anderen, weil sie sich innerlich dagegen wehren, Sachen zu üben, die sie schon längst können – oder von denen sie ziemlich genau wissen, dass sie nur zu ihrer Beschäftigung dienen, weil ihnen gar keine Lernherausforderung innewohnt.

Im Offenen Unterricht gestaltet sich die Situation anders: Die „starken“ Kinder können auf ihrem Niveau arbeiten, ohne „beschäftigt“ werden bzw. auf andere warten zu müssen; die „angepassten“ Kinder emanzipieren sich aus ihrer teilweise selbstfremden Rolle, indem sie ihre eigenen Bedürfnisse und Motivationen erleben und ausleben können; die „schwachen“ Kinder haben zum ersten Mal die Chance, in ihrem eigenen Tempo, auf ihrem eigenen Weg, mit ihrer eigenen Motivation zu lernen; und die „unangepassten“ Kinder werden nicht zu Störenfrieden gemacht, sondern können sich selbst ohne Druck von außen Ziele setzen und haben so die Möglichkeit, das Lernen für sich wieder neu zu entdecken.

Wir haben es in unseren Klassen so erlebt, dass die einzelnen Kinder, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg nicht mit „Lernsachen“ beschäftigt haben, immer andere, wichtigere Probleme zu lösen hatten – meist psychischer Art. Alle Verzögerungen waren begründbar - und alternativlos, denn die Kinder hätten in einem aufgepfropften Lehrgangsunterricht mit hoher Sicherheit gar nichts mehr mitbekommen und wären schnell zu „Förderkindern“ geworden. Dadurch hätten sie aber wiederum noch weniger Zeit gehabt, Sachen aufzuarbeiten, mit sich selbst ins Reine zu kommen, denn dies wäre weder in der normalen Unterrichtszeit noch in den zusätzlichen Förderstunden möglich gewesen. Abgesehen von dem negativen Selbstbild, das diese Kinder schnell hätten bekommen kön-

nen, hätte man ihnen gut gemeint die letzte Chance zur eigenen Aufarbeitung ihrer Probleme genommen. Diesen Kindern hilft hier nicht Therapie, sondern Pädagogik: Zeit und Raum zur Selbstregulation.

K. kam trotz eines Jahres Schulkindergartens mit erheblichen Entwicklungsverzögerungen in die Schule, konnte sich vor nicht allzu langer Zeit noch nicht mit mehreren Menschen in einem Raum aufhalten, machte noch ins Bett usw. All das gab sich im Offenen Unterricht. Die Pflegeeltern waren erstaunt, wie gern er plötzlich in die Schule ging. Im Herbst fing er auf einmal an zu schreiben und nach den Sommerferien konnte er plötzlich rechnen – ohne Unterricht oder Üben. Ab da hat er dann immer mehr „schulisch“ gearbeitet.

Auch über D. habe ich schon berichtet. Er sollte auf die Sonderschule und hat dann in unserer Klasse in den paar Wochen bis zum Schluss des ersten Schuljahrs so gut lesen, schreiben und rechnen gelernt, dass er ganz normal versetzt werden konnte.

Auch H. und K., die später zu uns kamen und völlig verspielt lange nichts mit Schule anfangen konnten, haben sich im dritten Schuljahr so von selbst gemacht, dass sie ihre eigenen Schwächen ausgelotet und sich selbst Sachen vorgenommen haben (wie z. B. die Beherrschung des Einmaleins und des Einsdurcheins) und im vierten Schuljahr mit völlig eigenständig aufbereiteten und kompetent präsentierten Vorträgen aufwarten konnten. Bei ihnen hatte sogar ich zeitweise Phasen, in denen ich überlegt habe, ob ich ihnen nicht irgendeine reproduktive Übung geben müsste, damit sie überhaupt mal etwas tun.

Jetzt könnte man natürlich einwenden, dass diese Kinder bestimmt noch besser geworden wären, wenn sie einen gut strukturierten Unterricht genossen hätten. Aber genau das haben sie ja allesamt vorher erlebt: K. im Schulkindergarten, D. im Schulkindergarten und in der ersten Klasse, H. und K. in ihrer alten ersten Klasse. Von diesem Unterricht scheinen sie nicht viel mitgenommen zu haben außer vielleicht einer negativen Einstellung zum Lernen. Sie haben sich dort stündlich auf's Neue inkompetent gefühlt, weil sie den Lernstoff nicht so aufnehmen konnten, wie es vorgesehen war. Lernen war das Einüben von Sachen, die sie nicht verstehen konnten oder in diesem Moment nicht verstehen wollten.

1.7 *Muss es neben dem individualisierten Lernen nicht auch gemeinsame Phasen/ Gemeinschaftserlebnisse geben?*

Sicherlich haben gemeinsame Phasen und Vorhaben auch in einem so hochgradig individualisierenden Unterricht einen hohen Stellenwert. Während man sich ein individualisiertes Lernen im kognitiven Bereich, das heißt die Aneignung eines bestimmten Lerninhaltes, auch ohne andere vorstellen kann, ist eine Sozialerziehung außerhalb einer Gemeinschaft sicherlich fragwürdig. Fragwürdig ist allerdings auch eine inszenierte Sozialerzie-

hung, die eine Gemeinschaft nicht „von unten“ wachsen lässt. Deshalb war uns die Selbstregulierung und Selbstregierung der Klasse wichtig. Die Sozialerziehung sollte möglichst natürlich verlaufen. Gemeinsame Vorhaben oder Rituale sollten sich mehr oder weniger von selbst entwickeln bzw. von den Beteiligten in der Situation entwickelt werden.

Zentral ist bei einem solchen Vorgehen neben gemeinsamen Projekten oder Aktionen (regelmäßiges „Schuleschlafen“, Klassenfahrten vom ersten Schuljahr an) das gemeinsame Treffen im Sitzkreis, das nicht nur gegenseitige neue Impulse für Arbeitsvorhaben gibt, sondern als mehr oder weniger feste Institution die demokratische Selbstregulierung der Gemeinschaft ermöglicht – und auch „das Lernen hochhält“. Insofern sind gemeinsame Phasen wichtig, um die Selbstregulierung von Leben und Lernen zu erhalten, dabei geht es aber – um das noch einmal zu betonen - nicht um eine Verklärung oder Harmonisierung der Gemeinschaft, für die die gemeinsamen Treffen in vielen Klassen erhalten müssen. Alle Zusammenkünfte sollten situativ begründet werden können – bis hin zu ihrer (demokratisch beschlossenen) Aufhebung.

2 Lehrersein im Offenen Unterricht

2.1 *Wie behält der Lehrer den Überblick, wenn alle etwas Verschiedenes machen?*

Diese Frage (wie auch die nächste) verwundert immer ein wenig, denn sie unterstellt implizit, dass der Lehrer im traditionellen Unterricht den Überblick über das Lernen bzw. die Lernleistung der Kinder hätte. Dass dieser vermeintliche Überblick oft nur reine Illusion ist und bei genauerer Betrachtung leicht in sich zusammenfällt, liegt auf der Hand. Solange man als Lehrer Kinder nicht „lernen“ machen kann, und solange der Unterricht in der Schule ein „defensiver“ Unterricht ist, in dem Kinder versuchen, sich möglichst gut zu verkaufen und dementsprechend ihren tatsächlichen Lernstand (bzw. ihre Fragen) vor dem Lehrer zu verbergen, solange wird sich der Überblick des Lehrers nur auf äußere Faktoren wie erledigte Arbeiten oder durchgenommenen Stoff beziehen, nicht aber auf das Lernen der Kinder.

Deshalb erscheinen uns auch die ganzen Kontrollmechanismen, die sich Lehrer für die offenen Unterrichtsformen so oft ausdenken - von Wochenplänen über große Listen, in denen die Kinder ihre Arbeiten eintragen, bis hin zu den Belohnungs-Smileys oder „Fleiß-Kärtchen-Stempeln“ für erledigte Arbeiten - als unnötig, ja sogar als eher hemmend oder kontraproduktiv. Das Lernen der Kinder wird auf ein „Aberledigen“ eigener oder fremder Vorgaben gegen Belohnung oder auf Grund von Kontrolle herabgewürdigt. Der Lehrer signalisiert damit nicht nur unterschwellig, dass er kein Vertrauen in das selbstständige Lernen des Kindes hat, sondern er signalisiert zugleich, dass Lernen anstrengend ist und nicht durch Eigenmotivation getragen werden kann. Zudem steht der organisatorische Aufwand in der Regel in keinem Verhältnis zum Nutzen, denn die meisten Kontrollen nützen den Schülern im Nachhinein recht wenig – etwas lernen tun sie dadurch nicht. Viel wichtiger erscheint uns hingegen, dass das Lernen in der Klasse seinen Stellenwert hat und behält. Wenn also entsprechende Pläne oder Listen dieses „Hochhalten“ des Lernens stützen bzw. Lehrern und Kindern Halt bei der radikalen Öffnung geben, so sollte man diesen Halt nutzen, bevor man die Öffnung einschränkt. Begründet werden muss die Einschränkung der Offenheit, nicht etwa die Öffnung!

Wir gehen dabei auf Grund unserer Erfahrungen davon aus, dass es nicht die Kinder sind, die diesen Halt brauchen, sondern die Lehrer. Entsprechend sollte man immer ganz genau beobachten, welcher Art der Halt ist, den Pläne und Kontrollen geben bzw. wann man sie wieder abschaffen kann. Zu schnell bedingen sie - wie alle Fremdvorgaben - eine andere Arbeitsweise der Kinder, da die Selbstregulierung mit all ihren Hochs- und Tiefs, ihren Anspannungs- und Entspannungsphasen, ihrer Begeisterung für bestimmte Dinge und dem daraus folgenden „unlinearen“ Lernen beeinträchtigt wird. Es kann sein, dass es ein

oder zwei Kindern in der Klasse hilft, einen Halt in der Form eines Planes zu haben – dann sollte man hier ganz individuell und nur über einen begrenzten Zeitraum agieren und so etwas wie einen Lernvertrag der Kinder mit sich selbst aufsetzen. Es kann nicht sein, dass die Struktur, die Einzelne benötigen, die Offenheit und Selbstregulierung der anderen einschränkt.

Wir haben allerdings in unserer Praxis festgestellt, dass primär die Offenheit und Selbststeuerung der Kinder das ist, was sie letztendlich alle stützt und zum Lernen herausfordert, und dass die Kinder, die scheinbar Schwierigkeiten mit dem offenen Arbeiten hatten, vielmehr Zeit zur Selbstfindung brauchten und nicht Lernverträge oder Pläne von außen. Aber hier muss und kann nur jeder Lehrer selbst situativ entscheiden, denn er muss die gewährte Offenheit nicht nur aushalten, sondern uneingeschränkt dahinter stehen. Die Angst, dabei den Überblick zu verlieren, ist allerdings unnötig, wie auch die Beantwortung der nächsten Frage zeigt.

2.2 *Wie kann man die Kinder beurteilen, wenn alle etwas anderes machen?*

Die Leistungsmessung im Offenen Unterricht wurde schon mehrfach sowohl allgemein als auch fachdidaktisch ausgeführt, deshalb hier nur eine ganz kurze Antwort: Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht kann man in einem auf Eigenproduktionen beruhenden Unterricht Leistungsstand und -entwicklung der Kinder kontinuierlich verfolgen, da die Eigenproduktionen nicht auf auswendig gelernten Wörtern oder Techniken beruhen, sondern zum entsprechenden Zeitpunkt genau das Können des Einzelnen wiedergeben. Man kann diese Entwicklung auch durch Überforderungstests erfassen, bei denen die Aufgaben so gestellt sein müssen, dass wirklich die ganze Bandbreite der Leistungen jedes einzelnen Kindes der Klasse beurteilt werden kann (siehe Kapitel 3.6.7, 4.8, 5.4 sowie Kapitel 4.7 und 6.1.3 im ersten Band). Diese Tests sind aber nicht einfach zu erstellen, sodass die Beurteilung der individuellen Arbeit der Kinder wesentlich einfacher und sinnvoller erscheint, solange man nicht einen Gesamt-Klassenüberblick haben möchte. Da es bei der Leistungsmessung in der Schule nicht darum gehen kann, was jemand wie gut von einem in den letzten vier Wochen durchgenommenen Thema behalten hat, sondern darum, was er (umfassend) in einem bestimmten Gebiet leistet bzw. leisten kann, können nicht vordergründige Kriterien der Leistungsmessung zur Bewertung herangezogen werden: die Anzahl der falschen Wörter in einem Text oder die Anzahl der Fehler in einer bestimmten Menge an Mathematikaufgaben sagt so erst einmal nichts über die eigentliche Leistung aus.

Die Messkriterien sollten immer diagnostischer Art sein, das heißt es geht um eine umfassende Einordnung der individuellen Entwicklung eines Kindes in einem Fach, die man

nur dann in den Bezug zur Norm setzt, wenn dies sinnvoll erscheint. Eine derartige umfassende Leistungsmessung unterscheidet sich in ihrer Aussagekraft um Welten von geübten Diktaten oder der üblichen Abfrage auswendig gelernter Rechentechniken. Solche Aufgabenstellungen haben zwar Tradition, sind aber absolut willkürliche Instrumente der Leistungsmessung – was vor allem an den zum Teil gravierenden Notenschwankungen abzulesen ist, die manche Lehrer den Kindern bescheinigen: Kein Kind kann in der Regel innerhalb von sechs Wochen seine Fachkompetenz so verlernen, dass es z. B. von „guten“ Leistungen auf „ausreichende“ oder „mangelhafte“ Leistungen rutscht. Hier hat die Leistungsmessung versagt, nicht das Kind.

2.3 Ist denn der Offene Unterricht für den „normalen“ Lehrer überhaupt leistbar?

Das ist eine gute Frage. Zunächst ist Offener Unterricht nur für den Lehrer leistbar, der sich mit ihm und dem ihm zu Grunde liegenden Welt- und Menschenbild nicht nur oberflächlich identifiziert. Alles andere muss langfristig schief gehen. Dann sollte dem Lehrer klar sein, dass die Belastung durch den Offenen Unterricht keine lineare ist, die über vier Schuljahre relativ konstant ist, sondern eher eine, die am Anfang extrem hoch ist und dann stetig abfällt. Die psychische Beanspruchung als Verantwortlicher in einer sich selbst regulierenden Gemeinschaft von 25 oder 30 quirligen Neulingen ist immens. Aber dieser Belastungsverlauf ist nur natürlich, denn völlig unnatürlich wäre es ja, wenn die Schulneulinge von einem auf den anderen Tag still und selbstlos in Bankreihen sitzen und im 45-Minuten-Takt (oder wie auch immer) fachweise Wissen in sich aufnehmen könnten. Dass das nie funktionieren kann, ist allen Beteiligten meist klar. Und dennoch wird es gemacht – und sei es durch zehnminütige Phasenwechsel und Hampelmannspielchen (oder harte Disziplinierung) erzwungen.

Während im Offenen Unterricht die Selbstregulierung der Klasse mit der Zeit immer entlastender wird (- bis hin zu Tagen oder Wochen, in denen man sich als Lehrer weitgehend aus allem heraushalten kann), da alle immer selbstständiger arbeiten und immer weniger neue Probleme entstehen bzw. Regeln vereinbart werden müssen, scheint die Belastung in vielen traditionellen Klassen hingegen schnell auf einem gewissen Niveau zu stagnieren. Entweder müssen die zu beachtenden Regeln und Rituale dann dauernd wiederholt werden, oder aber die Disziplinierung durch den Lehrer ist für alle zur Gewohnheit geworden. Beides erscheint pädagogisch unhaltbar.

Im Offenen Unterricht muss man als Lehrer die Selbstregulierung und -regierung der Kinder zulassen und aushalten können. Das ist ermüdend und erschöpfend wie jeder Beruf, in dem man es mehreren Menschen möglichst recht machen will, sei man nun Pfarrer, Sozialarbeiter oder Lehrer. Andererseits ermöglicht der Offene Unterricht auch dem

Lehrer eine nicht zu unterschätzende Selbstregulierung, das heißt er kann viel mehr so sein, wie er auch außerhalb seiner Rolle ist, auch er kann seinen eigenen Rhythmus haben, sich selbst authentisch in den Lernprozess einbringen, sich aber auch Phasen zugestehen, in denen er sich eher zurückhält. Jeder, der schon einmal einen solchen Offenen Unterricht praktiziert hat, weiß diese Möglichkeit zur eigenen Ehrlichkeit zu sich selbst zu schätzen. Sie ist unbezahlbar und wahrscheinlich gerade das, was im Offenen Unterricht aus dem „Job“ des Lehrerseins die „Berufung“ zur Arbeit mit Kindern entstehen lässt.

3 Eltern und Kollegen

3.1 *Wie soll ich meinen Offenen Unterricht gegenüber Eltern und Kollegen rechtfertigen?*

Zunächst einmal muss klar sein, dass unserer Meinung nach die gültigen rechtlichen Vorgaben, das heißt die Richtlinien, Lehrpläne und Ausbildungsordnungen, Offenen Unterricht nicht nur ermöglichen, sondern sogar fordern. Die dort verankerten Richtziele verlangen einen Unterricht, der Kinder handlungsfähig macht, sie zu Selbstständigkeit, Demokratie und Verantwortung erzieht. Das ist in einem Unterricht, der diese Prinzipien selbst nicht beachtet, zumindest schwieriger als in einem Unterricht, der auf diesen Prinzipien basiert und in dem sie jeden Tag praktiziert werden. Auch die offenen Lehrpläne und Ausbildungsordnungen bzw. Stundentafeln, die ein fächerübergreifendes Vorgehen vorschreiben, legen einen fächerintegrierenden Offenen Unterricht nahe.

Eigentlich müssten sich also eher traditionell unterrichtende Lehrer vor Eltern und Schulbehörde verantworten und nicht offen unterrichtende. Aber da hier anscheinend zwangsläufig Gewohnheitsrecht gilt (man kann Offenheit nicht erzwingen – und es sich auch nicht leisten, bis auf ihr Lebensende verbeamtete Lehrer nicht unterrichten zu lassen), sitzt oftmals der offen unterrichtende Lehrer zwischen den Stühlen, wenn er Eltern und Kollegen seine Vorgehensweise näher bringen will. Dabei sind beide Gruppen wichtig: Die Eltern, damit die Kinder nicht zwischen die Fronten geraten, und die Kollegen bzw. die Schulleitung, damit der Rücken frei gehalten wird bzw. das Arbeitsklima erträglich bleibt. Das Wichtigste scheint uns dabei die eigene Identifikation mit dem offenen Unterrichtsprinzip zu sein – und zwar auf allen Ebenen: vor allem vom Menschen- und Weltbild her, aber auch aus fachlicher bzw. fachdidaktischer Perspektive.

Wir haben es glücklicherweise so erlebt, dass die Schulleitung und die Schulaufsicht hinter unserem Konzept gestanden haben; in vielen Bezirken sind diese Stellen mittlerweile so besetzt, dass die Verantwortlichen offen für neue Impulse und innovative Umsetzungen der Richtlinien und Lehrpläne sind. Hier hatten wir den Rücken frei, was uns sicherlich stark gemacht hat, unser Konzept auch in schwierigeren Situationen konsequent vertreten zu können. Die Akzeptanz des Kollegiums war anderer Art. Generell war unsere Vorstellung von Unterricht so weit weg von dem, was die Kollegen selbst mit „Öffnung“ verbunden haben, dass unsere Umsetzung wahrscheinlich niemand als ernsthafte Konkurrenz seines eigenen Unterrichtes angesehen hat. Dass „Kinder machen können, was sie wollen“ und dabei noch etwas lernen sollen, erschien so absurd, dass man sich nicht unter Druck gesetzt fühlte. Hingegen haben sich viele Kollegen immer wieder allgemein- und fachdidaktische Elemente abgeguckt („Lesen durch Schreiben“, mathe 2000, fester Sitzkreis und Computer in der Klasse usw.) und auch unsere Klassenaktionen (mindestens

einmal jährlich Klassenfahrt ab dem ersten Schuljahr, Schuleschlafen usw.) haben wohl einigen Kollegen als Anregung gedient.

Der nächste wichtige Part ist die Information der Eltern. Ich habe mit allen Eltern und Kindern noch vor der Einschulung Gespräche geführt, sie – meist bei ihnen zu Hause – kennen gelernt, ihnen unsere Unterrichtsform erklärt, Fragen beantwortet und sie dann gefragt, ob sie mitziehen wollen, oder ob wir die Klasse lieber anders zusammenstellen sollen (diese Möglichkeit besteht ja bei frühzeitiger Planung und unterschiedlich arbeitenden Klassen). Bei mir haben allerdings alle Eltern mitgemacht; ich denke, sie haben gemerkt, dass ich hinter diesem Unterricht stehe und mich damit identifiziere.

Das erste Jahr war stellenweise schon ziemlich chaotisch, oft haben die Eltern wahrscheinlich ihren Augen und Ohren nicht getraut. Aber die Leistungen der Kinder, die Einfachheit, mit der alle gelernt haben, die Beachtung jedes Einzelnen, die Integration auch der schwierigsten Kinder, all das hat die Eltern schließlich wahrscheinlich soweit überzeugt, dass unser ungewöhnliches Verständnis von Schule weitgehend akzeptiert worden ist. Dass es für die Eltern auch kein leichter Umlernprozess war, hat man an vielen Stellen gemerkt, z. B. wenn man ihnen bei der Klassenpflegschaftssitzung gerade zwei Stunden Einblick in den offenen Anfangsunterricht gegeben hat, und sie dann bei der ersten Klassenbesichtigung ganz erstaunt das nicht vorhandene Lehrerpult (vor der Tafel) suchen ...

Auch habe ich mit unserem Unterricht durchaus auch in die familiäre Erziehung eingegriffen. Die bei uns vom ersten Tag an praktizierte Basisdemokratie, die dann ab dem zweiten Schuljahr so richtig von den Kindern genutzt wurde (abzulesen daran, dass es Tage gab, an denen ich den ganzen Tag nicht drangenommen wurde), wurde von vielen Kindern nun zumindest anteilig auch zu Hause eingefordert. Vielen Eltern ist wahrscheinlich erst beim Übergang an die weiterführende Schule so richtig klar geworden, dass unser Unterricht wohl doch nicht ganz so schlecht gewesen sein kann, denn es konnten (im Gegensatz zu den parallel geführten Klassen) der größte Teil der Kinder auf das Gymnasium gehen – und auch bei den restlichen Kindern waren es eher die Eltern, die bezüglich der Schulform tiefgestapelt haben.

4 Übergang

4.1 *Wie kommen denn die Kinder auf der weiterführende Schule klar?*

Da wir uns als Klasse immer noch mehrmals im Jahr zu Aktionen oder zum Schlafen in der Schule treffen, und ich auch in den weiterführenden Schulen hospitiert bzw. an den Erprobungsstufenkonferenzen teilgenommen habe, kann ich über den Werdegang der Kinder relativ verlässlich Auskunft geben. Generell kommen alle Kinder gut klar. Auch die „schwachen“ Kinder haben gute Noten. Viele Eltern sind immer noch erstaunt, wie das so gut gelingen konnte – vor allem weil sie stellenweise den Eindruck haben, dass die Kinder in der weiterführenden Schule eigentlich viel weniger lernen als noch zur Grundschulzeit. Bemerkungen wie „Wir wissen ja immer noch nicht, wie und was Sie da gemacht haben, und können uns das auch immer noch nicht vorstellen, aber es ist ja schon erstaunlich, wie gut sich die Kinder gemacht haben“ tauchen noch jetzt in Gesprächen mit Eltern immer wieder auf. Fasziniert waren und sind viele Eltern aber vor allem von der Entwicklung der „schwierigen“ Kinder gewesen, die als unbeschulbar zu uns kamen und sich allesamt klasse gemacht haben - was die Eltern durch die vielen Treffen und Aktionen, die wir zusammen gemacht haben, hautnah mitbekommen konnten.

Bei zweien dieser Kinder sieht es an den entsprechenden Schulen (beide sind auf das Gymnasium gegangen) jetzt leider wieder anders aus. Diese Kinder, die als „hyperaktiv“ bzw. als „erziehungsschwierig“ in unserem Offenen Unterricht vor der Abschiebung an die Sonderschule bewahrt werden konnten („Abschiebung“ deshalb, weil sie gar nicht „behindert“ sind), scheinen von den weiterführenden Schulen nicht mehr genügend aufgefangen zu werden. Hier bleibt abzuwarten, ob sie das System trotzdem meistern können – oder doch verspätet auf der Sonderschule (oder als „Hochbegabte“ auf der Hauptschule) landen. Man kann natürlich argumentieren, dass diese Kinder auch direkt auf die Sonderschule hätten gehen können – so wäre uns allen ein wesentlich stressfreierer Unterricht möglich gewesen. Aber wer die verblüffend positive Entwicklung dieser Kinder bei uns mitbekommen hat, zweifelt eher an den Möglichkeiten der weiterführenden Schule und nicht am „Integrationserfolg“ des Offenen Unterrichts in der Grundschule.

4.2 *Ist der Übergang auf die weiterführende Schule nicht ein Schock für die Kinder?*

Mein Eindruck vom Übergang, der sich aus Beobachtungen der Kinder, deren Berichten, Gesprächen mit den neuen Lehrern, Hospitationen in ihren Klassen usw. zusammensetzt, ist folgendermaßen: Ich hatte den Eindruck, dass sich so ziemlich alle auf den neuen Lebensabschnitt gefreut haben – er stand ja direkt oder indirekt schon lange im Raum. Zunächst haben sie den andersartigen Unterricht, den sie nun dort erlebten, allesamt positiv aufgenommen. Sie haben ihre neuen Schulen (fast zu) schnell in Beschlag genommen,

finden ihre Lehrer durchweg „Klasse“ und haben den vornehmlich auf gemeinsamen Erarbeitungen und Vorgaben beruhenden Unterricht als Entlastung vom „Immer-selber-Sachen-machen-müssen“ empfunden. Also ein allgemein positiver Einstand bei eigentlich allen.

Mit der Zeit haben sie dann allerdings wahrgenommen, dass das mit den „entlastenden“ Vorgaben doch zwei Seiten hat: der Unterricht wurde teilweise höchst langweilig und sie haben gemerkt, dass sie weniger lernten als vorher – und das Lernen wurde auf Grund der anderen Vorgehensweise anstrengender, eben mehr wie „lernen“. Statt des selbstgesteuerten, interessegeleiteten Lernens musste nun aufgepasst und geübt werden. Das war kein Problem für die Kinder, da sie gute und sichere Vorkenntnisse hatten und auch das Selbstbewusstsein, unfaire Behandlungen oder Bewertungen entweder anzusprechen oder zumindest daraus Schlüsse für die Weiterarbeit zu ziehen. Aber es ist an sich ein trauriger Vorgang, denn diese Schlüsse waren meist derart, dass sie nun eben nicht mehr elfseitige Geschichten oder Vorträge schrieben, sondern nur noch eine halbe Seite zum Erledigen der Arbeitsvorgabe. Also: Ein Schock war es für die Kinder nicht, eher ein langfristiges Zurückstecken in Bezug auf effektives Lernen.

4.3 Können sich die Kinder in der weiterführenden Schule anpassen?

Die Frage ist zum Teil schon gerade beantwortet worden. Die Befürchtung, dass Kinder, die freies Arbeiten gewöhnt sind, nicht in geschlossenen Strukturen zurecht kämen, hat sich nicht bewahrheitet (während die Umkehrung, dass Vorgaben gewöhnte Kinder schlechter in offenen Situationen zurecht kommen, richtig zu sein scheint). Im Gegenteil, alle Lehrer der weiterführenden Schulen haben nicht nur die hohe Sozialkompetenz der Kinder, sondern vor allem ihre große Selbstständigkeit hervorgehoben.

Interessant ist dabei allerdings, dass viele Qualifikationen, die die Kinder schon aus der Grundschule in die weiterführende Schule mitgebracht haben, erst Jahre später (wenn überhaupt) von den Lehrern entdeckt bzw. genutzt wurden. So hat sich z. B. erst nach einhalb Jahren der Geschichtslehrer auf den Vorschlag der Kinder, das anstehende Thema doch bitte als Referat an sie zu vergeben, eingelassen – und war dann völlig begeistert, wie kompetent die Kinder gearbeitet haben, von der selbstständigen Literaturbeschaffung in der Bibliothek bis hin zum freien Referieren vor der Klasse. Das hätte er wirklich auch schon früher haben können ...

Oder interessant ist, wenn der (strenge) Deutschlehrer nicht versteht, warum das Nacherzählen einer Fabel nach bestimmten Kriterien von den Kindern eher mittelmäßig gelöst wurde, er aber völlig perplex bei der nächsten Arbeit mit einer offeneren Fragestellung feststellt, dass er ja „lauter hochkompetente und kreative Schriftsteller“ in der Klasse sitzen hat. Es scheint so zu sein, dass sich zunächst die Schüler direkt vom einen auf den an-

deren Tag an die andere Unterrichtsform anpassen mussten (und das auch problemlos gemacht haben), hingegen die Anpassung der Lehrer an die schon vorher vorhandene Qualifikation der Kinder erst sehr allmählich erfolgt. Z. T. geben die Notenbilder erst nach ein- einhalb Jahren die wahren Kompetenzen der Kinder einigermaßen wieder – so lange hat man mittels der üblichen „Stichproben-Leistungsbewertungen“ in der Form der drei zu schreibenden Arbeiten pro Halbjahr gebraucht, um einigermaßen die Leistungen eines Kindes zu erfassen.

4.4 Fehlen den Kindern nicht in der weiterführenden Schule wichtige Inhalte?

Von allen weiterführenden Schulen wird den Kindern neben hoher Sozialkompetenz (vor allem Empathie und Verantwortungsübernahme für andere) und Selbstständigkeit, ein breites und solides Grundwissen und ein weit über das Notwendige hinausreichendes Spezialwissen in ungewöhnlich vielen Bereichen bestätigt. Sogar die (einzelnen) Kinder, denen ich nur ausreichende oder mangelhafte Leistungen in bestimmten Fächern bescheinigen konnte, zeichnen sich in ihrer Schulumgebung (Hauptschule/ Gesamtschule) durch eben diese Überqualifikation aus. Eine Schülerin, die nach knapp einem Jahr von der Realschule auf das Gymnasium gewechselt ist, hatte für einen begrenzten Zeitraum primär in Englisch aufzuholen, also dem Fach, das neu hinzu gekommen ist.

Es scheint wirklich so zu sein, dass das selbstgesteuerte und interessen geleitete Lernen bei den Kindern ein „verstandenes Wissen“ erzeugt hat, das unter dem Strich wesentlich umfassender herauskommt, als ein nicht selbst konstruiertes Lehrgangswissen. Leider gibt es meines Wissens aber noch keine Modellversuche bezüglich eines solchen überfachlichen Offenen Unterrichtes für die weiterführende Schule, aber Schulmodelle wie z. B. die Sudbury Valley School in Framingham/Massachusetts (www.sudval.org), an der es keinen Unterricht im herkömmliche Sinne gibt, scheinen die Effektivität eines solchen Lernens auch für die höhere Schule zu bestätigen. In Deutschland gestaltet sich leider sogar an Freien Alternativschulen der Unterricht in der Sekundarstufe immer noch eher traditionell als überfachlich bzw. offen. Hier herrscht Handlungs- und Erprobungsbedarf ...