

Falko Peschel

Bildung statt Selektion – wir machen eine Bildungsschule!

Bildungsschule Harzberg

Einleitung

Wir haben eine eigene Schule. Meine Frau und ich haben uns vor rund 15 Jahren selbstständig gemacht und seitdem unsere eigene kleine Schule im Haus (siehe Abbildung 1). Nicht aus Flucht vor dem Staatsschulwesen. Nicht, weil wir es woanders nicht ausgehalten hätten. Nicht, weil andere Schulen nicht gut sind. Nein. Einfach, weil wir selbstständig sein wollten. Wie wir es auch für Kinder in Schule wichtig finden. Selbstständig sein. Volle Verantwortung für das eigene Tun übernehmen. Sein Leben nicht nach fremden Vorgaben abarbeiten, sondern aktiv gestalten. Und dabei mindestens die Ziele erreichen, die wichtig sind. Am besten mehr. Eigene Ziele, aber auch die, die für die Gemeinschaft zählen. Und nichts Abgehobenes. Nichts Esoterisches. Nichts Ideologisches.



Abb. 1: Bildungsschule Harzberg (Quelle: eigenes Foto).

Demokratisch sollte es sein. Aber nicht ideologisch wie an manchen anderen Freien Schulen, an denen Erwachsene zu oft ihre eigene Biographie, ihre naiven blauäugigen Träume und Hoffnungen versuchen über die Kinder auszuleben, und damit unter Umständen den Kindern unbewusst ihre eigenen Ressentiments gegen Lernen, Schule und Gesellschaft ungefragt überstülpen. Kinder, die heutzutage viel eher Bindung und Beziehung, Halt und Orientierung, Erdung und Selbstwert in einer sich immer rasanter wandelnden grenzenlosen Welt brauchen, um wirklich frei zu sein. Und sie brauchen Erwachsene, die fest im Leben – und vor allem auch für verlässliche Werte stehen.

Deshalb braucht es auch Verantwortung. Demokratie und Verantwortung. Verantwortungsvoll demokratisch muss dabei nicht nur das Miteinander der Kinder und Erwachsenen sein, sondern auch das Lernen selbst. Das wird in Schule fast immer vergessen. Die Lernwege müssen freigegeben werden. Wenn Lernwege nicht freigegeben werden, kann es sein, dass gar nicht gelernt wird. Lernen ist per Definition eine langfristige Verhaltensänderung. Wenn sich also keine langfristige Änderung aus einem Lerninhalt ergibt, ist auch nicht gelernt worden. In den meisten Unterrichtsstunden wird entsprechend gar nicht gelernt, denn wirklich langfristig wird meist nichts behalten – ein paar Wochen nach dem nächsten Test ist das „Gelernte“ ja meist wieder weg, wenn es nicht weiter angewendet oder eingeübt wird. Dass das meiste Lernen in Schule „Bulimie-Lernen“ ist, stellt heute eigentlich keiner mehr wirklich in Frage.

Wenn Lernen aber nur noch für Tests eine Bedeutung hat, langfristig aber nichts bringt, dann geht es nicht mehr um Bildung, sondern nur noch um Selektion. Wer besser auswendig lernen kann, bekommt die bessere Note und den besseren Abschluss. Das ist die Funktion einer Schule, die keine Rücksicht auf den individuellen Lernweg der Kinder nimmt und der entsprechend kein „echtes Lernen“ zu Grunde liegt. Will man das ändern, muss man die Lernwege der Kinder freigeben und flexibles Wissen und Kompetenzen in den Vordergrund stellen. Das ist nicht leicht und wir haben den Eindruck, dass das sogar immer schwieriger wird. Aber wir versuchen es weiter, weil es keine wirkliche Alternative gibt. Und nennen unsere Schule deshalb „Bildungsschule“. Klingt irgendwie doppelt gemoppelt, weil Schulen ja eigentlich immer für Bildung da sein sollten – sind sie aber ja leider nicht, wie der Blick auf echtes Lernen als langfristige Verhaltensänderung zeigt.

Wer Schule nicht als Bildungsstätte sieht, sondern als Selektionsinstrument missversteht, wird auch Selektion statt Bildung ernten. Schule muss zur Bildungsstätte werden, die nachhaltiges Lernen ermöglicht – wir brauchen keine Selektionsschule, sondern eine Bildungsschule! (Peschel, Falko: Homepage der „Bildungsschule Harzberg“)

Die Klientel – Kinder zwischen Heterogenität, Förderung, Integration und Inklusion

Menschen sind verschieden. Kinder sind verschieden. Menschheit verändert sich. Kindheit verändert sich. Menschen verändern sich. Kinder verändern sich. Das war schon immer so. Aber noch nie so rasant wie heute. Neben der veränderten Kindheit von früher zu heute scheinen sich Kinder aber auch untereinander immer mehr zu unterscheiden. So sind sie in ihrem Entwicklungsalter statistisch schon im ersten Schuljahr um mindestens drei bis vier Jahre auseinander und werden immer verschiedener, je älter sie werden. Bei 13-Jährigen sind es schon sechs bis sieben Jahre Unterschied im Entwicklungsalter (Largo 2009, 284). Wie geht Schule mit dieser Verschiedenheit um?

Diesbezüglich lohnt ein kleiner subjektiver Blick zurück. Am besten in die eigene Kindheit. Ich mache das mal mit meiner Kindheit: Ich glaube, uns war als Kindern immer allen klar, wie verschieden wir waren. Das haben wir nicht nur beim Fußballspielen gemerkt, sondern auch ganz anschaulich an den Häusern, in denen wir gewohnt haben, an den Autos, die unsere Väter (war damals so) gefahren haben, an unseren Fahrrädern, an unserem Spielzeug. Schon in der Grundschule war jedem klar, wer immer alles wusste, was die Lehrerin (war damals auch so) gefragt hat, und wer es eben nicht hinbekam. Interessant war allerdings, dass die Schule Tricks drauf hatte, damit sich keiner beschwerte. Wenn man zum Beispiel etwas gar nicht gut konnte, war das sogar schon wieder richtig gut. Dann bekam man nämlich einen Zettel, auf dem draufstand, dass das gar nicht so schlimm sei. Ich wollte auch immer so einen Zettel haben, vor allem für das blöde Rechtschreiben, damit man sich nicht mehr drum kümmern musste. War aber dann doch nicht so leicht den zu bekommen und so musste ich ohne „Legasthenie“ auskommen. Und für Mathe habe ich ihn gar nicht gebraucht.

Das nächste Mal, dass für mich die (natürliche) Verschiedenartigkeit von Menschen beziehungsweise Kindern bewusst thematisiert wurde, war zu der Zeit, als ich Lehrer werden wollte. Damals stand das Thema „Integration“ ganz oben auf der Agenda. Da, wo es dann „Integrationsangebote“ gab, schnellte merkwürdigerweise die Zahl der Kinder mit entsprechendem Förderbedarf von jetzt auf gleich steil nach oben. Interessant. Seuchenwellen erfassten unzählige Kinder und resultierten in Förderbedarf: „MCD – Minimale Cerebrale Dysfunktion“ verbreitete sich zum Beispiel epidemieartig – ich weiß bis heute nicht, was das eigentlich sein sollte. Glücklicherweise wurde MCD im selben Jahrzehnt vollständig ausgerottet. Oder abgelöst? Das Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom (ADS) – oftmals gepaart mit Hyperaktivität als ADHS – nahm riesige Ausmaße an und ließ sich trotz entgegensetzender Medikamente nicht ganz ausmerzen. Es wurde dann durch

Asperger-Autismus und später auch depressive Symptome bei Kindern ergänzt, bis die heimtückischste Seuche der Hyper- oder Hochsensibilität Einzug hielt, die vermutlich demnächst alle anderen Epidemien weit in den Schatten stellen wird. Diese Diagnose ist nun endlich politisch korrekt, denn Sensibilität ist ja eine eigentlich ganz positive, wünschenswerte Eigenschaft. Plötzlich muss sich niemand mehr zermürende Gedanken oder Vorwürfe bezüglich möglicher Ursachen machen, wenn ein Kind auffällig wird – nur symptomlos wird es dadurch natürlich auch nicht.

Um nicht missverstanden zu werden: Das ist hier natürlich pointiert dargestellt. Alle diese Diagnosen gibt es im Einzelfall vermutlich durchaus zu Recht – wir alle kennen solche Kinder und ihre Biographien. Aber können nicht viele Auffälligkeiten oder Probleme der Kinder ein Hinweis auf ein Manko im schulischen Umgang mit ihnen sein? Der Verbrauch von Methylphenidat (Ritalin) stieg von 1993 bis 2013 zumindest um mehr als 5.300 % wie das Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte 2014 verlautbarte. Heute haben auch Jugendliche und Erwachsene das Medikament zur Leistungssteigerung entdeckt, sodass ein reger Schwarzmarkt herrscht.

Waren wir da nicht sogar früher in manchen Punkten fast inklusiver als heute? Als ich klein war, wurden viel weniger Kinder erst segregiert, um sie dann mühsam wieder zu integrieren. Jeder war so, wie er war. Wir kannten uns. Wir hielten Verschiedenheit aus. Wir hielten Ungleichheit aus. Wir mussten nicht alle gleich und gleich gestellt sein und wollten das auch gar nicht. Und wir waren auch nicht immer korrekt. Vermutlich hat uns das gelehrt, Sachen nicht überzuinterpretieren oder zu ernst zu nehmen. Wir hatten ja alle unsere Macken, der eine da, der andere dort. Wir waren wir. Wir fanden unsere Verschiedenheit normal und kamen gut damit klar. Wie Kinder eben. Unbeschwert. Wir waren inklusiv. Inklusiv von Geburt an.

Inklusion ist das absolute Gegenteil von Integration – und nicht etwa ein etwas anderer Begriff dafür.

Der Weg – Kinder nehmen ihr Lernen und Leben selbst in die Hand

Wenn Kinder aber so verschieden sind – sowohl von ihren Lernausgangslagen her als auch von ihren Lernmöglichkeiten, können sie nicht zur selben Zeit das-selbe lernen (müssen). Aber keine Lehrkraft kann wiederum für 24, 26 oder (wie bei uns) 30 Kinder täglich oder sogar stündlich beziehungsweise minütlich diffe-

renzieren, zumal die Aufgaben nicht nur in der Menge, sondern vor allem vom Niveau her völlig unterschiedlich sein müssten. Jedes Kind benötigt ja eigentlich in einem Moment immer genau die Herausforderung, die ihm den nächsten Schritt des Lernens ermöglicht. Es muss also individualisiert werden. Dabei beinhaltet der Begriff der Individualisierung nicht nur die möglichst stimmige Passung zwischen Lernstoff und Kind, sondern vor allem auch die Wertschätzung seiner Individualität, seiner Person. Der Lerninhalt muss für das Kind eine Bedeutung haben, damit signifikantes Lernen passiert. Deshalb muss das Kind sein Lernen selbst in die Hand nehmen: *Individualisierung von unten statt Differenzierung von oben*.

Zusätzlich müssen die Lernwege freigegeben werden, um das schon oben beschriebene nachhaltige Lernen zu bedingen. Der Lernende darf sich nicht einfach etwas „auswendig“ aneignen, sondern muss seinen eigenen Weg zum Ziel gehen. Dabei strukturiert er sein vorhandenes Wissen fortlaufend um – in der Hochform als langfristige Verhaltensänderung, die dann nicht mehr rückgängig zu machend, eben „gelernt“ ist.

Als effektiv dafür haben sich sogenannte „Eigenproduktionen“ herausgestellt, das heißt, ein Verzicht auf Lehrgänge, Einführungen, Übungen etc. zugunsten der freien Eroberung großer Stoffgebiete. Anstelle von Materialien, die das Kind abarbeiten muss, werden Werkzeuge verwendet, mit denen die Lernenden lehrgangsgelos eigenes Wissen in bestehende Konventionen einbetten können: Eine Buchstabentabelle hilft beim Verschriften von Lauten, Wörtern, Sätzen und Texten; Sach- und Geschichtenbücher, Computer und Rechtschreibkontrolle unterstützen beim Gestalten von Geschichten und Vorträgen sowie beim Erlernen von Rechtschreibung; mathematische Übersichten vereinfachen das Erfassen von Strukturen, Zusammenhängen und Größenvorstellungen usw. (ausführlich Peschel 2002).

Dabei informiert jede freie Geschichte, jeder eigene Vortrag, jede Mathematikerfindung die Lehrkraft ständig über das momentane Leistungsniveau – und zwar gerade dann, wenn „Fehler“ Hinweise auf den Entwicklungsstand beziehungsweise die ablaufenden Denkprozesse geben. Sie weiß so auch ohne spezielle Testverfahren, wo ein Kind leistungsmäßig einzuordnen ist. Denn das Kind kann ihr nichts durch unverständenes Auswendiglernen vormachen: Es wird nicht mehr als jemand mit Problemen, Defiziten, Störungen und nicht funktionierenden Teilleistungen gesehen und zum falschen Zeitpunkt an den falschen Erwartungen gemessen, sondern an der Stimmigkeit seiner eigenen Entwicklung. Und die läuft bei uns in der Regel dem Lehrplan voraus, weil die Kinder nicht als „unbeschriebene Blätter“ in die Schule kommen, sondern ja ein gewisses Vorwissen haben, an das sie anknüpfen können. Verifiziert wird die Leistung des Kindes bei uns zusätzlich in halbjährlichen wissenschaftlichen Normtests, die uns helfen, unsere eigenen Einschätzungen in einem intersubjektiven Rahmen zu verorten und an-

hand von Prozentrangplätzen zu überprüfen. Viel sicherer als ein solcher qualitativ-quantitativer Abgleich mit der Möglichkeit, bei Unstimmigkeiten genauer hinzusehen, kann Leistungsmessung nicht sein (Peschel 2003).



Abb. 2: Lernraum (Quelle: eigenes Foto).

Die Klientel – Update: Kinder verändern sich auch homogen immer schneller

Aber nicht nur die oben beschriebene Verschiedenartigkeit der Kinder nimmt rasant zu, sondern wir haben bei uns auch den subjektiven, wegen unserer kleinen Stichprobe nicht repräsentativen Eindruck massiver genereller Veränderungen fast aller Kinder in der Breite. Dabei muss man die motorischen Fähigkeiten, die massiv abgenommen haben, eigentlich gar nicht mehr ansprechen. Vor zehn Jahren hatten wir noch begeisterte Einrad-, Wave- und Skateboard-Fahrer zwischen Fahrrad-, Roller- und Inlinerfahrern auf unserem Gelände herumkurven – jetzt werden die Skateboards maximal noch als Rollbretter im Sitzen gefahren, Einradfahren geht gar nicht mehr. Und bei der offiziellen Radfahrprüfung geht es mittlerweile weniger um die Teilnahme am Straßenverkehr, als sich überhaupt koordiniert auf dem Rad halten zu können.

Auch vor ungefähr acht bis zehn Jahren brachen plötzlich die Vorkenntnisse der Schulanfänger in Mathematik in der Breite weg. Das ist interessanterweise die Generation, die geboren wurde, als viele Eltern so richtig mit der Nutzung von Smartphones begannen (ja, das ist noch gar nicht so lange her) – und auch Kleinkinder nur noch im „Maxi-Cosi“ bewegt wurden. Auch Kinder des „bürgerlichen Milieus“ konnten zu Schulbeginn einfache Rechenaufgaben nicht mehr lösen, geschweige denn bis 20 oder 100 zählen. Kurz darauf testete der schulärztliche Dienst bei der Einschulung auch nicht mehr den Zahlenraum bis 10, sondern nur noch bis 5, und auch die gelben Kinderuntersuchungshefte wurden anscheinend stillschweigend nach unten angepasst, so wie uns das zugetragen wurde.

Danach stellten wir bei den aufgenommenen Erstklässler-Jahrgängen immer wieder starke Konzentrationsprobleme in der Breite fest, gefolgt von massiven Einbrüchen bei der Anstrengungsbereitschaft der Kinder. Meine Frau formulierte es damals treffend so: „Ich habe 30 lernwillige Kinder (immerhin!), aber nicht mehr 30 anstrengungsbereite.“ Im weiteren Verlauf konnte das konkretisiert werden, dass auch Frustrationstoleranz und Impulskontrolle, früher weitgehend selbstverständliche Voraussetzung der Schulreife, bei den meisten Kindern nicht mehr vorhanden waren, von einem egozentrischen Weltbild ohne Selbstwert ganz zu schweigen. Viele Grundschulkinder sind hier auf Kleinkindniveau zurückgesackt beziehungsweise haben die entsprechenden Fähigkeiten nie (normal) entwickelt oder entwickeln können.

Was wir weiterhin zu unserem Erschrecken feststellen, ist die Abnahme fluider und auch kristalliner Intelligenz. Waren es früher nur Einzelfälle, die zum Beispiel im K-ABC (Kaufmann Assessment Battery for Children) in einzelnen Untertests (sequentielle/simultane Verarbeitung, Abspeichern Langzeitgedächtnis etc.) nahezu Komplettausfälle hatten, während in den anderen Bereichen zumindest durchschnittliche Werte erreicht wurden, fällt es heute immer mehr Kindern nicht nur schwerer, abstrakt zu denken, sondern es strengt sie in Bezug auf Schlussfolgern oder auch nur das Behalten von Inhalten alles übermäßig an, was nicht ihrer direkten Lebenswirklichkeit entspringt und zu dem sie nicht einen ganz direkten konkreten Bezug haben (bei ihrem Pony können sie die unmöglichsten Teile benennen). Da bleibt bei schulischen Inhalten allerdings irgendwann nicht mehr viel übrig, angefangen beim Umgang mit abstrakten Symbolen wie Buchstaben und Zahlen über das Verständnis von Sachzusammenhängen bis hin zum Erfassen von Strukturen und Mustern in der Mathematik.

Der Weg – Update: Jetzt erst recht, Kinder nehmen trotzdem weiterhin ihr Lernen selbst in die Hand

Aber was ist die Alternative. Der gebundene gleichschrittige Lehrgang scheidet vollkommen aus, dem zu folgen sind die Kinder gar nicht mehr in der Lage. Also bleiben wir grundsätzlich bei unserem Konzept, merken aber, dass uns viele Kinder zumindest am Anfang mehr brauchen als früher. Wir helfen ihnen ihre eigenen Wörter aufzulautieren und zu verschriften, schreiben mit ihnen Abwechslungsgeschichten und unterstützen bei Vorträgen – wohlgemerkt ab dem ersten Schultag. Wir regen zum Rechnen an, schreiben Aufgaben auf und geben auch schon mal individuell passende Arbeitsblätter aus, weil es sonst nicht zu schaffen ist. Und wir bleiben dran, dass die Kinder nie aus der Übung beziehungsweise Anwendung kommen.

Mit dieser Arbeit schaffen wir es, die meisten der Probleme aufzufangen. Die Konzentrationsfähigkeit nimmt bei nahezu allen Kindern mit der Zeit zu und auch die mangelnden Vorkenntnisse zum Beispiel beim Rechnen können wir anscheinend so gut ausgleichen, dass wir schnell in Normtests signifikant überdurchschnittliche Werte erreichen – auch wenn uns manchmal die Flexibilität der Kinder beim Denken ein wenig fehlt. Schwerer ist es, die fluide Intelligenz und die Anstrengungsbereitschaft herauszufordern. Aber auch hier höhlt steter Tropfen den Stein und die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Kinder hilft ihnen motivational ungemein, auch diese ihre Schwächen anzugehen. Aber es ist ein langer Prozess, der von allen viel Geduld erfordert. Eine Alternative sehen wir momentan nicht, denn einfaches Auswendiglernen klappt eben auch nicht, weil einfach nichts hängen bleibt. Da macht anwendungsbezogenes Wissen, das dem Lernenden selbst etwas bedeutet, mehr Sinn. Das kann mit vorhandenen Inhalten verknüpft und so dauerhaft abgespeichert werden.

Zentrales Element dabei ist für uns die Beziehung aller Beteiligten untereinander. Sich in einer Lernatmosphäre zu bewegen, in der 29 andere Kinder gerne an ihren Sachen arbeiten und in der man immer einen Erwachsenen findet, der einen unterstützen kann, ist eine hochproduktive Umgebung zum Lernen. Grundlage dafür ist neben der Freigabe von Inhalten und Lernwegen durch die Eigenproduktionen der Kinder die Freigabe der sozialen Dimension, auf die hier bislang noch nicht eingegangen wurde. Die soziale Öffnung im Sinne einer sich selbst verwaltenden und regulierenden Klassengemeinschaft ist selten im Zusammenhang mit der Öffnung der inhaltlichen und methodischen Dimension zu finden,

obwohl dies ja naheliegen würde („Stufenmodell des Offenen Unterrichts“, Peschel 2002; 2003).



Abb. 3: Im Stuhlkreis (Quelle: eigenes Foto).

Die Kinder treffen sich täglich zu Schulanfang, nach der Pause und vor Schulschluss im Sitzkreis, der immer von einem Kind als „Kreisleiter“ geleitet wird – jeder ist mal dran (siehe Abbildung 3). Dort werden Vorträge und Geschichten vorgestellt, Absprachen über Arbeitsvorhaben getroffen und Probleme geklärt. Dabei finden die Kinder und Erwachsenen ihre Regeln selbst. Basisdemokratisch. Sie machen das beeindruckend. Jeder darf das sagen, was er will und wie er es will! Entsprechend kommunizieren wir nicht extra inszeniert „gewaltfrei“, aber immer ehrlich und fair. Wie eine Familie, in der man sich vertrauensvoll alles sagen kann, ohne Angst haben zu müssen, dass jemand etwas absichtlich verdreht und gegen einen verwendet. Fälschlich unterstellte „Mikroaggressionen“ gibt es dadurch nicht. Wir müssen auch keinen gemeinsamen Konsens finden, denn jeder kann seine Meinung behalten. Und zurückstecken. Oder Sachen noch mal ansprechen, wenn sie ihm wichtig sind oder ihn weiter beschäftigen. Wir merken einfach, wem es wann mit etwas nicht gut geht. Wir haben Vertrauen ineinander

und passen aufeinander auf. Und das können wir gut. Nicht selten sind Hospitanten nicht nur völlig erstaunt, dass die Kinder den ganzen Schultag alle so engagiert freiwillig an eigenen Vorhaben arbeiten (wenn man sich aussuchen kann, was man machen möchte, macht es einfach überhaupt keinen Sinn, nichts zu tun), sondern auch, wie kompetent sie Probleme in der Gemeinschaft ansprechen und lösen. Ohne Erwachsene. Manche Besucher haben dabei Tränen in den Augen.

Der Weg – Erste Schritte

Wir werden natürlich oft gefragt, was wir anderen Klassen oder Schulen empfehlen, die unsere Überlegungen teilen und ihren Unterricht „öffnen“ wollen. Interessant ist dabei: Die wenigsten Lehrkräfte stellen ein offenes Unterrichtskonzept generell in Frage. Aber sie setzen dann trotzdem oftmals eine Praxis um, die genau das Gegenteil der angestrebten Öffnung verkörpert. Dazu muss man wissen, dass die Vorgabe von Aufgaben oder Angeboten bei vielen Kindern schnell zu einer Vermeidungshaltung führt – oder zum unverstandenen Aberledigen. Gerade in der Grundschule hat man aber ja noch die Chance, die hohe Motivation, jetzt schreiben, lesen, rechnen, forschen zu lernen, nicht nur zu nutzen, sondern langfristig aufrecht zu erhalten. Wohlgemerkt, das schaffen wir. Wir entlassen in der Regel sehr lernwillige Kinder – vielleicht sind nicht alle so anstrengungsbereit, wie wir es gerne hätten, aber lernmotiviert sind sie in der Regel. Auch die Kinder, denen Lernen generell schwerer fällt.

Versuche der Öffnung von Unterricht führen zunächst oft zu einer regelrechten Materialschlacht. Statt zum schülerorientierten Unterricht entwickelt sich der lehrerzentrierte Unterricht zum materialzentrierten Unterricht. Da werden unter Umständen wochenlang Wochenpläne, Stationsbetriebe oder Werkstätten vorbereitet, aber „offener“ oder „schülerorientierter“ ist das nicht wirklich, denn die Kinder müssen ja schon wieder dieselben Aufgaben machen. Vielleicht nicht alle zur selben Zeit und nicht auf dieselbe Art, aber vorgegeben ist schon genau, was sie tun sollen. Und das wird dann als große Freiheit verkauft, obwohl hier oft Quantität mit Qualität verwechselt wird:

Die Auflistung von Aufgaben in Form eines abzuarbeitenden 'Plans' zeigt tendenziell den Effekt, dass der Aspekt der 'Planerfüllung' sich vor die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Aufgabe bzw. mit der Sache schiebt. (Huf/Breidenstein 2009, 23, H.i.O.)

Zunächst muss klar sein: Offener Unterricht hat nichts mit laissez-faire zu tun! In der Schule geht es um die lernende Auseinandersetzung mit der Lebenswirklich-

keit, die Aneignung der Kulturtechniken, die eigene Sozialisation und Selbstregulierung. Die Lehrkraft ist dabei auch im offenen Unterricht keineswegs jemand, der nur beaufsichtigt und laufen lässt, sondern jemand, der Impulse gibt, Strukturen bereitstellt, Material besorgt, als Experte dient, für Resonanz und Reflexion zur Verfügung steht. Und vor allem ist die Lehrkraft auch als soziale Person für die Kinder da.

In einem Unterricht mit Eigenproduktionen bereitet sie eben nicht mehr klassisch Stunden in bestimmten Phasen vor, sondern lässt die Kinder in einem möglichst demokratischen Umfeld auf eigenen Wegen schreiben, rechnen, lesen, forschen. Die Auseinandersetzung mit dem Stoff erfolgt durch den Verzicht auf einen Lehrgang bei den Kindern dadurch eben nicht linear und angeleitet, sondern flexibel und selbst konstruierend. Das heißt, nicht nur die Lernvoraussetzungen können als große Startvorgabe genutzt werden (ein großer Teil der Kinder eilt dem Lehrplan ständig weit voraus), sondern die Kinder verzeichnen oft große Lernsprünge, wenn ihnen Strukturen und Systeme plötzlich übergreifend klar werden. Durch die Öffnung werden die Kinder eben nicht durch kleinschrittige Lektionen ohne Passung gebremst.

Der Weg – Hilfen und Werkzeuge

Wer offenen Unterricht umsetzen möchte – egal ob auf der Primar- oder der Sekundarstufe, – benötigt eine Struktur, die ihn die Offenheit auch aushalten lässt. Diese Struktur wird bei jedem anders aussehen; denn Lehrkräfte sind genauso verschieden wie Kinder. Als sehr erleichternde Faktoren für die Öffnung von Unterricht haben sich die folgenden erwiesen (Peschel 2012):

Durchgängiges Klassenlehrerprinzip statt stundenweisem Fachlehrerprinzip

Sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe verbringt eine Lehrkraft oder ein Lehrerteam hauptsächlich den Unterrichtsalltag mit den Schülern. Ist alleiniger Klassenlehrerunterricht nicht möglich, sollten sich Lehrkräfte wenigstens zu Mini-Teams zusammenschließen und gemeinsam die verlässliche Verantwortung für ein oder mehrere Lerngruppen übernehmen – einschließlich der persönlichen Beziehung. Möchte eine Klassenlehrkraft ein Fach nicht selber unterrichten, spricht sie Stunden oder Epochen mit anderen Lehrkräften ab. Ein zentraler Schulstundenplan wird nicht mehr benötigt.

Aufheben der Fächergrenzen und überfachliches Klären von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen

Der Unterricht richtet sich nicht mehr nach einem Lehrgang, sondern basiert neben freien Themen u. a. auf der gemeinsamen Besprechung der Lehrplanziele mit den Kindern: Was machen wir als Kurs? Was wollt ihr euch selber erarbeiten? Wo laden wir einen Experten ein? Die Kinder arbeiten vorrangig über produktives Forschen an eigenen Themen, gleichzeitig stehen die Lehrkräfte als Experten ihrer Fächer auch über den Klassenverband hinaus anderen Lerngruppen zur Verfügung.



Abb. 4: Außenbereich (Quelle: eigenes Foto).

Etablieren demokratischer Umgangsformen statt äußerer Autorität und Machtkämpfen

Die Demokratisierung der Lernmethoden und -inhalte führt mit der demokratischen Öffnung im sozialen Bereich dazu, Pseudo-Schülerbeteiligungen über Klassendienste, Mediatorenprogramme oder Schülermitverwaltung abzuschaffen. Auf der Basis von Klassenlehrerprinzip und überfachlichem Unterricht regelt die

Klassengemeinschaft im Klassenrat eigene Konflikte oder Probleme mit anderen; ein gewähltes Kinderparlament fasst Schulbeschlüsse, die gleichwertig denen des Lehrerkollegiums und der Eltern sind; Kinder übernehmen als „Chefs“ oder „Experten“ echte Verantwortung für Materialien, Abläufe, Regelabsprachen, Rituale etc.

Etablieren sinnvoller Institutionen und Rituale – demokratisch entwickelt

Weiterhin benötigt der verantwortliche Erwachsene konkrete Institutionen in der Klasse, die ihm helfen, die Unterschiede zwischen der individuellen Lernentwicklung des Einzelnen und der Vorgabe der Lehrpläne auszuhalten – in beide Richtungen. Bei uns sind das vor allem die Kreistreffen, aber eben auch unsere Vortragskultur, das freie Mathematiktreiben, Führerscheine für die zu automatisierenden Rechenverfahren, englische Geschichten und Vorträge, Podcast-, Video-, Hörspiel- und Musicalprojekte der Kinder etc. In anderen Klassen können es Schreibkonferenzen, Dichterlesungen, Lesetagebücher, Projektepochen, freier Ausdruck in Musik und Kunst oder Ähnliches sein.

Dabei wird die Lehrkraft schnell merken, welche Institutionen für sie oder die Klasse wichtig sind und welche nicht. Auch wird sie feststellen, welchen Halt die Kinder benötigen und welchen sie selbst benötigt. Der Übergang vom offenen Lernen mit verschiedenen stützenden Institutionen zum schülerzentrierten „Offenen Unterricht“ wird fließend – und damit auch das Erreichen des hehren Zieles eines individualisierten, selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernens der Kinder in einer sich selbstregulierenden zielbewussten Gemeinschaft. Und dann erreichen wir „Bildung“.

Literatur

- Huf, C.; Breidenstein, G. (2009): Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik bei der „Planerfüllung“. *Pädagogik* 61/4, 23.
- Largo, R. H.; Beglinger, M. (2009): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Pieper.
- Peschel, F. (2002): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, F. (2003): *Offener Unterricht. – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Peschel, F. (2012): Individualisierung, Inklusion und Offener Unterricht. Missverständnisse, Fallstricke und Teufelskreise. In: M. Balliet; U. W. Kliebisch (Hrsg.): *LehrerHandeln. kompetent, effizient, kongruent*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 124–139.