

PFL-Lehrgang der Universität Klagenfurt

Deutsch

2012 - 2014

Offener Unterricht – Offenes Lernen

Definitionen. Merkmale. Varianten. Ursprung.

Michael Bachlechner

(Matr.-Nr. 0717110)

24. September 2014

LV-Leiterinnen: Dr. Margit Böck, Mag. Gerhild Zaminer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Offenes Lernen/Offener Unterricht – Versuch einer Definition	5
2.1. Charakteristische Merkmale	7
2.2. Definitionen von Offenem Unterricht	9
3. Varianten Offenen Unterrichts	12
3.1. Wochenplanarbeit	12
3.2. Stationenbetrieb/Lernzirkel	13
3.3. Projektunterricht	13
3.4. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen	14
3.5. Selbstorganisiertes Lernen „SOL“	16
3.6. Freiarbeit	17
4. Lerntheoretische Ansätze im Überblick	19
4.1. Behaviorismus	20
4.2. Kognitivismus	20
4.3. Konstruktivismus	21
5. Reformpädagogische Zugänge zur Freiarbeit	21
5.1. Maria Montessori	21
5.1.1. Grundlagen der Montessori-Pädagogik	22
5.2. Celestin Freinet	23
5.3. Peter Petersen	24
6. Resümee und Ausblick	26
7. Literaturverzeichnis	27

1. Einleitung

Donnerstag, 18. September 2014, 6. Stunde (12.30 – 13.20 Uhr), 2a Klasse der NMS Mayrhofen. Auf dem Stundenplan steht Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung. Aufgrund der Überschneidung des Unterrichtendes mit dem Beginn einer Konferenz am Institut für Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Tirol in Innsbruck bitte ich zuvor meinen Schulleiter, mich einige Minuten vor Schulschluss abzulösen, damit ich pünktlich zu erwähnter Konferenz erscheinen kann.

Nach Erfüllung meiner Bitte überlege ich augenblicklich, wie ich meinen Unterricht schnell umgestalten kann, damit mein Vertreter möglichst wenig „Umstände“ in der Betreuung meiner Schülerinnen und Schüler hat. Infolgedessen gebe ich die Stunde „frei“, selbstverständlich aber nicht im Sinne „Ihr habt frei, also geht nachhause!“ Da die Freiarbeit in besagter Klasse schon seit über einer Woche im Laufen ist und dabei auch fächerübergreifende Themen angeboten werden, erlaube ich meinen Kindern an bereits begonnenen Programmen zu arbeiten.

Nach dreiminütiger Organisationsphase befassen sich Jakob und Antonio am zusätzlichen Arbeitstisch hinten rechts mit dem Thema „Aufstieg Roms zur Weltmacht“. Dabei beschreiben sie anhand von historischen Karten und mithilfe eines aktuellen Atlases die Entwicklung „vom Bauerndorf zum Weltreich“. Selina sitzt im Leseck und liest im Buch „Kakerlaken und andere Katastrophen“, während gleich links daneben Tobias am Computer Leseübungen durchführt. Alina und Emelie legen Wortkarten am Boden auf und ordnen sie nach Zusammengehörigkeit, diskutieren im weiteren Verlauf über die (grammatischen) Gemeinsamkeiten der einzelnen Gruppen und benennen letztendlich die verschiedenen Wortarten. Kristof und Melanie, beide ungarischer Herkunft und nur oberflächlich mit der deutschen Sprache vertraut, verlassen das Klassenzimmer und führen am weitläufigen Gang jene Sprechübungen durch, die ihnen die Fachlehrerin für Deutsch als Zusatzsprache zur Verfügung gestellt hat. Florian und Andi haben es recht gemütlich. Zum offensichtlichen Schein arbeiten sie an einem Mathematikthema und erfreuen sich eher an den Schönheiten der Natur als an geometrischen Erkenntnissen. Lena recherchiert am Lehrer-Computer für ihr Interview und bittet per E-Mail den örtlichen Tierarzt um einen Termin. Dabei ist es angenehm ruhig.

Und ich? Ich sitze bei Johannes und helfe ihm bei einer Übung das individuelle Rechtschreibtraining betreffend. Danach setze ich mich an unser mobiles Pult,

erledige schnell noch ein paar Einträge in meinen Aufzeichnungen, beobachte anschließend die Schülerinnen und Schüler und warte, bis ich gebraucht werde ...

Selbstverständlich stimme ich Silke Traub zu, wenn sie in ihrem Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende schreibt, dass die Freiarbeit „nicht als Lückenfüller in Vertretungsstunden bzw. für Restzeiten verwendet werden darf.“¹

Das angeführte Beispiel zeigt in eindrucksvoller Weise, wozu die Schülerinnen und Schüler nach nur einem Schuljahr Freiarbeit auf den Gebieten der Organisation, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung imstande sind, wenn sie vom Sinn der Aufträge und der Arbeit überzeugt sind.

Ohne Zweifel ist die Freiarbeit „Marke“ Mayrhofen kein perfektes, unfehlbares Unterrichtskonzept, auch stellt sie keine Wunderheilung schulischer Probleme wie Schulunlust, Disziplinlosigkeit oder Mobbing in Aussicht. Sie kann aber einen Rahmen bieten, diesen Problemen zu begegnen und mit diesen umzugehen. In den „Begleiterscheinungen“ wie Morgenkreis oder Klassenrat lernen die Kinder sich gegenseitig in ihrer Andersartigkeit kennen und verstehen. Sie bieten die Plattform, Probleme anzusprechen, Streitigkeiten zu bereinigen und Kompromisse zu schließen.

Von Anfang an wird in vielen Gesprächsrunden und Erläuterungen versucht, den Schülerinnen und Schülern den Sinn und die Ziele des Freiarbeitkonzeptes, das seit nun bald zwanzig Jahren immer wieder „verfeinert“ wird, nahe zu bringen.

Doch was ist eigentlich unter Freiarbeit, Offenem Lernen, Offenem Unterricht oder Freier Arbeit zu verstehen? Sind das Zirkeltraining im Sportunterricht, Stillarbeit oder das Ausfüllen von Arbeitsblättern mit vertiefenden Aufgabenstellungen auch Offener Unterricht, freie Arbeit?

Um diese Fragen zu beantworten, möchte ich in dieser Arbeit die theoretischen Grundlagen zu einer genaueren Differenzierung schaffen und dabei verschiedene Definitionsversuche vorstellen bzw. jene Merkmale hervorheben, die den meisten Autorinnen und Autoren gemein sind.

Um noch „feinere“ Unterscheidungen treffen zu können, gehe ich anschließend auf die verschiedenen Varianten offener Unterrichtsformen ein, ehe ich in gestraffter Form verschiedene Lerntheorien auf das Wesentliche zusammenfasse.

¹ Silke Traub, Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende, Bad Heilbrunn 2000, S. 34.

Abschließend erscheint es mir als unabdingbar, auf die reformpädagogischen Zugänge der Freiarbeit einzugehen, da viele Elemente, die den heutigen Offenen Unterricht bzw. die Freiarbeit an der NMS Mayrhofen beschreiben, aus der Reformpädagogik stammen.

In der zweiten Arbeit werde ich dann konkret auf das Freiarbeitskonzept der NMS Mayrhofen eingehen und es in Bezug zu den in diesem Teil geschaffenen Grundlagen setzen. Ich werde kritisch beleuchten, inwieweit das Mayrhofner Konzept als „offen“ bezeichnet werden kann, und was in meinem Offenen Deutschunterricht in diesem Sinn funktioniert und was nicht.

2. Offenes Lernen/Offener Unterricht – Versuch einer Definition

Trotz nun schon jahrzehntelangen Versuchen zahlreicher Autorinnen und Autoren ist es bisher noch nicht gelungen, ein einheitliches Verständnis von Offenem Lernen bzw. Offenem Unterricht zu schaffen, infolgedessen ein in sich geschlossenes Konzept vorzulegen.

So reicht das Verständnis diesbezüglich nach wie vor vom Ausfüllen verschiedener Arbeitsblätter in Stillarbeit über ambitionierten Projektunterricht bis hin zur eigenständigen Auswahl verschiedener Lernprogramme in einer vorbereiteten Lernumgebung, um nur einige wenige Praktiken in diesem Sinne zu nennen. Die Nachteile einer fehlenden einheitlichen Definition spiegeln sich einerseits in der Unsicherheit, welchen Beitrag der Offene Unterricht zur Qualitätssicherung im Bildungswesen beiträgt, sowie der Schwierigkeit, den Unterricht betreffende Arrangements zu beschreiben und zu analysieren („Stellt das noch Offenen Unterricht dar?“) und letztendlich in der Problematik, wissenschaftliche Studien zu vergleichen, wider.²

Erschwerend in Hinblick auf das Ziel einer einheitlichen, allgemein gültigen Definition von Offenem Unterricht kommen die unterschiedlichsten Positionen einzelner Wissenschaftler bzw. Praktiker hinzu.

Während die einen wie Kasper H. in dem Versuch, Offenen Unterricht definieren zu wollen, einen Widerspruch in sich selbst sehen und die anderen wie Wallrabenstein, ihn als ausreichend definiert betrachten, gibt es Stimmen, die vehement eine klare

² Thorsten Bohl/Dietmut Kucharz, Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim, Basel 2010, S. 11f.

Abgrenzung zu anderen Unterrichtskonzepten fordern. Winkel begründet seine Forderung folgendermaßen:

„In diese Müllschlucker-Definition ist mittlerweile so alles hineingeworfen worden, was reformpädagogisch Rang und Namen hat: Von der Freiarbeit über den Stuhlkreis bis hin zum Epochenunterricht und die Stadtteilschule. [...] Offener Unterricht chaotisiert in seiner eigenen Maßlosigkeit, wenn er versäumt, präzise anzugeben, wann und wo er sich gegenüber welchen Gegebenheiten bzw. Möglichkeiten öffnet und schließt.“³

In dieselbe Richtung schlägt Falko Peschel, wenn er fordert:

„Nach 25- bis 30-jähriger Suche nach „offenem Unterricht“ muss es endlich eine Abgrenzung bzw. Inbeziehungsetzung eines stimmigen Konzepts Offenen Unterrichts zu anderen – auch berechtigterweise praktizierten – Unterrichtsformen geben, damit die Ideale dieser Unterrichtsform nicht völlig beliebig interpretiert und reduziert werden können. Offener Unterricht ist eben weder ein Konglomerat aus Freier Arbeit, Wochenplan- und Projektunterricht noch ein Synonym für Erlebnispädagogik oder Erfahrungslernen, er ist auch mehr als schüler- oder handlungsorientierter Unterricht, vor allem aber ist er nicht das, was man landläufig unter „Laisser-faire“ oder Situationspädagogik versteht.“⁴

Trotz oder gerade wegen dieser unterschiedlichen Positionen erscheint es mehr als wichtig, das Begriffsverständnis Offenen Unterrichts zu klären, um Unsicherheiten und Missverständnisse zu vermeiden. Dass eine für alle unter der „Schirmherrschaft Offener Unterricht“ praktizierten Unterrichtskonzepte gültige Definition gefunden werden kann, ist kaum anzunehmen, die Beschreibung eines Grundverständnisses jedoch sehr wohl.⁵

Im Folgenden gehe ich zuerst auf jene charakteristischen Merkmale ein, die im Wesentlichen von den meisten Autorinnen und Autoren dem Offenen Unterricht

³ Rainer Winkel, Offener oder beweglicher Unterricht? In Grundschule. Heft 2. Braunschweig 1993, S. 14 – 16, hier: 12f., zit nach Falko Peschel, Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, Baltmannsweiler, 2006, S. 49.

⁴ Falko Peschel, Offener Unterricht. Teil I. Allgemeindidaktische Überlegungen, Hohengehren, 2006, S. 77.

⁵ Bohl, S. 12.

zugeschrieben werden, ehe ich explizit auf verschiedene Definitionen Einzelner eingehe.

2.1. Charakteristische Merkmale

Die veränderte Lehrerrolle:

Aus gutem Grund möchte ich die veränderte Lehrerrolle an den Beginn dieses Unterkapitels stellen, denn wie auch im gebundenen Unterricht steht und fällt der Offene mit der Lehrperson. Sie muss überzeugt sein von der Richtigkeit dieser Methode für die ihr anvertrauten Kinder, aber auch – und nicht weniger wichtig – für sich selbst. Das Bewusstsein, dass Offener Unterricht keine sofort wirksame Arznei gegen die alltäglichen Schwierigkeiten im schulischen Alltag darstellt und dass auch hier Probleme und Rückschläge auftauchen, ist Grundvoraussetzung für das Gelingen dieses Unterrichts.⁶

Da die Schülerinnen und Schüler im Offenen Unterricht weitgehend selbst über die Auswahl von Lerninhalten, Lernwegen, die Reihenfolge und Sozialformen entscheiden, selbst planen, organisieren, durchführen, kontrollieren und reflektieren, verändert sich die Rolle der Lehrperson. Sie ist nicht mehr der unumschränkte Herrscher über das Wissen oder Verteiler von Befähigungen und hat nicht mehr alle (kontrollierenden) Fäden in der Hand. Vielmehr schlüpft die Lehrerin oder der Lehrer in die Rolle eines Lernberaters bzw. Lerncoachs, der die Lernenden in ihren eigenen (Lern)Wegen unterstützt, sie beobachtet, ihnen beratend zur Verfügung steht, indem er positives sowie kritisches Feedback erteilt, und ihnen die Verantwortung über ihr Lernen überträgt.⁷

Überdies trägt die Lehrperson beträchtlich dazu bei, ein positives Ausgangsklima in der Klasse zu schaffen und die Ziele des Offenen Unterrichts und jene der Einzelnen in der Gruppe klar zu definieren. Um ein erfolgreiches Arbeiten zu ermöglichen, stellt die Lehrperson ein breites Angebot an Hilfsmitteln und Angeboten zur Verfügung, und bemüht sich letztendlich, seine eigenen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren.⁸

⁶ Friedrich Gerve, Freiarbeit, Lichtenau 2000, S. 31.

⁷ Franz Hofmann/Gerlinde Moser, Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe, Linz 2002, S. 32.

⁸ Christa Juen-Kretschmer, Offenes Lernen – offener Unterricht, Innsbruck, o.J., S. 8.

Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen

Der Offene Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Diese weisen naturgemäß große Unterschiede in ihren Begabungen, Interessen, ihrer Belastungs- und Konzentrationsfähigkeit sowie in der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien auf. Offenes Lernen trägt diesen Unterschieden durch eine veränderte Unterrichtsorganisation Rechnung, da nicht alle Kinder zur selben Zeit dasselbe mit denselben Materialien lernen (müssen).⁹

Erfahrungs- und handlungsorientierte Lernprozesse

Die Lehrperson versucht erfahrungs- und handlungsorientiertes sowie entdeckendes und problemlösendes Lernen zu forcieren. Dabei steht vor allem der Lernweg im Mittelpunkt, weniger das Ergebnis bzw. Lernprodukt. Die Schülerinnen und Schüler sollen gemäß dem Motto „learning by doing“ Zusammenhänge begreifen und Erkenntnisse gewinnen. In diesem Bezug lehnen sich Offene Lernformen an Reformpädagogen und Reformpädagoginnen wie Maria Montessori, Celestin Freinet oder Peter Peterson an, auf die ich später noch eingehen werde.¹⁰

Offener Unterricht als Gegenbewegung

Offener Unterricht wird sehr häufig als pädagogische Bewegung beschrieben, die verschiedenen Ausprägungen Offener Lernformen wie u.a. Freiarbeit (Freie Arbeit), Wochenplanarbeit oder Projektunterricht Platz bietet, und sich weithin als Gegenpol zum traditionellen gebundenen Unterricht versteht. In diesem Sinn kann unter Offenem Unterricht im Prinzip alles verstanden werden, was sich von der herkömmlichen Praxis unterscheidet. Dabei wird zumeist auf reformpädagogische Traditionen, die für den heutigen Schulalltag genutzt werden sollen, oder antiautoritäre Erziehung, aber auch auf die dadurch besser zu erreichenden Ziele wie

⁹ Hofmann/Moser, S. 33.

¹⁰ ebd., S. 33.

Selbstständigkeit der Lernenden, eigenverantwortliches Lernen, individuelle Entwicklungsziele oder methodische Selbsttätigkeit verwiesen.¹¹

2.2. Definitionen von Offenem Unterricht

Beschäftigt man sich mit der Lektüre zum Thema Offener Unterricht, so fällt auf, dass zwar viele Autorinnen und Autoren Definitionen konkret zu diesem Begriff definieren, viele aber alternativ Merkmale, Thesen und Prinzipien formulieren. So sieht Wulff Wallrabenstein den Offenen Unterricht als „Pädagogisches Verständnis und pädagogische Haltung“ gegenüber Kindern und definiert ihn 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.“¹²

Er verdeutlicht diese Definition mit vier Thesen (Kinder erleben, Unterricht öffnen, Lernen lernen, Traditionen verändern), sechs Merkmalen (Lernumwelt, -organisation, -methoden, -atmosphäre, -tätigkeiten und -ergebnisse), sieben Bestandteilen, u.a. Stuhlkreis, Wochenplan, Projekte, und zehn Qualitätskriterien wie u.a. Methodenvielfalt, Lehrerrolle, Lernumgebung oder Selbstständigkeit.¹³

Eiko Jürgens sieht den Offenen Unterricht als Bewegung und schülerzentrierten Unterricht im Spannungsfeld zwischen Lehrer- und Schülerzentrierung, Aktivität und Rezeption sowie Individualisierung und Standardisierung. Er begründet den Offenen Unterricht mit aktualisierten Bezügen zur Reformpädagogik, mit der veränderten gesellschaftlichen und familiären Wirklichkeit und mit der Kritik am Umgang mit Medien oder kultureller Vielfalt.

Aufgrund einer Analyse vieler Definitionen entwickelte er eine Auflistung übereinstimmender Merkmale wie Selbst- und Mitbestimmung sowie Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, die veränderte Lehrerrolle (Handlungsspielräume öffnen, Preisgabe des Planungsmonopols,...), das

¹¹ Hofmann/Moser, S. 32.

¹² Wulff Wallrabenstein, Offene Schule – offener Unterricht, Reinbek bei Hamburg 1991, S. 54, zit. nach: Bohl, S. 13.

¹³ Bohl, S. 13.

entdeckende und selbstverantwortliche Lernen oder das Zurückgreifen auf alternative Unterrichtsformen wie Freie Arbeit, Projekt- und Wochenplanunterricht.¹⁴

Elisabeth Neuhaus-Siemon definiert Offenen Unterricht wie folgt:

„Offener Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrer oder die Lehrerin den Kindern Gelegenheit gibt, selbstverantwortliches und selbständiges Lernen und Handeln zu üben. Er ist damit mehr als ein vom Lehrer arrangierter schülerorientierter Unterricht. Mit dem Terminus „offener Unterricht“ wird vielmehr ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler/innen bestimmt wird. Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des zu Lernenden durch die Kinder wird zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung den jungen Menschen in der Frage, wann sie was mit wem und wie lernen wollen, zugebilligt wird, um so offener ist der Unterricht.“¹⁵

Im Vergleich zu anderen Autorinnen und Autoren hat wohl Falko Peschel den radikalsten Ansatz. Er kritisiert, dass aufgrund der Forderungen in den Lehrplänen nach Selbstständigkeit und Müdigkeit der Schülerinnen und Schüler der Offene Unterricht als die logische, nahezu verpflichtende Konsequenz angesehen wird, um ihn dann aber mit Stöpselkarten und tonnenweise Kopiervorlagen ad absurdum zu führen. Freie Arbeit, Wochenplanarbeit und Projektunterricht sieht er nicht als sinnvollen Weg zum Offenen Unterricht. Seiner Definition gehen grundlegende Dimensionen voraus:

¹⁴ Bohl, S. 14f.

¹⁵ Elisabeth Neuhaus Siemon, Reformpädagogik und offener Unterricht. In: Grundschule Heft 6. Braunschweig 1996, S. 19 – 27, zit. nach: Falko Peschel, Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, Baltmannsweiler 2006, S. 53.

organisatorische Öffnung	Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum/Zeit/Sozialformwahl usw.
methodische Öffnung	Bestimmung des Lernstoffes aufseiten des Schülers
inhaltliche Offenheit	Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
soziale Offenheit	Bestimmung von Entscheidungen bzgl. der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw. Bestimmung des sozialen Miteinanders bzgl. der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.
persönliche Offenheit	Beziehung zwischen Lehrer/Kindern und Kinder/Kindern

Tabelle 1: Dimensionen Offenen Unterrichts: Falko Peschel, Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, Teil I, Baltmannsweiler, 2006, S. 53.

Auf Grundlage dieser Dimensionen formuliert er folgende Definition:

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplans“ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.“¹⁶

Peschels Ansatz ist deshalb als „am radikalsten“ zu bezeichnen, da er mit „unter Freigabe“ und „selbst gewählte Inhalte“ auf eine völlige Entscheidungsfreiheit der Lernenden pocht und infolgedessen eine wie auch immer geartete vorbereitete Lernumgebung ablehnt. Damit stoßen beispielsweise die im nachfolgenden Teil

¹⁶ Falko Peschel, Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, Teil I, Baltmannsweiler, 2006, S. 54.

beschriebenen Varianten des Offenen Unterrichts an ihre Grenzen und können Peschels Anspruch bei weitem nicht gerecht werden.

3. Varianten Offenen Unterrichts

3.1. Wochenplanarbeit

Unter einer Wochenplanarbeit (auch Tages- bzw. Jahresplanarbeit ist möglich) versteht man weitläufig eine von der Lehrperson zusammengestellte Aufgabenliste, die sich auf ein oder mehrere Unterrichtsgegenstände bezieht und entweder zur Gänze aus Pflicht- oder aus Pflicht- und Wahlaufgaben besteht. Diese Aufgaben können, müssen aber nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleich sein. Der Wochenplan enthält die Angaben über den zeitlichen Rahmen, Hinweise auf die Sozialform sowie Art der Aufgabenkontrolle (Selbst- oder Lehrerkontrolle, Präsentation), Hausaufgaben, Weiterführungen und zusätzliche Übungsangebote. Werden bei einem Wochenplan nur Pflichtaufgaben angeboten, sind infolgedessen nur Reihenfolge und Sozialform wählbar. Einen solchen Wochenplan bezeichnet man auch als „geschlossener“ Wochenplan. Von einem „offenen“ kann gesprochen werden, wenn neben Pflichtaufgaben freiwillige Aufgaben angeführt werden. Diese können die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen Aufgabenkonstruktionen animieren.¹⁷

Als überaus sinnvoll zu erachten ist auch die Möglichkeit, die Lernenden einen eigenen Wochenplan zusammenstellen zu lassen, um die Dimension der Offenheit zu erkennen. Positiv ist zudem, wenn die Kinder bei der Auswahl individuelle Schwerpunkte setzen können, um so ihrem Lerntempo und Lernrhythmus gerecht zu werden. In diesem Fall steigt auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler.¹⁸

Durch den Einsatz von Wochenplanarbeiten erhalten die Kinder Einblick in eine temporär ausgedehnte Unterrichtsplanung und lernen, sich an längerfristigen Zielen zu orientieren. Bezieht man die Lernenden mit anwachsender Erfahrung vermehrt in die Planung mit ein, lernen sie, worauf bei einer Lernplanung zu achten ist. Außerdem erkennen die Lehrpersonen, wie selbstständig die Kinder arbeiten

¹⁷ Hofmann/Moser S. 34.

¹⁸ Roland Bauer, Begründungen für mehr Offenheit in Schule und Unterricht. In: Roland Bauer (Hrsg.), Offenes Lernen in der Sekundarstufe I. Ein Praxishandbuch, Berlin 2003, S. 42ff.

können, ob sie mehr oder weniger Vorstrukturierung benötigen und in welcher Weise sie ihre Ergebnisse überprüfen und richtig stellen.

Auch in dieser Form kann die Lehrperson zusehends in die Rolle des Lernberaters schlüpfen und infolgedessen Ratschläge zu Lern- und Arbeitsstrategien erteilen.¹⁹

3.2. Stationenbetrieb/Lernzirkel

Die Lehrperson gliedert den Lehrstoff in unterschiedliche Aufgaben und stellt den Schülerinnen und Schülern aufbereitetes Lernmaterial „stationenartig“ zur Verfügung. Nicht zwingend muss es dabei notwendig sein, die verschiedenen Stationen in einfacher Ausführung im Klassenraum verstreut anzubieten (die einzelnen Stationen können auch allen Schülern zur Verfügung gestellt werden). Ein großer Vorteil der Einmaligkeit der Materialien besteht aber darin, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander in Interaktion treten müssen, wenn eine Station besetzt ist, d.h. gerade von anderen bearbeitet wird. Der Stationenbetrieb kann auf mehrere Unterrichtseinheiten ausgedehnt, die einzelnen Teile können in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden und die Sozialform ist meist frei wählbar. Ein Übersichtsblatt hilft bei der Orientierung, welche Teile noch zu erledigen sind.²⁰

In der Literatur wird oftmals unter zwei Organisationsformen des Stationenlernens unterschieden, nämlich zwischen dem Lernzirkel und dem Lernmosaik. Beim Lernzirkel müssen die einzelnen Stationen der Reihenfolge nach bearbeitet werden, da der Stoff aufbauend ist, beim Lernmosaik ist dies nicht notwendig, da unterschiedliche Teilaspekte des Gesamtthemas behandelt werden.²¹

3.3. Projektunterricht

Die Idee des Projektunterrichts geht auf den amerikanischen Erziehungsphilosophen John Dewey (1859 – 1952) und dessen Schüler William H. Kilpatrick zurück. Ziel war, über das schulische Lernen demokratische Haltungen zu fördern. Der Projektunterricht stellt das selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund, da sie von der Planung bis hin zur Auswertung für alle

¹⁹ Hofmann/Moser S. 35f.

²⁰ Juen-Kretschmer, S. 7.

²¹ Claus Georg Krieger, Wege zu Offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe, Baltmannsweiler 2005, S. 67ff.

notwendigen Aktivitäten verantwortlich sind. Die Lehrperson ist gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe, kann aber in „Notfällen“ korrigierend eingreifen und Hilfestellungen leisten.

Die Gruppenmitglieder einigen sich auf ein Problem, das tatsächlich existiert, vielleicht sogar unmittelbar emotional betrifft, dringend einer Lösung bedarf und in seiner Vielfältigkeit möglichst nicht reduziert wird, um einen fächerübergreifenden Zugang zu ermöglichen. Das Ergebnis soll nach Möglichkeit in irgendeiner Form öffentlich gemacht werden. Sollte die Projektidee jedoch scheitern und infolgedessen kein greifbares Resultat machbar sein, „müsste [die Reflexion] dann jedoch auf jeden Fall dieses Scheitern, die Hintergründe und entsprechenden Bedingungen betrachten und entsprechend würdigen.“²²

Durch den Projektunterricht sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt auseinandersetzen und vor allem in ihrer demokratischen Haltung gefördert werden. Außerdem sollen die befähigt werden, Problemlösungsprozesse selbstbestimmt zu planen, durchzuführen und auszuwerten.²³

3.4. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen

Das auf Heinz Klippert zurückgehende Konzept des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA) hat das Ziel, sogenannte Schlüsselqualifikationen möglichst effizient zu erreichen. Darunter fallen die Fachkompetenz (Fach-, Struktur- oder Handlungswissen ...) die Beherrschung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken (Markieren, Strukturieren, Exzerpieren,...), die Fähigkeit sich mündlich in Gesprächen und Vorträgen passend zu artikulieren, die Fähigkeit und Bereitschaft sich in regelgebundenen Gruppen- und Partnerarbeitsphasen einzubringen sowie der Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen.

Als zwingend für das Gelingen des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens setzt Klippert das Einüben elementarer Lern- und Arbeitstechniken (s.o.), das Training grundlegender Kommunikationstechniken und die Kultivierung von Teamfähigkeit voraus. Diese (Ein)Übungsarbeit soll durch vielfältige Übungen und

²² Bauer, S. 52.

²³ Hofmann/Moser S. 38f.

Reflexionen im ganz normalen Fachunterricht Einzug halten, in kleinen Schritten und eher unspektakulär.²⁴

Mögliche Lernarbeiten stellen die Bearbeitung von Arbeitsblättern, das Herstellen von Lernprodukten, das Vortragen und Kommunizieren sowie das Erkunden und Befragen dar. Als mögliche Organisationsformen sieht er die bereits oben dargestellten Varianten des Offenen Unterrichts, Wochenplanarbeit, Stationenbetrieb, Projektarbeit und letztendlich die Freiarbeit, auf die weiter unten eingegangen wird. Projektarbeiten, Exkursionen und Praktika in Betrieben fördern bzw. ergänzen das Konzept.²⁵

Kernziele des EVA-Unterrichts sind die in Absatz 1 und 2 dargestellten Techniken und Fähigkeiten.

Aber auch die Lehrerinnen und Lehrer profitieren von dieser Arbeitsweise, je selbstständiger, verantwortungsbewusster oder kooperationsfähiger die Lernenden werden. Sowohl durch die Mitwirkung der Kinder als Helfer und „Miterzieher“ in den einzelnen Lerngruppen als auch durch produktive Teamarbeit in den Lehrerkonferenzen und die Unterstützung der Schulleitung, die die Integration der neuen Lern- und Trainingsformen ermöglicht, ist eine Entlastung der Lehrperson die Folge.

Die dritte Zielebene betrifft die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen, d.h. wenn EVA verstärkt Einzug in die Klassenzimmer hält, muss sich u.a. Folgendes ändern: die Klassenraumgestaltung, die Studentafeln, Jahresplanungen, die Lehrerzusammenarbeit, die Evaluationsbereitschaft und vor allem die Leistungsmessung sowie –beurteilung.²⁶

Als letzte Zielebene sieht Klippert die unmittelbaren Folgen der angestrebten Unterrichtsreform auf die Gesellschaft. Formt die Schule nämlich Kinder, die selbstständig, methodenkompetent, kommunikations- und teamfähig, sozialkompetent und zu guter Letzt leistungsbereit sind, sind jene weit weniger anfällig für Gewalt und Drogen oder andere Formen der Fremd- und Selbstzerstörung.²⁷

²⁴ Heinz Klippert, *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Unterricht*, Weinheim und Basel, 2004, S. 39ff.

²⁵ ebd., S. 40.

²⁶ Klippert, S. 43.

²⁷ ebd., S. 44.

3.5. Selbstorganisiertes Lernen „SOL“

Vor zirka 25 Jahren wurde das Konzept des selbstorganisierten Lernens, „SOL“ genannt, von Martin Herold und Partner entwickelt. Ein Grundgedanke dabei war, dass Lernen immer selbstorganisiert ist. Im Wesentlichen beruht das Konzept auf der Annahme, dass der Mensch lernt, Verantwortung für sich zu übernehmen. Fremdorganisation wird beim Lernkonzept „SOL“ grundsätzlich ausgeschlossen.²⁸

Im Sinne von „SOL“ sollte der schulische Unterricht wie folgt praktiziert werden:

- Die Lernenden sollen so gefördert werden, dass sie Verantwortung sowohl für ihr eigenes Handeln als auch Verantwortung für andere übernehmen.
- Da sowohl der Einzelne als auch die Gruppe von der Reflexionsfähigkeit profitiert, ist es notwendig, diese Fähigkeit im Unterricht zu fördern.
- Nur durch Kooperation ist es möglich, von anderen zu lernen und den eigenen Horizont zu erweitern. Durch mögliche Kooperation im Unterricht zieht jeder eigenen Nutzen aus dem Wissen und den Erfahrungen anderer.
- Nach jeder Lernphase soll dem Schüler Zeit zur individuellen Verabreichung des neu erworbenen Wissens gegeben werden, da das Gehirn Neues mit vorhandenen Erfahrungen und Vorwissen verknüpfen muss.
- Das „Sandwich-Prinzip“ soll eingehalten werden. Dieser Begriff wurde 2005 von Diethelm Wahl geprägt. Effizientes Lernen soll im Wechsel aus Erarbeitungs- und Verarbeitungsphasen sowie individueller und kooperativer Arbeitsweise stattfinden. Auf diese Weise ist es dem Lernenden möglich, kognitive Verbindungen zwischen dem Vorwissen und dem neu erworbenen Wissen zu bilden.
- Den Schülerinnen und Schülern soll bewusst gemacht werden, wohin der Lernprozess führen kann, sowohl in Bezug auf die inhaltliche Orientierung als auch auf die Kompetenzorientierung.
- Durch eine positive und wertschätzende Leistungsbeurteilung erleben die Lernenden, dass sich ihr Einsatz im Lernprozess lohnt.
- Notwendigerweise soll es zur Abwechslung von Einzel- und Gruppenarbeiten kommen, damit die individuell unterschiedlichen Grundbedürfnisse nach

²⁸ Cindy Herold/Martin Herold, Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen, Weinheim und Basel 2011, S. 9-27.

Eigenständigkeit, dem Wunsch nach Eingebundensein oder auch das Erfolgsstreben im Unterricht befriedigt werden können.²⁹

3.6. Freiarbeit

Freiarbeit, fest in reformpädagogischen Konzepten verwurzelt, ist eine offene Unterrichtsform neben den oben beschriebenen, aber nicht Offener Unterricht. Sie umfasst in der Regel eine von der Lehrperson bestimmte Unterrichtszeit, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit eigenverantwortlich planen, durchführen und reflektieren. In dieser Zeit sind die Fachgrenzen aufgehoben und den Kindern stehen von den Lehrpersonen aufbereitete Materialien zur Verfügung. Dabei spielen folgende Prinzipien eine Rolle:

- Das Prinzip der Wahlfreiheit bezüglich der Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler wählen Materialien in der vorbereiteten Lernumgebung aus, bearbeiten sie und wenden sich nach der Kontrolle ihrer Ergebnisse einem neuen Themenbereich zu. Die Materialien können zur Festigung, Wiederholung und Vertiefung dienen, aber auch aktuelle Unterrichtsinhalte weiterführen und über schulische Themen hinausreichen. Zusätzlich können Materialien mit experimentellem oder kreativem Inhalt angeboten werden.
- Prinzip der Wahlfreiheit bezüglich der Fächer: Die Lernenden haben die Möglichkeit aus Materialien aus jenen Fächern auszuwählen, die Stunden in den Freiarbeitspool abgeben.
- Prinzip der Wahlfreiheit bezüglich der Sozialform: Die Jugendlichen entscheiden selbst, mit wem oder ob sie alleine arbeiten wollen.
- Prinzip der Wahlfreiheit bezüglich der Zeit: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten ihrem Arbeitsrhythmus und Lerntempo entsprechend. Sie entscheiden selbst, wie viel Zeit sie für welches Material aufwenden, planen individuell und übernehmen so Verantwortung für ihre eigene Zeitplanung.
- Prinzip der Wahlfreiheit der Methode: Mit welcher Methode an ein Material herangegangen wird, entscheiden die Kinder selbst.

²⁹ Herold/Herold, S. 96.

- Prinzip der Selbsttätigkeit: Da die Lernenden ihren Arbeitsprozess selbst organisieren und über einen gewissen Zeitraum selbsttätig sind, sind sie nicht mehr auf die Arbeitsanweisungen der Lehrperson angewiesen.
- Prinzip der Selbstkontrolle: Die meisten Materialien bieten die Möglichkeit zur Selbstkontrolle. Ziel dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst besser einzuschätzen, kritisch mit den eigenen Fehlern umzugehen und aus diesen zu lernen.³⁰

Diese Grundprinzipien bilden im Wesentlichen den charakteristischen Kern der Freiarbeit, es ist jedoch selbstverständlich möglich, diese Prinzipien zu erweitern bzw. einzuschränken.

Beispielsweise ist die Wahlfreiheit unter dem Aspekt zu betrachten, dass nur jene Themen gewählt werden können, die von den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt werden, auch die Sozialform ist oftmals bereits über die Arbeitsaufträge vorgegeben (Partnerdiktat, verschiedene Spielformen, ...).

Ebenso stößt die Wahlfreiheit in Bezug auf die Zeit immer wieder an ihre Grenzen. Erstens ist die Freiarbeitszeit selbst begrenzt, zweitens auch jene Zeit, die die Lehrperson den Lernenden für die Bearbeitung eines Programmes zur Verfügung stellt. Völlige zeitliche Freiheit könnte den einen oder anderen Schüler dazu verleiten, sich übermäßig Zeit zu lassen.

Hinzu kommt, dass das Prinzip der Selbstkontrolle gar nicht überall möglich ist, man denke in diesem Zusammenhang an Aufsätze, kreative Schreivarbeiten oder Inhalte, die frei gewählt werden dürfen. Die Selbstkontrolle fordert überdies vom Schüler ein hohes Maß an Ehrlichkeit gegenüber sich selbst und ebenso hohe Konzentrationsfähigkeit, was nicht selten mit einem langen persönlichen Lernprozess verknüpft ist.³¹

Trotz dieser „Einschränkungen“ bietet die Freiarbeit die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler stark nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen arbeiten können. Zudem besteht die große Chance, besser auf jeden einzelnen Schüler einzugehen und ihn in seinem Lernprozess zu unterstützen, was im herkömmlichen Regelunterricht nur bedingt möglich ist. Die Doppelbesetzung seit Einführung der Neuen Mittelschule bietet in diesem Bezug neue Möglichkeiten.

³⁰ Traub, S. 31.

³¹ Traub, S. 32f.

Die Freiarbeit stellt eine stark differenzierende und individualisierende Methode dar, in der nicht von allen Schülerinnen und Schülern verlangt wird, tagein tagaus zur selben Zeit denselben Stoff auf die gleiche Art zu lernen. Des Weiteren bietet die Freiarbeit die Chance, sich mit nicht verstandenem Lernstoff später neuerlich auseinander zu setzen, was im gebundenen Unterricht nur selten realisierbar ist, ohne dass sich diejenigen langweilen, die den Lernstoff bereits beherrschen.³²

Da die Arbeitsmaterialien in der Regel nur einmalig zur Verfügung stehen, ist es notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler untereinander absprechen und organisieren, was ein respekt- und rücksichtsvolles Miteinander fördert, ebenso die Notwendigkeit bzw. Möglichkeit verschiedene Sozialformen anzuwenden.

Wichtig ist, dass die Freiarbeit Fehler zulässt und sie als Chance sieht, über das eigene fachliche Handeln zu reflektieren, denn „[w]er bei Freiarbeit nur Ergebnisse betrachtet und würdigt, vernachlässigt oder übergeht die Prozessbeobachtung und -begleitung.“³³

Auch wenn die Freiarbeit kein Allheilmittel gegen alle auftretenden schulischen Probleme wie Mobbing, Schulfrust oder Respektlosigkeit ist, bietet sie zweifelsohne eine bessere Möglichkeit, mit diesen Problemen umzugehen und negativen Entwicklungen entgegen zu wirken.

Auf viele der unter der Überschrift „Freiarbeit“ erwähnten Punkte werde ich im zweiten Teil meiner Arbeit, die sich mit der Umsetzung der Freiarbeit an der NMS Mayrhofen befasst, näher eingehen.

4. Lerntheoretische Ansätze im Überblick

Unter „Offenem Lernen“ wird nicht eine einzelne Methode oder ein bestimmtes methodisches Konzept verstanden, sondern „ein Unterrichtsprinzip, das auf konstruktivistische Ansätze der ‚Ermöglichung‘ selbst bestimmten Lernens zielt, auf eine pädagogische Haltung gegenüber den Lernenden, auf die Entfaltung einer Kompetenz fördernden Lernkultur.“³⁴

³² Traub, S. 33f.

³³ Bauer, S. 46.

³⁴ Witlof Vollstädt, Den Unterricht öffnen. In: Praxis Schule 5 – 10, Heft 4/2006. S. 6ff.

Nicht nur aufgrund dieses Zitates, sondern auch aufgrund der Sinnhaftigkeit, neue und alte reformpädagogische Konzepte in Beziehung zu lerntheoretischen Ansätzen zu setzen, erscheint es mir als notwendig, in gestraffter Form auf diese einzugehen.

4.1. Behaviorismus

Bei dieser Lerntheorie wird das Lernen als ein Vorgang gesehen, bei dem das Verhalten von Individuen durch Umwelteinflüsse kontrolliert und verändert werden kann. Der Fokus liegt auf dem beobachtbaren Verhalten. Ausgeklammert werden persönliche Voraussetzungen sowie nicht beobachtbare individuelle Verhaltensprozesse. Ausschlaggebend ist die Außensteuerung des Lernens durch Reize. Bekannte Vertreter dieser lerntheoretischen Position sind u.a. Pawlow (Klassische Konditionierung) und Skinner (Operantes Lernen). Bezugnehmend auf die Vermittlung von Lerninhalten kann hier beispielsweise das Vokabellernen (Erwerb von Faktenwissen) genannt werden. Der Unterricht ist bei dieser Lerntheorie lehrerzentriert.³⁵

Eine typische Aussage, die den Kern des Behaviorismus treffend beschreibt, ist: „Man muss die Schüler loben, um sie bei der Sache zu halten; man muss ihnen aber auch Grenzen aufzeigen.“³⁶

4.2. Kognitivismus

Lernende werden bei dieser Lerntheorie als Individuen gesehen, die selbstständig und aktiv die äußeren Umwelteinflüsse verarbeiten. Im Gegensatz zum Behaviorismus rücken hier die internen Verarbeitungsprozesse auf Seiten des Individuums in den Vordergrund. Entscheidend ist nicht das mechanische Auswendiglernen, sondern der Aufbau kognitiver Strukturen. Dies geschieht durch eine Verknüpfung von bereits vorhandenem Wissen und neuem Lernmaterial. Beispielhaft für die Vermittlung von Lerninhalten kann das „Entdeckende Lernen“

³⁵ Herbert Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 2008, 212-214, Gerhard Tulodziecki/Bardo Herzig/ Silke Grafe, Mediengrundlage in Schule und Unterricht, 2010, S.90.

³⁶ Friedrich W. Kron/Alivisos Sofos, Mediendidaktik, Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen, München 2002, S. 86.

genannt werden. Die Lehrerzentriertheit steht bei kognitivistischen Lerntheorien im Vordergrund.³⁷

4.3. Konstruktivismus

Der Konstruktivismus misst der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung von äußeren Reizen eine noch größere Rolle bei. Das Individuum konstruiert sich nach diesem Verständnis eigene Erkenntnisse über die Wirklichkeit auf Basis subjektiver Erfahrungsstrukturen selber. Der Fokus liegt bei der Vermittlung von Lehrinhalten auf individuellen Lernprozessen und der damit verbundenen Wissensaneignung. Die Rolle des Lehrenden wandelt sich vom Lehrenden zum Berater.³⁸

5. Reformpädagogische Zugänge zur Freiarbeit

Im folgenden Teil möchte ich die reformpädagogischen Konzepte von Maria Montessori, Celestin Freinet und Peter Petersen in ihren wesentlichen Elementen skizzieren, um ihren Zusammenhang mit der Freiarbeit zu verdeutlichen. Viele der beschriebenen Ansätze wurden bei der Erstellung des Freiarbeitkonzeptes für die NMS Mayrhofen berücksichtigt bzw. dienten als Grundidee in der Umsetzung. Ich gehe deshalb „nur“ auf die genannten drei Reformpädagogen ein, da ihnen im Allgemeinen eine große Verbindung zur Freiarbeit eingeräumt wird.

5.1. Maria Montessori

Maria Montessori wurde 1870 in Chiaravalle (in der Nähe Anconas) als Tochter des Alessandro Montessori, einem Mitarbeiter des Finanzministeriums, und dessen Gattin Renilde geboren. Nach der Grundschule, die sie aufgrund des Gebäudes, das sie zwar für Erwachsene, aber nicht für Kinder als geeignet sah, trostlos empfand, und der anschließenden Matura an einer technischen Schule inskribierte sie im Jahre 1890 an der Universität Rom, um Ärztin zu werden.

Sie arbeitete nach ihrer Promotion in einem Frauen- und Kinderkrankenhaus, eröffnete eine eigene Praxis und wechselte später als Assistentin an eine

³⁷ Gudjons, S. 224f.; Tulodziecki/Herzig/Grafe, S.91f.

³⁸ Tulodziecki/Herzig/Grafe, S.95.

Psychiatrische Klinik, wo sie sich besonders um die Verbesserung der Kinderbetreuung bemühte und infolgedessen die Arbeiten der beiden französischen Pädagogen Jean-Marc-Gaspard Itard und Edouard Sèguin kennen lernte. Montessori adaptierte die Materialien der beiden auf ihre Bedürfnisse und entwickelte daraus eigene, worin der Ursprung des Montessori-Materials liegt.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann sie das Studium der Pädagogik bzw. Anthropologie und leitete ab 1906 in Rom ein Kinderhaus für Kinder sozial schwacher Familien, wo sie ihre Lernmaterialien mit großem Erfolg an gesunden Kindern erproben und ihre Prinzipien der Montessori-Pädagogik niederschreiben konnte. In weiterer Folge bildete sie ausschließlich Erzieherinnen aus und eröffnete weitere Kinderhäuser. Da ihre Schulen während des faschistischen Regimes in Italien und Deutschland geschlossen und ihre Bücher verbrannt wurden, hielt sie sich bis 1949 in Indien auf, ehe sie nach Europa zurückkehrte und 1952 in den Niederlanden verstarb.³⁹

5.1.1. Grundlagen der Montessori-Pädagogik

Wie viele andere Reformpädagogen stellt Maria Montessori das Kind und die Freiheit als Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt. Dabei ist ihr aber bewusst, dass das Kind, um diese Freiheiten zu erlangen, sich nicht selbst überlassen werden darf, sondern einer Leitung bedarf, die es in einer organisierten Umgebung, beispielsweise der Schule, vorfinden kann. Um das Kind auf dem Weg zu einer mündigen Persönlichkeit zu unterstützen, dienen ihr die Phasen der freien Arbeit. Dabei sollen in einer didaktisch gut vorbereiteten Umgebung Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit gefördert und die Möglichkeit geboten werden, an Erlebtem und Erfahrenem anzuknüpfen.

Diese vorbereitete Umgebung bezieht sich vor allem auf zwei Aspekte, einerseits auf die räumlich vorbereitete Umgebung, d.h. es sollen Klassen- und Gruppenräume nicht streng getrennt sein, die Räume eine gewisse Größe haben und wohnlich sein, zudem soll der freie Zugang zu den Materialien gewährleistet sein, andererseits auf die sachlich vorbereitete Umgebung. Das wiederum bedeutet, dass das angebotene Material Aufmerksamkeit erregen soll, einfach, klar und quantitativ begrenzt und Ganzheitscharakter haben soll.

³⁹ Nora Hopfgartner, Reformpädagogische Schulmodelle und deren Umsetzung in Tirol, Innsbruck 2011, S. 71ff.

Wichtig ist, dass die Kinder in ihrem eigenen Lerntempo und auch freiwillig arbeiten können, die Lehrperson den Lernprozess des Kindes begleitet, indem sie beobachtet und optimale Lernmaterialien zur Verfügung stellt, und dass eben - wie oben angesprochen - Räumlichkeiten vorhanden sind, in denen individuell gelernt und gearbeitet werden kann.⁴⁰

Die Materialien, mit denen sich das Kind beschäftigt, sollen folgende drei wesentlichen Merkmale aufweisen, nämlich: das Prinzip der Isolation der Schwierigkeit beinhalten, ästhetisch ansprechend sein und die Möglichkeit der Selbstkontrolle anbieten. Selbstverständlich muss den Kindern erst beigebracht werden, wie man mit diesen Materialien umgeht, um auch Hilfe dafür zu sein, etwas selbst zu tun. Zudem soll abschließend noch betont werden, dass eine Grundlage der Montessori-Pädagogik darin besteht, die Kinder eigenverantwortlich lernen zu lassen. So wurden schon oft Eltern enttäuscht, die in den Materialien Wundersames für ihre Kinder erhofften. Kinder lernen nämlich für sich und ihre eigenen Ansprüche, nicht um die Erwartungen der Eltern zu erfüllen.⁴¹

5.2. Celestin Freinet (1896 – 1966)

Im Gegensatz zu Maria Montessori, die ein alternatives Konzept zur Regelschule entwickelte, wollte Freinet seine Ideen in der Regelschule umgesetzt wissen. Im Mittelpunkt seiner Anstrengungen stand das Bemühen, durch Bildung die Armut der großen Masse der arbeitenden Bevölkerung zu lindern, wofür er sogenannte Landeserziehungsheime ins Leben rief.

Bekannt ist Freinet vor allem für die Schuldruckerei. Sie enthielt mehrere Setzkästen mit Buchstaben, Zahlen und Zeichen in unterschiedlicher Größe. Mit ihrer Hilfe war es den Schülerinnen und Schülern möglich, ihre eigenen Texte zu setzen, zu illustrieren und zu drucken. Ziel war es, die Kinder im Rahmen der Freiarbeit zum kreativen Schreiben anzuregen, die Rechtschreibung zu fördern und mittels der Klassenzeitungen Kontakt zu anderen Klassen in anderen Schulen zu halten.

Des Weiteren stammen von ihm die Idee eines Klassen-Tagesbuchs, das Schreiben freier Texte, die Aufteilung der Klasse in Ateliers und das Lernen außerhalb der Schule in Form von Exkursionen.

⁴⁰ Traub, S. 74f., Hopfgartner, S. 75f.

⁴¹ Hopfgartner, S. 76f.

Freinet ging dabei weiter als Montessori: Für ihn bedeutete Freie Arbeit nicht alleine das selbstständige Arbeiten an vorgegebenen, strukturierten Lernmaterialien, sondern das freie Erfahren der (Arbeits)Welt über selbst gestellte Aufgaben und deren Dokumentation mit Hilfe der Druckerei.⁴²

Gekennzeichnet ist die Freinet-Pädagogik vor allem durch drei Freiheiten: die Freiheit, sich zu organisieren, indem Inhalt, Sozial- und Arbeitsform frei gewählt werden dürfen, die Freiheit, durch entdeckendes Lernen zu handeln und die Freiheit, sich schriftlich, mündlich, grafisch, musikalisch, körperlich oder handwerklich auszudrücken.⁴³

5.3. Peter Petersen (1884 – 1952)

Peter Petersen rief die Jenaplan-Schule ins Leben, in der er seine reformpädagogischen Ideen und Gedanken erproben konnte und die er als Lebensgemeinschaftsschule, in der sich Lernende, Lehrende und Eltern entfalten konnten, verstand. Folgende Elemente zeichnen die Jenaplan-Pädagogik aus:

- Petersen fasste die Schülerinnen und Schüler in fünf jahrgangsübergreifende Stammgruppen zusammen, die seiner Ansicht nach die Heterogenität des realen Lebens widerspiegeln und das Sitzenbleiben eines Kindes verhindern sollten. Die Idee war, dass ein Kind erst dann in die anspruchsvollere Gruppe wechseln konnte, wenn es über die kognitiven Fähigkeiten dazu verfügte und nicht zwingend automatisch nach drei Jahren. Der Hintergedanke zur Abschaffung des Sitzenbleibens war der, dass Petersen in der Diversität der Stammgruppen eine Chance sah, den Umgang mit Unterschieden in Begabung oder Herkunft zu erlernen. Infolgedessen sollte gelernt werden, wie man einander helfen kann, ohne Minderwertigkeits- oder Frustrationsgefühle auszulösen.⁴⁴
- Petersen schaffte den herkömmlichen Stundenplan ab und ersetzte ihn durch den sogenannten „Rhythmischen Wochenarbeitsplan“. Dabei werden in den einzelnen Stammgruppen ausgewählte Oberthemen bearbeitet. Verschiedene Gruppen wählen passend zu diesen ein Unterthema aus und bearbeiten es

⁴² Gervè, S. 18f., Traub, S. 76.

⁴³ Traub, S. 77.

⁴⁴ Hopfgartner, S. 65ff.

auf ihre Weise. Die Ergebnisse werden im Anschluss zusammengetragen, wobei diese „freien Arbeiten“ immer in Abhängigkeit zur Arbeit der Stammgruppe stehen. Jeder muss sich demnach mit seinen Interessen und Ansprüchen der Gruppe unterordnen, lernt aber, dass sich die einzelnen Mitglieder verantwortlich sind und nur gemeinsam zu einem produktiven Ergebnis kommen können.⁴⁵

- In Gruppenarbeiten und Kursen, die frei gewählt werden dürfen, nimmt sich die Lehrperson zurück und steht den Schülern als Begleiter auf ihrem Lernweg zur Verfügung.⁴⁶
- Anstelle eines Notenzeugnisses trat zum Jahresabschluss eine pädagogische Rückschau, in der die Schülerinnen und Schüler der Schulgemeinschaft ihre Ergebnisse der Stammgruppen präsentierten. Zudem erhielten die Eltern von der Lehrperson einen Bericht, in dem die Fortschritte des Kindes beschrieben und Anregungen gegeben wurden, wie man bestehenden Defiziten entgegen wirken konnte. Die Versetzung in die nächsthöhere Stammgruppe basiert folglich nicht auf Grundlage eines Notenzeugnisses, sondern aufgrund der allgemeinen menschlichen Reife und der Fähigkeit in der nächsthöheren Stammgruppe mit den anderen Kindern zusammen arbeiten zu können.⁴⁷

⁴⁵ Traub, S. 78.

⁴⁶ Hopfgartner, S. 68.

⁴⁷ ebd., S. 69

6. Resümee und Ausblick

Offener Unterricht ist aktueller denn je. Offener Unterricht ruft nach wie vor die „Extremisten“ unter den Befürwortern und Gegnern auf den Plan. Deshalb war es für mich unablässig, den Offenen Unterricht in all seinen Erscheinungsformen zu definieren und von anderen Unterrichtskonzepten deutlich abzugrenzen, bevor ich im zweiten Teil auf das Freiarbeitskonzept meiner Schule eingehe.

Im Wesentlichen stimmen die meisten Autorinnen und Autoren dahingehend überein, dass ein wichtiges Merkmal des Offenen Unterrichts die Schülerzentrierung darstellt. Damit eng verbunden ist die veränderte Rolle der Lehrperson, indem sie sich weg vom alleinigen Wissensvermittler hin zum Lerncoach bzw. Lernberater entwickelt. Ein weiteres klares Erkennungszeichen des Offenen Unterrichts ist das selbstbestimmte und selbstverantwortete Lernen. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden alleine, was sie wann, wie, wo und mit wem lernen möchten. Inwieweit diese „Rechte“ der Kinder eingeschränkt bzw. freigegeben werden, entscheidet aber immer noch die vorbereitete Lernumgebung bzw. die Lehrperson.

Unbestritten ist, dass der Offene Unterricht in den Ideen der reformpädagogischen Strömungen gründet. Betrachtet man diese Ideen genauer, so muss es letztendlich doch erheblich verwundern, dass die Schule unserer Zeit erst jetzt beginnt, sich in diese Richtung zu öffnen. Die „schlagenden“ Begriffe wie Erziehung zur Selbstständigkeit, Aufhebung der straffen Unterrichtseinheiten, Wahl der Sozialform, entdeckendes Lernen, Alternativen bezüglich der Leistungsbeurteilung bzw. die Abschaffung des Notensystems, vorbereitete Lernumgebung rufen zwar bei vielen Lehrerinnen und Lehrern immer noch Angstzustände hervor, sind aber bei weitem keine Erfindung der „Jetztzeit“.

Mit der Einführung der Neuen Mittelschule sind die Lehrpersonen nahezu gezwungen, ihre langjährige Praxis zu überdenken und in Richtung Schülerzentrierung und Kompetenzorientierung zu denken. Dass eine Neuorientierung möglich ist, möchte ich im zweiten Teil meiner Arbeit darlegen, indem ich näher auf die Freiarbeit an der NMS Mayrhofen eingehen und einige Teilbereiche meines Offenen Unterrichts in Beziehung zum aktuellen Lehrplan und den reformpädagogischen Ideen setzen werde.

7. Literaturverzeichnis

Bauer, Roland, Begründungen für mehr Offenheit in Schule und Unterricht. In: Roland Bauer (Hrsg.), Offenes Lernen in der Sekundarstufe I. Ein Praxishandbuch, Berlin 2003

Bohl, Thorsten/Kucharz, Dietmut Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim, Basel 2010

Gerve, Friedrich, Freiarbeit, Lichtenau 2000

Gudjons, Herbert, Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 2008

Herold, Cindy/Herold, Martin, Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen, Weinheim und Basel 2011

Hofmann, Franz/Moser Gerlinde, Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe, Linz 2002

Hopfgartner, Nora, Reformpädagogische Schulmodelle und deren Umsetzung in Tirol, Innsbruck 2011

Juen-Kretschmer, Christa, Offenes Lernen – offener Unterricht, Innsbruck, o.J.

Klippert, Heinz, Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Unterricht, Weinheim und Basel, 2004

Krieger, Claus Georg, Wege zu Offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe, Baltmannsweiler 2005

Kron, Friedrich W./Sofos, Alivisos, Mediendidaktik, Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen, München 2002

Elisabeth Neuhaus Siemon, Reformpädagogik und offener Unterricht. In: Grundschule Heft 6. Braunschweig 1996, S. 19 – 27. In: Falko Peschel, Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, Baltmannsweiler, 2006, S. 53.

Peschel, Falko, Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, Baltmannsweiler, 2006

Peschel, Falko, Offener Unterricht. Teil I. Allgemeindidaktische Überlegungen, Hohengehren, 2006

Traub, Silke, Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende, Bad Heilbrunn 2000

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Mediengrundlage in Schule und Unterricht, 2010

Vollstädt, Witlof, Den Unterricht öffnen. In: Praxis Schule 5 – 10, Heft 4/2006. S. 6ff.

Wallrabenstein, Wulff, Offene Schule – offener Unterricht, Reinbek bei Hamburg 1991, S. 54. In: Bohl, Thorsten/Kucharz, Dietmut Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim, Basel 2010, S. 13.