

# Offener Unterricht

## 1. Kurze Beschreibung der Methode:

Das methodische Grundprinzip des Offenen Unterrichts ist das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen. Offener Unterricht gestaltet sich in der Umsetzung als Freie Arbeit, Wochenplanarbeit, Stationsarbeit oder in Form eines Projektes. Diese verschiedenen Methoden, die auch einzeln im Methodenpool beschrieben sind, werden hier als eine Art Gesamtrepertoire verstanden, das als Kern einen Offenen Unterricht ausmacht. Der Begriff Offener Unterricht ist in doppelter Weise missverständlich: (1) Offen meint hier nicht eine Öffnung für alles, sondern eine methodische Orientierung auf bestimmte öffnende Methoden gegenüber dem Frontalunterricht. Es ist jedoch für Vertreter des Ansatzes schwierig zu begründen, was zum Kernbestand dieser Methoden gehören soll. Die Fixierung auf die genannten Methoden erscheint heute zudem als überholt. (2) Offener Unterricht wird als eine radikale Form verstanden, die in der Praxis vollständig den Frontalunterricht ablösen soll. Das ist aber praktisch fast nirgendwo tatsächlich umgesetzt worden, so dass Offener Unterricht in der Regel immer in Mischformen mit anderen Methoden auftritt.

Die Methode des Offenen Unterrichts beschreibt eine Vielfalt an verschiedenen Formen, die sich vom Frontalunterricht abgrenzen. Diese Formen geöffneten Unterrichts haben gemeinsame Merkmale, die sich sowohl auf das Schülerverhalten als auch auf das Lehrerverhalten beziehen. Sie betreffen auch Unterschiede in der Methodik und den Lehr- bzw. Unterrichtsformen. Die Lerner müssen Eigenständigkeit hinsichtlich der Entscheidungen, der Arbeitsformen, sozialen Beziehungen und Kooperationsformen entwickeln. Außerdem ist es den Lernern möglich, den Unterricht mitzugestalten, wenn es um die Inhalte, Durchführung und den Verlauf des Unterrichts geht. Der Lerner kann seine Aktivitäten selbstständig planen, auswählen und durchführen. Der Lehrer hat die Möglichkeit, den Lernern Handlungsspielräume zu gewähren. Er kann den Schülern die Planung überlassen und sich an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler orientieren. Der Offene Unterricht impliziert eine veränderte Beziehungsstruktur zwischen Lehrer und Schüler, einen veränderten Lernbegriff und eine veränderte Lernorganisation.

## 2. Primäre und sekundäre Quellen:

**Peschel, F. :** Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band 2: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren: Ballmannsweiler 2002



Band 1



Band 2

**Peschel, F. :** Offener Unterricht in der Evaluation Teil 1 + 2 – *Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2006, 2. Auflage, ISBN 978-3-8340-0136-8



Kurzbeschreibung:

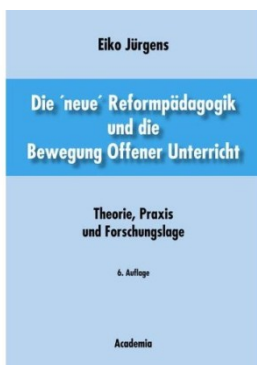
Nachdem Falko Peschel in seinen bisherigen Veröffentlichungen nicht nur die Grundlagen des Offenen Unterrichts ausführlich dargelegt, sondern auch fachdidaktisch fundiert und unterrichtspraktisch aufbereitet hat, evaluiert er im vorliegenden Doppelband das Potential seines Konzeptes in einer empirischen Studie.

Um der defizitären Lage der Forschung über offene Unterrichtsformen konstruktiv zu begegnen, dokumentiert er dazu nicht nur ausführlich die allgemein- und fachdidaktischen Grundlagen seines Ansatzes, sondern gibt auch eine detaillierte Beschreibung der organisatorischen Bedingungen, der Entwicklung der Kinder, der Gestaltung des Unterrichts usw. Bei der anschließenden Darstellung der Leistungsentwicklung der Klasse verbindet er quantitative und qualitative Forschungsmethoden: Gruppenvergleiche mit standardisierten Tests werden durch umfangreiche Fallstudien einzelner Kinder ergänzt.

<http://offener-unterricht.net/ou/start-offu.php>

*Kommentar: Internet-Seite von paed.com u.a. mit Beiträgen über Falko Peschel.*

**Jürgens, E. :** Die „neue“ Reformpädagogik und Bewegung Offener Unterricht – Theorie, Praxis und Forschungslage; Academia Verlag, Sankt Augustin, 6. unveränderte Auflage, 2004, ISBN 3-89665-323-7



Kurzbeschreibung:

Mit diesem Buch will der Autor nicht nur über den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in wichtigen Schwerpunktbereichen informieren, sondern auch praktische Hilfe zur Bewältigung Offenen Unterrichts leisten.

Im Buch findet nach einer Skizzierung der aktuellen und historischen Begründungszusammenhänge eine kritische Konfrontation der Ziele und Wirkungen Offenen Unterrichts statt. Des Weiteren wird der Blick auf die Praxis eröffnet, indem die Grundformen (Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen und Projektunterricht) verständlich dargestellt und das Verhältnis zu 'geschlossenen' Unterrichtsformen geklärt wird.

„Für Eiko Jürgens bleiben die Grenzen zwischen Offenheit und Lernzielorientierung fließend. Im Grunde ergänzen, ja bedingen sich beide Prinzipien gegenseitig: Auch „offener Unterricht“ hat seine Lernziele, kann zudem systematische Förder- oder Übungsphasen variabel und dadurch effektiver einsetzen“ (Grundschule).

**Morgenthau, Lena:** Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. (Lernmaterialien). (Broschiert). Januar 2003



Kurzbeschreibung:

Gestaltung des Klassenraums für Freie Arbeit, Differenzierung in Wochenplänen, Freiarbeitskarten als Planungshilfen, der Klassenrat und seine Aufgaben, Konfliktregelung - diese und viele weitere Aspekte werden mit anschaulichen Beispielen und konkreten Tipps erläutert.

Weiter sind viele Muster für Wochen-, Hausaufgaben- und Besprechungspläne enthalten.

**Bohl, T.:** Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Beltz Verlag, 3. überarbeitete Auflage 2005



Kurzbeschreibung:

Die Zusammenführung der Themenbereiche „Leistungsbewertung“ und „Offener Unterricht“ wurden in der meisten Fachliteratur bisher vernachlässigt. Dieser Band greift dieses Spannungsfeld systematisch auf, entwickelt theoretische und methodisch – didaktische Grundlagen, stellt empirische Forschungsergebnisse dar und beschreibt zahlreiche praxisnahe Beispiele.

**Hegele, I. :** Lernziel: Offener Unterricht – Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule, Beltz Praxis, 2. neu ausgestattete Auflage 1997, ISBN 978-3-407-62365-2



Kurzbeschreibung:

Die in diesem Band vorgestellten Unterrichtsbeispiele geben Anregung, wie das Lernen in der Grundschule in Zukunft offener gestaltet werden kann. Projektlernen, Freiarbeit, Wochenplan, Stationenarbeit und Gruppenunterricht werden als Arbeitsformen dargestellt.

**Göhlich, M. (Hrsg.):** Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik – Die neuen Reformpädagogiken – Geschichte, Konzeption, Praxis, Beltz Grüne Reihe



**Kurzbeschreibung:**

Die Kenntnis klassischer Reformpädagogiken reicht heute nicht mehr aus. Der Band, stellt die vier wichtigsten "neuen Reformpädagogiken" vor.

**Weitere interessante Literaturtitel:**

Bönsch, Manfred; Schittko, Klaus: Offener Unterricht: curriculare, kommunikative u. unterrichtsorganisatorische Aspekte, Hannover - Dortmund – Darmstadt 1979.

Sonderpädagogik 32. Jg. 2002, Heft 3 und 4

Giaconia, R.M. & Hedges, L.V.: Identifying features of effective open education. Review of Educational Research, 1982, S.52, S.579-602.

Hartke Bodo (2002): Offener Unterricht - ein überbewertetes Konzept? In: Sonderpädagogik 32. Jg. 2002, Heft 3/ 4.

Hegele, Irmintraut (Hrsg.): Lernziel: Offener Unterricht, Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule, 2. Auflage, Weinheim, Basel 1997.

Kaser, H.: Laßt die Kinder lernen. Westermann, Braunschweig, 1994

Wagner, A. C., Neber, H., Einsiedler, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim 1978.

**Links:**

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gemeinsamerunterricht/unterricht/offen.html>

*Kommentar: Einführender kurzer Überblick mit Definitionen.*

<http://www.kaatze.de/html/lseit/offunt.html>

*Kommentar: Kurze Übersicht und Bericht über eigene Lehrerfahrungen.*

<http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/darstellung/offenstund.htm>

*Kommentar: Entwurf für eine Unterrichtsstunde nicht geschlossenen Charakters.*

<http://www.dagmarwilde.de/kvdiv/beurteilungoffen.html>

*Kommentar: Qualität von Lernprozessen in offenen Unterrichtsformen – Zur Beurteilung "offenen" Unterrichts.*

<http://www.fh-lueneburg.de/u1/gym03/homepage/faecher/latein/literat.htm>

*Kommentar: Literaturhinweise zum Thema „Alternative Unterrichtsmethoden“*

<http://www.kikis-onlineschule.de>

*Kommentar: Eine Online-Schule für Lehrer und Lehrerinnen von Kirsten Thust.*

[www.paed.com](http://www.paed.com)

*Kommentar: Bildungsserver für Reformpädagogik und Innovationen in der Schule.*

[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lernen/11\\_offenes-lernen/\\_offener-unterricht-home.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lernen/11_offenes-lernen/_offener-unterricht-home.htm)

*Kommentar: Sehr ausführliche Zusammenfassung von Konzept, Kriterien, Verbreitung, andere Reformkonzepte, Lernpsychologische Fundierung und neue Konzepte, Bewertung und Benotung, Evaluationsstudien und Literaturangaben zum Offenen Unterricht.*

### **3. Theoretische und praktische Begründung:**

#### **3.1 Theoretische Begründung**

Viele unterschiedliche Konzepte liegen dem Offenen Unterricht zugrunde (z.B. Montessori, Petersen, Freinet, Antiautoritäre Erziehung etc.). Offener Unterricht entspricht aber keiner dieser Theorien, da es sich bei diesen Konzepten lediglich um Einflüsse handelt. Offener Unterricht war und ist daher einer dauernden Veränderung unterworfen und selbst ein sehr offenes Konzept.

Vorläufer des Offenen Unterrichts sind unter anderem Strömungen aus der Reformpädagogik, die teilweise ein Denken „vom Kinde aus“ betont und eine „Schule für Kinder“ zu gestalten sucht. Die Reformpädagogik kann nicht als geschlossene „Bewegung“ bezeichnet werden. Der Begriff „Reformpädagogik“ kann lediglich als ein Oberbegriff gesehen werden, der vielfältige, miteinander konkurrierende Strömungen verbindet. Auf diesen sehr unterschiedlichen Konzepten basierend entstanden auch Alternativschulen (z.B. Montessori-, Petersen-, Freinet- und Waldorfschulen). Auch die „freien Alternativschulen“, die Anfang der siebziger Jahre aus den antiautoritären Erziehungsansätzen hervorgingen, stellten die traditionelle Unterrichtspraxis in Frage und führten neue Konzepte ein.

Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, neue pädagogische und lernpsychologische Erkenntnisse, sowie nicht zuletzt der „Sputnik-Schock“ (Russland setzt den ersten Weltraum-Satelliten) lösten schon in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Diskussion um eine Neugestaltung von Schule aus. Es kam zu Forderungen nach Differenzierung bzw. Individualisierung und einer größeren Wissenschaftsorientierung sowie einer höheren Ganzheitlichkeit. Diesen Forderungen wurde in neuen Bewegungen in der Pädagogik Rechnung getragen. Im Gegensatz dazu standen jedoch die Ergebnisse der Lehrplankommissionen, die stark behavioristisch orientierte, kleinschrittige Stundenvorgaben machten. Dies ließ die Forderung nach handlungsorientierten bzw. offenen und individuell beeinflussbaren Curricula laut werden. Der darin liegende Streit hält bis heute an, wobei in Deutschland insbesondere eine enorme Stofffülle zu beklagen ist, die handlungsorientiertes Unterrichten erschwert.

In den letzten Jahren kam es zunächst durch die Erkenntnisse des „radikalen Konstruktivismus“ und dann des interaktionistischen Konstruktivismus zu einem Paradigmenwechsel in der Didaktik. Die traditionelle, entweder behavioristisch geprägte Unterrichtsidee vom (Be-)Lehren oder die bildungstheoretische Dominanz der Inhalte weicht zunehmend einer Überzeugung, die das selbstbestimmte Entdecken des Lerners und seine

konstruktiven Tätigkeiten in den Vordergrund stellt. So werden auch vermehrt die herkömmlichen Lehr- und Lernmethoden in Frage gestellt und es wird nach Formen gesucht, die einen individualisierten, vom Schüler selbst gesteuerten Unterricht ermöglichen.

Allerdings ist auch kritisch anzumerken, dass alle Konzepte offenen Unterrichts eine deutliche Begründungsschwäche in sich tragen. Da sie überwiegend von methodischen Konzepten her argumentieren, fehlt ihnen eine ganzheitliche Sicht auf die Didaktik. Im Gegensatz zur „Konstruktivistischen Didaktik“ oder anderen didaktischen Ansätzen wirken sie daher oft fragmentarisch und in der Herleitung recht willkürlich. Insbesondere setzen sie sich, wie man bei Peschel sehr gut sehen kann, zu wenig systematisch mit dem umfassenden Gebiet der Didaktik systematisch auseinander und erzeugen oft den Eindruck einer reinen Praxislehre, die in oberflächlichen Begründungsfiguren stecken bleibt. Hier hängt es ganz und gar von der Leserin/dem Leser ab, mit wie viel gutem Willen der eigentlich vom Ansatz her sinnvolle Weg mitgegangen werden kann. Unverständlich bleibt, weshalb die Vertreter des Offenen Unterrichts

- (1) noch zu sehr in der Reformpädagogik stecken bleiben, naturalistische Weltbilder betonen und die aktuellen Entwicklungen insbesondere in internationalen didaktischen Ansätzen wenig mitvollziehen;
- (2) deshalb auch keinen systematischen Anschluss an konstruktivistische Lernansätze suchen, obwohl diese ihnen sowohl aus der Sicht der Didaktik als auch der sozial-kognitiven Lernpsychologie genügend Basis und Begründungen für ihre Ansichten geben könnten;
- (3) nur bestimmte Unterrichtsmethoden favorisieren, andere aber völlig vernachlässigen, obwohl auch andere Unterrichtsmethoden sich in der Handlungsorientierung als außerordentlich erfolgreich bewährt haben.

Auf Grund dieser Mängel erscheinen Konzepte des Offenen Unterrichts heute eher als „Meisterlehren“ von „Meisterlehrern“, was für die Praxisorientierung oft gar nicht schlecht sein muss, aber für die Begründungsreichweite des didaktischen Ansatzes als unzureichend erscheint. Angesichts der konstruktivistischen Wende in der internationalen Didaktik erscheint dieses Vorgehen als wenig plausibel. Insbesondere überwindet es nicht die Schwächen einer Pädagogik vom Kinde aus, die sich noch heutigen wissenschaftlichen Konzepten in der Didaktik nicht mehr aufrechterhalten lässt. Die Didaktik ist auch in wissenschaftlich begründeten Ansätzen bereits praktisch geworden, so dass der Offene Unterricht sich mitunter Gegner imaginiert, die gar nicht mehr in der Theorie, sondern eben auch in der Praxis sitzen.

### **3.2 Praktische Begründung**

Offener Unterricht soll sich auf alle Unterrichtsprozesse beziehen, ist aber vorrangig im Bereich der Grundschule vertreten. Dies hängt vor allem mit den Praktikern dieses Ansatzes zusammen, die überwiegend in diesem Bereich tätig sind.

Offener Unterricht soll Formen handlungsorientierten Lernens vertreten, welches die kindlichen Bedürfnisse nach Ausprobieren, Erkunden und praktischem Tun berücksichtigen will und so ein „Lernen aus erster Hand“ bewusst aufzuwerten bestrebt ist. Dieses setzt einen Gegenpol zu einer Lern- und Lebenswelt, in der Kinder die Umwelt zunehmend isoliert und „aus zweiter Hand“ (medial vermittelt, durch z.B. Fernsehfilme, Werbung, Computerspiele)

erfahren. Offene Unterrichtsformen, besonders die Freie Arbeit, sollen dabei im hohen Maße dem Lernrhythmus des einzelnen Kindes entsprechen. Sie sind besonders dafür geeignet, dass sich jedes Kind unterschiedlich, eigenständig (ggf. auch nur mit zusätzlicher Anleitung und Hilfe), individuell und differenziert Unterrichtsinhalte an strukturierten Materialien erarbeiten, einüben und so den Lernprozess selbstständig überprüfen kann. Die Kinder haben die Möglichkeit, auf ihrem Niveau, nach ihrem Tempo und nach ihrer entsprechenden Zugriffsweise lernen zu können. Dies schließt insbesondere an reformpädagogische Strömungen, wie sie vor allem durch Freinet bekannt wurden, an.

In offenen Unterrichtsformen soll die Forderung der Lernpsychologie nach Nutzung vieler Eingangskanäle und ganzheitlichem Erleben zum Zwecke der Leistungssteigerung im Sinne eines richtliniengerechten Leistungsbegriffs erfüllt werden. Allerdings zeigen die Beispiele der Vertreter des Offenen Unterrichts eine eigentümliche Beschränkung auf bestimmte Methoden, die offensichtlich durch die Begrenztheit der eigenen Praktiken gewonnen werden. Es ist wenig ein innovativer Gebrauch von Methoden erkennbar, wie er in der Breite möglich wäre (z.B. durch Einschluss von Methoden, wie wir sie im Methodenpool beschreiben, wie Problem Based Learning, Storyline, Jigsaw und viele andere mehr, die eigentlich der Intention des Ansatzes gut entsprechen würden). Hier macht sich der Ansatz einer „Meisterlehre“ sehr negativ bemerkbar, denn der Rezipient des Offenen Unterrichts, besonders Studierende, können oft zu wenig einschätzen, in welcher Gefangenschaft des methodischen Denkens sie sich befinden. Da es keine Begründung im Sinne eines Für oder Wider von Methoden im Sinne ihrer Multiperspektivität, Multimodalität und Multiproduktivität gibt, wie es die Konstruktivistische Didaktik nach Reich fordert, bestehen hier wenig Chancen auf einen Dialog, der die Begründungen selbst hinterfragt und aus dem so doch recht engen normativen Konzept bloßer Praxislehre aussteigt.

Die Begründungsfiguren des Offenen Unterrichts verbleiben rein praktisch. Wissenschaftliche Literatur zur Begründung wird selten oder nur bruchstückhaft herangezogen. Es dominiert eine praktische Plausibilitätsebene, die eher normativ und moralisch vertreten wird, was den Charakter einer „Meisterlehre“ verstärkt.

Trotz dieser kritischen Einschränkungen können zahlreiche Anregungen aus den praktischen Konzepten gezogen werden. So sollen regelmäßige Planungs- und Entscheidungsphasen im unterrichtlichen Geschehen die Persönlichkeitsentwicklung stärken. Hier wird eine Beziehungsdidaktik eröffnet, die ähnlich wie in der Konstruktivistischen Didaktik soziale Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Empathie in relativ offenen Unterrichtsformen regelmäßig fordern und entwickeln will. Allerdings ist wiederum kritisch anzumerken, dass diese Beziehungsdidaktik nur sehr begrenzt nach ihren interaktiven und kommunikativen Seiten entwickelt wird und vielfach in Pauschalurteilen stecken bleibt.

Die Auswahl der Inhalte orientiert sich (unter Berücksichtigung der Richtlinien und Lehrpläne) stärker als Konzepte traditionellen Unterrichts an der Lebenswirklichkeit der Kinder. Schulisches und außerschulisches Lernen, vor allem bei projektorientierten Vorhaben, ist produkt- und problemorientiert und soll lehrgangsartiges, sachlogisches Lernen durch fächerübergreifendes Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ ersetzen oder ergänzen. Das Gewinnen von Erkenntnissen auf selbst gewählten Wegen bedeutet mit großer Wahrscheinlichkeit den Gewinn einer aktiven und forschenden Arbeitshaltung im Sinne eines „Entdeckenden Lernens“ und die Förderung von Lernfreude. Hier erwächst aus anfangs ganzheitlich erlebten Zusammenhängen die Notwendigkeit systematischen Forschens und Lernens.

Erkenntnisse zur veränderten Kindheit und einige Stichworte aus der aktuellen Lernforschung (die von den Vertretern Offenen Unterrichts allerdings nicht systematisch ausgewertet wird),

verbunden mit einem Bildungsauftrag der Schule, welche zugleich Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum sein soll, in dem alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Lernmöglichkeiten zusammen lernen können und wollen, führt auch zu erweiterten Zielen für einen Offenen Unterricht, die unter anderem in der Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen liegen:

### Sachkompetenz

- Lernen von bedeutsamen und sinnzusammenhängenden Inhalten, die der Lebenswelt und Lernfähigkeit der Kinder entsprechen
- Lernen des Lernens (Vermittlung verschiedener Lerntechniken, welche unterschiedlichen Lerntypen entsprechen sollen)

→ Sachkompetenz bilde ich dann am besten aus, wenn ich die Art und Weise der Auseinandersetzung mit einer Sache selbst beeinflussen kann, und zwar am effektivsten in der Form, dass ich nicht nur über die Art der Aneignung, sondern auch über den Lerninhalt, das heißt die Sache selbst, bestimmen oder mitbestimmen kann.

### Selbstkompetenz

- Erziehung zur Selbständigkeit (Aktivitäten planen, durchführen und auch abschließen)
- Durchhaltevermögen
- Selbstvertrauen

→ Selbstkompetenz lerne ich durch die Übernahme der Verantwortung für mein Lernen – und zwar einerseits auf organisatorischer Ebene, indem ich als Lernender Zeitpunkt, Reihenfolge, Ort und Lernpartner bestimme, aber auch auf methodischer Ebene, indem ich statt eines Lehrgangs möglichst meinem eigenen Lernweg folge und selbst für Materialien, Informationen und den Austausch mit anderen Sorge.

### Sozialkompetenz

- Entwicklung und Entfaltung von Kooperationsfähigkeit / Arbeit im Team
- Fähigkeit zur Konfliktbewältigung

→ Sozialkompetenz, die Verantwortungsübernahme für den Einzelnen und die Gruppe, präge ich dann am besten aus, wenn ich die Regeln und Strukturen des Zusammenlebens mitgestalten kann bzw. in deren Entstehungsprozess involviert bin – und zwar nicht in der Form der üblichen „Alibi-Abstimmungen“, bei denen alle Beteiligten vorher wissen, was „richtig“ ist, sondern in einem die Individualität und Meinung des Einzelnen respektierenden Prozesses ständiger Auseinandersetzung.

Diese Aussagen sind aus anderen Konzeptionen übernommen, wobei der stark partizipative Gedanke nicht nur an Freinet erinnert, sondern noch deutlicher von John Dewey vertreten wurde.

Nach Peschel liegen dem Offenen Unterricht die in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien geforderten didaktisch-methodische Prinzipien zugrunde:



### 1. Lebensbedeutsamkeit, Anwendungs- und Situationsorientierung

Eine Situation ist dann lebensbedeutsam, wenn das Kind gerade jetzt für ein bestimmtes Problem eine Lösung sucht. Der Offene Unterricht macht weder Prinzip noch Fach oder Methode zur Grundlage seiner Überlegungen, sondern versucht direkt vom einzelnen Kind her zu denken. Lässt man das Kind selbst seine Inhalte zusammenstellen, seine Probleme finden und lösen, so wird den Prinzipien der Situationsorientierung bzw. der Lebensbedeutsamkeit schon zu einem großen Teil ganz automatisch Rechnung getragen. Es kann auf aufgesetzte Motivationsphasen durch den Lehrer verzichtet werden. Das Kind bekommt die Möglichkeit zu eigengesteuertem Lernen, das diesem durch die eigene Zielsetzung auf jeden Fall eher transparent und sinnvoll erscheint als etwas nur Nachgemachtes. Zudem hat der Lehrer im Offenen Unterricht durch seine (unverbindlichen) Impulse immer die Möglichkeit, zusätzliche Interessen zu wecken, und kann dabei die wirkliche Lebensbedeutsamkeit des Inhalts in der momentanen Situation überprüfen.

Problematisch an diesem Konzept ist allerdings die naturalistische Einstellung zum Kind. Peschel sieht zu wenig, dass eine Pädagogik vom Kinde aus immer schon ein Konstrukt bestimmter Pädagogen mit bestimmten Normen ist. Das „Kind an sich“ ist so eine bloße Fiktion, in das munter die Vorurteile des Zeitalters abgebildet werden können. Naiv wird dies dann, wenn die eigenen Herleitungen nicht mehr kritisch reflektiert und die gesellschaftlichen Kontexte ganz und gar verkannt werden. Wenn „vom Kinde aus“ argumentiert wird, dann schleichen sich viele pädagogische und moralische Normen von „richtig“ und „falsch“ ein, die unhinterfragt den Eindruck der „Meisterlehre“ verstärken.

### 2. Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Produktorientierung

Es geht hierbei vor allem um den inneren Bezug des Lernenden zur Tätigkeit „selbst“. Die handelnde Auseinandersetzung mit einem Inhalt, mit dem sich das Kind wirklich identifiziert, die Möglichkeit, sich mit einer Sache auf eigenem Weg auseinanderzusetzen und so aktiv eigene Erfahrungen machen zu dürfen.

Es geht darum, Handlungsorientierung als Grundprinzip des Unterrichts vom Kinde aus zu denken und nicht darum, jedes Thema durch irgendwelche praktischen Sequenzen anzureichern. Dass bei dieser Sichtweise das Tun der Kinder ganz automatisch erfolgt, und ganzheitliche, individuelle Zugänge durch die Eigenaktivität und Selbststeuerung der Kinder von selbst Einzug halten, liegt auf der Hand.

Beim Prinzip der Produktorientierung ist nicht das materielle Produkt als solches wichtig, sondern das auf ein bestimmtes Produktziel gerichtete Handeln des Kindes. Es geht also nicht primär um das Erstellen einer Sache, sondern um eine sinnvolle Auseinandersetzung mit einem Problem, dessen Lösung als „Lernprodukt“ dem Lernenden eine Identifikation ermöglicht.

Peschel hätte hier die Möglichkeit gehabt, seinen Ansatz wissenschaftlich durch eine Auseinandersetzung mit Deweys Konzept des *experience* zu fundieren. Dann wäre er allerdings darauf gekommen, dass diese Begründungsfigur heute in der Konstruktivistischen Didaktik breit entfaltet wird. Hier verwundert es schon, dass bereits bestehende Theorien im Konzept des Offenen Unterrichts gar nicht aufgegriffen werden, dass sich die Praktiker damit ganz von der Theorie abkoppeln.

### 3. Ganzheitlichkeit, „Lernen mit allen Sinnen“ und fächerübergreifendes Prinzip

Ziel des Offenen Unterrichts ist es, dass der Lernende möglichst optimal lernen kann, indem man den für ihn besten Weg der (Stoff-) Aufnahme nicht blockiert. Aber es geht nicht darum, in jeder Situation den „zu vermittelnden Stoff“ im Hinblick auf die Aufnahme durch

verschiedenste Sinneskanäle zu transformieren, die dann von allen Kindern obligatorisch durchlaufen werden müssen, egal ob der Schüler diesen Zugang wirklich benötigt oder nicht. Denkt man Ganzheitlichkeit vom Kinde aus, so nimmt man es als Person, als Individuum wahr. Dann muss Ganzheitlichkeit im Sinne eines natürlichen Lernens verstanden werden. Man lässt dem Kind weitgehende Inhalts-, Methoden- und Zeitfreiheit, gibt ihm durch unverbindliche Impulse Hilfen beim Gehen des eigenen Weges und beim Erweitern der eigenen Erfahrungen, gestattet die Verwendung verschiedenster Techniken und Materialien und lässt die Eingangskanäle und Sinne zu, mit denen das Kind lernen will. Aber man versucht nicht dort Ganzheitlichkeit von außen zu inszenieren, wo gar keine vorhanden ist.

Bezogen auf das fächerübergreifende Prinzip geht man beim Offenen Unterricht davon aus, dass der Zugang des Kindes zur Welt ein vorfachlicher ist. Denn die Einteilung der Welt in bestimmte fachliche Strukturen ist eine relativ willkürliche Sache, eine historische bzw. gesellschaftliche Entwicklung. Für das Kind muss das zu lösende Problem bzw. das zu erlernende Wissen im Vordergrund stehen.

Auch hier wird eine sehr einfache Begründungsfigur gewählt, die zu wenig sieht, dass auch das angeblich natürliche Kind bloß eine Konstruktion von Erwachsenen ist. Konstruktivistische Ansätze beschreiben sehr viel deutlicher und differenzierter, was am Konstrukt Kind problematisch ist und weshalb die Kontexte von Kindheitskonstruktionen nicht übersehen werden sollten (vgl. z.B. einführend:

[http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsätze/reich\\_21b.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_21b.pdf))

#### 4. Elementarisierung und Kindorientierung

Es scheint die Grundaufgabe jeder Didaktik zu sein, die komplexe Lebenswirklichkeit bzw. die schulisch relevanten Inhalte so zu transformieren, dass dem Lernenden ein einfacher und sicherer Zugang ermöglicht wird. Wenn jedoch das Endziel der Elementarisierung die Begegnung mit der komplexen Wirklichkeit ist, sollte man das Kind nicht durch einen fiktiven Zugang über- oder unterfordern. Vom Kinde aus betrachtet ist es viel schwieriger und unsicherer, in einem sich selbst noch nicht erschlossenen Gebiet einen fremden Weg, einer fremden Struktur zu folgen, als sich selbst einen Weg zu bahnen. Entsprechend ist zu bezweifeln, ob (auch junge oder schwache) Kinder auf die Elementarisierung durch andere angewiesen sind oder ob sie diese nicht am besten selbst vornehmen sollten – wie sie es ja auch den Rest des Tages tun.

Voraussetzung für eine solche eigengesteuerte Vorgehensweise ist allerdings die Fehlertoleranz durch den Lehrer und Eltern, die die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes berücksichtigt. Dabei ist zu beachten, dass sich die Entwicklungsstufe eben nicht durch ausgeklügelte didaktische Maßnahmen anheben lässt (vgl. Peschel, 2002).

Auch hier erscheint das Konzept der Kindorientierung als schwierig. In einer arbeitsteiligen Welt in der Postmoderne greifen die alten Bilder von natürlich und künstlich längst nicht mehr so umfassend wie vor 100 Jahren. Hier wird unterstellt, dass aus dem Kind heraus genügend Neugierde und Antriebe vorhanden sind, gleichsam so, als seien die Kinder nicht auch Teil ihrer Umgebung, ihre Kontextes, bisherigen Lernens. Ein solches Konzept von Kindorientierung ist viel zu einfach und leitet die Lehrenden auch in die Irre. Es unterstellt, als wäre es den Kindern selbst aufgegeben, aus eigenen Ressourcen alles zu erreichen und unterschätzt die Solidarität der Lehrenden und Mitlerner, die heute benötigt wird, um Lernen als Chance umfassend auch für benachteiligte Lerner zu entwickeln. Wenn man die mitunter recht euphorischen Beschreibungen bei Vertretern des Offenen Unterrichts liest, dann entsteht der Eindruck, dass hier Kinder aus behüteten Elternhäusern mit hoher Eigeninitiative zu

einem Standardmodell des Verhaltens erhoben werden, aber nicht hinreichend erkannt wird, dass man damit bereits selbst einer vereinfachenden Konstruktion zum Opfer gefallen ist. Die bisherigen empirischen Forschungsergebnisse zum Offenen Unterricht (vgl. unter Darstellung 4.6) zeigen auf, dass die praktische Realisation dieses Konzeptes in „Reinform“ selbst in der Grundschule sehr schwierig ist. Es gibt verschiedene Phasen und Verläufe der Öffnung, wie immer wieder festgestellt wird. Damit wird ein Grundproblem von Unterrichtsreformen bezeichnet: Es kommt vor allem auf die Haltung der Lehrenden und Lernenden an, ihr Lernen neu und passend zu konstruieren. Hierbei kann ihnen die Vision einer Öffnung helfen, aber zur Begründung ihrer Haltung und zur Konkretisierung ihrer Vorhaben werden sie auch mehr als eine Öffnungsvorstellung und mehr als das Angebot dieses Konzeptes benötigen. Didaktische Arbeit setzt, dies als kritische Anmerkung gegen die doch eher oberflächlich begründeten Ansätze Offenen Unterrichts, sowohl eine größere Tiefe als auch eine Perspektivenerweiterung voraus, wie sie derzeit deutlicher in der Breite und Vielfalt sozial-kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorien gefunden werden kann. Warum die Vertreter des Offenen Unterrichts sich hiermit nicht stärker auseinandersetzen liegt offensichtlich in dem noch zu ausgeprägten „Meisterlehrerverhalten“, das diesen Ansatz bis heute prägt und in einer vereinfachten Reformpädagogik „vom Kinde aus“, die dem Ansatz enge Grenzen der Begründung aufnötigt.

## **4. Darstellung der Methode**

Es gibt keine einheitliche Definition Offenen Unterrichts. Kasper geht so weit, dass er sagt: „Offenen Unterricht definieren zu wollen, ist ein Widerspruch in sich selbst“ (Kasper 1994, S. 5) In der Literatur finden sich verschiedene Versuche einer Definition, die sich teilweise in gewissen Punkten ähneln, aber durchaus unterschiedliche Verständnisse von Offenem Unterricht aufzeigen. Gründe für diese sehr unterschiedlichen Verständnisse von Offenem Unterricht lassen sich vor allem darin finden, dass hier kein wissenschaftlicher Ansatz entwickelt wurde, sondern Konzeptionen im Sinne von „Meisterlehren“ bestimmter Praktiker, die ihre Ansichten verallgemeinern.

### **4.1 Gängige Definitionen Offenen Unterrichts:**

Die Heterogenität und Unklarheit der Konzeptionen über Offenen Unterricht zeigt sich in unterschiedlichen Definitionen. Hier sind einige ausgewählt:

#### **Offener Unterricht als Sammelbezeichnung:**

„Auf der Grundlage verschiedener Vorschläge ... möchte ich Offenen Unterricht kennzeichnen als Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein 2001, 54).

#### **Offener Unterricht als Teil humanistischer Psychologie:**

„Offener Unterricht kann als eine pädagogische Variante der personenzentrierten Psychologie im Sinne von Rogers aufgefasst werden; der Rogers-Ansatz gibt also die Ziele vor. Die

Einzelmerkmale des Offenen Unterrichts sind aus den empirisch vorfindbaren Umsetzungen abzuleiten“ (Goetze 1992, 258).

### **Offener Unterricht als methodisches und soziales Konzept:**

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Zeit, Raum und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplanes“ 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 2002, 78).

### **Offener Unterricht als Schülerorientierung:**

„Mit dem Terminus ‚Offener Unterricht‘ wird ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalte, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler bestimmt wird, wobei der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des Lernenden durch die Schüler zum entscheidenden Kriterium des Offenen Unterrichts wird“ (Neuhaus-Siemon 1989 zitiert in: Jürgens, 43).

Jürgens versucht durch eine Analyse verschiedener Definitionen, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und auf dieser Grundlage Kriterien aufzustellen, die Offenen Unterricht kennzeichnen. Diese beziehen sich auf:

#### 1.) Schülerverhalten

- Eigenständigkeit hinsichtlich Entscheidungen über Arbeitsformen und Arbeitsmöglichkeiten, soziale Beziehungen, Kooperationsformen o.ä.
- Selbst- bzw. Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsdurchführung und des Unterrichtsverlaufs,
- Selbstständigkeit in Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten.

#### 2.) Lehrerverhalten

- Zulassung von Handlungsspielräumen und Förderung von (spontanen) Schüleraktivitäten,
- Preisgabe bzw. Relativierung des Planungsmonopols,
- Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

#### 3.) Methodisches Grundprinzip

- Entdeckendes, problemlösendes und handlungsorientiertes sowie selbstverantwortliches Lernen.

#### 4.) Lern-/ Unterrichtsformen

- Freie Arbeit,
- Arbeit nach einem Wochenplan,
- Projektunterricht.

Nach Peschel ist das Wesentliche beim Offenen Unterricht das Denken vom Kinde aus und daher fordert er:

„Der Lehrer muss die Schüler vom ersten Tag an wirklich selbstständig arbeiten lassen. Er muss sie als Individuen sehen und annehmen. Er muss ihnen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, darf dabei aber nicht ihre Selbstständigkeit einschränken. Dabei muss nicht jede Stunde Unterricht in der Schule offener Unterricht sein, aber dieser muss immer die Ausgangsbasis darstellen. Das Vertrauen des Lehrers in die Schüler muss bei jedem Fach und jeder Methode ehrlich und für die Kinder offensichtlich sein.“ (Peschel 2002)

#### **4.2 Dimensionen offenen Unterrichts (vgl. Peschel 2002)**

Damit eine Abgrenzung zu anderen Formen vorgenommen werden kann, ist es nach Peschel wichtig, eine Mindestanforderung an Offenen Unterricht zu formulieren bzw. eine Einstufungshilfe für die Öffnung von Unterricht vorzugeben. Als Grundlage für eine Einteilung möglicher Untersuchungskriterien für Offenen Unterricht bieten sich nachfolgend aufgeführte Dimensionen von Unterricht an:

- organisatorische Offenheit      Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Sozialform usw.
- methodische Offenheit      Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers
- inhaltliche Offenheit      Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
- soziale Offenheit      Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw.  
Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.
- persönliche Offenheit      Beziehung zwischen Lehrer-Kinder und Kinder-Kinder

Aus diesen Kriterien heraus lassen sich nun verschiedene Öffnungsvarianten konstruieren, die von nicht vorhanden (= traditionelles, lehrerzentriertes Unterrichtsmodell) bis hin zu weitestgehend (= Offener Unterricht) reichen. Die Übersicht verdeutlicht aber auch, dass es viele Übergänge hin zum Offenen Unterricht gibt, was den Umstand reflektiert, dass in der Praxis viele Maßnahmen erst nach und nach umgesetzt oder erreicht werden können:

	<b>Organisatorische Offenheit</b> (Inwieweit können die Schüler Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selbst bestimmen?)	<b>Methodische Offenheit</b> (Inwieweit kann der Schüler seinem eigenen Lernweg folgen?)	<b>Inhaltliche Offenheit</b> (Inwieweit kann der Schüler über seine Lerninhalte selbst bestimmen?)	<b>Soziale Offenheit</b> (Inwieweit kann der Schüler in der Klasse (Unterrichtsablauf, Regeln) mitbestimmen?)	<b>Persönliche Offenheit</b> (Inwieweit besteht zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schüler und Mitschülern ein positives Beziehungsklima?)
<b>Weitestgehend</b>	Primär auf eigener Arbeitsorganisation der Kinder basierender Unterricht	Primär auf „natürlicher“ Methode/ Eigenproduktion basierender Unterricht	Primär auf selbstgesteuertem/ interessengeleitetem Arbeiten basierender Unterricht	Selbstregierung der Klassengemeinschaft	Auf „Gleichberechtigung“ abzielende „überschulische“ Beziehung
<b>Schwerpunktmäßig</b>	Offene Rahmenvorgaben	Meist Zulassen eigener Zugangsweisen/ Lernwege der Kinder	Inhaltlich offene Vorgaben von Rahmenthemen oder Fachbereichen	Kinder können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen	Für Beachtung der Interessen des Einzelnen offene Beziehungsstruktur
<b>Teils-Teils</b>	Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen	In Teilbereichen stärkerer Einbezug/ stärkeres Zulassen eigener Wege	In Teilbereichen stärkere Öffnung der inhaltlichen Vorgaben zu vorgegebener Form	Kinder können lehrergelenkt in Teilbereichen mitbestimmen	In bestimmten Teilbereichen/ bei bestimmten Kindern offenerer Umgang
<b>Erste Schritte</b>	Punktuelle Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen	Kinderwege werden aufgegriffen, aber die Hinführung zum Normweg bestimmt das Geschehen	Kinder können aus festem Arrangement frei auswählen oder sie können Inhalte zu fest vorgegebenen Aufgaben selbst bestimmen	Schüler werden nur peripher gefragt, Lehrer weiß schon vorher, wie es laufen sollte; Kinder können in (belanglosen) Teilbereichen mitbestimmen	Schüler werden zeitweise angehört und dann auch beachtet
<b>ansatzweise</b>	Öffnung der Rahmenvorgaben kaum wahrnehmbar/ begründbar	Anhören einzelner Ideen der Kinder, aber der Lehrgang bestimmt das Geschehen	Einzelne inhaltliche Alternativen ohne große Abweichung werden zugelassen	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrer oder Schulvorgaben	Schüler werden angehört, aber der Lehrer bestimmt weiterhin das Geschehen
<b>Nicht vorhanden</b>	Vorgabe von Arbeitstempo, -ort, -abfolge usw. durch Lehrer oder Material	Vorgaben von Lösungswegen/ -techniken durch den Lehrer oder Arbeitsmittel	Vorgaben von Arbeitsaufgaben /-inhalten durch Lehrer oder Arbeitsmittel	Lehrerzentrierte Vorgaben	Begründung der Beziehung durch Alter oder Rollen-/ Gruppenhierarchie

(Vgl. Peschel 2002)

Um die o.g. Dimensionen Offenen Unterrichts fassbarer zu machen, schlägt Peschel folgende „Stufen“ Offenen Unterrichts vor:

#### **4.3 Stufenmodell des Offenen Unterrichts (vgl. Peschel 2002)**

##### Stufe 0 als Vorstufe „Geöffneter Unterricht“ – nicht „Offener Unterricht“

Differenzierte Arbeitsformen (freie Arbeit, Wochenplan, Werkstätten, Stationen,...) bei denen relativ unwichtige Komponenten freigegeben werden, wie z.B. Zeit, Ort, Sozialform,...

Die Inhalte, Methoden und Lernweg werden noch weitgehend durch Schulbücher, Karteien oder sonstige Aufträge vorgegeben.

→ *Grundidee: Lernen muss Passung haben*

##### Stufe 1: Die methodische Öffnung

Die methodische Öffnung ist die Grundbedingung für eine Öffnung des Unterrichts und basiert auf der konstruktivistischen und lernpsychologischen Annahme, dass Lernen ein eigenaktiver Prozess ist. Der Lernweg wird ganz freigegeben, so dass die Kinder ihren

eigenen Weg zur Lösung des Problems suchen. Der Lehrer wählt unter Umständen lediglich die Inhalte und Problemstellung aus und macht sie den Kindern zugänglich.

→ *Grundidee: Lernen ist ein eigenaktiver Konstruktionsprozess des Einzelnen*

### Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung

Grundlage für die Erweiterung der Öffnung um die inhaltliche Dimension ist der Ansatz des interessenbezogenen Lernens. Man lernt am schnellsten und einfachsten, wenn man sich für etwas interessiert. Für den Unterricht bedeutet das, dass es keine vorstrukturierten Lehrgänge oder Arbeitsmaterialien gibt, sondern dass die Schüler eigene Themen zur Bearbeitung mit in die Schule bringen, die sie interessieren.

→ *Grundidee: Lernen ist am effektivsten, wenn es vom Lernenden als selbstbestimmt und signifikant erlebt wird.*

### Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung

Es wird versucht, Basisdemokratie und Schülermitgestaltung im Unterricht insgesamt zu verwirklichen. Das bedeutet, dass vom Lehrer keinerlei Regeln und Normen vorgeschrieben werden (was aber nicht bedeutet, dass er sie nicht vorlebt und als persönliches Recht einfordert). Die für das Zusammenleben notwendigen Absprachen unterliegen einer dauernden Veränderung und Anpassung und liegen in der Verantwortung aller. Der Lehrer ist dabei ein gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft und unterliegt den gleichen Regeln und Absprachen.

→ *Grundidee: Soziale Erziehung ist am effektivsten, wenn die Strukturen vom Einzelnen selbst mitgeschaffen und als notwendig und sinnvoll erlebt werden.*

## **4.4 Organisation der Lernprozesse**

Unter „Lernen“ versteht man außer der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten auch die Auseinandersetzung eines Individuums mit Dingen, Sachverhalten oder Personen (vgl. Bönsch 1979). In den zum Offenen Unterricht gehörenden Arbeitsformen wie Projektlernen, Stationenarbeit, Freiarbeit, Wochenplan oder Gruppenunterricht kann experimentierendes, entdeckendes, erfahrungsentfaltendes und handlungsorientiertes Lernen realisiert und erprobt werden.

Anders als beim Frontalunterricht dient das freie Arbeiten dazu, dass sich Schüler selbstständig Inhalte, Ziele und Gestaltung ihrer Aktivitäten wählen sollen. Ihre Kreativität soll angeregt werden. Anleitung und Hilfe ist von der Lehrperson so zu gestalten, dass eigenständiges Arbeiten und die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, zunehmen (vgl. Hegele 1997, S.7).

Es werden Lernfelder entwickelt, die an der Lebenswirklichkeit orientiert sind. „Der handelnde Umgang als bevorzugtes Lernverhalten, die Vermeidung einer Verkürzung der Lernprozesse auf den kognitiven Bereich, die Wahrung von Offenheit und Flexibilität, die Berücksichtigung gesellschaftlicher Lernerfordernisse und individueller Lernbedürfnisse in der Gegenwart und Zukunft und die elementare Wissenschaftsorientierung sind Konstruktionsmerkmale für die Lernfelder.“ (Bönsch 1979, 24).

Damit offener Unterricht möglich werden kann, darf er nicht so viele inhaltliche Vorgaben haben, damit die Schüler nicht nur ausführende Funktionen haben. „Nicht je offener, desto besser“, sondern der Grad von Offenheit, der jeweils angemessen ist, hängt stets von den

Zielen der jeweiligen Situation ab und wird deshalb von Fall zu Fall unterschiedlich sein“ (Wagner 1978, 53).

#### **4.5 Soziale Aspekte**

Wesentlich für das Gelingen Offenen Unterrichts ist, nach Goetze, ein Minimum an abgesprochenen, ggf. vorbereitend eingeübten, Regeln in der Gruppe sowie eine gewisse Selbstständigkeit und Planungsfähigkeit der einzelnen Schüler.

Offener Unterricht erfordert weitgehend eine gemeinsame Planung, Steuerung und Auswertung von Unterricht. Schüler und Lehrperson interagieren miteinander. Die Schüler realisieren den Unterricht mit.

Bei dieser Unterrichtsform werden Sozialformen praktiziert, die soziale Beziehungen fördern (Unterrichtsgespräch, Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit, etc.). Dieser kommunikativ angelegte Unterricht zielt darauf ab, eine Schüler-Lehrer-Lerngemeinschaft auf Zeit zu etablieren. Schüler sowie Pädagoge bringen Absichten, Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen ein.

Stehen die Schüler einem offenen Unterricht positiv gegenüber, sollte die Lehrkraft folgende kommunikationsfördernden Verhaltenstendenzen aufzeigen:

- Eigenes Vorgehen begründen,
- Vorschläge von Schülern aufnehmen,
- Alternativen bereit halten,
- Kritik akzeptieren können,
- Teamfähigkeit fördern,
- Argumentieren und nicht über die Schüler hinweg entscheiden,
- sich selbst in Frage stellen können,
- Freiraum lassen für selbständiges Arbeiten,
- Schüler als gleichberechtigten Gesprächspartner anerkennen,
- eigene Kompetenzen und deren Grenzen erkennen,
- eigene Auffassungen entschieden vertreten, aber nicht auf deren uneingeschränkter Einhaltung bestehen → Kompromissbereit sein,
- Hilfsbereitschaft zeigen,
- Schüler emotional stützen,
- Vermeiden von angsterzeugendem Klima,
- Schülern Erfolge ermöglichen → Leistungszwang minimieren. (Vgl. Bönsch 1979)

#### **4.6 Forschungsergebnisse zum Offenen Unterricht an Allgemeinen Schulen**

Die Forschungsergebnisse zum Offenen Unterricht sind bisher eher als subjektiv im Rahmen von Lehrerbeschreibungen und Vermutungen vorliegend. In verschiedenen Studien zeichnen sich allerdings Trends ab. Giaconia und Hedges (1982) führten eine Metaanalyse von 150 Untersuchungen durch, in denen Offener Unterricht mit traditionellem Unterricht verglichen wurde. Nach den Ergebnissen dieser Studie wurden durch Offenen Unterricht folgende Bereiche etwas besser gefördert: Selbstständigkeit, Kreativität, mentale Fähigkeiten, Kooperativität, Neugier und die Einstellung zu Schule und Lehrer. Die Ergebnisse in den Bereichen Sprache, Rechnen, Lesen, weiterer Schulleistungen sowie der Leistungsmotivation,



weisen teilweise auf eine gewisse Überlegenheit der traditionellen Unterrichtsform hin. Petra Hanke stellte in einer empirischen Untersuchung fest, dass viele Lehrer, die meinten, offenen Unterricht zu praktizieren, gar nicht den Kriterien an diesen Unterricht genügten. Offener Unterricht ist mehr eine Einstellung, aber auch eine Fiktion, die in der Praxis nicht vollständig umgesetzt werden kann. Sie kommt ferner zu dem Schluss, dass bei engeren Messungen keine unmittelbaren Vorteile des offenen oder teilweise geöffneten Unterrichts erkennbar sind, dass jedoch für den kreativen Bereich mit solchen Vorteilen gerechnet werden kann (vgl. Petra Hanke: Lehr-Lernkulturen und schriftsprachliche Handlungskompetenzen im Primarstufenbereich. Habilitationsschrift Universität zu Köln, 2002).

#### **4.7 Mögliche Probleme auf dem Weg zum Offenen Unterricht**

Die Realisierung eines „Offenen Unterrichts“ kann sich durchaus schwierig gestalten. Mögliche Probleme könnten sein:














- Potenzielle Störanlässe können aufgrund des unterschiedlichen Lebensalters, Lebenserfahrungen, sowie unterschiedlicher Sprachkompetenzen von Lehrperson und Schüler vorliegen. Diese werden mit dem Begriff *Dominanzproblem* bezeichnet.
- Die institutionelle Ordnung der Schule und des Schulsystems bringt den Schüler in eine Position der Abhängigkeit: Die Notengebung und somit die Entscheidung über die schulische Laufbahn eines Schülers sind als gravierendes Problem zu nennen. Bewertungen von Gruppenarbeiten beispielsweise können sich als schwierig erweisen.
- Mangelnde räumliche Möglichkeiten können z.B. einen Projektunterricht nur bedingt oder gar nicht möglich machen.
- Der aufgestellte Stundenplan stellt zusätzlich eine Problemquelle dar. Da der Unterricht generell fachbezogen und somit von Fachlehrern abgehalten wird, sind Arbeitsformen, die sich über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken oft nur schwer oder gar nicht zu realisieren.
- Die Schulleitung sowie die Lehrperson selbst müssen gewillt sein, vom traditionellen, frontalen Unterricht abzuweichen. Der Offene Unterricht bedarf einer längeren Vorbereitungs- und Planungszeit und beinhaltet eine entsprechend umfangreiche und zeitintensive Materialbeschaffung.
- Die Gesellschaft ist stark auf die Erreichung von Leistungsstandards ausgerichtet. Der Vernachlässigung der gesellschaftlich und individuell wichtigen Kenntnisse und Fertigkeiten muss durch gute Planung entgegengewirkt werden. Fächerübergreifender Unterricht muss mit Vorgesetzten abgestimmt und Kollegen organisiert werden.

Die möglichen Vor- und Nachteile der offenen Unterrichtsform sollten von der Lehrperson gut überdacht werden. Letztlich muss für jede Schulform und jede Klasse individuell herausgefunden werden, welche Unterrichtsform sich in welchem Fach am besten eignet und die besten Ergebnisse erzielt.

## 5. Beispiele

### 5.1 Wochenplan

Bei einem Wochenplan gibt der Lehrer dem Schüler konkrete Arbeitsaufträge, die in einem bestimmten Zeitraum zu erledigen sind, in diesem Fall in einer Woche. Der Wochenplan wird im Methodenpool beschrieben. Die Methode ist aus der Reformpädagogik sehr bekannt und z.B. bei Freinet und in der Praxis der Freinet-Pädagogik umfassend eingesetzt worden. Hierbei handelt es sich meist um eine Auswahl von Pflicht- und Wahlpflichtaufgaben. Die Qualität und die Quantität der Aufgaben können dem Leistungsstand des Schülers angepasst werden. Somit ist ein individuelles Lernen möglich. Der Wochenplan wird meist in Form eines Blattes zu Beginn der Woche an den Schüler ausgeteilt. Auf diesem Blatt können folgende Angaben enthalten sein:

Wp Wochenplan vom _____ bis _____		Name: _____	
Fach		☺	☹
	Übe unser Wochendiktat zum Frühling im Igel-Heft.	✓	✓
	Fülle das Arbeitsblatt zum „ck“ aus.	✓	
	Lies das Frühlingsgedicht auf S. 105 im Lesebuch und lerne es auswendig.	✓	
	Rechne die Aufgaben auf Seite 43 und 44 im Mathematikbuch.	✓	✓
	Üb weiter am LÜK-Programm zum kleinen Einmaleins.	✓	
	Lies dir im Sachbuch die Seite über den Igel durch und fülle das Arbeitsblatt aus.		
	Male ein Unterwasserbild aus blauen Farben wie das an unserer Wand.	✓	✓
	Flötenkinder: Am Mittwoch Instrument mitbringen und unser Musikstück noch mal üben.	✓	
	Freiarbeit: Du kannst Übungen zum Einmaleins oder zum Diktat machen.		
	Denk an dein Schwimmzeug für Freitag.		
	Die 1*1 Arbeitsblätter und das Diktat üben. Das, was du noch nicht geschafft hast, fertig machen.		
	Denk an das Geld für die Projektstage nächste Woche.		
	Montag    Dienstag    Mittwoch    Donnerstag    Freitag		

Solche Blätter enthalten in der Regel:

- Formale Angaben wie Wochenplannummer,
- Datum, Name, Klasse,
- eine zeitliche Orientierung durch Zeitleiste bzw. Stundenzusammenstellung,
- Symbole für Fach, Methode, Sozialform,
- (fächerübergreifende) Pflicht- und Wahlpflichtaufgaben,
- Hinweise auf ungebundene Aktivitäten, Angebote, Projekte,
- Hinweise auf Materialien, Hilfsmittel, Kontrollblätter,
- Hausaufgaben,

- eine Spalte zum Kennzeichnen von angefangenen oder erledigten Arbeiten,
- eine Spalte zum Abzeichnen der erfolgten Kontrolle durch den Lehrer oder Schüler,
- Mitteilungen an die Eltern,
- und abschließend eine Schülerbewertung des aktuellen Wochenplans.  
(Vgl. Peschel 2002)

## **5.2 Freie Arbeit**

Freie Arbeit oder Freiarbeit ist ebenfalls aus der Freinet-Pädagogik sehr bekannt und sie wird im Methodenpool ebenfalls beschrieben. Sie bezeichnet eine Übungsphase, die durch den Informationsunterricht oder einer Einführung bestimmter Inhalte ergänzt wird. Diese Übungsphase wird im Stundenplan wie ein Unterrichtsfach behandelt. Es gibt täglich oder wöchentlich fest eingeplante Stunden, in denen die Freiarbeit ihren Platz hat. In der Freien Arbeit gibt es ein größeres Angebot von Lern- und Übungsmaterialien, die auf die Lerninhalte der Klasse abgestimmt sind. Hierbei ist eine Differenzierung bezüglich der Leistungsstände der Schüler möglich. Die Materialien können durch ihre Vielfalt vom Niveau her mehrere Jahrgangsstufen übergreifen, so dass jeder Schüler seinem Leistungsstand entsprechend das Material wählen kann. Dem Schüler bleibt es überlassen, mit welchen Lerninhalten er sich beschäftigt, wobei ihm durch den Lehrer Lerninhalte nahe gelegt werden. Aber grundsätzlich werden die Materialien, die der Lehrende zur Verfügung zu stellen hat, selbst gewählt und der Schüler entscheidet über die Dauer seiner Übungsphase, solange sie im vorgegebenen Rahmen bleibt.

Das Material sollte sehr abwechslungsreich und ansprechend gestaltet sein. Ein abwechslungsreiches Einüben der Lerninhalte kann dann möglich werden. In der Regel ist das Material strukturiert und impliziert meist die Darstellungsform, die Lernmethode und oft auch die Sozialform. Jedes Material beinhaltet eine Selbstkontrolle, so dass der Schüler auf die Kontrolle des Lehrers verzichten kann. Dem Schüler ist es möglich, seine fehlerhaften und korrekten Antworten zu erkennen (vgl. Peschel 2002).

## **5.3 Projektunterricht**

Der Projektunterricht basiert auf den Ideen Deweys und wird im Methodenpool ausführlich beschrieben. Beim Projektunterricht soll ein Einzeler oder eine Gruppe von Schülern in einem Projekt eine Sache bzw. ein Problem angehen und zu lösen versuchen. Dabei kommt es zu verschiedenen Phasen. Anfangs muss etwas beabsichtigt werden, das heißt eine Sachlage wird zum Problem. Diese Themenfindung kann ein langwieriger Prozess sein, weil demokratische Regeln dabei beachtet werden sollen. Nachdem man sich auf eine Problemstellung geeinigt hat, folgt die Planungsphase, in der man Lösungswege entwickelt. In der Phase der Ausführung werden diese Lösungswege ausprobiert und gegebenenfalls überarbeitet und wiederholt. In der letzten Phase, der Beurteilung, werden der Prozess und das Ergebnis reflektiert. Hierbei kann man feststellen, ob das Problem gelöst ist oder ob man gewisse Schritte überarbeiten und wiederholen muss. Der gesamte Ablauf ist nicht linear geplant, sondern kann jederzeit umgestellt, verworfen und neu geplant werden.

Ziel des Projektunterrichtes ist vor allem die problembewusste und engagierte Auseinandersetzung mit einer Sache und der daraus resultierende Kompetenzgewinn.

Projektarbeit soll Kompetenzen stärken und verläuft nicht eng wissensreproduktiv. Zugleich sollen die Lerner durch die demokratischen Verfahren dieser Methode zu kritischen, handlungsbereiten und verantwortungsbewussten Menschen erzogen werden. Durch die zielgerichtete Auseinandersetzung mit der Lebenswelt soll sich ein fächerübergreifendes Arbeiten ergeben, das nicht extra didaktisch geplant werden muss. Folgende Merkmale nennt Peschel für den Projektunterricht:

- das Leitziel sollte durch Bedürfnis- und Lebensbedeutsamkeit eine Identifikation des Lernenden mit dem Projektziel bedingen,
- das Vorgehen entspricht der geplanten Realisierung von Handlungszielen, die sich aus den Bedürfnissen der Lernenden ergeben,
- methodisch ist das Vorgehen durch Zielbestimmung, Planung, Durchführung und Reflexion strukturiert,
- es ist geprägt durch handelndes Lernen, Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden, ganzheitliches, kreatives, forschendes Lernen und kooperative Arbeitsformen,
- optional können fächerübergreifendes Arbeiten und Außenweltkontakte eine Rolle spielen,
- angestrebt sind Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz des Lernenden, d.h. Handlungsbefähigung, Wissensaneignung und Kooperationsfähigkeit, des Weiteren eine Verbesserung des Schulklimas durch mehr Freude am Lernen und Beziehungsverbesserungen innerhalb der Schüler- und Lehrerschaft. (Vgl. Peschel 2002).

#### **5.4 Werkstattunterricht**

Werkstattunterricht bezeichnet eine Lernumwelt für den Schüler. Es ist ein Angebot, das vom Lehrer maßgeblich vorstrukturiert und vorgeplant ist, aber Lernsituationen und Lernmaterialien enthält, die den Schülern selbstständiges Arbeiten ermöglichen sollen. Der Lehrer stellt eine Vielzahl an Arbeitsangeboten bereit, die sowohl fächerübergreifend sein können als auch verschiedene Sozialformen, Arbeitsmethoden und Zugangskanäle ermöglichen. Diese Form des Offenen Unterrichts kann so geplant sein, dass sie durchaus den Richtlinien entspricht und somit zu einem dauerhaften Arbeitsprinzip werden kann. Folgende Kriterien sind nach Peschel beim Werkstattunterricht zu beachten:

- Die Schüler können sich mit eigenen Ideen an der Werkstatt beteiligen.
- Ein echter Bezug zur Lebenswelt ist gegeben.
- Die Werkstatt hat zieladäquat einen ‚Roten Faden‘.
- Die Werkstatt ermöglicht einen interdisziplinären Unterricht und ist nicht fachlich einseitig angelegt.
- Die fächerübergreifenden Komponenten sind echt integriert und nicht konstruiert.
- Die Werkstatt beinhaltet handlungsorientierte Komponenten und nicht nur Arbeitsblätter.
- Das Material ist kindgerecht und leicht zu beschaffen.
- Die Werkstatt beinhaltet wirklich anspruchsvolle Aufgaben und nicht nur reproduktive Übungen.
- Die Aufträge lassen Gestaltungsmöglichkeiten zu, es wird nicht alles vorgegeben.

- Die Werkstatt beinhaltet auch offene ‚Leerangebote‘ und nicht nur obligatorische Angebote.
- Es werden alle Sozial- und Arbeitsformen berücksichtigt.
- Auch auf Dauer ist eine Auswahlmöglichkeit durch ein ‚Überangebot‘ vorhanden (Vgl. Peschel 2002).

Um den Kindern einen Überblick über die Werkstattangebote zu vermitteln, kann man ein Plakat mit Angebotsnummer und -titel aufhängen, für jeden Schüler einen ‚Laufpass‘ erstellen oder mit einem ‚Werkstattbuch‘ mit allen Arbeitsaufträgen arbeiten. Mit dem Buch erhalten die Schüler noch ein schönes Endprodukt.

Bei der Materialwahl sollte man darauf achten, dass das Angebot nur ‚halbstrukturiert‘ ist. Das setzt bei den Schülern eine Auswahl voraus, welche Überlegungen, den Ablauf betreffend, impliziert. Die Vorbereitung einer Werkstatt ist dementsprechend mit einem relativ hohen Aufwand verbunden, allerdings kann man mit dieser Form den Unterricht mehrere Wochen tragen. Je nach Angebot kann die ‚Offenheit‘ des Unterrichtes variiert werden. Somit können Lehrplanvorgaben und Schülerinteressen verbunden werden.

Ein wichtiger Aspekt des Werkstattunterrichtes ist das ‚Experten-Prinzip‘. Bei diesem Prinzip wird ein Schüler Experte für ein Werkstattangebot. Auf diese Weise soll die Selbstständigkeit der Schüler noch mehr gefördert werden. Der Schüler sucht sich ein Angebot aus, welches er gerne bearbeiten möchte. Dieses Angebot ist für ihn das erste in der dieser Werkstatt. Hat er bei der Bearbeitung Fragen, wendet er sich an den Lehrer. Hat er das Angebot bearbeitet und weiß gut darüber bescheid, ist er der Experte für dieses Angebot. Wenn andere Schüler fragen haben, wenden sie sich zunächst an den Experten. Der Lehrer ist somit nur noch bei Rückfragen durch den Experten gefragt. Der Experte kümmert sich auch um das Material, eventuelle Listen zur Bearbeitung und mahnt, korrigiert, beurteilt und bestätigt die Arbeitsergebnisse seiner Mitschüler (vgl. Peschel 2002).

## **5.5 Stationenlernen**

Stationenlernen wird auch bezeichnet als Stationsbetrieb, Lernstraße, Lern- oder Übungszirkel. [Stationenlernen](#) wird ebenfalls im Methodenpool als eigene Methode ausführlich beschrieben. Das Stationslernen ist eine inhaltsorientierte Form des Lernens. Es stellt eine Übungsform dar, die sich mit dem Zirkeltraining im Sportunterricht vergleichen lässt. Es werden mehrere handlungsorientierte Lernangebote bereitgestellt, die häufig auf ein ‚Lernen mit allen Sinnen‘ ausgelegt sind. Durch einen gewissen Variationsreichtum die Sozial- und Arbeitsform betreffend, wird ein abwechslungsreiches und intensives Einüben möglich.

Vor der Arbeit an den Stationen ist eine ganzheitliche Einweisung aller Schüler notwendig, damit im Nachhinein selbstständig an allen Stationen gearbeitet werden kann. Die Angebote werden von den Schülern reihum bearbeitet. Die Gruppenzusammenstellung und der Wechsel der Stationen sind meist vorgegeben, ebenso der Arbeitsplatz, da die Station der feste Anlaufpunkt bleibt (vgl. Peschel 2002).

Peschel (2002) gibt Übersichten über den Einsatz der verschiedenen Methoden im Offenen Unterricht:

	<b>Wochenplanunterricht</b>	<b>Freie Arbeit</b>	<b>Projektunterricht</b>
<b>Konzeptschwerpunkt</b>	Selbstbestimmung bzgl. der zeitlichen Organisation der Aufgabenbearbeitung	Selbstständiges, vorwiegend individuelles Lernen in einer vorbereiteten Umgebung	Kooperatives, demokratisches Erfahrungslernen
<b>Voraussetzungen</b>	Wochenplan und entspr. Bearbeitungs-materialien	Vorb. Lernumgebung mit Arbeitsmaterialien	Für alle bedeutendes Projektthema
<b>Schüler-/ Lehrerrolle</b>	Der Lehrer führt die Kinder mittels differenzierter Vorgaben zum gemeinsamen Ziel	Das Kind soll mittels der vom Lehrer ausgewählten Arbeitsmittel Hilfe zur individuellen Selbsthilfe bekommen	Der Lehrer versucht das Erfahrungslernen der Schüler durch verantwortungsbewusstes Zurücktreten in eine „gleichberechtigte Rolle“ unterrichtlich vorzuplanen
<b>Material</b>	Meist stoffplan- oder themenbezogene Zusammenstellung von Arbeitsmaterialien (Lehrbücher, Arbeitsblätter, ...)	Begrenzte Anzahl ansprechender, zielorientierter, handlungsauffordernder Arbeitsmittel, mit denen ohne Lehrerhilfe gearbeitet werden kann	Materialorganisation (Informationsträger, Alltagsmaterial) erfolgt durch die Projektgruppe, bei projektorientiertem Unterricht evtl. zusätzliche Bereitstellung durch den Lehrer
<b>Kontrolle</b>	Erfolgt in der Regel durch den Lehrer, evtl. auch durch Material oder Partner	Kontrolle durch Arbeitsmittel, in Abhängigkeit davon evtl. durch Partner oder Lehrer	Erfolgt durch Reflexionsgespräche innerhalb der Teil- oder Gesamtgruppe
<b>Inhaltswahl</b>	Im Rahmen der Vorgabe der Wochenplanaufgaben vom Lehrer vorgegeben	In Abhängigkeit von der Vorauswahl der Arbeitsmittel durch den Lehrer vom Schüler bestimmbar	Von Schülern und Lehrer gemeinsam geplant, im projektorientierten Unterricht meist vom Lehrer vorgegeben
<b>Methodenwahl / Differenzierung</b>	Von der Auswahl und Zusammenstellung der Aufgaben abhängig	Von der Offenheit des Materials abhängig	Meist innerhalb der Zielvorgaben frei bestimmbar
<b>Sozialform / Arbeitsform</b>	Aufgabenabhängig vom Schüler wählbar, evtl. durch feste Sitzplätze vorgegeben	materialabhängig vom Schüler frei wählbar	Gemeinsam geplant, aus der Notwendigkeit der Sache resultierend
<b>Zeitpunkt / Zeitdauer</b>	Im Rahmen der Planvorgaben vom Schüler frei wählbar	In der Regel vom Schüler frei wählbar	Innerhalb der gemeinsamen Planung und der situativen Notwendigkeit frei bestimmbar

	<b>Werkstattunterricht</b>	<b>Stationslernen</b>	<b>Offener Unterricht</b>
<b>Konzeptschwerpunkt</b>	Selbstgesteuertes Lernen durch (unsystematisches) Bedienen aus einem systematischen Lernangebot	Mehrkanaliges, zielgleiches Lernen an vorgegebenen Angeboten zu einem Thema	Individuelles, selbst reguliertes Lernen in einer Gemeinschaft
<b>Voraussetzungen</b>	Werkstattangebote, „Chefbetreuung“	Verschiedene Stationen zum Lernthema	Offene Strukturen, intrinsische Motivation der Kinder
<b>Schüler-/ Lehrerrolle</b>	Der Lehrer organisiert das selbstgesteuerte Lernen der Schüler durch ein „Überangebot“ an Lernmöglichkeiten sowie Kompetenzdelegation (Chefs)	Der Lehrer bereitet mehrkanalige, ganzheitliche Lernangebote für den Schüler vor, die dieser selbstständig“ durchläuft“	Der Lehrer hält das ganz selbstgesteuerte Lernen des Schülers im Auge, gibt evtl. Impulse und hilft, die unterschiedlichen Schülerergebnisse zu strukturieren und zu integrieren
<b>Material</b>	Begrenzt, systematisch strukturiertes Überangebot an anregenden, handlungsorientierten, mehrere Fächer und Sozialformen berücksichtigenden Angeboten	Begrenzte, themen- und zielgebundenes, handlungsorientiertes, mehrkanaliges, ganzheitliches Lernen erlaubendes Angebot an festen Stationen zugewiesenen Materialien	Weitgehender Verzicht auf didaktisierte Arbeitsmittel, das „weiße Blatt“ als offene Arbeitsanregung, Einbezug selbstorganisierter Materialien der Kinder
<b>Kontrolle</b>	Kontrolle durch Material, Partner oder den zuständigen Chef	Kontrolle durch Material, Partner oder Lehrer	Angestrebt ist echte Selbstkontrolle durch eigene Fehlerüberprüfung mittels Probeaufgaben, Wörterbuch, Austausch,...
<b>Inhaltswahl</b>	In Abhängigkeit von der Auswahl der Angebote durch den Lehrer frei vom Schüler bestimmbar	Stationsreihenfolge evtl. vom Schüler frei bestimmbar	Innerhalb eines offenen Curriculums frei vom Schüler bestimmbar
<b>Methodenwahl / Differenzierung</b>	Von der Offenheit des Angebotes abhängig	Von der Offenheit des Stationsangebotes abhängig	Ohne Vorgabe, daher weitgehend entdeckendes Lernen auf eigenem Weg
<b>Sozialform / Arbeitsform</b>	Angebotsabhängig vom Schüler frei wählbar	Aufgabenabhängig vom Schüler wählbar, meist aber feste Stationsplätze	Frei vom Schüler wählbar
<b>Zeitpunkt / Zeitdauer</b>	In der Regel vom Schüler frei wählbar, evtl. von Pflichtaufgaben oder Material abhängig	Evtl. durch feste Wechselzeiten vom Lehrer vorgegeben	Frei vom Schüler bestimmbar

## **6. Reflexion**

### **6.1 Methodenkompetenz**

Der Offene Unterricht ist weniger ein systematisches Konzept und auch keine umfassende Didaktik, die das methodische Handeln von Lehrenden und Lernenden umfassend reflektieren und durchführen helfen kann, sondern mehr ein praxisorientiertes Eingehen auf bestimmte, ausgewählte Methoden, die insbesondere eine höhere Lerner- und Handlungsorientierung im Unterricht erreichen sollen. Ein konzeptioneller Bezugspunkt ist hierbei ein reformpädagogisch inspiriertes Denken vom Kinde aus, was jedoch zugleich zu mitunter stark vereinfachten Argumentationsfiguren führt. Solche Vereinfachungen geschehen immer dann, wenn Kinder in ihrem Lernen idealisiert, als natürlich hingestellt werden, und der kulturelle Bezug und der Einfluss von Lernumgebungen als immer schon das Verhalten mit beeinflussende Kontexte unterschätzt bleiben. Es ist nicht sinnvoll ein natürliches gegen ein künstliches Lernen abzusetzen, weil Lernen immer in bestimmten Kontexten und Handlungen geschieht, die nicht aus naturalistischen Gründen besser oder schlechter sind, sondern allenfalls sinnvolle, passende, auf die Lebenswelt bezogene Leistungen für die einzelnen Lerner darstellen. Die Denkfiguren einer Pädagogik vom Kinde aus unterschätzen die in den Humanwissenschaften gemachten Forschungsfortschritte und beachten auch zu wenig, dass insbesondere bei John Dewey schon eine begründete Handlungs- und Kulturtheorie vorliegt, die hier herangezogen werden könnte. Methodenkompetenz aus der Sicht konstruktivistischer Didaktik muss breiter und tiefer begründet werden, als es die sehr heterogenen und oft zufällig erscheinenden Denkmodelle des Offenen Unterrichts zeigen. Ihnen fehlt insbesondere ein systematischer Zugang, was die Argumentationen oft als eher zufällig und exemplarisch erscheinen lässt. Insbesondere bleibt völlig uneinsichtig, weshalb nur bestimmte Methoden aus der Vielzahl möglicher Methoden ausgewählt, andere aber nicht beachtet werden. Hierfür gibt es kurzum gar keine Begründung, sondern nur die faktische Setzung.

Auch wenn die Begründungsfiguren des Offenen Unterrichts oft zu vereinfachend und der fehlende Anschluss an wissenschaftliche Konzepte in der Didaktik bedauernswert sind, so ist der Praxisbezug zumindest durch den Anschluss an bewährte Methoden gegeben und sinnvoll. Es bleibt allerdings die Frage, ob man ein Konzept der Addition bestimmter Methoden, die in anderen Kontexten entstanden sind, zu einem Setting, das dann Offener Unterricht genannt wird, als sinnvoll ansieht. Aus der Sicht konstruktivistischer Didaktik bevorzugen wir einen umfassender begründeten Ansatz, der nicht so eng methodisch argumentiert, sondern seine Herleitung in einer systematisch entwickelten Didaktik und Pädagogik sieht. Dies scheint uns auch für die Professionalisierung des Lehrerhandelns sinnvoller zu sein.

Aus dieser Sicht verwundert es schon, wenn Vertreter des Offenen Unterrichts als „Meisterlehrer“ mit ihren Praxiskonzepten so sehr eine Einarbeitung z.B. in die konstruktivistische Didaktik bisher verweigern, da sie hier viele Begründungen und Ergänzungen ihrer eigenen Sichtweisen finden könnten.

Den Konzepten Offenen Unterrichts geht es vor allem um den inneren Bezug des Lernenden zur Tätigkeit „selbst“. Ziel des Offenen Unterrichts ist es, dass der Lernende möglichst optimal lernen kann, indem man den für ihn besten Weg der (Stoff-) Aufnahme nicht blockiert. Es scheint die Grundaufgabe jeder Didaktik zu sein, die komplexe Lebenswirklichkeit bzw. die schulisch relevanten Inhalte hierbei so zu transformieren, dass dem Lernenden ein einfacher und sicherer Zugang ermöglicht wird.



Die Erkenntnisse der veränderten Kindheit und der aktuellen Lernforschung verbunden mit einem Bildungsauftrag der Schule, welche nicht allein Unterrichtsstätte, sondern zugleich Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum sein soll, in dem alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Lernmöglichkeiten zusammen lernen können und wollen, führt auch zu erweiterten Zielen für einen Offenen Unterricht, die unter anderem in der Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen (Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz) liegen. Allerdings bleibt es oft bei der Betrachtung eines idealisierten, idealtypischen Kindes und die Diversität von Kindheit und ihren Differenzen wird sehr wenig beachtet. Dies fällt deutlich hinter den gegenwärtigen Erkenntnisstand von Lerntheorien zurück, die gerade in der Vielfalt der Lernzugänge Chancen zum Lernen sehen, aber weniger in einem reformpädagogisch gewünschten Setting, dessen Erfolg insbesondere bei mangelnder Strukturiertheit von Lernaufgaben auch als durchaus fragwürdig erscheinen muss. Dabei darf Struktur nicht mit Lehrerzentriertheit verwechselt werden.

Anders als beim Frontalunterricht dient das freie Arbeiten im Offenen Unterricht dazu, dass sich Schüler selbstständig Inhalte, Ziele und Gestaltung ihrer Aktivitäten wählen sollen. Ihre Kreativität, Selbstständigkeit, mentale Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, Neugier und die Einstellung zu Schule und Lehrer sollen angeregt werden. Aber für die konstruktivistische Didaktik bedeutet dieser sinnvolle Ansatz auch, dass genauer geschaut werden muss, was tatsächlich anregend ist und inwieweit der konstruktive Lernvorgang so hinreichend erfasst wird. Hier ist insbesondere auch ein fachdidaktisches Denken zu entwickeln, das nicht hinreichend bloß mit einem methodischen Setting erreicht werden kann.

## **6.2 Methodenvielfalt**

Die ausgewählten Methoden in den Konzepten des offenen Unterrichts beziehen sich vor allem auf Freinet. Dies zeigt auch die Dominanz der Grundschulpraxis im Ansatz. Insbesondere in Deutschland, wo vielfach noch frontale Methoden dominieren, ist es durchaus verständlich, wenn bestimmte reformpädagogische Methoden in den Vordergrund rücken, aber dies reicht für die gegenwärtig notwendige Methodenvielfalt im Lernen nicht aus. Es ist insbesondere eine Schwäche der Ratgeberliteratur und praxisbezogener Meisterlehren, dass sie kein hinreichend theoretisches Verständnis für eine Didaktik entwickeln können, aus der heraus zu reflektieren und zu begründen ist, welche relevanten Methoden aus der bestehenden Vielfalt ausgewählt werden können und welche zu neuen methodischen Mischungen, Variationen oder Ergänzungen reizen. Lehrenden, die einen Einstieg zu handlungsorientierten Konzepten über den offenen Unterricht gefunden haben, empfehlen wir deshalb nachdrücklich, sich mit didaktischen Konzeptionen zu beschäftigen, wobei die konstruktivistische Didaktik uns besonders ergiebig erscheint.

## **6.3 Methodeninterdependenz**

Die Konzepte des Offenen Unterrichts haben Methoden ausgewählt, die ihrerseits in einer guten Interdependenz stehen, weil sie sich gut ergänzen. Wird das theoretische Leitbild erweitert, dann ließen sich allerdings auch andere Methoden in die Umstellung auf eine handlungsorientierte Didaktik integrieren. Im Methodenpool werden hierzu zahlreiche weitere Methoden genannt.

## **7. Praxiserfahrungen**

Praxiserfahrungen zum Offenen Unterricht liegen vielfältig vor. Eine Möglichkeit, diese Praxis zu erschließen, bietet das Internetforum auf folgender Seite:

<http://paed.com/wbboard/board.php?boardid=22&sid=a690ac0db351566649e9ce70cc34735b>