



**Falko Peschel**

Basiswissen  
Grundschule

Band 9

# Offener Unterricht

Idee · Realität · Perspektive  
und ein praxiserprobtes Konzept  
zur Diskussion



**Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen**

# Basiswissen Grundschule

---

Band 9

## **Offener Unterricht**

Idee, Realität, Perspektive und  
ein praxiserprobtes Konzept zur  
Diskussion

Teil I

Allgemeindidaktische Überlegungen

Von

Falko Peschel



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

# **Basiswissen Grundschule**

**Herausgegeben von Jürgen Bennack**

**Umschlaggestaltung:** Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Möhnesee

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Anschrift des Autors:** Dr. Falko Peschel  
Bildungsschule Harzberg  
Am Harzberg 1  
32676 Lüdge  
Tel.: 05282 / 969694-0  
E-Mail: Falko.Peschel@bildungsschule-Harzberg.de

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

### **10. unveränderte Auflage**

Offener Unterricht Band 1: ISBN: 978-3-8340-1071-1

Offener Unterricht Band 2: ISBN: 978-3-8340-1072-8

Offener Unterricht Band 1+2: ISBN: 978-3-8340-1073-5

Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

## Inhaltsverzeichnis Teil I

Vorwort des Herausgebers der Reihe . . . . .	VII
Einleitung . . . . .	1
<b>1 Realität offenen Unterrichts . . . . .</b>	<b>8</b>
1.1 Gängige Konzepte offenen Unterrichts: vom lehrer- zum materialzentrierten Unterricht . . . . .	8
1.1.1 Wochenplanunterricht und Freie Arbeit . . . . .	11
1.1.2 Projektunterricht . . . . .	22
1.1.3 Werkstattunterricht und Stationslernen . . . . .	27
1.1.4 Zusammenfassende Übersicht . . . . .	37
1.2 Exkurs: Didaktisch-methodische Prinzipien und offener Unterricht . . . . .	40
1.2.1 Lebensbedeutsamkeit, Anwendungs- und Situationsorientierung . . . . .	40
1.2.2 Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Produktorientierung . . . . .	42
1.2.3 Ganzheitlichkeit, „Lernen mit allen Sinnen“ und fächerübergreifendes Prinzip . . . . .	43
1.2.4 Elementarisierung und Kindorientierung . . . . .	46
1.3 Wie müssten Formen „offenen Unterrichts“ eigentlich aussehen? . . . . .	48
1.3.1 Wochenplanunterricht, Freie Arbeit und Projektunterricht . . . . .	50
1.3.2 Werkstattunterricht und Stationslernen . . . . .	61
1.3.3 Von offenen Unterrichtsformen zum Offenen Unterricht . . . . .	65
<b>2 Was ist überhaupt offener Unterricht? – Das Problem eines wissenschaftlichen Zugangs . . . . .</b>	<b>67</b>
2.1 Wurzeln, Vorläufer und Legitimationen offenen Unterrichts . . . . .	68
2.2 Das Problem: Definition und Messbarkeit offenen Unterrichts . . . . .	70
2.2.1 Die Bandbreite der Interpretationsmöglichkeiten und der Motive für offenen Unterricht . . . . .	71
2.2.2 Sollte es eine Definition für offenen Unterricht geben – oder nicht? . . . . .	73

2.3	Ein neuer Definitionsversuch und seine Operationalisierung . . . . .	76
2.3.1	Dimensionen „offenen Unterrichts“ . . . . .	76
2.3.2	Stufen der Öffnung des Unterrichts . . . . .	78
2.3.3	Bestimmung des Öffnungsgrades einzelner Unterrichtssequenzen . . . . .	83
2.3.4	Ein „Stufenmodell“ für Offenen Unterricht . . . . .	86
<b>3</b>	<b>Aktuelle herausfordernde Konzepte Offenen Unterrichts . . . . .</b>	<b>91</b>
3.1	Offenheit trotz Gleichschritt: „Didaktik der Kernideen – Reisetagebücher-Unterricht“ . . . . .	93
3.1.1	Ein Tag in der Schweiz . . . . .	94
3.1.2	Methodische Offenheit: Kernideen und Reisetagebücher . . . . .	100
3.1.3	Kernideen und Reisetagebücher – Hilfen zur Umsetzung . . . . .	103
3.1.4	Kernideen und Reisetagebücher – Grenzen und Fragen . . . . .	107
3.2	Offenheit trotz Autorität: „Didaktik des weißen Blatts“ . . . . .	111
3.2.1	Ein Tag in Köln . . . . .	111
3.2.2	Methodisch-inhaltliche Offenheit: Überholte Strukturen und „pro- zessuale“ Ordnung . . . . .	117
3.2.3	Unterricht mit „weißen Blättern“ – Hilfen zur Umsetzung . . . . .	121
3.2.4	Unterricht mit „weißen Blättern“ – Grenzen und Fragen . . . . .	124
3.3	Offenheit trotz Grenzen: „Didaktik der sozialen Integration“ . . . . .	128
3.3.1	Ein Tag in Troisdorf . . . . .	128
3.3.2	Methodisch-inhaltlich-soziale Offenheit: Soziale Integration – von unten, nicht von oben . . . . .	139
3.3.3	Soziale Integration als Vermeidung von Segregation – Hilfen zur Umsetzung . . . . .	143
3.3.4	Soziale Integration – Grenzen und Fragen . . . . .	147
3.4	Kurzer Blick auf die Unterschiede der drei Konzepte . . . . .	150
<b>4</b>	<b>Methodisch-didaktische Grundsätze des Offenen Unterrichts . . . . .</b>	<b>154</b>
4.1	Die neue Rolle der Theorie – von der Vorschrift zur Absicherung . . . . .	158
4.2	Die neue Rolle des Stoffs – von der „Norm“ zur „Lupe“ . . . . .	160

4.2.1	Individuelle und umfassende Sicht auf Person, Lernentwicklung und Lernziele . . . . .	161
4.2.2	Verzicht auf Lehrplannormen und Lehrplandeckelung . . . . .	162
4.3	Die neue Rolle der Sozialerziehung – von der Harmonisierung zur Selbstregierung . . . . .	163
4.3.1	Ehrliche und umfassende Mitbestimmung . . . . .	164
4.3.2	Individualisierung als Voraussetzung für echte Gemeinschaft . . . . .	165
4.4	Die neue Schülerrolle – vom Aberledigen zum Erfinden . . . . .	167
4.4.1	Eigener Lernweg, eigene Fehler und eigene Zeit . . . . .	168
4.4.2	Eigene Ziele, eigene Leistungen und eigene Leistungs- bewertung . . . . .	170
4.5	Die neue Lehrerrolle – vom Belehrenden zum Lernbegleiter . . . . .	172
4.5.1	Ansprechpartner, Materiallieferant und „Lernförderer“ . . . . .	173
4.5.2	Verzicht auf Lehrgangskrücken und Unterrichtstraditionen . . . . .	176
4.6	Die neue Rolle der Arbeitsmittel – vom Lehrgang zum Werkzeug . . . . .	177
4.6.1	Verzicht auf den Konsum von Lehrgängen, Arbeitsmitteln und Lern- spielen . . . . .	177
4.6.2	Herausforderung durch Werkzeuge, Alltagsmaterialien und Informationsmöglichkeiten . . . . .	179
4.7	Die neue Rolle der Leistungsmessung – von der Kontrolle von oben zur Begleitung von unten . . . . .	180
4.7.1	Bewertung von Können, Arbeitsverhalten oder Anpassungsbereitschaft? . . . . .	181
4.7.2	Leistungsbewertung als Einforderung des Lehrers oder des Schü- lers? . . . . .	183
4.7.3	Leistungsbewertung als gemeinsamer Prozess „von unten“ statt als Vorgabe „von oben“ . . . . .	185
4.8	Die neue Elternrolle – vom Kontrolleur zum Impulsgeber . . . . .	187
4.8.1	Information und Transparenz als vorbeugende Maßnahme . . . . .	189
4.8.2	Stützen und Herausfordern statt Nachhilfe geben . . . . .	191
<b>5</b>	<b>Planung und Bewertung Offenen Unterrichts . . . . .</b>	<b>193</b>
5.1	Unterrichtsplanung im Offenen Unterricht . . . . .	193
5.1.1	Unterrichtsplanung – Anspruch und Wirklichkeit . . . . .	194
5.1.2	Unterrichtsplanung in offenen und in geschlossenen Lernsituationen . . . . .	196

5.1.3	Warum aber wird auch in offenen Unterrichtsformen auf das alte Planungsmodell bestanden? . . . . .	206
5.1.4	Eine andere Art der Planung: Flexible Alltagsplanung statt starrem Fünfjahresplan . . . . .	208
5.2	Reflexion und Bewertung offenen Unterrichts . . . . .	209
<b>6</b>	<b>Evaluation und Implementation offenen Unterrichts</b> . . . . .	<b>215</b>
6.1	Die Evaluationsproblematik des offenen Unterrichts . . . . .	216
6.1.1	Die meisten Untersuchungen zum offenen Unterricht untersuchen gar keinen (durchgängig praktizierten) „offenen Unterricht“ . . . . .	216
6.1.2	Es lassen sich gar keine ausreichenden Stichproben für (durchgängig praktizierten) offenen Unterricht finden . . . . .	218
6.1.3	Schulleistungstests als Messinstrumente . . . . .	219
6.1.4	Effektstudien . . . . .	220
6.1.5	Schülerbefragungen . . . . .	223
6.1.6	Neue Wege gehen – Lebensentwicklungen statt Lernstand . . . . .	224
6.1.7	Qualitative Forschung als Basis für quantitative Erhebungen . . . . .	226
6.2	Aus- und Fortbildung zum offenen Unterricht . . . . .	227
6.2.1	Reflexion der eigenen schulischen Sozialisation . . . . .	228
6.2.2	Biographisch-genetisches Lernen anhand von Eigenproduktionen . . . . .	229
6.2.3	Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis . . . . .	230
6.2.4	Aus- und Fortbildungsschulen . . . . .	231
6.2.5	Methodische Offenheit als Grundforderung jeglichen Unterrichts . . . . .	233
<b>7</b>	<b>Kurzer Rückblick – und Ausblick auf den zweiten Teil</b> . . . . .	<b>235</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b> . . . . .	<b>237</b>
	<b>Inhaltsverzeichnis Teil II</b> . . . . .	<b>251</b>

## Vorwort des Herausgebers der Reihe

In der Reihe „Basiswissen Grundschule“ legt Falko Peschel zwei Bände zum Thema „Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion“ vor.

Teil I – als Band 9 der Reihe – enthält „Allgemeindidaktische Überlegungen“. Peschel beschreibt zunächst den Offenen Unterricht anhand der in der Unterrichtswirklichkeit gebräuchlichen Formen und Konzepte; er gewinnt Bestimmungsstücke des Phänomens über die Darlegung wissenschaftlicher Zugänge und die Formulierung von Grundsätzen, mit denen er ein neues Rollenverständnis der Personen sowie eine neue Sichtweise der Intentionen, Methoden und Verfahren als Bedingung fordert. Zudem äußert er sich, bezogen auf Offenen Unterricht, zu Fragen der Unterrichtsplanung und Schülerbewertung, zur Problematik der Evaluation und Implementation.

Teil II – als Band 10 der Reihe „Basiswissen“ – nimmt „Fachdidaktische Überlegungen“ vor. Der Autor stellt einleitend, als Voraussetzung und Folge Offenen Unterrichts, einerseits Lernkultur gegen den traditionellen Lernbegriff und andererseits Bildung, verstanden als verantwortungsvollen Umgang mit Wissen, gegen dessen bloße und folgenlose Anhäufung. Als Beweise, dass Peschel die Inhalte Offenen Unterrichts keineswegs von der Bequemlichkeit, Beliebigkeit und Mutwilligkeit zufälliger Schülerinteressen abhängig machen will, sondern der Lehrerin / dem Lehrer durchaus die Verantwortung für den Erwerb lebensrelevanter Inhalte und Kompetenzen zumutet, geht er auf Sprache, Mathematik und Sachunterricht als zentrale Themen der Grundschule mit wichtigen Hinweisen auf deren Lern- und Kompetenzgehalt einschließlicher notwendiger Materialien ein.

Der Band schließt mit Bemerkungen zu Vorbehalten, auf die der Offene Unterricht häufig bei Kollegen(innen) und Eltern stößt, z. B.: Kann man die heterogenen Arbeitsverläufe der Schüler überblicken? Werden die Schüler sich auf andere Arbeitsweisen an weiterführenden Schulen einstellen können?

Die beiden Bände enthalten eine Bestandsaufnahme der unter dem Begriff Offener Unterricht zusammengefassten Reformbemühungen in Schule und Unterricht; sie beinhalten eine Fülle anregender Versuche und daraus gewonnener Hinweise eines real agierenden Lehrers; sie bieten – theoretisch anspruchsvoll, inhaltsreich und differenziert – zudem eine kompetente reflexion engagée zu diesem Thema und sie stellen zugleich den Erfahrungsbericht eines Lehrers auf der Suche nach einer Schule dar, in der Schüler erfolgreich und sinnvoll lernen können und wollen.

Peschel hat sich auf diesem Wege nicht mit Hospitationen zufrieden gegeben und sich nicht auf die Wiedergabe positiver Erfahrungen und gelungener Beispiele anderer beschränkt. Er hat sich seinem Anliegen persönlich angenommen und



als Grundschullehrer seit Jahren Offenen Unterricht durchführt, in den er überdies Kolleginnen, Kollegen und Studierende als Handelnde und kritische Betrachter einbezieht.

Peschels Werk über den Offenen Unterricht ist theoretisch fundiert, d. h. es richtet den Blick auf die fachliche Diskussion, auf deren Ergebnisse und Einsichten und es geht eigenen Fragestellungen nach. Dies aber geschieht eben nicht mit verengtem Blick „aus der Praxis für die Praxis“ und auch nicht nur aus der abgehobenen Position eines „kühlen“ wissenschaftlichen Analytikers und Experimentators. Peschel schreibt über den Offenen Unterricht als kompetent handelnder und forschender Lehrer.

Der Leser findet in den beiden Bänden gewiss einen Zugang zu Theorie und Praxis des Offenen Unterrichts, er wird weder durch platte Praxiologie noch abstrakte Wirklichkeitsferne enttäuscht werden. Er kann fasziniert und angeregt dem Bemühen Peschels folgen, eine Schule jenseits quälender Einpaukereie oder auch des schönen Scheins bunter, freundlicher Lernmanipulation zu bauen, die sich nicht mit im Grunde marginalen Fragen abgibt, wie der Dauer der Schulzeit, der Anzahl der Pflichtfächer, der Festlegung genauer Inhalte – etwa im Lichte der Globalisierung – lediglich sprachlich ausgestalteten Schulprofilen und Schulprogrammen, Disziplinarmaßnahmen, burn out und dergleichen mehr.

Peschel geht es um den Kernauftrag der Schule: Das Interesse der Schüler am Lernen offenzuhalten und ihre Lernkompetenz zu erhöhen. Seine Beispiele und Vorschläge vermitteln die begründete Hoffnung, Schülern tatsächlich und durch die Schule zur Selbständigkeit verhelfen zu können.

Diese Bände werden in den Hochschulen, Studienseminaren und Schulen interessierte Leser finden; es wird ihnen gelingen, viele für die Idee und Realisierung des Offenen Unterrichts zu gewinnen.

Köln, im Januar 2002

Jürgen Bennack

## Einleitung

### Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit ...

Schule auf dem Weg in ein neues Jahrhundert bzw. Jahrtausend: Schule im Umbruch?

Implizit von den Richtlinien für die Schule schon seit über 20 Jahren gefordert, halten nun Arbeitsformen wie Freie Arbeit, Wochenplan, Projektunterricht und Werkstattunterricht immer stärker Einzug in den Klassenzimmern. Die aktuelle Theoriediskussion ist geprägt von Begriffen wie *Selbstständigkeit*, *Eigenverantwortung*, *Lebenslanges Lernen*, *Kreativität*, *Individualisierung*, *Lebensbedeutsamkeit*, *Handlungsorientierung*, *ganzheitlichem* und *fächerübergreifendem Lernen*. Forderungen an einen Unterricht, der nicht alle Schüler zur gleichen Zeit dasselbe, vom Lehrer Vorgegebene, auf ein und dieselbe Art reproduzieren lässt. Gefordert ist ein schülerorientierter Unterricht (vgl. i. F. Peschel 1995 a, 6 ff.).

Und einen solchen Unterricht habe ich seit meinem Studium gesucht. Zunächst in den ganz normalen Schulen, die aktiv an der Schulreform mitgearbeitet und z. B. die Richtlinien und Lehrpläne für Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1981 bis 1985 mitgestaltet haben. Gegenüber meiner eigenen Schulzeit hatte sich in der Schule viel geändert. Erwachsene und Kinder saßen in Sitzkreisen zusammen und feierten gemeinsam Geburtstag oder andere Feste. Einzelne Kinder wurden während des Unterrichts vom Lehrer<sup>1</sup> oder von Sonderpädagogen besonders gefördert, die Klassen waren durch viel attraktives Material bunter und anregender geworden. Die Kinder konnten stundenweise ihren Schultag selber gestalten, nicht alle mussten immer dasselbe tun. Manchmal gab es sogar Arbeitspläne, die eine eigene Gestaltung für den ganzen Tag bzw. die ganze Woche zuließen. Ich fand, die Schule sei auf dem richtigen Weg.

Trotz dieser offenen Formen schienen die Lehrer aber irgendwie dieselben geblieben zu sein (was sogar meist „in persona“ hinkam). Sie hatten durchweg immer alle Zügel in der Hand und bestimmten trotz der „Öffnung“ letztlich noch immer ganz, was die Schüler machen sollten. Die Kommunikation war zwar viel freundlicher geworden, aber doch einseitig geblieben. Für die Schüler war die Schule noch immer anstrengende Arbeit, für manche etwas angenehmer, für andere etwas härter. Selten zogen die Kinder die Schule anderen Beschäftigungen vor. Das wiederum widersprach meinem Ideal vom begeistert und freiwillig

<sup>1</sup> Da im Folgenden Bezeichnungen wie „Lehrer“ oder „Schüler“ in der Regel als Rollenbezeichnungen verstanden werden, würde die Nennung sowohl der weiblichen als auch der männlichen Form oder auch nur der weiblichen Form in vielen Fällen nicht das treffen, was eigentlich gemeint ist (eben nicht die „konkreten“ Lehrerinnen und Lehrer vor Ort), sodass im Folgenden ganz althergebracht vom „Lehrer“ bzw. vom „Schüler“ gesprochen wird. Dabei wird der Grundsatz der Gleichberechtigung in keiner Weise in Frage gestellt.

lernenden Kind, von dem die Theorien des offenen Unterrichts ausgehen. Also machte ich mich weiter auf die Suche.

Ich hospitierte an Modellschulen und Freien Schulen, die gegründet wurden, um der Regelschule zu zeigen, dass freies Lernen möglich ist. Aber an diesen Schulen wurde die Sache erst so richtig kompliziert. Entweder wurde ganz herkömmlicher Fachunterricht abgehalten und den Schülern durch die freigestellte Teilnahme am Unterricht eine scheinbare Selbstregulierung vorgemacht, wenn diese sich „basisdemokratisch“ zwischen mehr oder weniger langweiligem Unterricht und selbst organisierten Beschäftigungen (z. B. Tischtennis / Fußball spielen) entscheiden konnten. Oder aber es war kein großer Unterschied zu anderen fortschrittlichen Schulen zu finden, wenn Wochenarbeitspläne von den Schülern zum Teil widerwillig „aberledigt“ wurden. Ein Unterschied zur Regelschule war allerdings in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu finden, die zum Teil viel partnerschaftlicher und vertrauter wirkte. Den begeistert lernenden Schüler fand ich aber trotzdem auch hier nicht vor.

So wie ich es erlebte, hatte die „normale“ Schule noch nicht das partnerschaftliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, die Freien Schulen weitgehend kein Interesse an einer den Schüler fesselnden Lernangebotslandschaft. Vielleicht konnten jetzt die Schulen weiterhelfen, die sich an der sogenannten Reformpädagogik orientierten. So hospitierte ich in Montessori- und Petersen-Schulen und erlebte eine Praxis offener Unterrichtsformen, die durchgängiges Prinzip zu sein schien. Es gab bunte, kindgerecht eingerichtete Klassen, eine reichhaltige Auswahl von Arbeitsmitteln und ein Schulgelände mit vielfältigen Forschungsmöglichkeiten.

Ich erlebte hier aber auch, dass offener Unterricht nichts mit einer positiven Einstellung zum Kind zu tun haben muss. Ich erlebte Lernatmosphären, die mich schaudern ließen. Lehrer stellten Schüler absichtlich vor der ganzen Klasse bloß und übten einen psychischen Druck auf die (freiwillig lernenden?) Kinder aus, der für mich schon fast an Körperverletzung grenzte. In anderen Klassen war das Chaos perfekt. Die Schüler sollten selbstständig arbeiten, hatten aber selber „keinen Plan“, erledigten Aufgaben ungerne und falsch, langweilten sich, rissen sich wieder zusammen und versuchten, irgendwie ein einigermaßen befriedigendes Tagespensum zu schaffen. Jeder schien für sich zu kämpfen, viele wussten nicht, wozu sie überhaupt in der Schule waren, „erledigten“ Schule „ab“. Die Lehrer waren zum Teil überfordert, zum Teil versuchten sie immer wieder zwischen Konzept, Kind und Sache zu vermitteln – leider oft erfolglos.

Soviel zur Reformpädagogik ... Mein letzter Ausweg war, zu überprüfen, wie die gerade angesagten (Fach-)Konzepte in der Schule umgesetzt werden. Ich hatte seit einiger Zeit Verbindung zu Jürgen Reichen, der durch „Lesen durch Schreiben“ und seine Methode des „Werkstattunterrichts“ bekannt ist. Ich suchte in Deutschland und der Schweiz Klassen auf, die seit einiger Zeit Werkstattunter-

richt und „selbstgesteuertes Lernen“ praktizierten. Mittlerweile war ich auf alles gefasst. Es war schön zu sehen, dass die Kinder in der Regel selbstständig arbeiteten und sich auch viele eigene Sachen ausdachten. Ich fand allerdings auch hier das Tagesergebnis oft eher dürftig, wobei mir klar war, dass nicht nur die Ergebnisse zählen, die am Ende schwarz auf weiß vorliegen. Vielleicht hatte ich aber auch nur mittlerweile keine Lust mehr, weiter nach offenem Unterricht zu suchen. Ich fand die Hospitationen ziemlich langweilig und denke, dass ich im Grunde nicht so weit weg von den Empfindungen der Kinder sein konnte.

Eigentlich könnte ich dieses Buch über offenen Unterricht jetzt beenden und zu dem Schluss kommen: Offener Unterricht ist eine Fiktion, er ist überhaupt nicht praktikabel.

### **Aber da war noch was ...**

Eine Lehrerin, deren Vortrag mich auf dem letzten Symposium „mathe 2000“ sehr beeindruckt hatte, stand noch auf meiner Hospitationsliste. Also zur Abwechslung mal eine Hospitation direkt vor der Haustüre, an einer ganz normalen Kölner Grundschule. Ich werde diesen Tag nie vergessen. Ich erlebte eine Klasse, die mich zum allerersten Mal einen offenen Unterricht erleben ließ, wie ich ihn selber fühlte. Die Kinder waren toll. Sie arbeiteten vollkommen selbstständig an ausgedachten Geschichten und mathematischen Kniffelaufgaben, sie suchten sich aus Sachbüchern die Informationen zusammen, die sie für ihre Forschungsvorhaben brauchten, dachten sich Aufgaben für die anderen Kinder aus, setzten deren Geschichten beim Vorlesen gekonnt szenisch um und illustrierten Gedichte künstlerisch wertvoll. Dabei lag das Niveau der Kinder dieser zweiten Klasse weit über dem anderer Klassen. Es schien so, als ob hier der Deckel abgenommen worden wäre und die Kinder „nach den Sternen griffen“.

Die Lehrerin verhielt sich ganz natürlich. Sie motivierte nicht extra durch irgendwelche Materialien oder Smiley-Stempel, sagte den Kindern offen ihre Meinung, wies sie ab, wenn sie keine Zeit hatte, und lobte, wenn sie Sachen toll fand. In der Klasse gab es keine Spiele, kein didaktisches Material. Man arbeitete mit leeren Blättern, die zur Eigenproduktion zwangen. Irgendwo lagen die Klassensätze an Mathematik- und Lesebüchern mehr oder weniger verloren im Regal.

Ich war stark beeindruckt und zugleich ganz fasziniert. Ich versuchte daraufhin noch öfters zu hospitieren, was mir gerne erlaubt wurde. Offener Unterricht ist offen für alle. Dabei bestätigte sich mein erster Eindruck, der immer differenzierter wurde. Natürlich gibt es in dieser Klasse Tage, die gut laufen und welche, die weniger gut laufen. Natürlich spielt die Lehrerin eine – vielleicht unauffällige –, aber ganz und gar nicht unbedeutende Rolle. Natürlich gibt es auch hier Kinder, die tageweise besser oder schlechter arbeiten. Aber alles scheint sich hier auf eine ehrliche Art von selbst zu regulieren, die Kinder wissen, dass sie für voll genommen werden und verhalten sich entsprechend selbstständig und offen. Sie *wollen* lernen.

Besinnt man sich wieder auf dieses Ideal, so wird die Problematik der oben beschriebenen halbherzigen Umsetzung „offener“ Unterrichtsformen offenbar. Das Vertrauen in die Kinder lässt keine Kompromisse zu. 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. Ein lehrerinitiiertes Wechsel von offenen und geschlossenen Unterrichtsphasen ist daher in der Regel kontraproduktiv, denn die Kinder werden in eine Doppelbindungssituation gebracht: Einerseits größtmögliche Anpassung an den fremd vorgegebenen Stoff, den fremden Lernweg, den zeitlichen Rhythmus, andererseits kreatives Entdecken und selbstständiger Wissenserwerb auf individuellen Wegen. Diesen Widerspruch zu überwinden, das können nur die intelligentesten und anpassungsfähigsten Kinder schaffen. Halte ich als Lehrer einen großen Teil „Informationsunterricht“ für notwendig, so müssen diese Phasen aus dem Unterricht situativ begründbar und so für den Schüler transparent sein. Nur so kann eine innere Lernbereitschaft entstehen: Man muss wissen, wofür man etwas lernt.

Schön wäre es, wenn wieder viele Lehrer Vertrauen in die ihnen anvertrauten Kinder und ihr Lernen fassten und ihre Zeit nicht mit Motivationstricks und Überdifferenzierung verschenken würden, ihre Arbeitsmittelsammlungen auf ein paar wirklich wertvolle, kreativitätsfördernde, zum Selber-Entdecken und Selber-Denken anregende Materialien reduzieren würden (z. B. nur weiße Blätter, Sachbücher und Alltagsmaterialien) und so den Kindern die Chance gäben, dem schulischen Konsum zu entgehen und einmal wirklich selbst arbeiten zu dürfen.

Und dies ganz, ganz konsequent und mit einem hohen Ideal!

### **Was dieses Buch dazu leisten möchte ...**

Der Zwang, zehn Jahre lang, 32 Stunden in der Woche, die Schule zu besuchen, ist die größte Beschränkung persönlicher Freiheit, die ein demokratischer Rechtsstaat kennt. (Alberg 1996, 33)

Nicht zuletzt aus diesem Grund ist mir dieses Buch sehr wichtig, denn mein Leben war und ist maßgeblich von Schule beeinflusst. Die erste Hälfte meines Lebens (die subjektive Lebensmitte liegt ja bekanntermaßen bei ca. 18 Jahren) war durch Schule sehr fremdbestimmt, die zweite bestimmt durch den Wunsch, diese Fremdbestimmung nicht nur in eine eigene Selbstbestimmung umzuwandeln, sondern diese Selbstbestimmung als ein Grundrecht eines jeden Menschen so in die Schule zu bringen, dass auch die erste Lebenshälfte dort allgemein zum Ge-

winn wird. Eine Möglichkeit sehe ich dabei in unserem Schulsystem mit seiner Schulpflicht vor allem in der Form einer offenen Unterrichtspraxis, die das Lernen wieder dem in die Hand gibt, der für sich nur lernen kann und auch alleine über die Investition seiner eigenen Lebenszeit bestimmen sollte: dem verantwortlichen Einzelnen.

Dabei stellt das vorliegende Buch einen Versuch dar. Den Versuch, dem inflationären Gebrauch des Begriffs „offener Unterricht“ ein wenig Herr zu werden und den Blick des Betrachters wieder auf das eigentlich Wesentliche zu lenken: *das Denken vom Kinde aus*. Es möchte dazu die unsägliche Offenheit der Begriffe und Umsetzungen des offenen Unterrichts radikal beschränken und gerade durch diese Geschlossenheit erst wieder eine ganz neue Offenheit einer anderen Qualität schaffen. Es möchte Widerstand schaffen gegenüber einer Karikierung „offener“ Lernsituationen durch „geschlossene“ Arbeitsmaterialien und -pläne. Es möchte Probleme und Grenzen von Offenheit aufzeigen, aber auch viele Probleme offenen Unterrichts einer inkonsequenten und unreflektierten Umsetzung des Konzeptes ankreiden.

Letztendlich aber möchte es nach einer vielleicht schmerzlichen Phase der Kritik ein erstes, vorsichtiges Modell eines offenen Unterrichts vorstellen, das dem Lehrer eine Hilfe bei der Umsetzung der hehren Ziele geben soll. Denn das scheint das Hauptproblem des offenen Unterrichts zu sein: Es gibt bislang noch kein umfassendes Konzept, das den zur Öffnung bereiten Lehrer stützen würde und den offenen Unterricht aus seinem abgehobenen Orchideendasein zu einem für den normalen Lehrer tauglichen Konzept führen könnte – einschließlich der zur Durchführung notwendigen Materialien bzw. didaktischen Werkzeuge. Dieses Manko habe ich in vier Jahren radikaler Öffnung an der eigenen Haut erlebt: Nicht etwa die Kinder brauchen die Krücken, den Lehrgang, sondern der Lehrer. Denn die eigene Öffnung kann – trotz aller Begeisterung für die Sache – immer nur so weit reichen, wie es die eigene Sicherheit zulässt.

Dabei wären rückblickend folgende Anforderungen an ein Konzept Offenen Unterrichts zu stellen:

- eine Basis einfacher, möglichst nicht zu verletzender unterrichtlicher Grundsätze als Konzeptgrundlage, gewonnen aus dem Respekt vor dem Einzelnen und seinem Recht auf individuelles, selbstgesteuertes Lernen, aus aktuellen Anforderungen der Fachdidaktiken und dem Grundgedanken einer Erziehung zu einem demokratischen Miteinander durch demokratisches Tun;
- eine Zusammenstellung der grundlegenden Anforderungen der Fächer als Minimalkonsens bezüglich der in der Schulzeit auf jeden Fall abzudeckenden Inhalte;
- eine Palette von Werkzeugen, die diesbezüglich Schülern und vor allem Lehrern ein offenes Arbeiten auf individuellen Wegen (also ohne impliziten Lehrgang durch Lehrer oder Material) ermöglichen und sie stützen;

- und eine Sammlung von Impulsen, die den Schüler zur Auseinandersetzung mit der Sache herausfordern können, und dem Lehrer beispielhaft seine neue Rolle als Impulsgeber und Lernbegleiter aufzeigen.

Dies kann im Rahmen dieses Buches sicherlich nur ansatzweise geschehen, einerseits aus Platzgründen, andererseits aber auch aus Kompetenzgründen. Aber vielleicht kann hier eine erste Plattform geschaffen werden, von der aus gemeinsam weitergearbeitet werden kann.

Aber selbst wenn die hier geäußerte Kritik und der Konzeptvorschlag den Lesern nicht angemessen erscheinen sollten, so bleibt immer noch die Hoffnung auf eine erneute Diskussion um die Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten offenen Unterrichts – wenn es dafür nicht mittlerweile schon zu spät ist.

Der Ruf nach einem „Zurückholen des Pendels“ in geschlosseneren Formen wird immer lauter. Und dies, obwohl fast niemand bislang eine wirkliche Umsetzung der Offenheit angegangen ist, geschweige denn Sinn oder Unsinn von Öffnung empirisch analysieren oder überprüfen konnte. Es wäre schön, wenn wir dann zumindest dafür möglichst bald gemeinsam eine Grundlage entwickeln könnten – eine Grundlage für einen Unterricht, der Fächer, Fachdidaktiken und Pädagogik endlich miteinander verbindet.

## Credits ...

Dieses Buch ist ein biographisches. Es stellt meine eigenen Gedanken und Erfahrungen zur Diskussion. Erfahrungen, die ich so alleine oder mit anderen entwickelt habe, sei es durch Gespräche, Diskussionen, Beobachtungen und Hospitationen. Um diese Verbindungen aufzuzeigen, werde ich im Text meist statt von „ich“ von „wir“ sprechen, denn es sind einfach mehrere Menschen urheberrechtlich an diesem Konzept beteiligt – denen ich hier allen entsprechend danken will. Astrid Reinhardt und Jürgen Koch, die nicht nur über Jahre mitgedacht und mitgestaltet haben, sondern auch die von uns entwickelten Projekte maßgeblich fortführen, vom „Integrierenden Schulpraktikum Primarstufe“ an der Universität Köln bis hin zum Aufbau der „Integrativen Lernwerkstatt im Rhein-Sieg-Kreis“. Auch der Rückhalt, den Hans und Karin Brügelmann, Erika Brinkmann und der harte Kern der Projektgruppe OASE – „Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“ an der Universität Siegen mir gegeben haben (und immer noch geben), hat dieses Buch erst möglich gemacht – ganz zu schweigen von den Tipps der engagierten Studierenden in meinen Seminaren zum Offenen Unterricht (besonderen Dank an Jonke, Katharina und Verena) sowie den lektoralen Hinweisen von Liesel Kalter, Marianne Stöckli und Walter Loeliger. Jürgen Bennack als Herausgeber und Rainer Schneider sowie Gabriele Majer vom Schneider Verlag haben dieses Buch entstehen lassen – und damit meinen Gedanken einen Raum gegeben. Auch maßgeblich danken möchte ich den vielen Menschen, die

mich seit Jahren durch immer offene Türen und ihre offene Art auf „der Suche nach der verlorenen Offenheit“ unterstützen, sei es als Schulleiter, Kollegen, Wissenschaftler, Schulaufsichtsbeamte, Fach- und Seminarleiter, Kommilitonen oder einfach als Freunde.

Neben ihnen allen möchte ich aber vor allem den Kindern und Eltern „meiner“ Klasse mit diesem Buch für viele schöne Stunden, Tage, Jahre danken – unwiederbringliche Jahre, die durch unsere regelmäßigen Treffen und Aktionen aber immer noch andauern und noch lange andauern sollen:

Dieses Buch ist daher

*Alexandra, Anja B., Anja M., Carsten, Chrisi, Christoph, Christopher, Darja, David, Dodo, Elvedin, Florian, Jana, Karin, Katharina, Kevin G., Kevin W., Kjeld, Macgayver, Martin, Mohamed, Mustafa, Natascha, Patrick, René, Sabrina, Steffi, Tamara, Theodora, Thomas und Viktor*

dafür gewidmet, dass sie so sind, wie sie sind.





# 1 Realität offenen Unterrichts

Bevor in den nächsten Kapiteln konkrete Vorschläge zur Theorie und Praxis eines offenen Unterrichts gemacht werden, soll zunächst das ein wenig näher beleuchtet werden, was sich momentan in unseren Schulen als offener Unterricht darstellt. Gemeint sind damit die Arbeitsformen bzw. Konzepte, die gängigerweise dem Oberbegriff „offener Unterricht“ zugeordnet werden: Freie Arbeit, Wochenplan, Projekt, Werkstattunterricht, Stationslernen (vgl. i. F. Peschel 1995 a; 1997 a). Jede Übersicht über diese Unterrichtsformen ist zwangsläufig subjektiv gefärbt, denn keine hat eine anleitende Konstruktionsvorschrift. Zumeist deshalb, weil der entsprechende Konzeptbegriff im Laufe der Zeit von den verschiedensten Personen auf vielfältigste Art umgesetzt worden ist (Freie Arbeit, Wochenplanunterricht) oder weil das Konzept an sich weder als geschlossen noch offen konzipiert worden ist (Werkstattunterricht / Stationslernen). Zum Teil aber auch, weil die praktische Umsetzung der Idee bislang eher selten „im Sinne des Erfinders“ erfolgt ist (Projektunterricht). Im ersten Unterkapitel erfolgt dabei so etwas wie eine kritische Bestandsaufnahme, im zweiten eine Reflexion der eigentlich angestrebten didaktischen Prinzipien und das dritte Unterkapitel soll dann eine mögliche Weiterentwicklung dieser Arbeitsformen in die Richtung eines „Offenen Unterrichts“ anregen; diesmal großgeschrieben, um ihn als eigenständige Arbeitsform kenntlich zu machen und ihn von den genannten offenen Unterrichtsformen abzugrenzen.

## 1.1 Gängige Konzepte offenen Unterrichts: vom lehrer- zum materialzentrierten Unterricht

Heute hauptsächlich in der Schule als „offener Unterricht“ bezeichnet werden Unterrichtskonzepte bzw. Arbeitsformen wie die Freie Arbeit, der Wochenplanunterricht, das projektorientierte Lernen, der Werkstattunterricht und das Stationslernen. Ihre Zugehörigkeit zum offenen Unterricht ergibt sich dabei primär durch die größeren Wahlmöglichkeiten bzw. Freiheiten der Kinder im Gegensatz zu sonst üblichen frontalen Unterrichtsformen. Dieser Begriff von „Freiheit“ definiert in der Regel Tätigkeiten eben dann als frei, wenn sie nicht direkt vom Lehrer angewiesen werden, sondern diese Anweisung indirekt durch einen Plan oder eine Zusammenstellung von Arbeitsmitteln erfolgt (vgl. Claussen 1995, 18). Das heißt, wir haben es bei allen Konzepten mit einer Verschiebung der Lehrerrolle zu tun: Der Lehrer nimmt nicht mehr fragend-entwickelnd Stück für Stück bzw. Seite für Seite eines Lehrganges mit allen Schülern gemeinsam durch, sondern er ermöglicht eine Differenzierung, indem er versucht, den Schülern den Lehrgang durch ausgesuchte Materialien differenzierter und motivierender zugänglich zu machen.

Gemeinsames Merkmal ist also der Verzicht auf Frontalunterricht zugunsten mehr oder weniger differenzierter „Material-Lehrgänge“. Die Offenheit beschränkt sich also primär auf die Freigabe der organisatorischen Bedingungen: Ich kann als Kind auswählen, mit welcher Arbeit ich anfangen will, kann mir meine Zeit selbst einteilen und oft auch noch Lernort und Lernpartner frei aussuchen. Die Inhalte können zwar bei den meisten Arbeitsformen in der konkreten Arbeitssituation dann „frei gewählt“ werden, stammen aber durchweg doch aus einer klar vom Lehrer vorgegebenen Auswahl. Diese kann – wie z. B. oft bei der Freien Arbeit – der gesamte Arbeitsmittelfundus der Klasse sein oder aber eingeschränkter nur die vom Lehrer vorbereiteten Stations-, Werkstatt- oder Projektangebote bis hin zu den in einem Wochenplan ganz konkret vorgegebenen Aufgaben. Dabei bleiben die Aufgaben selbst im Prinzip die gleichen wie im Frontalunterricht – durch einen spielerischeren Zugang oft etwas bunter verpackt oder durch eigene bzw. zusätzlich kopierte Arbeitsblätter und -materialien aufgelockert, aber doch im Grunde dieselben Lehrgangsübungen wie vorher.

Die Prinzipien und Zielsetzungen des offenen Unterrichts schrumpfen zu fleißig benutzten Begriffen – ohne aber wirklich umgesetzt zu werden:

- Die Eigenverantwortung des Lernens wird reduziert auf die Auswahl aus dem vorgegebenen Angebot.
- Das selbstgesteuerte Lernen wird reduziert auf die Bestimmung der Reihenfolge oder des Arbeitsortes.
- Die Handlungsbefähigung wird reduziert auf tätigkeitsintensive Beschäftigungen.
- Die Selbstkontrolle wird reduziert auf die Fremdkontrolle durch das Material.
- Die Differenzierung wird reduziert auf die Ausgabe zweier oder dreier (in sich undifferenzierter) Wochenpläne.

Und ich bin sicher, dass sich das „entdeckende Lernen“ in vielen Klassen eher auf das Suchen und Finden der Aufgabenblätter bzw. Arbeitsstationen in der Klasse bezieht als auf das eigenständige Angehen eines Problems ...

Es ist also in der Schulpraxis weniger eine neue Lehrerrolle vorzufinden als eine Verschiebung der ursprünglichen Lehrerrolle in die Arbeitsmaterialien. Der Unterricht wird weniger lehrerorientiert und mehr „materialorientiert“, der Lehrgang bleibt aber im Grunde erhalten. Ob die größere Materialorientierung automatisch eine größere Schülerorientierung bedingt – was zumindest implizit unterstellt wird –, bleibt zu überprüfen.

















**Schüler-, Material- und Lehrerorientierung** (vgl. Peschel 1997a, 240)

	<b>lehrerorientiert</b>	<b>materialorientiert</b>	<b>schülerorientiert</b>
<b>Lerninhalt</b>	als individuelle Pflichtaufgabe vorgegeben (Freiarbeitskartei, bestimmte Übungs- bzw. Förderaufgaben etc.)	entsprechend dem Materialangebot (Lernkarteien, Lernspiele etc.) vorgegeben	innerhalb der offenen Rahmencurricula frei vom Schüler einbringbar (Freies Schreiben, Forschen, etc.)
<b>Lernweg und Darstellungsform</b>	als gelehrte Technik, als Produktvorgabe oder Arbeitsauftrag vom Lehrer vorgegeben	durch das Material vorgegeben, Direktkontrolle unterbindet (produktive) Fehler, legt die Ergebnisdarstellung fest etc.	frei vom Schüler wählbar, Umwege und Fehler möglich („natürliche“ Methode)
<b>Sozialform</b>	vom Lehrer vorgegeben (stille Einzelarbeit, feste Tischgruppen etc.)	durch das Material vorgegeben (Partnerkontrolle, Gruppenspiel etc.)	Einzel- oder Zusammenarbeit sind frei vom Schüler wählbar
<b>Zeitpunkt / Zeitdauer</b>	vom Lehrer vorgeschrieben (Pflichtteil, feste Stunden, Zuendeführen der Arbeit etc.)	Zeitdauer durch das Material implizit vorgegeben	innerhalb der Rahmenschulzeiten frei vom Schüler wählbar
<b>Arbeitsort</b>	vom Lehrer vorgeschrieben (feste Sitzordnung, Stillarbeit ohne Platzwechsel etc.)	durch Arbeitsecken oder Platzbedarf vorgegeben	innerhalb des Schulgeländes frei vom Schüler wählbar

Inwieweit entspricht nun diese materialorientierte Umsetzung offener Unterrichtsformen den historischen Vorbildern bzw. Begründungen? Und als weitere Frage: Macht eine Übertragung historischer Modelle auf die Schule von heute überhaupt Sinn? Wo macht der Rückgriff Sinn, wo sind ganz andere, neue Wege zu gehen? Um dieser Problematik auf die Schliche zu kommen, werden hier zunächst die Unterrichtsformen, die mehr oder weniger direkt auf reformpädagogische Tradition zurückgeführt werden (Freie Arbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht), sowie neuere Unterrichtsformen, die in der Tradition reformpädagogischer Ideen entwickelt bzw. verbreitet wurden (Stationslernen, Werkstattunterricht), einmal in ihrer heute vorkommenden Form dargestellt bzw. hinterfragt.

### 1.1.1 Wochenplanunterricht und Freie Arbeit

Annika besucht die zweite Klasse der Grundschule am Ort. Zum Erstaunen ihrer Eltern (und Großeltern) praktiziert man dort gar keinen richtigen Unterricht. Annikas Stundenplan beinhaltet außer festen Stunden für Sport und Religion nur Kreuze für „Klassenunterricht“. Und der ist nicht nach Fächern untergliedert, sondern basiert auf einem „Wochenplan“, den alle Kinder immer montags bekommen. Nein, nicht alle: Bastian, Sven und Marlies bekommen einen mit leichteren Aufgaben, weil sie noch nicht so weit sind wie die anderen Kinder. Aber ansonsten nehmen alle Kinder trotz des Verzichts auf das Unterrichten des Lehrers vor der Klasse die Sachen durch, die auch in den herkömmlich unterrichteten Parallelklassen an der Tagesordnung sind. Auf dem Wochenplan steht, was Annika in der Woche tun soll.

 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.		
	<b>Montag</b> <b>Dienstag</b> <b>Mittwoch</b> <b>Donnerstag</b> <b>Freitag</b>		

*Und weil Annika ihre Wochenplanarbeiten eigentlich immer recht schnell fertig bekommt, hat sie daneben Zeit, sich weiter mit den Spielen und Materialien, die in der Klasse vorhanden sind, zu beschäftigen. Das ist dann die Freie Arbeit, die eigentlich alle Kinder gerne machen. Aber nicht alle sind mit ihrem Wochenplan so schnell wie Annika. Deshalb gibt es jeden Tag einen „offenen Anfang“. Die Lehrerin ist spätestens ab halb acht in der Klasse bzw. in der Schule und die Kinder können eine Zeit lang Freie Arbeit machen, wenn sie schon vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn in die Schule kommen.*

*Wenn dann bis acht Uhr alle Kinder eingetrudelt sind, trifft man sich im Sitzkreis und singt gemeinsam das Morgenlied, das diese Woche dran ist. Danach macht die Lehrerin meistens eine Stunde Mathematik an der Tafel. Heute erklärt sie noch einmal die Reihe mit der 7. Bis zur Pause arbeitet Annika dann an ihrem Wochenplan. Sie füllt zusammen mit ihrer Tischnachbarin Ina das Arbeitsblatt zum „ck“ aus. Die Übungen und die Wörter kennt sie schon von der letzten Woche her, als sie zusammen solche Übungen im Sprachbuch gemacht haben. So schafft sie das ganze Blatt in relativ kurzer Zeit und hat noch Luft, die auf dem Blatt befindlichen „Pumuckl-Figuren“ auszumalen. Danach legt sie es in den Kasten der Lehrerin. Die guckt das Blatt am Nachmittag nach und zeichnet dann ein Häkchen auf Annikas Wochenplan. Als es gongt, packen alle Kinder ihre Sachen weg und holen ihr Frühstück heraus, denn vor der „Rausgehpause“ ist erst einmal gemeinsame Frühstückspause in der Klasse.*



*Nach der Pause, die alle Kinder auf dem Schulhof verbracht haben, trifft man sich wieder im Sitzkreis. Die Lehrerin fragt, welche Kinder heute ihr Wochengedicht vortragen wollen. Annika traut sich noch nicht, das Gedicht vor allen Kindern aufzusagen. Nachdem vier Kinder das Gedicht vorgetragen haben und es langsam unruhiger wird, lässt die Lehrerin die Kinder Wörter auf Pappkarten in zwei Gruppen sortieren: Wörter mit „k“ und Wörter mit „ck“. Annika kennt alle Wörter schon aus dem Diktattext und weiß, wo sie hingehören. Danach können die Kinder noch eine Stunde an ihrem Wochenplan arbeiten. Annika holt sich den LÜK-Kasten und macht die Übungen von gestern noch einmal. Zum Sachunterrichts-Arbeitsblatt hat sie keine Lust und die anderen Aufgaben hat sie schon alle gemacht. Als sie mit den LÜK-Aufgaben fertig ist, fragt sie die Lehrerin, ob sie Freie Arbeit machen könne. Die Lehrerin lässt sich von Annika den schon fast ganz fertigen Wochenplan zeigen und erlaubt ihr, sich Arbeitsmittel aus dem Freiarbeitsregal zu holen. Annika steht vor den Sachen und schaut sich um. Schließlich nimmt sie sich ihren „Lieblings-Little-Professor-Taschenrechner“ und verzieht sich damit den Rest der Stunde in die Leseecke. In der letzten Stunde hat Annika dann Religion bei der Lehrerin aus der Nachbarklasse. Die liest immer Geschichten vor und danach darf man Bilder ausmalen.*

## **Wochenplan**

Der Wochenplan legt fest, welche Pflicht- und Wahlaufgaben die Schüler bearbeiten sollen [...]. Die Schüler bestimmen selbst, z. T. in Absprache mit den Partnern, die Reihenfolge der Bearbeitung, die Sozialform, ihr Arbeitstempo, den Umfang der erwünschten Hilfen und der freiwilligen Aufgaben. Der Lehrer berät und hilft bei dieser Arbeit. Im Laufe der Grundschulzeit tritt er mit seinen Vorgaben zurück und ermöglicht, daß der Schüler schrittweise Aufgaben für den Wochenplan selbst auswählt und selbstverantwortlich die freie Zeit nutzt. (Landesinstitut NRW 1983 a, RL 12)

Tages- und Wochenplanarbeit schließen einen Kompromiss zwischen der Planung der Lerninhalte durch den Lehrer und der möglichst selbstständigen Arbeitsorganisation durch den Schüler. Im Wochenplan kann der Lehrer den Kindern konkrete, in einem bestimmten Zeitraum zu bearbeitende Aufträge geben. Der Wochenplan enthält meist ein Angebot aus Pflicht- und Wahlpflichtaufgaben, die dem aktuellen Lernstoff entnommen sind. Je nach Leistungsstand des Schülers können Quantität und Qualität der zu erledigenden Aufgaben variieren, meist wird eine individuelle Differenzierung aber nur für sehr „schwache“ Schüler vorgenommen. Die Differenzierung für die „stärkeren“ Schüler ist meist das Entlassen in die Freie Arbeit. Weitere Differenzierungen bis hin zum individuellen Wochenplan für den einzelnen Schüler sind in der Regel nicht zu finden, hier spielt sicherlich die (nur noch schwer zu vertretende) Relation zwischen Arbeitsaufwand für den Lehrer und Nutzen für den Schüler eine große Rolle.

Der Wochenplan selbst kann als Blatt für den Schüler oder als Plakat in der Klasse dabei folgende Angaben enthalten:

- 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 Lehrer oder Schüler;
- Mitteilungen an die Eltern;
- und abschließend eine Schülerbewertung des aktuellen Wochenplanes. (Vgl. Pechel 1997 a, 241 f.)

Die größeren Möglichkeiten des Lehrers, den Unterricht vorzustrukturieren, haben dazu geführt, dass dem Wochenplanunterricht in der Praxis ein ungleich größerer Stundenanteil zugestanden wird als der Freien Arbeit, er teilweise sogar interdisziplinäres bzw. fächerübergreifendes, durchgängiges Unterrichtsprinzip darstellt. Die Erarbeitung neuen Stoffs wird meist nicht dem Schüler überlassen, sodass es sich bei den Wochenplanaufgaben größtenteils um nachbereitende (Übungs-)Aufgaben handelt. Dadurch besteht die Gefahr, dass die pädagogische Idee des Wochenplanunterrichts reduziert wird zu einer Sammlung aller in dieser Woche zu erledigenden Übungsaufgaben der Fächer Sprache, Mathematik und Sachunterricht. Auf den Einbezug anderer Fächer wird in der Regel von vornherein verzichtet, wofür allerdings stellenweise auch das noch an vielen Schulen anzutreffende Fachlehrerprinzip mitverantwortlich ist. Das Arbeiten vieler Schüler an denselben Aufgabenstellungen sowie die Abdeckung der umfangreichen Stoffplaninhalte führt indes dazu, dass das in der Klasse vorhandene Arbeitsmaterial für den Wochenplan in der Regel durch Arbeitsblätter oder Lehrbücher ergänzt wird.

Das Verhältnis zwischen Pflichtaufgaben und Wahlangeboten wird in der Praxis unterschiedlich gehandhabt, wobei Beobachtungen und Untersuchungen zeigen, dass die Lehrer in der Regel auch die freien „Angebote“ letztendlich als Pflichtaufträge sehen – und die eigenen Aktivitäten der Kinder nicht als „Lernen“:

Gleichzeitig war das Verhältnis von *verbindlichen Anforderungen* und *Angeboten* an die Kinder unklar. So wurde z.B. manchmal eine Aufgabengruppe als Angebot

dargestellt; im weiteren Verlauf signalisierte der Lehrer dann aber, dass er es doch gern sähe, wenn es von allen angenommen würde. (Huschke 1982, 202)

Die im WP-Unterricht vorgesehene Möglichkeit für „freie“, nicht durch Planforderungen vorstrukturierte Tätigkeit der Schüler ist ein ambivalentes Angebot. Auf der einen Seite zeigt sich bei der Analyse standardisierter Unterrichtsbeobachtungen [...], dass die Schüler in ihrer „freien WP-Zeit“ keineswegs in passives Nichtstun verfallen [...]. Andererseits aber wurde deutlich, dass die Lehrer diese Schüleraktivitäten in ihren Handlungen weitgehend ignorierten oder abwerteten als „irgendetwas tun, nur nicht rumtoben und Quatsch machen“. (Huschke 1982, 273)

Das in manchen Richtlinienentwürfen im Bezug auf den Lehrer geäußerte Ziel: „Im Laufe der Grundschulzeit tritt er mit seinen Vorgaben zurück und ermöglicht, daß der Schüler schrittweise Aufgaben für den Wochenplan selbst auswählt und selbstverantwortlich die freie Zeit nutzt“ (Landesinstitut NRW 1983 a, RL 12) ist mir noch nie im Zusammenhang mit Wochenplanunterricht begegnet. Meist ist durch den Wochenplan sogar das heimliche Lernziel erreicht worden: *Schule wird möglichst schnell aberledigt, dann kann ich endlich machen was ich will.* Die Anerkennung selbst gestellter bzw. selbst zusammengestellter Aufgaben des Schülers erfolgt durch den Lehrer oft nur halbherzig und wird nicht in die vom Lehrplan vorgeschriebene Arbeit einbezogen, obwohl so unter Umständen die einfachste und natürlichste individuelle Differenzierung ohne großen Mehrarbeitsaufwand für den Lehrer erreicht werden könnte.

### Freie Arbeit

Von Freiarbeit wird üblicherweise dann gesprochen, wenn die Kinder oder die Jugendlichen frei über die Inhalte und die Art ihrer Aktivitäten, über ihr Lerntempo und die von ihnen gewünschte Sozialform, über Materialien und Arbeitsplätze in der dafür ausgewiesenen Zeit entscheiden können. Freiarbeit ist nicht lehrergesteuert. Ihre Grenzen liegen in einem von Lernenden und Lehrenden vereinbarten organisatorischen Rahmen und in der Rücksichtnahme auf die Mitschüler und Mitschülerinnen. (Heckt 1993, 5)

Unterricht nach dem Prinzip der Freien Arbeit ist mittlerweile an den meisten Grundschulen des Landes irgendwo anzutreffen. Dabei ist die Freie Arbeit kein durchgehendes Unterrichtsprinzip, sondern beschränkt sich auf Übungsphasen, die durch Informationsunterricht bzw. die Einführung bestimmter Inhalte ergänzt werden. Oft wird die Freie Arbeit auch wie ein eigenes Fach behandelt, das heißt es gibt jeden Tag bzw. in der Woche bestimmte Stunden „Freier Arbeit“. Im Allgemeinen stützt sich diese Freie Arbeit dann auf ein größeres Angebot von Lern- und Übungsmaterialien, die entsprechend dem Curriculum auf die aktuellen Lerninhalte der Klassenstufe abgestimmt sind bzw. die nächsthöheren oder -niedrigeren Jahrgangsstufen zur Differenzierung einschließen.

Den Schülern



steht dabei in der Regel frei, mit welchem Lerninhalt sie sich beschäftigen, obwohl sowohl schwächeren als auch stärkeren Schülern oft bestimmte Lerninhalte nahe gelegt werden (Durcharbeiten bzw. Wiederholen von Rechtschreib- oder Rechenkarteien usw.).

Im Allgemeinen wird die Freie Arbeit gerne von den Kindern angenommen. Das Material ist meist sehr ansprechend aufgemacht und erlaubt ein abwechslungsreiches Einüben des Lernstoffes. Allerdings haben die Materialien ihren Schwerpunkt überwiegend in reproduktiven Lernformen, die mittels äußerer Motivation attraktiv gemacht werden (müssen). Das Arbeitsmaterial ist in der Regel hoch strukturiert und gibt die Darstellungsform, die Lernmethode und oft auch die Sozialform vor. Um eine sofortige positive bzw. negative Verstärkung auch bei der selbstständigen Arbeit ohne den Lehrer zu erreichen, ist in das Material meist eine sogenannte „Selbstkontrolle“ eingebaut, die sich bei genauerer Betrachtung meist als völlig von der Aufgabenstellung losgelöste „Fremdkontrolle“ entpuppt, wenn z. B. die Richtigkeit mathematischer Aufgaben nicht etwa durch Proberechnungen überprüft wird, sondern durch irgendwelche geometrischen Muster auf der Rückseite der Lösungsplättchen, oder wenn im Sachunterricht das eigene Forschen durch das Beantworten von Fragen in Lernspielen ersetzt wird. Problemlösendes Denken und entdeckendes Lernen werden meist nicht angestrebt, zumal in solche Materialien nur schwer die angestrebte Sofortkontrolle eingebaut werden kann. So ist der Lösungsweg im Allgemeinen fest vorgegeben, abweichendes Zielerreichen auf eigenem Weg meist nicht möglich.

In der Praxis scheinen sich auch nur wenige Schüler wirklich innerlich mit dem Freiarbeitsmaterial zu identifizieren, meist bietet die Quantität (möglichst viele Aufgaben oder Karteien zu schaffen) eher einen Anreiz als die Qualität (selbst kombinieren, ausdenken, forschen). Der Charakter der Übungsspiele lässt die Schüler das Gefühl haben: „Ich darf die ganze Zeit nur spielen, ich muss gar nicht lernen“. Insgesamt scheint der Griff in das Freiarbeitsregal sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler viel einfacher und verlockender zu sein, als sich den Strapazen der Themensuche und des eigenaktiven Problemlösens auszusetzen. Nicht nur, dass hier einem bedenklichen Konsumverhalten nun auch in der Schule stattgegeben wird, es werden zusätzlich sowohl die Eigenmotivation der Kinder durch den ihnen eigenen Wissensdurst als auch die Motivation, die ein Fach selbst ausstrahlen kann, vorschnell zugunsten einer extrinsischen Motivation durch geschickt aufbereitete Lernspiele aufgegeben.

### **Einschub: Historischer Bezug**

Die enge Verbindung der Unterrichtsformen Freie Arbeit und Wochenplanunterricht wurde oben schon angesprochen und ist sicherlich auch historisch bedingt, denn die entsprechenden Konzepte werden zumeist auf dieselben Personen zurückgeführt: Maria Montessori, Peter Petersen und Célestin Freinet. Bei allen drei Reformpädagogen finden sich Elemente „freier Arbeit“, bei Petersen und