

Rezension zu Eiko Jürgens: **Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht**, Theorie, Praxis und Forschungslage, St. Augustin 1994 - 6. Auflage 2004
Autor: Jürgen Göndör, August 2008

Eiko Jürgens beginnt mit dem Satz: 'Den Offenen Unterricht gibt es nicht!' (S. 24) Da er letztmalig 1994 zur 4. Auflage sein Buch überarbeitet hat, stellt es einen veralteten Forschungsstand vor: Den Offenen Unterricht gibt es wohl! Falko Peschel hat ihn schon 2002 (seine Dissertation folgte 2003 an der Uni Siegen) ausführlich begründet und seine mehrjährige Unterrichtspraxis aufwändig dokumentiert. Die Dissertation wurde mit dem Preis der Universität Siegen für hervorragende wissenschaftliche Arbeiten ausgezeichnet.

Es hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Offener Unterricht ist nicht mehr 'absichtsvolles Lehr-/Lern-Handeln' auf Grund von Stoffverteilungsplänen, die Schulintern festgeschrieben sind, sondern ein Lern-Handeln der Schüler nach ihren eigenen Lerninteressen. Der Lehrer bringt keine Themen ein, sondern unterstützt die Kinder in ihrem individuellen Lernhandeln. Es gibt weder einen Lehrplan/Stoffverteilungsplan noch einen Primat der Didaktik.

Ziel der Besprechung ist jedoch, den Gedanken Jürgens nachzuzeichnen, nicht permanent die Auseinandersetzung mit dem Offenen Unterricht nach der von Peschel eingeleiteten kopernikanischen Wende zu führen, kann aber nicht vermieden werden.

Begründungen und Definition

Jürgens bezeichnet den Offenen Unterricht als 'Bewegung' (S. 24). Der Begriff soll zum Ausdruck bringen, 'das es sich um eine Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist. Er bestätigt - typisch für die Zeit vor dem Paradigmenwechsel - dass es zum Offenen Unterricht ganz unterschiedlichen Ansätze gibt, die eine einheitliche Sichtweise unmöglich machen.

Offener Unterricht stehe zwar in der Tradition der Reformpädagogik und verwende didaktisch-methodische Grundformen, wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektarbeit. Allerdings dürfe man Offenen Unterricht nicht als 'schwärmerische Renaissance reformpädagogischer Mo-

delle' sehen, die der Schule helfe, ihr Image: *die Anforderungen von Morgen mit den Methoden von Gestern zu bewältigen* zu überwinden, denn die Reformpädagogik sei ja so gesehen von vorgestern. (S. 25)

Offener Unterricht und Geschlossener Unterricht seien Pole eines gemeinsamen Ganzen, nämlich des Unternehmens Schule. Es gehe daher nicht darum Offenen oder Geschlossenen Unterricht als richtig zu bezeichnen und durchzusetzen, sondern die Schulwirklichkeit grundlegend zu verändern. Jürgens will sich auf 'die veränderten Bedingungen und Aufgabenfelder der heutigen Schule beschränken' (S. 27) und versucht diese 'umrisshaft zusammenzufassen'.

Er beschreibt die **familiale Lebenswirklichkeit**: Einerseits könnten immer mehr Kinder der geballten Liebe der Eltern sicher sein, andererseits leiden 15 % (zunehmende Tendenz) der Grundschul Kinder heute (1994 oder 2004?) unter dem Fehlen verlässlicher Sozialbindungen. Schule habe das zur Folge, mehr Nachmittagsangebote oder Ganztagsbetreuung auszuweisen. (Vgl. S. 28)

Das **elterliche Erziehungsverhalten** sei einerseits liberaler geworden, andererseits steige auch die Zahl der emotionalen und körperlichen Misshandlungen von Kindern. Es scheint Jürgens schwieriger geworden zu sein, verbindliche Erziehungsziele zu setzen, Lebensstile vorzugeben. Immer mehr Kinder kämen als Prinzessin zur Schule und 2/3 der Kinder hätten kein ausreichendes Sozialverhalten. (Vgl. S. 31)

Ziel der Erziehung sei nicht mehr das wohlgeratene und zufriedene, sondern das leistungsfähige Kind. Allerdings beschränke sich die elterliche Erziehung nur noch auf die eigenen vier Wände, sonst sei Schule zuständig. Diese werde auch als Reparaturbetrieb für fehlgeleitete familiäre Sozialisationsprozesse angesehen.

Kinder würden auch immer mehr in ein **Mediennetz** hineingeboren: Film, Fernsehen, Handy, Computer. 1/4 der Kinder (9-10 Jahre) sehen zwischen 3 und 5 Stunden täglich fern. Jürgens weist auf die Problematik hin, die dieser intensive Medienkontakt mit sich bringt und fragt, wie Schule in Bezug auf ihr Ziel angemessen damit umgehen könne.

Jürgens diskutiert das **Freizeitverhalten**. Freizeit sei für Kinder zunehmend verplant und lasse kaum noch Zeit zum freien Spielen mit anderen Kindern. Freizeit sei 'buchbar', Events 'austauschbar'. Kinder könnten sich kaum noch Lebensräume unkontrolliert aneignen. Die Folge sei, dass sich Kinder öffentliche Räume (Anlagen, Gegenstände und Einrich-

tungen) für ihre Bedürfnisse und Interessen nutzten: Kaufhäuser würden Treff- und Gammelorte oder Spiel- und Abenteuerplatz. (Vgl. S. 36f)

Auch die **Vielfalt der Kulturen** könnten sowohl Gewinn für die eigene Entfaltung bedeuten, aber auch Unsicherheiten und Ängste hervorrufen. Schule können die Auswirkungen dieser veränderten Sozialisationsbedingungen nicht einfach ignorieren und müssen u.U. 'Gegengewichte setzen um Korrekturen im Entwicklungsverlauf der Kinder bewirken zu können.' (S. 40)

Offener Unterricht, der Name komme aus den USA und bezeichne dort Ansätze wie 'open education' oder in England 'informal education', 'informal learning' oder 'open classroom', 'progressive education' 'open-space-school' 'integrated day plan', 'im Grunde alles Begriffe für ein und dieselbe pädagogische Absicht.' (S. 41)

Im deutschen Raum sei der Begriffswirrwarr noch viel größer und Jürgens kommt 1994 zu dem (damals richtigen) Ergebnis, dass Offener Unterricht nicht einheitlich definiert werden kann, 'weil kein eindeutiges Konzeptverständnis vorliegt' (S. 41)

Er sucht daher - für die damalige Zeit ebenso typisch - 'Antworten auf die Frage ..., was Offener Unterricht ist bzw. sein soll'. (S. 42)

1. Freie Arbeit/Offener Unterricht zielt vor allem auf die Entwicklung prozessualer Aspekte des Lernens. Die Kinder sollen selbständiger werden, Stärken und Schwächen besser erkennen und akzeptieren lernen, ein realistisches Selbstbild entwickeln.
2. Offener Unterricht ist eine pädagogische Variante der personenzentrierten Psychologie im Sinne Rogers
3. Im Lehr-Lern-Prozess müssen die Prinzipien der Selbstbestimmung und Solidarität zunehmend verwirklicht werden
4. Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden muss zum entscheidenden Kriterium des Offenen Unterrichts werden
5. Offener Unterricht ist zunehmend durch selbständiges und kooperatives, problemorientiertes und handlungsbezogenes Lernen gekennzeichnet
6. Offener Unterricht gibt sowohl den spontanen Aktivitäten der Kinder möglichst freien Raum ohne das Lernen dem Zufall zu überlassen
7. Offener Unterricht folgt der pädagogischen Definition von Wulf Wallrabenstein (Offener Unterricht - humane Schule, o.O. ,1992)

Das hat natürlich anderes Lehrer- und auch verändertes Schülerverhalten zur Folge.

'Offener Unterricht' und 'schülerzentrierter Unterricht' verwendet Jürgens in Bezug auf das Unterrichtsarrangement als synonyme Begriffe.

Das Sozial-emotionale Lernklima, die Arbeits- und Sozialformen und das organisatorisch-methodische Vorgehen ist weitgehend identisch mit dem, was Offener Unterricht auch nach Peschel für sich beansprucht. Die inhaltliche Zielbestimmung und Planung sowie die Lernkontrolle unterscheidet sich jedoch stark voneinander.

Inhaltlich ist es nicht die Selbstbestimmung, sondern 'nur' die Mitbestimmung und Mitwirkung, die Schülern zugestanden wird und eine Kontrolle ist nur möglich, wenn vorher fest liegt, was erreicht werden soll. Somit ist und bleibt Selbstkontrolle oder Kontrolle durch MitschülerInnen nur ein verlängerter Arm des Lehrers, bzw. des Systems, weil das Ziel festliegt.

Offener Unterricht ist für Jürgens nur komplementär zu geschlossenem Unterricht denkbar und somit ist das vorgestellte Kategorienraster ein Variablensystem, 'mit dem sich empirisch prüfen ließe, ob und wieweit sowie mit welchen Schwerpunkten offener Unterricht stattfindet oder nicht.' (S. 47)

Jürgens schränkt auch gleich ein, dass damit nur ein Suchraster gefunden sei. Eine Aussage über 'Zusammenhangsstrukturen zwischen den verschiedenen Variablen' könne damit nicht gemacht werden. (S. 48)

In seiner Zusammenfassung der Begründung für Offenen Unterricht verneint Jürgens kategorisch jedes Exklusivrecht für einen offenen aber auch für den geschlossenen Unterricht, weil es diese Extremformen gar nicht gibt und somit jeder Unterricht immer ein Gemisch aus geschlossenen und offenen Formen darstellt. Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Lenkung und Selbständigkeit, schließen einander nicht aus, sondern sind aufeinander bezogen. Der Lehrer habe die Verpflichtung, die Kinder mit Gewalt und Liebe zur Selbständigkeit zu führen. Ein seltsamer Satz.

Durch diese Mischform - die stark an J. Oelkers erinnert: 'Pädagogik ist schon immer Reformpädagogik' - vernebelt Jürgens allerdings einen klaren Blick auf den Untersuchungsgegenstand.

Für die Lernenden ist das eine klassische Doublebind-Situation ohne Ausweg. Wer mit "Gewalt und Liebe zur Selbständigkeit geführt" wird,

hat ja gar keine andere Möglichkeit als sich selbständig zwangsweise für das zu entscheiden für das er sich entscheiden soll.

Jürgens formuliert das so: "Der Grad der Führung bzw. das Maß erforderlicher Vorstrukturierung des Unterrichts ist abhängig vom aktuellen Stand des selbständigen und selbstregulierten Arbeitens innerhalb der Lerngruppe." (S. 50)

Wenn also die Schüler freiwillig das lernen, was sie lernen müssen, arbeiten sie selbständig und selbstreguliert. Wenn nicht brauchen sie eben noch ein Stück Führung. 'Wenn nicht' heißt: Wenn sie etwas anderes lernen wollen als das, was im Stoffverteilungsplan vorgesehen ist, bzw. an dem, was vorgesehen ist wenig, nicht genug oder kein Interesse haben.

Forschungslage

Seinen Überblick zur Forschungslage des Offenen Unterrichts beginnt Jürgens mit dem Eingeständnis, dass es keine Kriterien gibt, wie denn nun offener Unterricht bestimmt werden könne. Er berichtet dann trotzdem über Forschungsprojekte zum Offenen Unterricht: Die Berichte müssen halt sehr differenziert rezipiert werden.

Jürgens weist auf das Grundproblem hin: 'Die Effektivität von Lehr-/Lernformen wird in der Unterrichtsforschung am Wissenszuwachs gemessen, während der 'Offene Unterricht' gerade diesen Faktor nicht zur Meßlatte erfolgreichen Lernens machen möchte.' (S. 57) Jürgens ist damit einen Schritt weiter als J. Oelkers, der über solche Nebensächlichkeiten hinwegschlabbert, wenn er verkündet, dass auch schweizerische Untersuchungen eindeutig belegt hätten, dass "der lehrerzentrierte, formale Unterricht allgemein höhere Leistungen hervorbringt als der schülerzentrierte, informelle Unterricht" (J. Oelkers: Wie man Schule entwickelt, Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Belz TB, 2003, S. 68)

Diese Einsicht geht aber noch auf der gleichen Seite verloren, wenn Jürgens zusammenfasst, was anglo-amerikanische und deutsche Forschung zur Klärung der Frage nach 'erfolgreichem Lernen' in Abhängigkeit vom Lehrerverhalten herausgefunden haben: Es geht natürlich wieder nur um den Wissenszuwachs. Der ist dann am größten, wenn der Unterricht störungsarm und gut strukturiert - klar und systematisch - aufgebaut ist. 'Gute Schulen' haben hohe Anteile 'effektiver Arbeitszeit' mit methodisch-didaktisch 'gut strukturierten Unterricht'.

Jürgens referiert weiter eine Münchner Studie (Helmke/Weinert 1987):

SchülerInnen lernen viel dazu, wenn

- die zur Verfügung stehende Zeit intensiv für die Vermittlung und Erarbeitung des Lernstoffes genutzt werden kann (Effizienz)
- in den Übungsphasen viel Zeit darauf verwendet wird, die Lernenden zu überwachen, sie zu beraten und ihnen zu helfen
- schwierige Lerninhalte so erklärt werden, dass möglichst alle Schülerinnen sie verstehen

Außerdem werden in solchen Klassen Leistungsdifferenzen verringert, ein hohes fachliches Niveau erreicht, eine positive Lehrer-Schülerbeziehung etabliert, die Klassenführung ist effizient, der Lehrer stellt sich klar dar.

Der Lehrer muss möglichst über eine hohe 'diagnostische Sensibilität' verfügen, damit er individuell wirksame Strukturierungshilfen geben kann, denn 'Helfen allein führt nicht zum Lernerfolg'. Und Jürgens schlägt vor, doch empirisch zu untersuchen, was von Helfersystemen zu erwarten ist.

An sich eine klare Aussage gegen jede Öffnung von Unterricht, zu der man aber nur kommt, wenn man einseitig den Wissenszuwachs als Maßstab benutzt.

Jürgens referiert weiter eine Untersuchung (Nussbaum/Leutner, 1988) zu experimentell entdeckendem Lernen. Es sollen Aufgabenlösungsregeln unter verschiedenen Anforderungsbedingungen entdeckt werden. Die Untersuchung kommt zu dem Schluß, dass umso erfolgreicher gelernt wurde, je einfacher sich das Erschließen der Regeln gestaltete. Mit anderen Worten - so Jürgens - um mit der entdeckend-lassenden Lernmethode überhaupt etwas entsprechend der vorgegebenen bzw. vereinbarten Intention etwas zu lernen, muss die zu entdeckende Regel so einfach sein, dass kaum noch ein Unterschied zur anbietenden Methode auszumachen ist. (S. 59ff)

Mal abgesehen davon, dass es schon einen Missbrauch der 'entdecken-lassenden Lernmethode' darstellt, 'Aufgabenlösungsregeln unter verschiedenen Anforderungsbedingungen' von Schülern entdecken zu lassen, wird schon aus der Aufgabenstellung deutlich, dass diese Untersuchung sich Lichtjahre von jedem Offenen Unterricht im Sinne Peschels befindet. Hier werden die Begriffe selbständiges und selbstbestimmtes Lernen vergewaltigt.

Auch Jürgens kommt noch einmal auf die Frage zurück, ob da nicht Äpfel mit Birnen anhand eines Maßstabes für Äpfel verglichen werden.

Er kommt jedoch interessanterweise zu dem Schluss, dass - würde man die Vergleichbarkeit verneinen - dieses einem Denkverbot gleichkäme und auch die Chancen verkennen würde, die in einer derartigen Diskussion für den Offenen Unterricht lägen. Die Birnen müssen sich halt anstrengen!

So stuft es Jürgens allerdings nicht ein. Er hofft, dass solche Befunde 'einerseits durchaus Hinweise auf mögliche Schwachstellen und unerwünschte (Neben-)Wirkungen sowie grundsätzliche Vorstellungen und generelle Probleme bieten.' Diese Schwachstellen würden dann 'empirisch überprüfbar' und könnten 'überhaupt 'systemvergleichend' analysiert werden... . Schon in diesen Herausforderungen, die von Seiten des Offenen Unterrichts entschiedener Antworten bedürfen, sehe ich die Bedeutung der hier genannten Unterrichtsforschung.' (S. 61)

Bei hyperaktiven Kindern scheint der 'Offene Unterricht' besser abzuschneiden. Untersuchungen von Flynn/Rapport (1976), Goetze (1992), Goetze/Jäger (1991) legen nach Jürgens nahe, dass Offener Unterricht positive Wirkungen im emotionalen Bereich hat.

Diese Ergebnisse lassen in der Darstellung durch Jürgens allerdings auch vollkommen offen, was denn nun mit Offenem Unterricht konkret gemeint ist: Sind es die offenen Phasen im offen-geschlossenen Unterricht oder die Mischung beider Formen? Es erhebt sich dann sofort die Frage: wenn die Offenen Anteile den Unterricht positiv beeinflussen, warum dann nicht mehr davon - oder gleich im Sinne Peschels?

Ganz allgemein lässt sich festhalten: Die Untersuchungen sind alle zwar auf Unterricht bezogen, der sich offen nennt, von dem aber vollkommen unklar ist, wann er wie und wie weit offen ist.

Ähnlich ausweglos wird es, wenn Jürgens das Kapitel: 'Verbesserung der Effektivität des Offenen Unterrichts durch die Integration der Untersuchungsergebnisse' beginnt. Er bezeichnet ja Offenen Unterricht als Unterrichtsform zwischen Offenem Unterricht und Geschlossenem Unterricht, weil guter Unterricht immer schon so - offen und geschlossen zugleich - ist. Er schlägt nun vor, diesen unbestimmten Offenen Unterricht auf Grund von Untersuchungsergebnissen zu effektivieren. Dabei ist aber vollkommen unklar, ob der offene Unterricht, in dem sie erhoben wurden auch zu dem offenen Unterricht passt, den sie effektivieren sol-

len. Und was soll erreicht werden - ein offenerer Unterricht? Wie wird dann unterschieden zwischen einem Unterricht der offen und einem der offenerer ist? Ist die Skala nach oben offen? Wie sieht dann ein Unterricht aus, der am offensten ist?

Er referiert Untersuchungsergebnisse, die besagen, dass SchülerInnen 'in offenen Lernsituationen desorientiert seien, mit der Verantwortung selbstgesteuerter Lernaktivitäten Schwierigkeiten hätten, den Anforderungen, selbst zu forschen, zu experimentieren und zu entdecken, nicht gewachsen seien etc. deutlich werden lassen, dass Veränderungen in der Gestaltung des Curriculums nicht wie gewünscht gelungen sind.'

Auch hier ist wieder zu fragen, beziehen sich diese Beschreibungen auf offenen Unterricht? Lassen sich die Schwierigkeiten der Schüler vielleicht auch darauf zurückführen, dass diese plötzlichen selbstgesteuerten Lernaktivitäten, dieses selbst forschen für die Schüler vollkommen neu und ungewohnt war? Dass sie vor allem Probleme damit hatten jetzt im geschlossenen Teil rezeptiv und ein paar Minuten später im offenen Teil produktiv und selbständig tätig zu sein?

Solche Gedanken hat Jürgens nicht, er schließt daraus nur: Offenes Lernen kann auf klar strukturierte aufgabenorientierte Lernarrangements nicht verzichten. Er fordert weitere Grundlagenforschung, beispielsweise zu der Frage: Was bedeutet 'Selbständigkeit im Planen und Handeln'.

Liest man das Fazit das Jürgens zieht, ist klar: Offener Unterricht kann nur das zu erreichende Ziel eines längeren Weges vom Geschlossenen Unterricht, der ja immer offene Elemente schon hat, hin zu einem offenen Unterricht sein, der auch offene und geschlossene Elemente enthält? Denn Jürgen betrachtet den Offenen Unterricht nur als nötige und sinnvolle Ergänzung bzw. Alternative zum lehrerzentrierten Unterricht. Alles klar?

Interessengeleiteter Unterricht

Solchermaßen eingestimmt, wendet sich Jürgens der Forschung zum Interessengeleiteten Unterricht zu.

Um es fest zu halten: Die Interessen des Kindes sind seine eigenen Interessen. Wenn es durch die Welt geht, geschehen Dinge, die das Kind dazu nötigen, sich diese Welt zu erklären. Reformpädagogen bestanden daher darauf, dass die individuelle Erfahrung des Kindes der Ausgangspunkt jedes Lernens sein müsse. Was das Kind erlebt gehört zu seiner

Welt in der es lebt. Dort liegen seine Interessen - reformpädagogisch gesehen. Dewey vertrat den Standpunkt: Wenn das Kind das was es in der Schule lernt nicht in seiner Lebenswelt anwenden und verwerten kann, ist das das Problem der Schule. Interessengeleitetes Lernen setzt also - reformpädagogisch gesehen - in der Welt des Kindes an. Sonst fehlt dem Kind 'jeglicher Antrieb' zum Lernen - so Dewey.

Die Gedanken der neueren Forschung zum interessengeleiteten Lernen gehen von anderen Gesichtspunkten aus: 'Wenn Selbstbestimmung ein grundlegendes Erziehungsziel ist, dann bedarf es eines entsprechenden Motivationskonzeptes, das selbstbestimmte Handlungs- und Lernveranlassungen erfasst.' (S. 73) Damit ist der Begriff 'selbstbestimmt' schon wieder auf den Kopf gestellt, denn Handeln, zu dem man durch andere bewusst veranlasst wird, motiviert wird, ist kein selbstbestimmtes Handeln mehr. Schon von der Definition her nicht.

Interesse wird definiert als 'Gerichtetheit der Person auf die erkennende Erfassung von Sachverhalten, Zusammenhängen, Situationen [...] Besondere Merkmale sind ein Bewusstwerden von Bedeutungen und die emotionale Anziehungskraft des Interessierenden.' (S. 73, Auslassung E.J.) Zentrales Merkmal ist die Selbstintentionalität, besonders eng mit Emotionen und Werten, aber auch mit Kognition verbunden. (Vgl. S.73f)

Jürgens zieht als Fazit, dass die pädagogische Interessentheorie (PIT) zu 'einer neuen Betrachtungsweise systematisch angebahnter Unterrichtsprozesse führen müsse.' (S. 86) Die Selbstintentionalität soll sich also auf Lerninhalte richten, die vorgegeben sind. Die Definition von Interesse wird in der PIT auf den Kopf gestellt. Aus der 'Gerichtetheit der Person' aus eigenem Antrieb wird das 'Gerichtet werden des Schülers' im Hinblick auf den angebahnten Inhalt.

Schiefele/Prenzel (1991) ist nicht zu widersprechen, wenn sie folgern, dass wenn sich 'trotz der Behandlung von durchaus interessenswürdigen Gegenständen verhältnismäßig wenig Interessen bilden, [kann es, Einfügung J.G.] wohl nicht nur an den Sachen liegen, sondern muss auch an der Art des Unterrichts liegen.' (S. 86, zitiert nach Jürgens) Jürgens unterstützt die Forderung nach Unterrichtsformen, die die Selbsttätigkeit ermöglichen (S. 87) hält aber eisern daran fest, dass Unterricht systematisch angebahnt ist.

Er geht an der fast zwingenden Konsequenz vorbei, dass Interessenswürdige Gegenstände eben nicht automatisch die Gegenstände des 'selbstintentionalen Interesses' sind. Das kann so sein. Wenn es nicht so ist, dann bildet sich tatsächlich eben nur wenig Interesse aus - egal wie

Interessenwürdig die Gegenstände sind. Und ohne dieses 'selbstintentionale Interesse' findet auch kein bedeutsames Lernen statt.

Jürgens weist auch darauf hin, dass PIT nicht die These stütze: 'Ein interessanter Unterricht sicher schon den Schülererfolg.' Das tue dieser nur dann, wenn der Schüler sowieso schon interessiert ist. Dessen ungeachtet fordert er, dass Schule sich besonders um die Aufrechterhaltung und Förderung dieses Interesses kümmern müsse.

Wenn also doch schon interessanter Unterricht nur dann wirksam ist, wenn schon ein Grundinteresse vorhanden ist - also der interessante Unterricht nicht der Auslöser des Interesses ist, wie erhält man dann ein solches Interesse aufrecht, bzw. wie fördert man es?

Jürgens fordert daher Unterrichtsformen wie 'forschendes Lernen, Entdeckungsmethode, kooperative Verfahren, Peer Learning und Peer Instruction sowie eine horizontale inhaltspezifische Differenzierung, Projektmethode, fächerübergreifende Themenwahl u.a.m.' (S. 87)

Es ist ein eigenartiger Eiertanz, der auf der einen Seite immer offener die Freigabe des Lernens nach den Interessen der Lernenden selbst fordert aber gleichzeitig daran festhält, dass Unterricht ein 'absichtsvolles Lehr-Lernhandeln' bleiben müsse.

Ein individuelles Interesse - das zeigt gerade die nicht-direktive Ansatz von Rogers - ist ein Interesse des Individuum und damit von vielen Facetten geprägt, die dieses einzigartige Individuum ausmachen. Allerdings nicht statisch: Die Interessen sind nicht dauernd vorhanden und können sich leicht verändern.

Will man diese Interessen von Kindern und Jugendlichen wirklich nutzen, kann man sie nicht einteilen in für die Schule und das Lernen nützliche Interessen, die es zu erhalten und verstärken gilt und andere Interessen beiseite lassen.

Es bleibt nur ein Weg: Diesen Interessen freien Raum zu geben, sie dadurch zu unterstützen, indem das Lernen frei gegeben wird und es nicht einem systematisch angebahntem Unterricht auszusetzen und dadurch in gewünschte Richtungen zu zwingen.

Freiarbeit und Lernen nach Arbeitsplan

Schule müsse allen SchülerInnen zu *mehr* Chancengerechtigkeit, mehr Bildung und mehr Humanität verhelfen. Schule muss den Einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben befähigen. (Vgl. S. 96)

Jürgens hinterfragt nicht, ob Schule das überhaupt leisten und wie sie denn dieses Ziel erreichen kann. Es kommt nicht in den Blick, dass dieses Ziel auch ohne Schule zu erreichen ist und auch nicht, ob und wie Schule im Blick auf den Einzelnen dieses Ziel fördert oder gar behindert.

Er konstruiert eine von der Reformpädagogik her rührende Kontinuität für den offenen Unterricht und bestimmt die 'einheitlich gegliederte Schule zum umspannenden Ziel der Reformpädagogik.' (S. 98) Wie er zu dieser Aussage kommt bleibt offen, die 'einheitlich gegliederte Schule' war jedenfalls nicht das umspannende Ziel der Reformpädagogik.

In Deutschland gehe es allerdings weniger um den kultur-, gesellschafts-, bzw. schulkritischen Aspekt der Reformpädagogik, sondern mehr um methodische Aspekte.

Jürgens hinterfragt nicht, ob diese methodischen Aspekte überhaupt ohne die kultur-, gesellschafts- und schulkritischen Anteile zu nutzen sind und welche Folgen diese Herauslösung der Methoden hat.

Gemeint sind Gesamt- Epochen- und Projektunterricht, Freiarbeit und Wochenplanarbeit, lebensweltbezogenes und selbsttätiges Lernen. (S. 99)

In diesen Methoden sieht Jürgens ein Mittel, der Lernunwilligkeit, dem Lernversagen sowie Störungen, Langeweile und Gleichgültigkeit zu begegnen.

Der entscheidende Faktor in der Reformpädagogik aber war, dass die genannten Lernformen damals den Schülern erlaubten, ihre eigenen Lerninteressen zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Es gab keine Lehrpläne die 'aberledigt' (Peschel) werden mussten. Damit war die Lebensnähe unmittelbar gegeben. Die von Jürgens genannten Lehr-Lern-Probleme treten ja vor allem dann auf, wenn die Lernenden wenig oder keinen Bezug zu den Lerngegenständen haben, wenn die Lernaufgaben in deutlicher Distanz zum Leben der Lernenden stehen - wenn sich nur wenig Interesse ausbildet.

Der von Jürgens so beschriebene Offene Unterricht mit reformpädagogischen Wurzeln setzt für ihn voraus, Zeit zu haben für die Entfaltung und Weiterentwicklung individueller Lernprozesse ohne das Individualisierungsprinzip zur alleinigen Richtschnur für die Organisationsstruktur werden zu lassen. Er müsse immer im Zusammenhang mit dem Solidaritätsprinzip gesehen werden. Allerdings lässt Jürgens offen, wem diese Solidarität gelten soll.

Wenn offener Unterricht als sozialer Prozess verstanden werden soll, durch den kooperative Interaktionsformen gefördert werden können, wenn Emotionen zugelassen werden sollen und Zeit benötigt wird, auf diese eingehen zu können, stellt sich die Frage wie das mit dem systematisch angebahnten Lehr-Lern-Handeln zusammenpasst.

Wochenplan

Deutlicher wird das bei der Erklärung des Wochenplans. Dieser zielt darauf, einen umfangreicheren Arbeitsauftrag selbständig, d.h. in eigener Regie bearbeiten zu lassen. Die Schüler erhalten zu Beginn der Woche einen schriftlichen Plan, der eine Reihe verschiedener Aufgaben aus verschiedenen Lernbereichen bzw. Unterrichtsfächern enthält. Zu festgelegten Stunden wird dieser Plan dann von den Schülern bewältigt. (S. 100)

Damit ist klar, dass die Schüler bei diesem Verständnis von Wochenplanarbeit Aufgaben bearbeiten, die jemand anders zusammengestellt hat. Dabei ist es egal, ob die konkreten Aufgaben individuell auf die Schüler zugeschnitten sind oder einfach dem Buch entnommen wurden, ob sie sich auf Lernhäppchen beziehen oder einen ganzen Themenbereich umfassen.

Der entscheidende Unterschied ist, dass der Schüler nicht seine eigenen Lernvorhaben in den Wochenplan einträgt. Offenheit besteht also möglicherweise in Bezug auf die Organisation (Wann, wo mit wem?), und methodisch (Wie?), aber nicht inhaltlich (Was?).

Von Selbstverwaltung oder Selbstregierung ist bei Jürgens nicht die Rede und von persönlicher Offenheit (Gleichberechtigung von Schüler und Lehrer) auch nicht. (Vgl. Bestimmungsraster nach Peschel) Nur von Konfliktregelung und Bewältigung von Gefühlen, wobei offen bleibt, ob auch Konflikte von Schülern mit Lehrer konstruktiv - auf gleicher Augenhöhe - geregelt werden können.

Es geht aber nur um Aufgaben, die in größtmöglicher Eigenverantwortung zu erledigen sind. Der Lehrer ist uneingeschränkt Herr des Arbeits-, bzw. Lehr-Lern-Prozesses, er gewinnt diagnostische Informationen und leistet situationsangemessen Hilfe bei Problemen, die durch seine Aufgabenstellung verursacht wurden. Die Abhängigkeit ist nicht zu übersehen.

Freiarbeit

Bei der Freiarbeit referiert Jürgens verschiedene Auffassungen von Freiarbeit von H. Parkhurst bis Freinet und zieht daraus den Schluss, dass die heutige Schule ihre eigene Didaktik von Freiarbeit entwickeln müsse. (S. 104) Er spricht sich für einen Typ Freiarbeit aus, der inhaltlich und organisatorisch neue Möglichkeiten des lebendigen Lernens für die Schule eröffnen soll: Freiarbeit ist integrierter Bestandteil des gesamten Unterrichts und somit Unterrichtsprinzip. Unterricht muss insgesamt offen geplant werden.

'Durch offene Organisationsformen (z.B. Wochenplanarbeit) werden den Schülern zunehmend mehr Mitsprache- und Mitentscheidungsmöglichkeiten eingeräumt. ... Das Freiarbeitsangebot kann sowohl Pflichtaufgaben als auch Wahlaufgaben enthalten.' (S. 107) Die Schüler sollen 'weitgehend selbständig über die Auswahl ihrer Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsbereiche, die Sozialform und die Planung, Durchführung und Auswertung ihres Lern- und Arbeitsablaufes bestimmen können. Dabei stehen Elemente der Selbstaktivierungsfähigkeit sowie der Planungsfähigkeit im Mittelpunkt. Daneben geht es vorrangig um die Förderung von Selbsterfahrung und des sozialen Lernens.' (S. 107 Kasten)

Wieder bezieht sich die eingeräumte Selbständigkeit für die Schüler nur darauf, aus im vorgeplanten Rahmen gestellte Aufgaben zu lösen. Sie können nur wählen, ob sie diese oder eine andere Aufgaben lösen. Der Rahmen kann nicht verlassen werden.

Neben dem vorrangig fachlichen Anliegen des Unterrichts geht es um Selbsterfahrung und soziales Lernen. Und es darf nicht vergessen werden, Jürgens formuliert eine Wunschvorstellung von Freiarbeit, er beschreibt keinen real abgelaufenen Unterricht. Selbsterfahrung kann gemacht werden, wenn man für sich aus eigener Entscheidung neues ausprobiert. Selbsterfahrung ist also nur sehr eingeschränkt möglich, wenn man auf Anweisung handelt. Vor allem fehlt in diesem Fall das prickelnde Erlebnis: Ich probiere mich aus. Selbst wenn die Erfahrung nicht positiv in Bezug auf die Erwartung des Individuum ist, bleibt ein wirklich ganzheitlicher Lernprozess. Beim Handeln auf Veranlassung ist das In-

dividuum nur teilweise engagiert. Mehr ereignet sich nur, wenn es die veranlasste Handlung zur eigenen Sache macht. (Siehe Interesse)

Wenn es dann um den Offenen Unterricht selbst geht, fordert Jürgens Vorleistungen in vier Bereichen: 1. materiell: ein Fundus für den Lehrer um offene Lernsituationen gestalten und ermöglichen zu können, 2. räumlich: Platz für die vielfältigen Aktivitätsbereiche und die anregende Lernumgebung, 3. Kommunikativ und interaktional: Geschäftsordnung und Regelwerke für den gemeinsamen Arbeitsablauf und 4. arbeitsmethodisch: schrittweises Einüben, Entwickeln und Fördern von Verhaltensweisen: Hinführen zum genauen Lesen und Befolgen von Arbeitsanweisungen ...

Die Beschreibung des Fundus erinnert allerdings eher an eine Materialzentrierung als an offenen Unterricht: Partnerdiktate, Übungsmaterial im Schreiben und Rechnen, Bilddiktate, ...

Es entsteht ein Bild eines gut ausgestatteten Schulraumes in der für den Lehrer alles griffbereit ist, was er so braucht, um die Kinder zu beschäftigen, Material bis unter die Decke - eine Lebenswelt der Kinder wird nicht sichtbar.

Wenn bei den räumlichen Umgestaltungen ausdrücklich erwähnt wird, dass auch Frontalunterricht möglich sein muss und dass die ästhetische Ausschmückung des Klassenraums zum Wohlfühlen erheblich beiträgt, dann klingt das so, als könne eine schöne Ausstattung darüber hinwegsehen lassen, dass am gleichen Ort nach wie vor Auslese nach Leistung betrieben wird.

Wenn kommunikativ/interaktional Unruhe, Orientierungslosigkeit und Unmut vermieden werden soll entsteht nicht das Bild einer lebendigen Klasse. Orientierungslosigkeit und Unmut sind Anzeichen von Verlorensein, von 'Ich will das hier nicht!' - Unruhe kann beides sein.

Wenn es lern- und arbeitsmethodische Vorbedingungen gibt, dann ist die Situation nicht 'vom Kinde aus' gedacht. Rogers hat von seinen Klienten nicht verlangt, erst 'therapiefähig' zu werden, um ihnen dann helfen zu können. Er hat mit der Therapie begonnen und den Klienten so angenommen, wie er war. Und seine Vorsatz war: Der Klient muss sich angenommen fühlen.

Nun sind Kinder nicht psychisch therapiebedürftig, aber das Gefühl: 'Hier bin ich willkommen, so wie ich bin und hier kann ich meine Interessen verfolgen, die Welt auf meine Weise kennenlernen, ich muss nicht ir-

gendwie sein, sondern ich bin gut so wie ich bin und das was ich tue ist schon richtig für mich!' - dieses Gefühl muss sich schon bei den Kindern einstellen, damit sie Schritte in die Welt mit persönlichem Gewinn gehen können.

Projekte

Das Kapitel über Projekte liest sich wie eine praktische Anleitung mit theoretischem Vorspann über die Entstehung des Projektunterrichts in der Reformpädagogik. Ein Bezug zum Offenen Unterricht besteht nur indirekt, weil Jürgens offensichtlich Projekte als die Form des Offenen Unterrichts ansieht - allerdings mit langer Vorlaufzeit, etwa einem Schuljahr.

Damit ist aber auch klar, dass Projekte eine Sonderform des Unterrichts sind und bleiben. Auch Jürgens stellt fest, dass die herausgehobene Projektwoche nicht dazu taugt, Projektlernen im Unterrichtsalltag zu initiieren. (S. 137) Er plädiert daher für viele kleine oder auch mal größere Vorhaben innerhalb des Regelunterrichts. Er beschreibt aber die Planung und Durchführung einer schulweiten Projektwoche.

Lediglich im historischen Vorspann scheint kurz die Möglichkeit auf, die Dewey und Kilpatrick mit Projektunterricht verbanden: Bildung im Sinne einer demokratischen Erziehung zu realisieren. (S. 120) Projektunterricht sollte demokratische Lebensprozesse praktizieren oder auf diese vorbereiten. (S. 121) Jürgens räumt zwar ein, dass 'gerade dieser Aspekt ... heute oft unterschlagen, bzw. in der praktischen Arbeit nicht hinreichend berücksichtigt' (S. 121) wird, zieht aber daraus keine Konsequenzen.

So bleibt unklar, warum Jürgens den Projektunterricht als Projektwoche breiten Raum einräumt, die Möglichkeit ihn als durchgängige demokratische Unterrichtsmethode zu benutzen aber nur als Wunsch nennt.

Der Ertrag dieser Methode für den Offenen Unterricht bleibt leider vollkommen im Dunkeln, denn gerade der Offene Unterricht wie ihn Falko Peschel vorstellt realisiert diese demokratischen Lebensprozesse nicht nur im Umgang miteinander, sondern vor allem auch auf der Ebene der Unterrichtsinhalte.

Stationenlernen

Jürgens urteilt: 'Stationenlernen kann für die Gesamtkonzeption des Offenen Unterrichts als geradezu exemplarisch angesehen werden.' (S. 139) Peschel kommt zu einer anderen Auffassung: Stationenlernen kann sowohl ein geschlossener Lehrgang als auch Offener Unterricht sein und ist somit nicht exemplarisch für OU. Jürgens äußert sich zwar auch so, allerdings sieht er darin 'in hervorragender Weise die Möglichkeit, zwischen den Polen von Geschlossenheit und Offenheit eine sehr differenzierte Palette von Unterricht zu entfalten.' (S.139) Beide Standpunkte zeigen die ganz unterschiedliche Sichtweise des Offenen Unterrichts.

Jürgens zieht Parallelen zur Freiarbeit und weist auf die Nähe zur Arbeitsschulbewegung zum handlungsorientierten Unterricht und vor allem zum Daltonplan von Helen Parkhurst hin. Sie habe auf die Grundsätze von Freiheit, Aktivität, Individualismus und Sozietät gesetzt. 'Die SchülerInnen sollen die ihnen gestellten Aufgaben eigenverantwortlich unter Hinzuziehung von Arbeitsmitteln ... , die sich jeweils in bestimmten Fachräumen befinden, bewältigen.' (S. 141) An festgelegten Orten sollen bestimmte Aufgaben erledigt werden, so dass Ortswechsel und Aufgabenwechsel zusammenfallen. Das geschehe unabhängig vom Lehrer - nur das dieser ja die Aufgaben bestimmt hat, oder die Auswahlmöglichkeiten festlegt.

Zusammenfassend stellt Jürgens fest:

1. Stationenlernen soll das selbständige Arbeiten durch Gewähren von Entscheidungsspielräumen fördern.
2. Fachgebundenes oder fachübergreifendes Arbeiten wird an verschiedenen Stationen angeboten und damit mehrkanaliges, ganzheitliches Lernen und auch differenzierender Unterricht ermöglicht.
3. Stationenarbeit ist einem handlungsorientierten, erfahrungsoffenen und entdeckend-problemlösenden Lernbegriff verpflichtet. Übung ist nur ein Teil der Stationenarbeit.
4. Stationenlernen kann in die Wochenplanarbeit und in die Freiarbeit integriert werden.

Nur - warum nur weil Stationen eingebaut werden der Unterricht plötzlich fachübergreifend, mehrkanalig, ganzheitlich oder binnendifferenziert bearbeitet wird - ist nicht einsichtig. Ob ein Lehrer die 'im Zusammenhang mit dem Stationenlernen vielfältigen Möglichkeiten der Schüleraktivierung und -beteiligung nutzt oder nicht ist jedenfalls keine Eigenschaft der Station.

Richtig ist, dass potentiell mehr Möglichkeiten durch die Verschiedenheit bereit stehen, richtig ist auch, dass der direkte Zugriff des Lehrers auf die Mitarbeit des Kindes und seine Kontrolle geringer wird. Allerdings sind alle Stationen vom Lehrer geplant, auch wenn sie von Schülern umgebaut oder verändert werden können. Damit wird die Leine nur länger.

Aber wenn auch im weiten Verständnis den Schülern Freiräume zugestanden werden sollen, 'um über eine Selbststeuerung und Selbstbestätigung in bestimmten unterrichtlichen Bereichen und Phasen, selbständiges Lernen und Arbeiten anzubahnen' (S. 149) bleiben sie Laufställe.

Jürgens meint damit z.B. eine Unterteilung in Wahl- und Pflichtaufgaben, es könnten Sozialformen auswählbar sein und Mitspracherechte bei der Festlegung der einzelnen Aufgaben bzw. der Gestaltung einzelner Stationen. Die Qualität der Stationenarbeit hänge davon ab, wie sich der Gesamtaufbau der einzelnen Stationen gestaltet und von den in den Materialien 'sichtbar werdenden didaktischen Ideen'.

Damit sagt Jürgens allerdings implizit, dass der Output auf der Schülerseite bestenfalls gleich ist dem Input, den der Lehrer vorgesehen hat.

Abschließend stellt Jürgens ein Stationenlernen in einer ersten Grundschulklasse vor. Allerdings wird diese Lernform das erste mal eingesetzt.

Mit dem Stationenlernen bricht das Buch ab. Es gibt keine abschließende Diskussion der Ergebnisse, keine Zusammenfassung, keinen Ausblick.

Zusammenfassung

Für ein wissenschaftliches Werk über die Theorie, Praxis und die Forschungslage der 'neuen Reformpädagogik' und der 'Bewegung Offener Unterricht' ist es für die damalige Zeit (1994) ein Versuch, sich offenem Unterricht anzunähern. Das ist angesichts der desolaten begrifflichen Situation gut gelungen - hat allerdings aus heutiger Sicht nur noch historischen Wert. Für eine sechste Auflage 2004 stellt sich an manchen Stellen die Frage, ob sich das gesagte auf 1994 oder auch noch auf 2004 bezieht. Dass in dieser sechsten Auflage grundlegende Literatur, die in Bezug auf das zentrale Thema 'Offener Unterricht' ein ganz anderes Bild ergibt, nicht eingearbeitet wurde, ist unverständlich und wertet das Buch ab.

Er stellt aus damaliger Sicht Freiarbeit, Wochenplan, Projektarbeit und Stationenlernen durchaus angemessen vor und auch der Rückgriff auf

die Reformpädagogik führte zwar zu plausibel klingenden Argumentationen, leidet aber an dem Konzept des Offenen Unterrichts von Jürgens.

Immer wieder führt der Unterricht, der geschlossene (lehrerzentrierte) und offene (schülerzentrierte) Elemente enthält in eine widersprüchliche Situation, in der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit nur dann gefordert ist, wenn der Lehrer dies einplant. Die direkte und offene Führung durch den Lehrer wird ersetzt durch eine subtile, materialgesteuerte Führung. Auf Kärtchen stehen konkrete Anweisungen, die der Schüler dann genau lesen muss und dann selbständig ausführen darf/soll. Die Leine ist länger, der Rahmen vielleicht weiter, aber Unterricht gehorcht weiterhin dem Primat der (Fach-)Didaktik, ist weiterhin systematisch vom Lehrer angebahnt. Er bestimmt allein, wann wie lange und zu welchen Themen 'selbständig' gearbeitet werden darf. Ein so eingeschränktes Konzept von Selbständigkeit darf sich auch nicht auf die Reformpädagogik berufen.

Peschel hat mit seiner Definition von Offenem Unterricht und den von ihm entwickelten Bestimmungsrastern ein Instrument vorgelegt, mit dem die Offenheit von Unterricht in verschiedener Hinsicht (organisatorisch, methodisch, inhaltlich, sozial und persönlich) und in jeweils fünf Abstufungen eingeschätzt werden kann. Das Lernen der Kinder folgt - in dem von ihm vorgestellten Offenen Unterricht - ihrem eigenen auch wechselnden Interesse. Sie lernen was sie wollen. Ein Mädchen in der Grundschule formuliert das so: 'Man kann z.B. sagen: Ich mach jetzt eine Seite Mathe und man kann auch mittendrin die Arbeit wechseln - ohne jemand etwas zu sagen!'

Jürgen Göndör
August 2008