

Hohe Fachleistungen ohne Belehrung – ein radikales Konzept offenen Unterrichts in der Evaluation

Falko Peschel

Ob mit oder ohne Diskussionen über TIMSS und PISA: Sobald die fachlichen Leistungen von Schülern in die Kritik geraten, wird direkt oder indirekt verstärkt auf Fachunterricht und systematisches Üben gesetzt. Und dies, obwohl die Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte ganz andere Antworten auf effektives Lernen in der Schule nahe legen. Anstatt die – zugegebenermaßen nicht einheitlich verstandene - Forderung der Wissenschaftler nach selbstgesteuertem und interessenorientiertem Lernen aber ernst zu nehmen, werden die Begriffe häufig für das eigene Unterrichtsverständnis instrumentalisiert: Da wird aus dem selbstregulierten Lernen schnell ein kleinschrittig lehrbares Methodentraining, und die Interessenorientierung wird auf außerschulische Hobbybeschäftigungen reduziert. Bei genauer Betrachtung entpuppen sich viele Reformversuche in den Schulen allzu schnell als nicht sehr ernst gemeinte Alibiveranstaltungen („Freie Arbeit“, „Projektwoche“) – das hat für die LehrerInnen den Vorteil, dass die innovativen Begriffe präsentationswirksam verwendet werden können, aber den Nachteil, dass sich weder Lehrer noch Schüler wirklich mit dem Unterricht identifizieren können.

Was aber passiert in einer Klasse, wenn die Ideale des offenen Unterrichts tatsächlich ernst genommen werden? Was passiert, wenn SchülerInnen nicht mehr von oben belehrt werden? Wenn sogar auf die „heimlichen Lehrgänge“ in der Form von Schulbüchern, Lernkarteien und Arbeitsmitteln verzichtet wird? Wenn es statt dessen vorrangig weiße Blätter und den Zugriff auf Alltagsmaterialien gibt? Was passiert, wenn jedes Kind zu jeder Zeit frei sein Lernen bestimmen kann? Nein, besser: Wenn es sein Lernen zu jeder Zeit selbst bestimmen *muss*? Wenn es eben keine Arbeitsblätter oder Lernspiele einfach aberledigen kann? Wenn es sich nicht mit irgendwelchen Beschäftigungstherapien selbst täuschen kann? Wenn es ohne Motivationsimpulse oder Fleißstempel des Lehrers dafür sorgen muss, dass es Schreiben, Rechtschreiben, Lesen, Rechnen, Forschen lernt?

Ich habe einen solchen Unterricht über vier Jahre in einer Grundschulklasse durchgeführt und dokumentiert. Neben den Erfolgen, die das basisdemokratische Prinzip für die soziale Integration der Kinder geleistet hat – es konnten u. a. mehrere Kinder mit Sonderschulgutachten aus anderen Klassen in der Regelschule behalten werden -, waren vor allem die fachlichen Leistungen der Klasse erstaunlich. Da dem offenen Unterricht zwar allgemein der Erfolg im sozialen Bereich nicht abgesprochen wird, immer wieder aber auf mögliche schlechtere Leistungen im fachlichen Bereich hingewiesen wird (vgl. Brügelmann 1998, 10ff.), lag es nahe, diesen Aspekt einmal näher zu untersuchen und die Ergebnisse des Unterrichts zu anderen Untersuchungen in Beziehung zu setzen.

Nach der Verschriftlichung des dem Unterricht zu Grunde liegenden Unterrichtskonzepts (Peschel 2002) unterscheidet vor allem eine ausführliche Dokumentation des Bedingungsfelds die Untersuchung maßgeblich von anderen Untersuchungen, in denen die Kriterien, die zur Einordnung des Unterrichts in eine bestimmte Kategorie geführt haben, in der Regel nicht wirklich offen gelegt werden. Zusätzlich stellt sich immer wieder bei Untersuchungen zum offenen Unterricht heraus, dass die Maßstäbe, die eigentlich an die Offenheit des Unterrichts angelegt werden sollten, nicht gehalten werden konnten (vgl. Brügelmann 1998, 13ff.; Kasper 1995³, 108f.; Hanke 2001, 382ff., Wagener 2002, 102). Von daher kann mit einiger Sicherheit behauptet werden, dass es bislang im Grunde genommen noch keine stichhaltige Untersuchung offenen Unterrichts gegeben hat – zumal es, wenn man die Kriterien anwendet, die in der Fachliteratur zu Grunde gelegt werden, gar keine ausreichenden Stichproben für diesen Unterricht gibt.

Auch die hier thematisierte Untersuchung kann keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Sie ist begrenzt auf eine Klasse, ganz bestimmte Kinder und einen bestimmten Lehrer. Aber es können die Lernvoraussetzungen der Kinder, ihr häusliches Umfeld und die Bedingungen, die in der Klasse herrschten, dokumentiert und mit anderen Bedingungsfeldern verglichen werden. Dies wurde in der Untersuchung ausführlich getan, sowohl auf Klassenebene als auch durch Fallstudien eines jeden Kindes. Auf diese Weise konnte gezeigt werden, dass die Stichprobenauswahl zwar nicht repräsentativ ist, aber gemessen am Durchschnitt auch nicht vom „Durchschnitt“ abweicht, so dass die Erfahrungen auf Regelklassen übertragbar erscheinen.

Vor allem wenn man die Kinder betrachtet, die ihre ganze Schulzeit in der Klasse verbracht haben, also nie auf herkömmliche Weise „unterrichtet“ worden sind, ergeben sich beeindruckende Resultate, die im Folgenden kurz für die Bereiche Schreiben/ Rechtschreiben, Lesen und Rechnen wiedergegeben werden:

Rechtschreiben

Im Gegensatz zu üblichen Formen des Rechtschreibunterrichts mit hohen Anteilen des Einübens von Wörtern, Regeln etc. ist das Rechtschreiblernen im oben beschriebenen Unterrichtskonzept ganz in das Freie Schreiben und Lesen integriert. Es geht also um die Überprüfung der These, dass Rechtschreiben nicht explizit gelehrt werden muss, sondern als ein vornehmlich beiläufig erfolgreicher Prozess impliziter Musterbildung des Einzelnen erfolgt, der in einer entsprechenden Lernumgebung auch ohne Unterrichten ablaufen kann.

Die Erhebung der Buchstabenkompetenz zu Schulanfang ergibt im Bezug auf das Schreiben von Buchstaben, dass die Kinder zumindest keine überdurchschnittlichen Vorkenntnisse haben. Die durchschnittliche Buchstabenkenntnis liegt zwischen 6 und 10 Buchstaben, ein Drittel der Stichprobe beherrscht mehr als 10 Buchstaben, fast die Hälfte weniger als 6 Buchstaben. Diese Werte liegen sogar unter denen anderer Untersuchungen (vgl. Richter 1992, 115ff.). Um den

weiteren Verlauf der Schreib- und Rechtschreibentwicklung zu dokumentieren, wird auf verschiedene gängige „Überforderungsdiktate“ zurückgegriffen. Neben dem Fünf- bzw. dem Neun-Wörter-Diktat (vgl. Brügelmann 1995; 1988/1989) wird die Hamburger Schreib-Probe (vgl. May 1997³) eingesetzt, die im Gegensatz zu den anderen Tests eine Einordnung der Ergebnisse in eine bundesweite Stichprobe ermöglicht.

Während die Kinder nach einem Monat im Durchschnitt gerade den Anlaut eines Wortes verschriften können, sind sie nach knapp einem halben Jahr Schule in der Lage, weitgehend lautgetreu zu schreiben. In der Hamburger Schreib-Probe ergeben sich vom Ende des ersten Schuljahrs bis in die weiterführende Schule Prozentränge, die mit Durchschnittswerten zwischen 56 und 73 hoch signifikant über dem Mittelwert der Eichstichprobe liegen. Lediglich ein Asylant aus Bosnien und ein anderer Junge mit sehr unterdurchschnittlichem Intelligenzquotienten bewegen sich länger unterhalb des mittleren Prozentrangs 50, liegen aber immer noch im Mittelfeld und schließen die Grundschulzeit mit Prozentrang 34 ab.

Lesen

Da es im hier untersuchten Unterricht über die gesamte Grundschulzeit keinerlei explizite Leseerziehung gab, weder im Anfangsunterricht noch im weiterführenden Lesen, stellt sich die Frage, inwieweit die Ziele des Lesenlernens, einschließlich der Vorlesekompetenz, erreicht werden konnten. Bzgl. der Buchstabenkompetenz vor Schulbeginn liegen die Kinder im Bezug auf das Lesen von Buchstaben leicht über dem Durchschnittswert anderer Untersuchungen (vgl. Rathenow/ Vöge 1982, 50). Neben einer halbjährlichen Erhebung der Lesekompetenz, für welche die Kinder selbst Kriterien („Sinnentnahme“, „Flüssigkeit“ und „Betonung“) entwickelt und sich dann gegenseitig bewertet haben, wird im vierten Schuljahr der „Hamburger-Lesetest“ durchgeführt.

Die Kinder lernen ohne expliziten Leseunterricht im ersten Schulhalbjahr Lesen. Zum Ende des Schuljahrs können alle fremde Texte zumindest ohne zu stocken vorlesen, zum Ende des zweiten Schuljahrs lesen nur zwei Kinder noch nicht ganz flüssig, wobei eines auch Probleme mit einem sinnbetonten Vorlesen hat (der Asylant aus Bosnien). Im weiteren Verlauf steigt die Lesefertigkeit im Bereich des flüssigen und sinnbetonten Vorlesens weiter an, so dass zum Ende der vierten Klasse alle Kinder flüssig und sinnbetont vorlesen. Im Lesesicherheit und Lesegeschwindigkeit messenden „Wort-Test O40“ (vgl. Lehmann 1997) befinden sich zum Ende des vierten Schuljahrs alle Kinder einschließlich des Asylanten aus Bosnien auf der höchsten Stufe der Lesegeschwindigkeit bzw. Lesesicherheit und unterscheiden sich hochsignifikant von der Eichstichprobe.

Das viel wichtigere Leseverständnis wird im vierten Schuljahr mit dem „Hamburger Lesetest“ erhoben (vgl. Lehmann 1997). Dabei müssen Fragen zu Texten unterschiedlicher Schwierigkeit

und Art, von Geschichten bis hin zu Sachtexten, Tabellen, Anleitungen und anderen Gebrauchstexten richtig beantwortet werden. Ende des vierten Schuljahrs befinden sich die Kinder im Durchschnitt vor dem Übergang zur – auch für Erwachsene geltenden - höchsten Lesestufe, d. h. sie können mehrere Informationen bzw. Handlungs- oder Hintergrundmotive zum Beantworten der Fragen kombinieren und rekonstruieren. Alle Kinder bis auf den Asylanten aus Bosnien und den schon oben genannten anderen Jungen liegen über Prozentrang 50, die Hälfte der Stichprobe sogar über Prozentrang 75, d. h. die Kinder bewegen sich im oberen Leistungsbereich. Aber selbst die beiden genannten Jungen befinden sich mit Prozentrangwerten von 27 und 39 noch im Mittelfeld. Insgesamt ergibt sich ein durchschnittlicher Prozentrang von 77, das heißt, dass die Klasse sogar im Durchschnitt im oberen Prozentrangbereich liegt und sich hochsignifikant von der Eichstichprobe unterscheidet.

Rechnen

Gerade beim „Rechnenlernen“ geht man von einer engen Beziehung zwischen der Unterrichtsgestaltung und den mathematischen Leistungen aus und zwar insofern, als dass vor allem Unterrichtsmerkmale, die eher lehrerzentriert bzw. lehrergesteuert erscheinen, als effektiv betrachtet werden. Soziales Klima und Förderungsorientierung des Unterrichts werden als eher unwichtig angesehen (vgl. Helmke/ Weinert 1997).

Die fachlichen Voraussetzungen der hier untersuchten Kinder werden zu Schulanfang erhoben und mit Ergebnissen anderer Studien (vgl. Selter 1995) in Beziehung gesetzt. Sie weisen darauf hin, dass zumindest keine überdurchschnittlichen Vorkenntnisse vorhanden sind. Ein Mädchen fällt dabei durch besonders wenige bzw. gar keine mathematische Vorkenntnisse auf. Sie hat einen Intelligenzquotienten, der (eigentlich) auf eine Lernbehinderung hinweist.

Als durchgängiges Messinstrument bis in die fünfte Klasse hinein wird ein Überforderungstest entwickelt und eingesetzt, der inhaltlich nicht nur auf den im jeweiligen Schuljahr beschränkten Zahlenraum bzw. die dann üblichen Operationen begrenzt ist, sondern immer schon Aufgaben aus den nachfolgenden Schuljahren enthält. Dabei zeigt sich, dass die Kinder zu allen Testzeitpunkten schon Stoff beherrschen, den sie im Bezug auf den Zahlenraum bzw. die Operationen und Verfahren eigentlich noch nicht können müssten. Bis auf das genannte Mädchen ohne mathematische Vorkenntnisse liegen alle Kinder immer über den Lehrplananforderungen.

Im Bereich der Addition haben die Kinder fast über die gesamte Grundschulzeit einen Vorsprung von rund anderthalb Schuljahren. Kein Kind liegt irgendwann unter den Anforderungen. Im Bereich der Subtraktion beträgt der durchschnittliche Vorsprung vor dem gängigen Lehrplan rund ein Schuljahr und nur das genannte Mädchen liegt zu zwei Messzeitpunkten ein halbes Schuljahr unter den Anforderungen. Bei der Multiplikation schwankt der Vorsprung gegenüber den Lehrgangsinhalten zwischen einem dreiviertel und einem ganzem Jahr und auch hier liegt

nur das Mädchen zu einzelnen Messezeitpunkten unter den Anforderungen. Die Division ist für die Kinder wohl die schwierigste oder auch alltagsfernste Operation, sie spielt eine eher untergeordnete Rolle. Im Schnitt liegen die Schüler bei der Division trotzdem ungefähr ein halbes Schuljahr vor dem Lehrgangsstoff. Nur das mathematikschwache Mädchen befindet sich bis zum vierten Schuljahr kontinuierlich unter den Ansprüchen.

Insgesamt liegen die Leistungen der Kinder in unserem selbstgesteuerten Mathematikunterricht ohne Lehrgang eher über den Kompetenzen, die allgemein für die jeweilige Jahrgangsklasse angenommen werden. Diese positiven Ergebnisse im Bereich der Arithmetik werden durch zusätzlich durchgeführte Erhebungen und Normtests bestätigt, die auch andere mathematische Bereiche umfassen. So wird im vierten Schuljahr u. a. der Schweizer Rechentest 4 (vgl. Lobeck 1990) und eine Erhebung im Rahmen einer TIMSS-Nachuntersuchung (vgl. Ratzka i. V.) durchgeführt.

In allen Tests liegen die Ergebnisse der hier beschriebenen Kinder vergleichsweise hoch, oft sogar als Durchschnittswert schon im oberem Bereich der Eichstichproben (PR 75-100). Der Unterschied zu den Eichstichproben ist dabei immer hochsignifikant. In der TIMSS-Nachuntersuchung schnitt die Klasse als beste Klasse aller getesteten Klassen ab. Dabei liegt sogar die mathematikschwache Schülerin auf Prozentrang 61, alle anderen Schüler erreichen mindestens Prozentrang 88. Im Schweizer Rechentest schneidet das Mädchen hingegen schwach ab, in diesem Test liefern auch die beiden Jungen, die schon beim Rechtschreiben und beim Lesen aufgefallen sind, Ergebnisse unter dem Durchschnitt, was u. a. am hohen Anteil an komplexen Denk- und Textaufgaben liegen kann.

Diskussion

Trotz nicht überdurchschnittlicher Eingangsvoraussetzungen liegen in der hier untersuchten Klasse bzw. Stichprobe überdurchschnittliche Ergebnisse für die Bereiche Rechtschreiben, Lesen und Arithmetik vor – und zwar ohne dass ein lehrgangsmäßiger Unterricht stattgefunden hätte. Die geringen Streuungswerte weisen zudem darauf hin, dass der Unterricht nicht bestimmte Kinder- oder Leistungsgruppen benachteiligt hätte. Selbst die drei schwächsten der Kinder, die ihre ganze Grundschulzeit in der Klasse verbracht haben, erreichen zum Ende der Grundschulzeit Werte, die nicht im untersten Leistungsbereich liegen – und das obwohl sie alle drei einerseits durch (z. T. stark) unterdurchschnittliche Intelligenzwerte zwischen 73 und 91 als auch durch sehr bedrückende äußere Faktoren (Kriegsflucht/ drohende Rückführung, Sorge-rechtsauseinandersetzungen der Eltern, hoher häuslicher Leistungsdruck) belastet sind. Sie kommen zurzeit an Gymnasium, Realschule und Gesamtschule gut zurecht. Das hohe Durchschnittsniveau, welches die Klasse erreicht, geht also nicht zu Lasten der schwachen Kinder.

Vielmehr erscheint es so, als ob die Leistungen aller Kinder nach oben verschoben wären – und zwar in der gesamten Breite.

Die Behauptung, dass Schreiben, Rechtschreiben, Lesen, Vorlesen, Leseverständnis, Rechnen und Mathematik nur mit einem expliziten Leselehrgang erlernt werden können, muss nach diesen Ergebnissen auf Klassenebene zumindest relativiert werden, da die beschriebene Stichprobe dies für den hier beschriebenen Rahmen widerlegt. Das könnte dafür sprechen, impliziten und inzidentellen Lernprozessen eine stärkere Beachtung zu schenken und statt expliziter Teilleistungsübungen o. Ä. im Unterricht mehr auf selbstgesteuertes und interessenorientiertes Lernen, z. B. durch Freies Schreiben, Lesen, Rechnen und Mathematiktreiben zu setzen.

Es ist mit einer Fallstudie zwar nicht möglich zu beweisen, dass offener Unterricht generell besser ist als traditionelle Lehr-/ Lernformen. Unser Beispiel kann aber das Potenzial dieses Ansatzes nachweisen und damit Allgemeinurteile (z. B. „offener Unterricht mag soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder fördern, führt aber zu Nachteilen im fachlichen Wissen und Können“) widerlegen.

Literatur:

- Brügelmann, H. (1988/ 1989): Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger. Beobachtungs- und Deutungshilfen zur Denkentwicklung beim Schriftspracherwerb. Berichte No. 33 a-f. Universität Bremen
- Brügelmann, H. (1995): „Röntgen-Aufnahmen“ vom Schriftspracherwerb. In: Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.), 38-41
- Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Lengwil: Libelle
- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./ Fölling-Albers, M./ Richter, S. (Hrsg.), 8-42
- Brügelmann, H./ Fölling-Albers, M./ Richter, S. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze: Friedrich
- Hanke, P. (2001): Pädagogik und Didaktik des Schriftspracherwerbs in Theorie und Praxis. Auszüge aus der Habilitationsschrift. Universität Köln
- Helmke, A./ Weinert, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.) (1997), 241-251
- Kasper, H. (1995³): Offene Unterrichtsformen in der englischen Primarschule – Entwicklungen und gegenwärtige Problematik. In: Reiß, G./ Eberle, G. (Hrsg.) (1995³), 93-114
- Lehmann, R. H. (Hrsg.) (1997): Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen (HAMLET 3-4). Weinheim: Beltz
- Lobeck, A. (1990): Schweizer Rechentest. 4.-6. Klasse (SRT 4-6). Basel: Beltz
- May, P. (1997³): Hamburger Schreib-Probe (HSP). Hamburg: Verlag für pädagogische Medien
- Peschel, F. (2002): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Peschel, F. (i. V.): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Vervielf. Ms. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB 2 der Universität: Siegen
- Rathenow, P./ Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Braunschweig: Westermann
- Ratzka, N. (i. V.): Mathematische Fertigkeiten und Fähigkeiten im Grundschulalter. Empirische Studien im Anschluss an TIMSS (Arbeitstitel). Unv. Dissertation. Universität Siegen
- Reiß, G./ Eberle, G. (Hrsg.) (1995³): Offener Unterricht – Freie Arbeit mit lernschwachen Schülern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Richter, S. (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Hamburg: Kovac
- Selter, Ch. (1995): Zur Fiktivität der ‚Stunde Null‘ im arithmetischen Anfangsunterricht. In: Mathematische Unterrichtspraxis, 2, 11-19
- Valtin, R. u. a. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Weinheim: Juventa
- Wagener, M. (2002): Sind Lehrerinnen, die verbal beurteilen, reformorientierter? In: Valtin, R. u. a. (2002), 101-112
- Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz