

Diplomarbeit von Lena Huber

Matrikelnummer: 01587240

zur Erlangung des akademischen Grades Mag.art.

**Offener Unterricht, Freiarbeit und
Eigenverantwortliches Arbeiten**

über lern- und lebensrelevante Aspekte von alternativen
Unterrichtsmethoden

Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz

Institut für Kunst und Bildung

Lehramtsstudium Bildnerische Erziehung und Mediengestaltung

Gutachter und Betreuer: A.Univ.-Prof. Mag.art. Wolfgang Schreibelmayr

Linz am

Ein Mensch ist ruhelos, solange er nicht einen Tätigkeitsbereich findet, der seinen Fähigkeiten entspricht. (Herber, 1985, S. 41)

Offener Unterricht, Freiarbeit und Eigenverantwortliches Arbeiten

über lern- und lebensrelevante Aspekte von alternativen
Unterrichtsmethoden

1	Abbildungsverzeichnis.....	7
2	Abstract	8
3	English Abstract	9
4	Persönliche Einleitung / Vorwort.....	10
5	Begriffsklärung	12
5.1	Offener Unterricht	13
5.2	Freiarbeit.....	14
5.3	EVA – Eigenverantwortliches Arbeiten	15
6	Offener Unterricht bedarf einiger Grundvoraussetzungen	17
6.1	Die lernfördernde Atmosphäre	18
6.1.1	Materielle Vorbedingungen	18
6.1.2	Räumliche Vorbedingungen.....	19
6.1.3	Kommunikative und interaktionale Vorbedingungen	20
6.1.4	Vertrauen	21
6.2	Das Vorwissen.....	21
6.2.1	Lern- und arbeitsmethodische Vorbedingung	21
6.2.2	Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse kennen	23
6.3	Die Rolle der Lehrperson	23
7	Offener Unterricht kann... ..	25
7.1	Offener Unterricht kann soziale Kompetenzen stärken.....	26
7.2	Offener Unterricht kann zwischenmenschliche Beziehungen stärken.....	28
7.3	Offener Unterricht kann den Grad an Mitbestimmung erhöhen	31
7.4	Offener Unterricht kann die intrinsische Motivation steigern	36
7.5	Offener Unterricht kann die Selbststeuerung fördern.....	38
7.6	Offener Unterricht kann alle Lerntypen ansprechen.....	43
7.7	Offener Unterricht kann zur Stärkung aller Sinne beitragen.....	44
7.8	Offener Unterricht kann Leistungsdruck verringern.....	46

7.9	Offener Unterricht kann ein Eintauchen in den Flow-Zustand ermöglichen	48
8	Offener Unterricht fordert.....	51
8.1	Offener Unterricht fordert ein Überdenken der Beurteilungsmethode	52
8.2	Offener Unterricht fordert andere Planungsstrategien und Organisationsweisen	58
8.3	Offener Unterricht fordert eine neue Betrachtung auf die Lehrerinnen- und Lehrerrolle	60
9	Praxisbeispiele für offene Unterrichtseinheiten.....	62
9.1	Unterrichtsphasen.....	63
9.2	Thema, Technik und Material	64
9.3	Beispiel: Ausgehend von der Technik „Zufallstechnik“	65
9.3.1	Allgemeine Information	65
9.3.2	Termin 1.....	65
9.3.3	Termin 2.....	70
9.3.4	Termin 3.....	71
9.4	Beispiel: Ausgehend vom Material „Holzkohle“	72
9.4.1	Allgemeine Informationen	72
9.4.2	Termin 1.....	72
9.4.3	Termin 2.....	74
9.4.4	Termin 3.....	77
9.5	Beispiel: Ausgehend vom Thema „Zeit“	78
9.5.1	Allgemeine Informationen	78
9.5.2	Termin 1.....	78
9.5.3	Termin 2.....	81
10	Bedürfnishierarchie nach Maslow.....	83
10.1	Die physiologischen Bedürfnisse	83
10.2	Das Bedürfnis nach Sicherheit.....	84
10.3	Das Bedürfnis nach enger Zugehörigkeit und Liebe	84
10.4	Das Bedürfnis nach Selbstachtung und Wertschätzung durch andere	84
10.5	Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung	84
10.5.1	Das Bedürfnis nach richtigen Bedingungen	85
10.5.2	Das Bedürfnis zu wissen und zu verstehen	85

10.5.3	Das Bedürfnis nach Schönerm	85
11	Resümee.....	86
12	Eidesstaatliche Erklärung	87
13	Literaturverzeichnis.....	88

1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schlüsselqualifikationen.....	12
Abbildung 2: Prozesskriterien	55
Abbildung 3: Sanduhr zum Thema „Zeit“	57
Abbildung 4: Fadenbild	67
Abbildung 5: Kreiseltechnik.....	68
Abbildung 6: Holzkohle als Pigment	75
Abbildung 7: Höhlenmalerei	75
Abbildung 8: Experiment mit Kohle und Feuer	76
Abbildung 9: Brainstorming zum Thema „Zeit“	78
Abbildung 10: Touching North	79
Abbildung 11: Zeit I	81
Abbildung 12: Zeit II.....	81

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit Phänomenen und Aspekten im Zusammenhang mit Offenem Unterricht, Freiarbeit und Eigenverantwortlichem Arbeiten. Neben Begriffsklärungen und einigen Grundvoraussetzungen die einen Offenen Unterricht begünstigen, wird in der Arbeit zwischen *Offener Unterricht kann...* und *Offener Unterricht fordert...* unterschieden. Ersteres erläutert einige Vorteile für Lehrende und Lernende, die durch offenes, freies und eigenverantwortliches Arbeiten eintreten und sich positiv auf Lernerfolge und die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken können. *Offener Unterricht fordert...* beleuchtet jene Aspekte, die der Lehrkraft eine neue Sichtweise abverlangen, neu gedacht werden müssen und deshalb als herausfordernd empfunden werden können.

Offener Unterricht kann... und *Offener Unterricht fordert...* sind zwei Abschnitte die einander weder ausschließen noch konträr betrachtet werden dürfen. Alle Potentiale können sich herausfordernd anfühlen und jede Herausforderung birgt ein Potenzial in sich. Um die Arbeit übersichtlich zu gliedern, erweist sich eine Teilung und diese zwei Abschnitte jedoch als sinnvoll.

In dieser Arbeit werden Praxisbeispiele für den Unterricht angeführt, welche ihren Fokus auf eine offene und praktische Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Technik oder einer Methode legen. Die Beispiele sollen Pädagoginnen und Pädagogen dazu motivieren, manche ihrer Unterrichtseinheiten offener zu gestalten und alternative Lehr- und Lernmethoden anzuwenden.

This diploma thesis deals with phenomena and aspects related to open education, free work and independent work. In addition to explanations of terms and some basic conditions that favor open instruction, the thesis distinguishes between Open Instruction can... and Open Instruction needs.... The former explains some advantages for teachers and learners that occur through open, free and independent work and can have a positive effect on learning success and the personal development of students. Open teaching requires... illuminates those aspects that demand a new perspective from the teacher, need to be thought about in a new way, and can therefore be perceived as challenging.

Open teaching can... and open teaching needs... are two sections that are neither mutually exclusive nor contradictory. All potentials can feel challenging and each challenge holds potential. However, in order to organize the work clearly, a division and these two sections proves useful.

This paper provides examples of classroom practice that focus on open-ended, hands-on engagement with a topic, technique, or method. The examples are intended to motivate educators to make some of their lessons more open and to use alternative teaching and learning methods.

4 Persönliche Einleitung / Vorwort

Wir erinnern uns wahrscheinlich alle noch an die Freundschaftsbücher unserer Kindheit. Kleine Büchlein, in die wir unsere Eltern, Geschwister, Freunde und Freundinnen und andere uns nahestehende Personen schreiben ließen, um mehr über deren Persönlichkeit zu erfahren. Eine der Fragen bezog bzw. bezieht sich auch heute noch auf den persönlichen Traumberuf.

Die Fantasie von Kindern ist grenzenlos und ihre Wünsche entspringen einerseits der Spontanität, andererseits sind sie geprägt von Eindrücken, Erfahrungen und Vorstellungen. So finde ich in meinen gesammelten Freundschaftsbüchern Berufswünsche wie Hufschmied, Astronautin, Ärztin oder Lehrer. Oft wird jedoch ein gänzlich anderer Beruf gewählt und es entsteht im Laufe der Zeit Unzufriedenheit und Leere im Inneren eines Menschen.

Ich bin überzeugt davon, dass eine fördernde Umgebung dazu beitragen kann, sich selbst kennenzulernen und seinem Sosein gerecht handeln und entscheiden zu können.

Unser Bildungssystem verlangt es, im Alter von ca. 14 Jahren Entscheidungen zu treffen, die zukunftsweisend sind und im besten Fall dem jeweiligen Menschen entsprechen. Glücklicherweise können viele Kinder erfahren, dass ihre Interessen wahrgenommen und gefördert werden, doch das ist nicht immer so. Manchmal werden Entscheidungen über den Kopf des Kindes von den Eltern getroffen und es kann zur völligen Entfremdung des eigenen Wesens kommen.

Um dieser Entwicklung entgegenzuhalten ist es von großer Bedeutung, Einblicke in die Vielfalt der Welt zu bekommen und zu lernen, seine Interessen ernst zu nehmen. Ich sehe die Schule als eine Institution, die jungen Menschen Einblicke geben kann um Erfahrungen sammeln zu können.

In Unterrichtsgegenständen wie der Bildnerischen Erziehung finden Kinder Möglichkeiten, die der Persönlichkeitsentwicklung dienlich sein können. Gerade im künstlerischen Gestalten kann ein Mensch experimentieren, muss Entscheidungen treffen, braucht Mut, lernt mit Niederlagen Umgang zu finden und entdeckt Wege der persönlichen Problemlösung – Qualitäten, die ich als Basis einer gefestigten

Persönlichkeit ansehe. So erachte ich als angehende Pädagogin Unterrichtsformen, die ein selbständiges Denken und Handeln ermöglichen, als Verpflichtung.

Auch mein Wunsch, mich als Pädagogin stets weiter zu entwickeln, sehe ich durch offene Lernangebote und Unterrichtsformen gesichert. Meine bisherigen Erfahrungen aus Unterrichtspraktika haben mir gezeigt, dass Verständnis und Offenheit für individuelle Bedürfnisse und Lösungsstrategien der Schülerinnen und Schüler meine eigene Entwicklung fördern und Unterricht so zur „Schule des Lebens“ für Lehrende und Lernende werden kann.

Unterrichten bedeutet für mich, die Verantwortung Kompetenzen wie Aneignung von Fachwissen, eigenständiges Denken, Integration in soziale Gefüge und ethisches Handeln zu vernetzen und die ursprüngliche Neugierde eines Menschen wertzuschätzen und anzuregen.

Neben den Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen eines Kindes tragen auch Pädagoginnen und Pädagogen die Mitverantwortung an der Entwicklung integrierender Persönlichkeiten. Ihre Möglichkeiten beziehen sich unter anderem auf eine spannende Wissensvermittlung und ein reichhaltiges Angebot an Methoden, aus denen die Kinder schöpfen können, um zu ihrer Entfaltung beizutragen und ihren Traumberuf Gestalt werden zu lassen.

5 Begriffsklärung

In diesem Kapitel werden die Begriffe **Offener Unterricht**, **Freiarbeit** und **Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA)** erläutert. Die drei Begriffe unterscheiden sich zwar in ihrer Definition, verfolgen dennoch ähnliche, wenn nicht sogar gleiche, Ziele. Bei jeder der genannten Unterrichtsmethoden geht es um das Erlangen von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen (siehe Abbildung 1), welche für die Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler relevant sind. Sie verfolgen also einen schülerinnen- und schülerzentrierten Ansatz.



Abbildung 1: Schlüsselqualifikationen
(Klippert, 2000, S. 47)

5.1 Offener Unterricht

Eiko Jürgens stellt in seinem Buch *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht* fest, dass keine einheitliche und übereinstimmende Definition von Offenem Unterricht vorliegt (2009, S. 40). Die Theorien und Konzepte die hinter Offenen Unterrichtsmodellen stehen, stammen aus unterschiedlichen Bewegungen wie der Montessori-Pädagogik oder der von Peter Petersen. Eine weitere Grundlage für Offenen Unterricht bieten antiautoritäre Erziehungsmodelle, die Gestaltpädagogik und Konzepte wie der handlungsorientierte-, ganzheitliche Unterricht. Der Begriff Offener Unterricht kann also als Sammelbegriff für viele Ideen und Vorstellungen schülerinnen- und schülerzentrierten Unterrichts dienen. (Jürgens, 2009, S. 41)

Jürgens führt in seinem Buch unterschiedliche Definitionen für Offenen Unterricht an. Zwar unterscheiden sich die Definitionen in ihrem Ausdruck, doch gibt es grundlegende Kriterien, die jeder der angeführten Definitionen zugrunde liegen. Eiko Jürgens ordnet diese Kriterien folgenden Kategorien zu:

- **Schülerinnen- und Schülerverhalten**
- **Lehrerinnen- und Lehrerverhalten**
- **Methodisches Grundprinzip**
- **Lern- und Unterrichtsform** (Jürgens, 2009, S. 45 & 46)

Das **Schülerinnen und Schülerverhalten** zeichnet sich im Offenen Unterricht durch Selbstständigkeit aus. Die Lernenden sollen selbstständig Entscheidungen über ihr Handeln treffen und Teil der Planung von Unterrichtseinheiten werden. Sie sollen den für sich richtigen Weg finden, um Lernerfolge zu erzielen und selber über ihre Stärken und Schwächen Bescheid wissen. Durch eigenständiges Handeln und Selbst- sowie Mitbestimmung werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, ihre Lernprozesse aktiv zu gestalten und für Erfolge oder Misserfolge einzustehen (ebd.).

Das **Lehrerinnen- und Lehrerverhalten** im Offenen Unterricht zeichnet sich durch eine Bereitschaft zur Spontaneität aus. Da die Schülerinnen und Schüler aktive Mitgestaltende sind, benötigt es mehr Handlungsspielräume für alle Beteiligten, welche die Lehrkraft wiederum in ihrer eigenen Planung berücksichtigen muss (ebd.).

Für die Lehrperson gilt als oberste Prämisse die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Dies sollte in jeder Hinsicht die Grundlage für Offenen Unterricht sein.

Als **Methodisches Grundprinzip** gilt das entdeckende Lernen. Schülerinnen und Schüler sollen durch unterschiedliche Handlungen auf Ergebnisse kommen und Wege finden, wie ein Problem gelöst werden kann (ebd.). Die Methode zur Problemlösung wird also nicht vorgegeben, sondern soll durch Eigenständigkeit und Verantwortung selber ermittelt werden.

Die **Lern- und Unterrichtsform** im Offenen Unterricht gestaltet sich Jürgens zufolge vielseitig. Ein Offener Unterricht kann durch unterschiedliche didaktische Methoden erreicht werden. So gilt die Wochenplanarbeit als eine dieser Methoden, ebenso wie die Projektarbeit. Das Freie Arbeiten gilt auch als eine Form von Offenem Unterricht und wird im nächsten Abschnitt genauer erklärt. (ebd.)

Offener Unterricht strebt einen erweiternden Lernbegriff an, der sich durch eine veränderte Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden kennzeichnet. Ebenso kann sich durch die aktive Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler die Lernorganisation verändern.

5.2 Freiarbeit

Zusammenfassend soll unter Freiarbeit eine Unterrichtsform verstanden werden, bei der die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig über die Auswahl ihrer Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsbereiche, die Sozialform und die Planung, Durchführung und Auswertung ihres Lern- und Arbeitsablaufs bestimmen können. Dabei stehen die Elemente der Selbststeuerungsfähigkeit und Selbstaktivierungsfähigkeit sowie der Planungsfähigkeit im Mittelpunkt. Daneben geht es vorrangig um die Förderung der Selbsterfahrung und des sozialen Lernens. (Jürgens, 2009, S. 107)

Freiarbeit vereint die Ideen vieler, bedeutender Reformpädagoginnen und –pädagogen. Sie bildet einen Konsens von reformpädagogischen Auffassungen und vereint diese zu einem neuen Ganzen. Der Reformpädagoge Peter Peterson betonte in seiner Theorie die Wichtigkeit von Sozialerziehung und sozialer Kompetenz. Freinet legte seinen Fokus auf ein Lernen, das der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler möglichst nahe kommt. Maria Montessori versuchte den Kindern eine Umgebung

vorzubereiten, die ihren Reifungsprozess anregte und die Kinder selber zum Lernen motivierte. (Jürgens, 2009, S. 104 & 105)

Freiarbeit wird oftmals als das Gegenteil vom konventionellen Unterricht betrachtet, da sich die Freiarbeit an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern orientiert (Jürgens, 2009, S. 105 & 106). Lehrende und Lernende empfinden Freiarbeit als eine Form von Unterricht, in der persönliche Anliegen und Bedürfnisse ihren Platz finden dürfen und somit außerschulische Aspekte in den Unterricht einfließen können.

Freiarbeit kennzeichnet sich u. A. durch Kommunikation und Vertrautheit in der Gruppe, weshalb freie Unterrichtseinheiten i. d. R. mit einer Besprechungsrunde beginnen. Im Sitzkreis werden Vereinbarungen zu Ablauf, Thema, Sozialform oder Material besprochen (Jürgens, 2009). Außerdem bietet sich im Sitzkreis die Möglichkeit, persönliche Anliegen zu besprechen und Wege zu finden, diese in den Unterricht zu integrieren (Jürgens, 2009, S. 113).

Die getroffenen Vereinbarungen können als Regelwerk verstanden werden, damit alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich aus diesem Unterricht schöpfen können.

Freiarbeit stärkt soziale Kompetenzen und fördert die Selbstständigkeit und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler (Jürgens, 2009, S. 106). Außerdem ermöglicht sie ein spielerisches Lernen, in welchem der Spaß ebenso wie der Wissenserwerb im Fokus steht. Die Kinder bekommen die Chance, neue Herangehensweisen zu erproben und ihre Stärken und Schwächen kennenzulernen.

5.3 EVA – Eigenverantwortliches Arbeiten

EVA-Unterricht zielt ganz entschieden auf die sinnfällige Integration von praktischem Tun, fachlicher Reflexion, konstruktiver Begriffsklärung und fachspezifischer Erkenntnisgewinnung [...] Darin eingeschlossen sind inhaltlich-fachliches, methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und nicht zuletzt auch affektives Lernen der SchülerInnen [sic!]. Letzteres meint u.a. den Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl auf Schülerseite. (Klippert, 2000, S. 176)

Beim Eigenverantwortlichen Arbeiten geht es darum, den Schülerinnen und Schülern ein hohes bzw. höheres Maß an Selbstständigkeit zuzusprechen und ihnen somit die Möglichkeit zu bieten, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten. (Klippert, 2000, S. 179).

Klippert betont den Zusammenhang zwischen reformpädagogischen Ansätzen und EVA, da beide ein schülerinnen- und schülerzentriertes Lernen anstreben. Er sieht aber auch die Schwierigkeit darin, reformpädagogische Ansätze in der Regelschule umzusetzen, da diese als Hochformen vom EVA Prinzip verstanden werden können. Viele Lehrkräfte setzen sich selber unter Druck, den reformpädagogischen Anforderungen gerecht zu werden, was sich wiederum abschreckend auswirkt und die Pädagoginnen und Pädagogen davon abhält, alternative Formen von Unterricht in ihrem gewohnten Unterricht anzuwenden. (Klippert, 2000, S. 179)

EVA soll genau an dieser Stelle ansetzen und den Lehrkräften Möglichkeiten aufzeigen, wie sie alternative Lehr- und Lernprinzipien anwenden können, auch wenn sie selber keine reformpädagogische Ausbildung genossen haben oder in einer darauf spezialisierten Schule arbeiten. Einige Lehrpersonen erkennen nicht den Wert kleiner Lernarrangements, die den Schülerinnen und Schülern zum Eigenverantwortlichen Arbeiten verhelfen. Bereits das selbstständige Nachschlagen in einem Lexikon zu einem Thema kann als EVA verstanden werden, ebenso wie das Mitwirken in einem Brainstorming Prozess. Derartige Handlungen mögen banal erscheinen, doch fördern sie das Eigenverantwortliche Arbeiten ebenso wie das völlig selbstständige Organisieren und Realisieren eines Projekts. Eigenverantwortliches Arbeiten beginnt mit kleinen Schritten und kann sich nach oben grenzenlos steigern, sofern alle Beteiligten gewisse Voraussetzungen und Basiskompetenzen mitbringen, die ein solches Arbeiten ermöglichen. (Klippert, 2000, S. 180)

Die Klärung der oben genannten Begriffe macht deutlich, wie die Bereiche Offener Unterricht, Freiarbeit und EVA ineinander verstrickt sind und sich auch gegenseitig bedingen. So findet sich Freiarbeit im Offenen Unterricht und stärkt zugleich das Eigenverantwortliche Arbeiten.

Ihre Wurzeln sind in reformpädagogischen Ansätzen zu finden und verfolgen dieselben Ziele – ein schülerinnen- und schülerzentriertes Lernen zu ermöglichen. Die drei Begriffe können als Intensitätsstufen von schülerinnen- und schülerzentrierten Lehr- und Lernmethoden verstanden werden und werden in dieser Arbeit deshalb synonym verwendet.

6 Offener Unterricht bedarf einiger Grundvoraussetzungen

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit einer geeigneten Ausgangslage, in der offene Unterrichtseinheiten und Eigenverantwortliches Arbeiten stattfinden können.

Offener Unterricht bedeutet nicht bloß freies Arbeiten ohne *Regeln zu befolgen* oder Bildungsziele anzustreben. Um den Offenen Unterricht als pädagogische Maßnahme für Lernerfolge einzusetzen, bedarf es vorab einer Klärung, ob Voraussetzungen für den Offenen Unterricht gegeben sind und wenn nicht, diese Voraussetzungen zu schaffen.

Eiko Jürgens nennt in seinem Buch eine Reihe grundlegender Voraussetzungen für Offenen Unterricht. Er beschreibt die einzelnen Kategorien als

- **materielle,**
- **räumliche,**
- **kommunikative und interaktionale,**
- **lern- und arbeitsmethodische Vorbedingungen.** (Jürgens, 2009, S. 107 – 109)

Die vorliegende Arbeit teilt Jürgens Kategorien in zwei Gruppen ein: die **lernfördernde Atmosphäre** und das **Vorwissen**. Die lernfördernde Atmosphäre beschreibt in diesem Falle den physischen Raum, ebenso steht sie für das menschliche Miteinander. Aus diesem Grund beinhaltet die lernfördernde Atmosphäre Jürgens **materielle, räumliche** sowie **kommunikativ-interaktionale Vorbedingungen**. Außerdem gilt **Vertrauen** als ein weiterer Parameter, der zu einer lernfördernden Atmosphäre beiträgt.

Das Vorwissen beinhaltet die **lern- und arbeitsmethodischen Vorbedingungen**, also theoretische sowie technische Fähig- und Fertigkeiten, welche die Kinder bereits erworben haben. Seitens der Pädagoginnen und Pädagogen kann das **Kennen der Bedürfnisse** einzelner Schülerinnen und Schüler als Vorwissen verstanden werden.

Neben der lernfördernden Atmosphäre und dem Vorwissen wird auch auf die **Rolle der Lehrperson** eingegangen, da diese ebenso eine Grundvoraussetzung für Offenen Unterricht, Freiarbeit, EVA sowie jede andere Lehr- und Lernmethode bildet.

6.1 Die lernfördernde Atmosphäre

6.1.1 Materielle Vorbedingungen

Die materiellen Vorbedingungen beinhalten laut Jürgens (2009, S. 107 & 108) ein breitgefächertes Repertoire an Lernmaterialien sowie eine Grundausrüstung an Übungsmaterial für unterschiedliche Zwecke. Wo Material vorhanden ist, kann

Vertiefung stattfinden. Ob es sich hierbei um Bücher, Lexika, Mappen mit künstlerischen Arbeiten oder um Werkzeuge aller Art sowie Farbkästen, verschiedene Papiere oder den Zugang zu einem Computer für Recherchearbeiten handelt, liegt sowohl in den Händen der jeweiligen Lehrperson als auch in den Händen der Schülerinnen und Schüler. Der Fundus an Materialien kann und soll je nach Bedarf erweitert, verändert und neu überdacht werden. Die Entscheidungen darüber, welche Materialien sinnvoll erscheinen, werden im Plenum mit der Klasse und der Kolleginnen- und Kollegschaft entschieden. Hierbei ist es laut Jürgens wichtig, einen klaren Überblick zu bewahren und kein wahlloses Sammelsurium anzuhäufen (2009, S. 108), sondern pragmatisch zu überlegen, welche Materialien als Inspiration dienen können und eine Vertiefung in diverse Themen zulassen. Das vorhandene Material im BE-Saal soll ansprechend und interessant sein und die Kinder zum kreativen Handeln motivieren. Es dient dazu, künstlerische Techniken auszuprobieren, eigene Recherchen zu betreiben und die Fantasie anzuregen.

6.1.2 Räumliche Vorbedingungen

Die Räumlichen Vorbedingungen verstehen den Raum als solchen; einen begehbaren Ort, eine Werkstatt, ein Atelier, ... Die Umgebung soll als inspirierend wahrgenommen werden und sich somit förderlich auf die Lernprozesse der sich darin befindenden Personen auswirken. Besonders im Werkstätten-Unterricht und somit auch in der Bildnerischen Erziehung kommt der Funktionalität eines Raumes große Bedeutung zu. Der Raum soll sich den unterschiedlichen Themen, Inhalten sowie Bewegungen anpassen und veränderbar sein. Eine Einheit über Kunstgeschichte oder Kunsttheorie bedarf möglicherweise keiner Umgestaltung der Sitz- und Arbeitsordnung, während eine Einheit in der künstlerische Techniken erprobt und eigene praktische Arbeiten durchgeführt werden sollen, andere Anforderungen hat. So kann eine rasche Umgestaltung von einem Klassenraum zu einem Atelier notwendig sein, das viel Platz, Materialecken und Arbeitsflächen bietet. Um diese Übergänge und Vorkehrungen möglichst schnell und effektiv zu gestalten, erweist sich leicht bewegliches Mobiliar als sinnvoll, auch wenn dieses stets in seine Ursprungsform zurückfinden muss, um andere Schülerinnen- und Schülergruppen nicht einzuschränken (Krawczyk, 2017, S. 16).

Räumliche Vorbedingungen beinhalten auch die Auffindbarkeit von Materialien (Jürgens, 2009, S. 108). Obig beschriebenes Repertoire an Arbeitsmaterialien erweist

sich nur dann als sinnvoll, wenn es übersichtlich angeordnet und für alle zugänglich erreichbar ist.

Bei der (Um)Gestaltung des Klassenraumes ist laut Eiko Jürgens auch die ästhetische Ausschmückung desselben gemeint (ebd.). Oftmals bereichern Pflanzen das Arbeits- und Raumklima, Pinnwände laden ein, den Raum durch Schülerinnen- und Schülerarbeiten lebendig erscheinen zu lassen. All dies sind kleine Interventionen, die den Aufenthalt in einem Raum positiv verändern können. Auch das Aufhängen von Bildern oder Collagen kann Leben in den Raum bringen (ebd.). Eine Wand mit einem großen, weißen Papierbogen kann die Kinder dazu motivieren, Gedanken, Kritzeleien oder Skizzen zu verbildlichen. Der weiße Papierbogen kann von allen Klassen und Kindern genutzt werden und das ganze Schuljahr über an der Wand verweilen. Somit entsteht ein großes, kollektives Werk, welches nicht nur den Raum bunter macht, sondern auch eine Verbindung zwischen all den Schülerinnen und Schülern schafft.

6.1.3 Kommunikative und interaktionale Vorbedingungen

Neben den materiellen und räumlichen Vorbedingungen nennt Jürgens auch kommunikative und interaktionale Bedingungen. Diese verstehen sich laut Jürgens als ein vorab erstelltes und geklärtes Regelwerk, nach welchem der Unterricht ablaufen soll (2009, S. 109). Gerade diese Lernform bedarf einer klaren Struktur, um Chaos, Unruhe und Verwirrung zu vermeiden. Bevor die Phase eines Eigenverantwortlichen Arbeitens beginnt, wird das heutige Thema vorgestellt und besprochen. Es werden Vereinbarungen getroffen, wie die folgende Einheit organisiert wird und was Schülerinnen und Schüler tun können, wenn sie vorzeitig mit ihrer Arbeit fertig sind (ebd.). Für Fragen zum Material wird zu Beginn der Einheit ebenfalls Zeit eingeräumt. Außerdem können weitere Fragen vorab geklärt werden:

- Dürfen die Kinder während des Arbeitens Musik hören?
- Darf vom Handy abgezeichnet werden?
- Wie wird mit auftretenden Fragen im Arbeitsprozess umgegangen, um niemanden zu stören?
- Ist in dieser Einheit eine eigenständige Pauseneinteilung (Toilette, Jause, ...) sinnvoll?
- Wie verläuft die Kommunikation während des Arbeitens untereinander?

- Wie kann ein hoher Geräuschpegel vermieden werden?
- Wie können auftretende Konflikte aus dem Weg geräumt werden (Partnerarbeit, Materialbegrenztheit, ...)?

6.1.4 Vertrauen

Vertrauen spielt in jeder Form von Beziehung eine wesentliche Rolle, immerhin ist es Vertrauen, was uns beim Heranwachsen von Geburt an begleitet. Das Vertrauen in die eigenen Eltern ermutigt das Kind, Neues auszuprobieren und Dinge zu lernen, die Erwachsene als selbstverständlich beschreiben würden, wie Gehen, Essen, Laufen oder Sprechen (Hüther, 2012). Durch das stille Beobachten in den ersten Lebensjahren wird dem Verhalten der Eltern größte Aufmerksamkeit und großes Vertrauen geschenkt. Ein Baby vertraut darauf, die Bewegungen seiner Mutter nach zu machen und empfindet diese als richtig, woraufhin es zum Beispiel selber zu gehen versucht. Der Mensch sucht seit je her nach Beziehungen zu Menschen, die ihm Vertrauen und das Gefühl von Sicherheit vermitteln. (Hüther, 2012)

Gerät ein Mensch in eine angsteinflößende oder beunruhigende Situation bildet sich eine Blockade im Gehirn, welche die Fähigkeit Neues mit bereits Erlerntem zu verknüpfen verhindert. Können diese Verknüpfungen nicht hergestellt werden, können keine Lernfortschritte gemacht werden und die Motivation und Neugierde sowie die Lernbereitschaft leiden darunter. Kinder, die in solchen Situationen feststecken, reagieren oftmals mit früh entwickelten und manifestierten Verhaltensweisen wie Schreien, Weinen oder Aggression. Sie riegeln sich ab, gehen in Angriffsposition oder ziehen sich zurück. Tritt dieser Fall von Angst und Überforderung ein, kann Vertrauen dabei helfen, die innere Unruhe der Kinder zu beseitigen. Eine Lehrperson die Mut verleiht und bestärkt, kann ein Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und dazu ermutigen, neue Problemlösungsstrategien zu entwickeln. (Hüther, 2012)

6.2 Das Vorwissen

6.2.1 Lern- und arbeitsmethodische Vorbedingung

Eigenverantwortliches Arbeiten setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler bereits Basiskompetenzen besitzen und Vorwissen gesammelt haben, worauf sie aufbauen können. Dieses Vorwissen beinhaltet unter anderem fachliche Begriffe, handwerkliche Erfahrungen und technische Fähigkeiten sowie den sozialen Umgang mit anderen

Menschen. Je mehr die Kinder bereits wissen, umso leichter fällt es ihnen neue Inhalte zu erlernen, da sich neues Wissen durch die Verknüpfung mit vorhandenem Wissen konstruiert. (Schumacher, 2012 ; Spitzer, 2012)

Speziell dann, wenn Kinder selbstständig über ihre Arbeitsweise entscheiden können, muss sich die Lehrperson der Fähigkeiten und dem Vorwissen der Kinder bewusst sein. Damit Kinder ein Thema selbstständig bearbeiten können, sind Vorerfahrungen mit Techniken und Methoden, sowie Materialien und Werkzeugen von Vorteil. Es ist also hilfreich, den Kindern schon vorab diverse Einblicke in unterschiedliche Techniken, Methoden oder Zugänge geboten zu haben, damit die Kinder auf ihre ganz persönliche Weise eine künstlerische Aufgabenstellung lösen können. Auch außerschulische Erfahrungen gelten als wesentlicher Bestandteil von Vorwissen. So liegt es an der Kommunikationsfähigkeit, dem Einfühlungsvermögen und der Beobachtungsgabe der Lehrperson herauszufinden, welches relevante, (außer)schulische Vorwissen die Kinder bereits gesammelt haben.

Ein Beispiel für die Rolle von technischem Vorwissen:

Zum Thema *Frieden* entwickelt eine Schülerin ein grafisches Symbol. In der Auseinandersetzung mit dem Thema kommt die Schülerin zu dem Entschluss, das Frieden etwas ist, was verbreitet werden und in die Welt hinausgetragen werden soll. Sie wählt das Symbol der Friedenstaube und möchte es in verschiedenen Größen reproduzieren, um es anschließend im Schulgebäude zu verteilen. Da die Schülerin noch nicht mit Reproduktionstechniken (Druckverfahren, Abpausen, ...) bzw. Vergrößerungsmethoden (Rastertechnik, Overhead-Projektor, ...), vertraut ist, vervielfältigt sie das Symbol, indem sie es händisch weitere 30 Male zeichnet.

Das Mädchen hat ihr Ziel erreicht und kann ihre Botschaft nun in die Welt tragen. Das Ergebnis stimmt sie aber nicht zur Gänze zufrieden, da sich die Form der Friedenstaube von Mal zu Mal unterscheidet und die Herstellung der Symbolbilder ein hohes Maß an Ausdauer von ihr forderte.

Das Vorwissen über Reproduktionstechniken und Vergrößerungsmethoden hätten den Gestaltungsprozess möglicherweise erleichtert bzw. beschleunigt.

6.2.2 Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse kennen

Eine Gruppe zu kennen kann der Lehrperson die Vorbereitung erleichtern. Sie kann bereits in der Planung abwägen, welche Utensilien ihre Schülerinnen und Schüler brauchen können, in welchem Tempo gearbeitet wird oder in welchen Bereichen die Interessen der Schülerinnen und Schüler liegen.

Außerdem kann die Lehrperson die eine Gruppe gut kennt einschätzen, wie diese auf offene Aufgabenstellungen reagiert, ob sie diese als positive Herausforderungen ansieht oder leicht zu Überforderung neigt und mehr Hilfestellung benötigt. Innerhalb einer Gruppe die an EVA gewöhnt ist, gibt es auch immer wieder Kinder, die unsicher in ihrem Tun sind und daher einer speziellen Förderung und Unterstützung bedürfen.

6.3 Die Rolle der Lehrperson

Neben all den eben beschriebenen Grundvoraussetzungen für einen Offenen Unterricht darf nicht auf die wohl wichtigste Voraussetzung vergessen werden. Die Lehrerin oder der Lehrer gelten als der wichtigste Faktor im schulischen Lernen. Diese Meinung teilt auch der Neurowissenschaftler und Psychiater Manfred Spitzer in seinem Buch *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Dass die Lehrkraft in jeder Form von Unterricht als das wichtigste Medium gilt (Spitzer, 2014, S. 411), zeigt sich bereits an den persönlichen Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Es gibt jene Lehrkräfte, die mit Leidenschaft und Freude ihre Unterrichtsinhalte vermitteln und durch eine klare Struktur positive Gefühle in den Schülerinnen und Schülern erwecken und somit den Grundstein für eine lernfördernde Atmosphäre legen. Lehrkräfte wie diese, bleiben einem Menschen oft ein Leben lang in guter Erinnerung. Andererseits gibt es auch Lehrkräfte, die genauso wie ihre Inhalte schnell in Vergessenheit geraten. Die Persönlichkeit und Motivation einer Lehrperson trägt maßgeblich zu Lernerfolgen der Schülerinnen und Schülern bei (ebd.).

Die Persönlichkeit einer Lehrperson, ihre Motivation und Leidenschaft zum eigenen Fachgebiet und auch ihre empathischen Fähigkeiten im Umgang mit Menschen tragen maßgeblich zu Lernerfolgen bei, während sich mangelndes Interesse für den eigenen

Unterrichtsgegenstand und fehlende Anteilnahme an der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler negativ auf Lernprozesse auswirken kann. (Spitzer, 2014, S. 413)

Offener Unterricht sollte der Lehrperson ein persönliches Anliegen sein, das ein hohes Maß an Vorbereitung – organisatorisch sowie mental – als auch Achtsamkeit und Einfühlungsvermögen verlangt. „Denn ein guter Lehrer [sic!] sollte zu allen Zeiten und auch in den Schulen der Zukunft vor allem zwei Dinge unbedingt mitbringen: die Liebe zu Kindern und die Begeisterung für eine Sache“ (Bayerwaltes, 2002, zitiert nach Spitzer, 2014, S. 91).

Aus den Definitionen von Offenem Unterricht geht hervor, dass Autonomie und Eigenständigkeit sowie individuelle Herangehensweisen (Jürgens, 2009, S. 42 – 44) Kernaspekte von schülerinnen- und schülerzentrierten Lehrmethoden darstellen. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass auch die Persönlichkeit der Lehrperson die oben genannten Kernaspekte mitbringen sollte, um von den Schülerinnen und Schülern als authentische, gefestigte und sichere Begleitperson wahrgenommen werden zu können.

Unabhängig von der Wahl der Unterrichtsform, begünstigt ein authentischer und wertschätzender Umgang eine Atmosphäre, in der sich Lehrende und Lernende ernstgenommen fühlen und sich bestmöglich verwirklichen können (Bauer, 2012, S. 47 & 48).

7 Offener Unterricht kann...

Offene Unterrichtseinheiten und alternative Lernmethoden bergen hohes Potenzial für alle Beteiligten. Der folgende Abschnitt beschreibt eine Reihe förderlicher Aspekte, die durch Offenen Unterricht, Freiarbeit oder EVA erlangt werden und sich positiv auf Lernerfolge auswirken können.

7.1 Offener Unterricht kann soziale Kompetenzen stärken

Bereits der griechische Philosoph Aristoteles war davon überzeugt, dass der Mensch ein Gemeinschaftswesen ist (Spitzer, 2014, S. 293). Die Annahme ergibt sich, da bereits der steinzeitliche Mensch von seiner Gruppe abhängig war. In der Gruppe wurden Mammuts gejagt, geschlachtet und ihre Bestandteile in Nahrung und Werkzeuge zerlegt. In der Gruppe machten sich die Menschen sesshaft und betrieben erstmals Ackerbau. Ein Leben in der Gruppe sicherte den Menschen damals ihr Überleben und tut es auch heute noch (Spitzer, 2014, S. 293 – 296).

Das Gehirn des Menschen entwickelt sich viel langsamer als bei anderen Lebewesen und ist in seiner Entwicklung vom sozialen Umfeld abhängig. Ein Neugeborenes kommt mit wenigen Fähigkeiten auf die Welt und braucht andere Menschen, um heranwachsen zu können. Daraus ergibt sich, dass alles was ein Mensch heute weiß, kann, tut, mag, sagt und denkt nur möglich ist, da der Mensch in Gruppen aufwächst. Das Gehirn und die Persönlichkeit eines Menschen entwickeln sich also nur, wenn soziale Beziehungen eingegangen und kulturelle Errungenschaften (z.B. Sprache) übernommen werden. (Hüther, 2009, S. 42 – 45)

Zum Zeitpunkt der Geburt unterscheidet sich das menschliche Gehirn nicht viel von dem der Tiere, denn jene Bereiche im Gehirn, die einen Menschen zum Menschen machen, bilden und formen sich erst in Beziehung mit anderen Menschen. Das menschliche Gehirn ist ein Sozialorgan und der Mensch ist ein soziales Wesen (ebd.).

Umso wichtiger ist es, soziale Beziehungen zu stärken und soziale Erfahrungen zu machen, da diese unser Überleben sichern und den Menschen zu Fortschritten und Weiterentwicklung verhelfen. Hüther weist auf die Wichtigkeit psychosozialer Kompetenz hin, welche Menschen dazu befähigt „gemeinsam mit anderen Menschen nach tragfähigen Lösungen für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen zu suchen“ (Hüther, 2009, S. 42).

Alternative Unterrichtsformen wie Freiarbeit und Offener Unterricht können die Kinder vor Herausforderungen stellen, die nur in der Gruppe gelöst und durch Zusammenarbeit und Austausch bewältigt werden können. Da der Arbeits- und Lernprozess eines jeden Kindes unterschiedlich sein darf, werden die Kinder darin geschult, verschiedene Sichtweisen und Perspektiven einzunehmen und diese in ihr eigenes Wissen zu integrieren. Außerdem lernen Kinder, wie mit Konfliktsituationen umgegangen werden

kann und wie diese so gelöst werden können, dass alle am Konflikt beteiligten Personen eine passende Lösung finden. Konflikte mit anderen werden nicht alleine gelöst, sondern fordern Zusammenhalt und ein hohes Maß an psychosozialer Kompetenz.

Zwischenmenschliche Beziehungen und Erfahrungen tragen ebenso zur Förderung (psycho)sozialer Kompetenz bei und verhelfen den Menschen dazu, eine autonome und starke Persönlichkeit zu entwickeln (Bauer, 2012, S. 48). Im folgenden Kapitel wird auf den Faktor zwischenmenschlicher Beziehungen eingegangen und weshalb der Offene Unterricht einen großen Beitrag dabei leisten kann, diese zu stärken.

7.2 Offener Unterricht kann zwischenmenschliche Beziehungen stärken

Erfahrungen die wir mit anderen Menschen teilen oder in Zusammenhang mit ihnen machen, wirken sich auf den eigenen Körper und das eigene Empfinden aus. Einige Erfahrungen können objektiv beschrieben werden, wie das Stellen eines Beines. Es kann verständlich und nachvollziehbar beschrieben werden, was genau passiert ist und welche Auswirkungen dadurch eingetroffen sind, zum Beispiel ein aufgeschürftes Knie. Es gibt aber auch jene Erfahrungen, die unsere Psyche betreffen und für andere Personen nicht – wie ein aufgeschürftes Knie – klar erkennbar sind. Solche Erfahrungen können Blicke sein, die mit anderen ausgetauscht werden. Ein aufmunterndes Lächeln und zusprechendes Nicken lösen ebenfalls Reaktionen, Gefühle und Handlungen aus. Liebe kann ebenso als nicht-greifbar definiert werden, da sie sich im Inneren eines Menschen und deren Zuneigung ausdrückt. Solche Erfahrungen sind in Worten oft schwer zu beschreiben und können von daher nicht von jedem Menschen nachempfunden werden. (Bauer, 2012, S. 37)

Eben beschriebene Erfahrungen bilden den Kern zwischenmenschlicher Beziehungen. Die Neurobiologie kann die inneren Vorgänge zwischenmenschlicher Erfahrungen mittlerweile gut erklären und schafft Beweise, wie durch Spiegel-Nervenzellen und das Aktivieren zuständiger Hirnareale, Empathie und Mitgefühl zustande kommt. Empathie verhilft den Menschen, sich in andere Personen und deren Gefühlslage hineinzusetzen. (Bauer, 2012)

Diese Gefühlslage kann psychischen oder physischen Ursprungs sein. Dadurch können u. a. Schmerzen mitempfunden werden, die eine andere Person gerade durchlebt oder deren Trauer. Obwohl uns diese Ereignisse nicht unmittelbar betreffen, können wir uns in die Lage dieser Menschen versetzen, da eigene Erlebnisse und Erfahrungen uns befähigen, jene Gefühle nach zu empfinden. Hat sich ein Mensch schon einmal ein Bein gebrochen, kann er den Schmerz einer anderen Person nachvollziehen und somit Anteilnahme an ihrem Schmerz zeigen. Auch positive Gefühle wie Freude oder Stolz haben in der Regel jeder Mensch bereits zumindest einmal erleben dürfen, wodurch die Fähigkeit wächst, sich an der Freude anderer Personen zu erfreuen und deren Stolz zu teilen. Kurzum befähigen selber erlebte Gefühle den Menschen dazu, diese Gefühle auch an anderen Menschen zu erkennen und darauf zu reagieren (Bauer, 2012). Durch dieses Sehen und Spiegeln von Gefühlen treten die Menschen miteinander in Beziehung

und bilden ein Resonanzfeld. Freut sich Mensch A über etwas, reagiert Mensch B auf dessen Freude, was wiederum Mensch A noch mehr Freude bereitet.

Zwischenmenschliche Beziehungen bestimmen also sehr wohl den eigenen Gemütszustand und entwickeln sich meist unterbewusst, ohne dafür Kraft aufzuwenden.

Obwohl dieser Mechanismus bei den meisten Menschen ohne aktives Eingreifen stattfindet, können Situationen geschaffen werden in denen Empathie, Einfühlungsvermögen und soziale Kompetenz geschult werden. Im Offenen Unterricht wird ein großer Wert darauf gelegt, einen Arbeitsauftrag auf individuelle und persönliche Weise zu erfüllen. Begleitet werden solche Prozesse durch Phasen des Austauschs und der Reflexion, damit alle Beteiligten Einblicke in verschiedene Herangehensweisen bekommen, wodurch Denkweisen und Strategien zur Problembewältigung ausgetauscht werden können. Durch den Austausch füllt sich ein Pool an Erfahrungen, Meinungen, Arbeits- und Sichtweisen. In diesem Pool können sich manche Kinder wiederfinden, da sie Erfahrungen teilen oder bereits vor ähnlichen Hürden standen. Sie können an Denkprozessen teilhaben, die ihre eigene Persönlichkeit oder ihren weiteren Weg bereichern. Diese Denkprozesse können sich an einen spezifischen, technischen Aspekt richten aber auch an emotionale Bedürfnisse und Situationen. Regelmäßiger Austausch führt dazu, dass sich die Kinder gegenseitig besser kennen lernen, ihr Wissen erweitern und sich nicht isoliert betrachten. Sie dienen sich gegenseitig als Unterstützung können feststellen, mit Problemen nicht alleine zu sein.

Außerdem können sich Kinder an den Fortschritten anderer erfreuen, wenn sie diese miterleben dürfen. Durch gegenseitigen Zuspruch stellt sich eine anregende, motivierende Atmosphäre ein und Erfolgserlebnisse können gemeinsam gefeiert werden. Beispielsweise berichtet eine Schülerin von ihrem Arbeitsprozess, der ihr Kummer bereitete, da ihr Plan schwer umzusetzen war. Letztendlich fand sie aber einen Lösungsweg, der sie zum Erfolg führte, was sie freudig stimmte. Ein anderes Kind kennt das Gefühl, einen Plan zu verfolgen und auf Schwierigkeiten zu stoßen und weiß daher, wie schön es sich anfühlt, eine Lösung zu finden. Das Kind wird sich für das Mädchen freuen und ihre Begeisterung teilen, wodurch das Mädchen noch stolzer wird.

Zu beobachten wie ein Kind im Arbeitsprozess völlig mit seinem Werkstück verschmilzt, kann bei anderen Kindern Erinnerungen an Erlebnisse wecken, in der sie

ähnliche Hingabe verspürten. Wird diese Erinnerung als positiv empfunden, kann sie sich motivierend auf die momentane Tätigkeit auswirken.

Das Resonanz-Prinzip greift nicht nur unter den Schülerinnen und Schülern, sondern auch in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Legt eine Lehrperson viel Wert darauf, ihre Schülerinnen und Schüler zu bestärken und zu motivieren, können die Kinder auf diese Wertschätzung positiv reagieren und diese erwidern. Sie lassen sich *anstecken* und bringen einem Thema dieselbe Begeisterung entgegen, wie die Lehrperson. Reagieren die Schülerinnen und Schüler positiv auf das Verhalten der Lehrperson, so wird diese ihr Verhalten nochmals verstärken und ihre Begeisterung wächst. Resonanz zeigt sich jedoch nicht nur im positiven Sinne, sondern kann auch negative Gefühle und Handlungen verstärken, da auch diese nach außen strahlen, von anderen wahrgenommen und somit geteilt werden. Leider kann positive Resonanz auch auf sich warten lassen oder gar ausbleiben. Dieser Fall tritt besonders dann ein, wenn zwischen Eltern, Schule und Kinder nicht ausreichend kommuniziert, kooperiert und wertgeschätzt wird (Bauer, 2012, S. 49). Je mehr alle Beteiligten am Wohle der Schülerinnen und Schüler und an deren Entwicklung interessiert sind, im schulischen sowie im außerschulischen Kontext, umso besser kann sich die Beziehung stärken und ein Gefühl der Verbundenheit einstellen. (Bauer, 2012)

7.3 Offener Unterricht kann den Grad an Mitbestimmung erhöhen

Während im lehrerorientierten bzw. lernzielorientierten Unterricht Verlauf und Ergebnisse des Unterrichts weitgehend von der Lehrerin bzw. dem Lehrer bestimmt werden, tritt die Lehrerin oder der Lehrer im Offenen Unterricht stärker zurück, die Aktivität und die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler stehen mehr im Vordergrund. (Schittko, 1993, zitiert nach Jürgens, 2009, S. 42)

Die meisten von Eiko Jürgens angeführten Definitionen zu Offenem Unterricht beinhalten Begriffe wie Mitplanung, Mitbestimmung, Mitverantwortung o. ä. (Jürgens, 2009, S. 42 – 44). Mitbestimmung steht im allgemeinen Sprachgebrauch per Definition für „das Mitbestimmen, Teilhaben, Beteiligt Sein an einem Entscheidungsprozess“ (Dudenredaktion, o. D.). Auf den schulischen Kontext übertragen kann man also von Mitbestimmung sprechen, wenn die Lehrkraft die Klasse aktiv in die Unterrichtsplanung und dessen Umsetzung mit einbezieht. Die gemeinsame Planung beinhaltet sowohl organisatorische Aspekte, wie die Wahl der Sozialform oder die Zeiteinteilung bei Projekten, als auch Fragen zu den Inhalten, die im jeweiligen Schuljahr anstehen sollen. Natürlich muss die Lehrperson gemäß dem Lehrplan unterrichten. Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Wahlfreiheit gibt, welche Schwerpunkte die Klasse interessiert und worin sie sich gerne weiterbilden möchte.

Je mehr Personen an einem Entscheidungsprozess beteiligt sind, umso herausfordernder kann dieser Prozess sein. Im Interesse aller zu handeln, mag auf den ersten Blick schwierig erscheinen, da jeder Mensch andere Bedürfnisse, Vorlieben, Interessen und Arbeitsweisen hat. Im Folgenden soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie man als Lehrperson alle Schülerinnen und Schüler nach ihren Anliegen fragen und gemeinsam mit den Kindern Wege finden kann, deren Anliegen nachzugehen.

Ein Beispiel für Mitbestimmung im Unterricht:

Gestartet wird das neue Schuljahr in einem Sitzkreis. Nachdem jedes Kind ein paar Worte zu den Ferien gesagt hat, erkundigt sich die Lehrperson nach Wünschen und Anregungen für das kommende Schuljahr. Dabei kann das vorangegangene Schuljahr reflektiert und über Rahmenbedingungen gesprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler werden hier aufgefordert, Verbesserungsvorschläge einzubringen und ihre Anliegen zu kommunizieren.

Jedes Kind notiert sich einen Wunsch für das kommende Schuljahr auf einen Zettel. Der Wunsch kann sich an ein spezielles Thema richten, eine neue Technik, auf Künstlerinnen und Künstler, ... Während die Schülerinnen und Schüler über ihre Anliegen nachdenken, schreibt die Lehrkraft die drei Kompetenzbereiche für das Fach Bildnerische Erziehung an die Tafel. Diese lauten gemäß dem Lehrplan für die AHS Oberstufe, publiziert vom Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS):

- **Bildnerische Praxis**
- **Reflexion**
- **Dokumentation und Präsentation (RIS, 2018)**

Die Kinder bekommen den Auftrag, ihre Notizen einen der Kompetenzbereiche zuzuordnen. Um für ein besseres Verständnis zu sorgen, werden die drei Kompetenzbereiche von der Lehrkraft erläutert und anhand von Beispielen genauer erklärt.

Die **Bildnerische Praxis** sieht vor, mittels Grafik, Malerei und Plastik, sowie performativen Techniken eine eigene Bildsprache zu entwickeln und Strategien zur Identitätskonstruktion zu erwerben. (RIS, 2018)

Reflexion bezieht sich auf die Diskursfähigkeit im Umgang mit Bildmedien und das Anwenden von Fachvokabular. Außerdem sollen sich die Schülerinnen und Schüler kritisch mit eigenen Handlungen und Werken sowie Werken aus der Kunstgeschichte auseinandersetzen und diese reflektieren. Das Erwerben von Kenntnissen über Werkstoffe, Arbeitsmittel und Kunsttheorie gehört ebenso zum Kompetenzbereich Reflexion. (RIS, 2018)

Ziel der **Dokumentation und Präsentation** ist es, die eigenen Arbeitsprozesse festzuhalten, sie adäquat zu präsentieren und zu archivieren. Methoden zur Präsentation und Dokumentation sollen erworben und angewandt werden (Portfolio, Fotoreihe, Notizheft, Ausstellung, ...). (RIS, 2018)

Sobald ein Kind einen Wunsch bzw. Vorschlag äußert, versucht die Gruppe gemeinsam, diesen Vorschlag einen der Kompetenzbereiche zuzuordnen. Das Tafelbild erweitert sich um die Vorschläge der Kinder und kann als Ideensammlung für das neue Schuljahr

betrachtet werden. Die Lehrperson kann und soll ebenso Impulse setzen und Vorschläge einbringen.

Es ist wichtig die Kompetenzbereiche erst zu nennen, wenn die Kinder ihre Ideen bereits notiert haben. Dadurch lässt sich vermeiden, dass die Kinder sich zu sehr an die Kompetenzbereiche binden und ihre eigentlichen Anliegen nicht äußern, da sie diese als unpassend empfinden. Als *unpassend* können jene Ideen beschrieben werden, die entweder völlig am Bildungsziel vorbei gehen, nicht dem Alter entsprechen oder organisatorisch nicht umsetzbar sind. Trotzdem sollen auch diese Ideen Gehör finden, damit die Schülerinnen und Schüler selber sehen, aus welchen Gründen eine Idee schon oder nicht im Unterricht behandelt werden kann.

In den darauf folgenden Unterrichtseinheiten hat die Lehrperson Arbeitsaufträge vorbereitet, an denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten (Freiarbeit, Recherchearbeit, vorgegebenes Thema, EVA, ...). Während die Kinder einer Arbeit nachgehen, bittet die Lehrperson einzelne Kinder zum Gespräch. Ziel ist es, die anfänglich genannten Wünsche zu Themen oder Techniken zu besprechen und eine Möglichkeit zu finden, diese im Unterricht umzusetzen. In diesem Beispiel sucht die Lehrkraft das Gespräch mit Schülerin X. Diese äußerte den Wunsch, schweißen zu lernen. Die Schülerin sowie die Lehrperson führen Protokoll über das Gespräch und notieren sich wichtige Aspekte. Um zu schweißen bedarf es einiger Voraussetzungen, die im schulischen Rahmen schwer umzusetzen sind. Die Lehrerin oder der Lehrer verweist auf die nicht geeigneten Räumlichkeiten und die fehlende Schutzausrüstung. Sie oder er gesteht auch, nicht genügend Fachwissen in diesem Bereich zu haben, weshalb geschultes Personal notwendig ist. Auch wenn die Voraussetzungen nicht gänzlich erfüllt werden können, wird gemeinsam versucht eine Lösung zu finden, um den Interessen der Schülerin gerecht zu werden. Die Lehrperson kann erfragen, worin die Intention der Schülerin liegt, die Schweißtechnik zu erlernen. *Willst du unbedingt mit Metallen arbeiten oder kommt ein anderes Material in Frage? Würdest du dich gerne im plastischen Bereich weiterbilden?...*

Durch das Klären solcher Fragen können sich neue Möglichkeiten auftun, um das Anliegen der Schülerin zu erfüllen. Wenn es schwierig ist in der Schule zu schweißen, gibt es andere Wege oder Vorschläge, um den Bedürfnissen des Mädchens nahe zu kommen. Zum Beispiel kann sich darauf geeinigt werden, mit Draht zu arbeiten und Skulpturen daraus zu bauen. Außerdem kann die Lehrperson eine Exkursion einplanen,

in der die Klasse eine Schweißer-Werkstatt besucht und dort selbst kleine Werkstücke anfertigt. Möglicherweise kommt die Schülerin auf die Idee, dieses Jahr etwas zu löten, da Löten der ursprünglichen Idee nahe käme und im schulischen Rahmen einfacher umzusetzen ist. Die Schülerin kann direkt aufgefordert werden, in den technischen Werkräumen nachzufragen, ob Lötkolben vorhanden oder ob diese eine sinnvolle Anschaffung für zukünftige Projekte sind. Des Weiteren soll die Schülerin in Erfahrung bringen, welche weiteren Ressourcen notwendig sind, um in der Schule zu löten. Die Schülerin macht sich Gedanken, in welchem Kontext die Technik Anwendung findet (Praxis, Theorie) und wie der Bezug zur Schule hergestellt werden kann (Kompetenzbereiche). Die Schülerin betreibt also Recherche für einen Themenkomplex, der ihren Interessen entspricht und taucht somit bereits intensiv in die Materie ein. Haben Lehrkraft und Schülerin einen Weg gefunden, können sie gemeinsam überlegen, wie der Unterricht zu diesem Thema aussehen kann. Die nächsten Einheiten verlaufen nach demselben Prinzip. Während die Klasse an einem Auftrag arbeitet, wird immer ein Kind zum Gespräch aufgefordert. Wurden alle Anliegen besprochen und geplant, können die gemeinsam entworfenen Unterrichtseinheiten beginnen.

In manchen Gesprächen kann sich herausstellen, dass ein Themenwunsch nicht realistisch umsetzbar ist, da nicht ausreichend Ressourcen vorhanden sind und keine passende Alternative gefunden wird. Tritt dieser Fall ein ist es wichtig, diese Entscheidung nachvollziehbar zu kommunizieren. Im Idealfall erkennen die Schülerinnen und Schüler durch das Gespräch selber, ob ihre Idee im Unterricht Platz finden kann oder nicht. Da die Entscheidung eine Idee umzusetzen oder zu verwerfen jedoch nicht von der Lehrperson alleine getroffen wird, sehen die Kinder den organisatorischen Aufwand hinter einer Stundenplanung und wie viele Aspekte in Betracht gezogen werden müssen, bevor es zur Umsetzung einer Idee kommen kann.

Die Nähe zwischen Lehrenden und Lernenden kann Vertrauen wecken und dazu beitragen, dass sich die Kinder ernstgenommen fühlen. Sie sehen, dass es der Lehrkraft ein Anliegen ist, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nachzukommen und sie sich Zeit nimmt, ihre Anliegen gemeinsam zu besprechen. Die Kinder lernen außerdem, eine theoretische Idee in eine praktische Handlung umzusetzen und Vorgehensweisen zu planen, die zielführend sind. Auch verworfene Ideen stärken das

Verständnis der Schülerinnen und Schüler, da auch diese besprochen werden bevor ein Entschluss gefällt wird.

Obiges Beispiel dient als theoretische Vorlage, wie Schülerinnen und Schüler aktiv an der Unterrichtsgestaltung mitwirken und somit mitbestimmen können. Dieses Beispiel kann herangezogen und in den eigenen Unterricht adaptiert werden. Der organisatorische Aufwand dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, kann jedoch durch getroffene Arrangements reduziert werden. So kann pro Schuljahr nur eine gewisse Anzahl von Schülerinnen und Schüler Teil der Unterrichtsplanung sein und nicht die gesamte Klasse. Außerdem können auch einzelne Unterrichtseinheiten auf diesem Wege geplant werden und nicht das ganze Schuljahr. Jede Pädagogin und jeder Pädagoge soll die für sich stimmige Form wählen und den Grad an Mitbestimmung so festlegen, dass er in der jeweiligen Gruppenkonstellation zumutbar und realistisch ist.

7.4 Offener Unterricht kann die intrinsische Motivation steigern

Obig beschriebenes Beispiel zeigt eine Möglichkeit, wie Schülerinnen und Schüler aktiv an der Unterrichtsgestaltung mitbestimmen können. Diese Mitbestimmung trägt u. a. zur Stärkung der Motivation der Schülerinnen und Schüler bei. Deci und Ryan zufolge trägt jeder Mensch in sich das Bedürfnis, *sozial eingebunden* zu werden und sich mit seinem *sozialen Umfeld* zu verbinden (1993, S. 229). In der von ihnen aufgestellten Selbstbestimmungstheorie verweisen Deci und Ryan außerdem auf zwei weitere, psychologische Bedürfnisse: *Wirksamkeit* und *Autonomie* (ebd.). Soziale Eingebundenheit, Wirksamkeit und Autonomie gelten als Bedürfnisse, die ein interessiertes und motiviertes Lernen fördern (Bund-Länder-Kommission, 1997, nach Klippert 2000, S. 39).

Formen von Offenem Unterricht bemächtigen die Schülerinnen und Schüler dazu, sich eine Sache eigen zu machen, ihre Kompetenzen und Fähigkeit auszuleben und zu erweitern und durch unterschiedliche Problemlösestrategien eine Aufgabe zu lösen (ebd.). Die Schülerinnen und Schüler wissen um ihre Verantwortung Bescheid und empfinden diese Verantwortung als positiven Zuspruch. Das eigene Handeln kann sie zum Erfolg führen oder sie vor Hürden stellen, allenfalls liegt es in ihren Händen. Die persönliche Wirksamkeit wird im Gestaltungsprozess für jedes Kind spürbar, da es die eigenen Handlungen selber planen und durchführen kann, unter der Bedingung für die Konsequenzen einzustehen. Kinder und Jugendliche im Schulalter streben nach Autonomie und danach, von anderen auch als autonome Persönlichkeit wahrgenommen zu werden. Im schülerinnen- und schülerzentriertem Unterricht lernen die Kinder mit Fehlern umzugehen, ihre Fähigkeiten einzuschätzen und Lösungen zu entwickeln, wodurch ihr Vertrauen in sich selber und in ihre Umgebung wächst, ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird und sie somit immer sicherer in ihrem Handeln werden (Hüther, 2012). Diese Sicherheit strahlt nach außen und wird von anderen aufgenommen. Es kann sich Resonanz zwischen zwei Personen einstellen (Bauer, 2012), wodurch sich die Schülerin oder der Schüler in ihren oder seinen Handlungen noch sicherer, ernstgenommener und wertgeschätzter fühlt.

In der Motivationsforschung wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Intrinsische Motivation stellt sich dann ein, wenn ein Mensch eine Sache von sich aus als interessant empfindet und es sein innerstes Bedürfnis ist, sich jener Sache zu widmen. Hingegen beschreibt die extrinsische Motivation den Vorgang, sich

einer Sache zuzuwenden oder eine Aufgabe zu erfüllen, um dafür belohnt zu werden oder um einer unangenehmen Situation auszuweichen. (Herber, 1985, S. 13 & 14)

Beide Formen der Motivation steuern das Handeln eines Menschen. Intrinsisch motiviertes Handeln gilt dennoch als erstrebenswert, da sich die Bereitschaft Neues zu erlernen erhöhen kann, sich die Bedürfnisse nach Autonomie, Wirksamkeit und sozialer Eingebundenheit erfüllen und sich positiv auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler auswirken können.

7.5 Offener Unterricht kann die Selbststeuerung fördern

Mit Selbststeuerung lässt sich im Leben vieles, ohne sie nichts erreichen. [...] Ihr tiefer Sinn liegt darin, unser eigenes, wahres Leben zu leben und zu uns selbst, zu unserer ureigenen Identität zu finden. (Bauer, 2015, S. 9)

Bis in die 1950er Jahre versuchte man Kinder und Jugendliche durch autoritäre Erziehungsmethoden, umgesetzt mittels körperlicher und psychischer Gewalt, zu disziplinierten Heranwachsenden zu erziehen. Gefühlen, Wünschen und Verlangen wurde keine Beachtung geschenkt. Die inneren Gefühlswelten von Kindern und Jugendlichen blieben verborgen und deren Abwesenheit sollte die Kinder zu gehorsamen, selbstkontrollierten Personen machen, die ihren Reizen widerstehen und gesellschaftskonform handeln. (Bauer, 2015, S. 13 & 14)

Ende der 60er Jahre entwickelte sich eine Gegenbewegung, die sich gegen den vorherrschenden Konformismus richtete. Es wurde dazu aufgerufen, Gefühle zu offenbaren, Liebe zu zeigen und die eigene Freiheit auszuleben (Bauer, 2015, S. 14). Das fortan vorherrschende Motto besagte: „Tu was du willst, denn alles ist möglich“.

Diese Vorstellung zur Auslebung der eigenen Identität führte jedoch erneut zu einem Zwang, einer Konformität. Bis heute gilt das eben genannte Motto und es ist annehmbar, dass gerade in Zeiten von Social Media und der digitalen Vernetzung jeder Mensch tatsächlich tun kann, wonach ihm ist. Angebote von Online-Märkten locken mit unschlagbaren Preisen und vermitteln das Gefühl, sich jederzeit belohnen zu können. Es gibt keinen Verzicht mehr und auch keinen Aufschub von Wünschen, da alles zu jederzeit verfügbar ist und es keine Gründe mehr gibt, mit einer Anschaffung zu warten.

Doch nicht nur der Erwerb von Konsumgütern hat in den letzten Jahren durch das Internet rasant zugenommen. Der Mensch selber wird immer mehr zum Konsumgut. Während sich die einen Menschen durch Ratenzahlungen ihre nächste Belohnung finanzieren, bieten die anderen auf diversen Plattformen persönliche Einblicke in ihr Leben an und verlangen dafür als Gegenzug einen finanziellen Beitrag von anderen Userinnen und Usern. Während die ursprüngliche Idee hinter Plattformen wie diesen in der Unterstützung von Künstlerinnen und Künstlern lag, nutzen immer mehr junge Erwachsene, aber auch Minderjährige, die Möglichkeit, private Fotos oder Videos gegen ein monatliches Abo anzubieten.

Viele Anhängerinnen und Anhänger solcher Plattformen empfinden diesen Weg an Geld zu kommen als den Inbegriff finanzieller Unabhängigkeit und sehen diese Prozedur als einen Akt von Selbstbestimmung. Einige Mädchen und Frauen veröffentlichen zum Teil pornografische Inhalte auf diesen Plattformen und beschreiben sich selber als moderne Feministinnen (Nikolic, 2021).

Diese Arbeit widmet sich nicht der Frage, ob und wie solche Verhaltensweisen ethisch und moralisch bewertet werden sollen, weist aber darauf hin ein solches Vorgehen zu hinterfragen und die Intention dahinter festzustellen. Die Beweggründe auf diese Weise Geld zu verdienen können unterschiedlich sein, doch Geld^{not} kann als einer davon verstanden werden. Durch Geld sichert sich der Mensch seine Existenz und Geld ermöglicht es den Menschen, ein Leben ohne Verzicht zu führen und somit sein Glück zu maximieren. Der Erwerb von Konsumgütern bereitet den meisten Menschen Freude und macht sie auf eine Art und Weise glücklich, die nicht von Dauer ist. Bauer bezeichnet diese Freude als hedonistisches Glücksgefühl, welches an Waren gebunden und kurzlebig ist (2015, S. 13). Um ein tiefes, inneres Gefühl von Glück zu verspüren, welches Antrieb verleiht, für Zufriedenheit sorgt und sich sogar positiv auf den Gesundheitszustand auswirken kann, ist es wichtig, eine Balance zwischen dem herzustellen, was unser Innerstes verlangt (Impuls) und dem, was uns langfristig zum Erfolg führen kann (Verstand). (Bauer, 2015, S. 15 – 18)

In dem Buch *Selbststeuerung – die Wiederentdeckung des freien Willens*, beschreibt Joachim Bauer zwei Fundamentalsysteme im Gehirn, die ein Abwägen von Situationen und Treffen von Entscheidungen maßgeblich beeinflussen: das Basissystem und das Aufbausystem (2015). Das Basissystem steht für das triebhafte Verlangen, für Impulse die aus dem Bauch heraus sprechen. Aufbauend auf dieses Basissystem befindet sich das zweite System, welches als Kontrollebene verstanden werden kann. Die Kunst der Selbststeuerung ist es, diese beiden Systeme aufeinander abzustimmen und in der Waage zu halten, d. h. ein Maß zu finden, wie Bauchgefühl und Vernunft miteinander und nicht gegeneinander arbeiten können (ebd.).

Obig beschriebenes Beispiel soll verdeutlichen, wozu manche Menschen bereit sind um ihr hedonistisches Glück zu befriedigen und ihrer Unabhängigkeit Ausdruck zu verleihen. Sie besinnen sich auf ihr Basissystem und handeln impuls gesteuert, ohne mögliche Konsequenzen in Betracht zu ziehen.

In der Schule ist es anders herum; Viele Kinder treffen selber keine Entscheidungen, aus Angst etwas Falsches zu tun. Sie orientieren sich an den Handlungen und Entscheidungen anderer Kinder und empfinden diese als richtig. Dadurch verleugnen sie ihre Individualität, haben nicht den Mut, ihre persönliche Meinung zu äußern, da diese vielleicht Gegenwind auslöst. Kinder die sich ihres Selbst nicht bewusst sind, übernehmen Ideen anderer, anstatt ihre eigenen zu entwickeln. Das Basissystem wird unterdrückt, während das Kontrollsystem die Überhand gewinnt und darauf abzielt, alles *richtig* zu machen.

Selbststeuerung ist eine Fähigkeit, die gelernt werden muss. Angeboren ist rein die Fähigkeit, Selbststeuerung zu erwerben (Bauer, 2015, S. 28). Offener Unterricht, Freiarbeit und Eigenverantwortliches Arbeiten fordern die Kinder dazu auf, sich die Frage nach der eigenen Identität zu stellen und sich in jene Handlungen zu vertiefen, die sie als beglückend wahrnehmen. Bauer beschreibt Selbststeuerung als „ganzheitliche Selbstfürsorge und besteht in der Kunst, Impulse und deren Kontrolle miteinander zu verbinden“ (Bauer, 2015, S. 12).

Wie sehr Selbststeuerung ausgeprägt ist, kann von Mensch zu Mensch unterschiedlich sein. Manchen Kindern fällt es leicht, auf ihre Weise einem Problem zu begegnen. Diese Kinder vertrauen auf ihre Fähigkeiten und legen großen Wert auf ihre Meinung, da diese auch von dessen Umfeld als bedeutsam wahrgenommen wird. Andere Kinder hingegen empfinden ihre Anliegen als weniger relevant und sie versuchen durch Anpassung ihre Identität zu verleugnen. Offene Unterrichtsmodelle können dadurch von einigen Kindern als herausfordernd empfunden werden, da sie ihre Bedürfnisse, ihre Meinungen und ihre Absichten nicht kommunizieren können und sich anderen Personen nicht so öffnen können oder wollen, wie es gewünscht wird. Solche Kinder empfinden Aufgabenstellungen als angenehmer, in denen es einen eindeutigen Lösungsweg gibt und keine eigene Interpretation verlangt wird. Ein Arbeitsauftrag der lautet: „Zeichne einen roten Kreis neben ein grünes Quadrat!“ lässt weniger Spielraum für Interpretationen, als ein Arbeitsauftrag der lautet: „Visualisiere die Gegensätze der Geometrie!“. Letzteres Beispiel kann Verunsicherung auslösen und Kinder mit Fragen konfrontieren, die sie nun selber beantworten müssen. In der Regel hat jedes Kind eine intuitive Vorstellung darüber, was mit der Aufgabenstellung gemeint sein kann, doch sich auf die eigene Intuition zu verlassen bedarf Mut und Selbstbewusstsein.

Spannend an Offenen Unterrichtseinheiten sind die unterschiedlichen Zugänge und Auffassungen, die vielen Möglichkeiten sich einer Aufgabe zu nähern sowie das daraus resultierende Eigeninteresse der Schülerinnen und Schüler (Jürgens, 2009, S. 71). Die Lehrperson muss genau diese Faktoren kommunizieren und den Kindern Mut machen, ihren eigenen Weg zu gehen und trotzdem ihr Kontrollsystem zu aktivieren. Kinder sollen erfahren, dass sie ihre eigenen Erfahrungen machen können und müssen, um zu sich selber zu finden. Eigene Erfahrungen zu machen bedeutet nicht nur, jedem Impuls zu folgen und nur nach Intuition zu entscheiden. Es bedeutet auch zu lernen, wie mit Verzicht umgegangen werden kann und das Verwerfen von Ideen sehr wohl zu Erfolg führen kann.

Es folgt ein Beispiel, wie Kinder mit Verzicht umgehen und somit ihre Selbststeuerung stärken können:

In der Klasse befindet sich ein Tisch mit unterschiedlichem Material für die heutige Einheit. Schüler X entdeckt bereits beim Betreten des BE-Saals Filzstifte in bunten Farben und nimmt sich vor, heute damit zu arbeiten. Noch bevor der Junge den Arbeitsauftrag kennt, trifft er impulsiv eine Entscheidung darüber, welches Material er nutzen will. Die Lehrkraft erläutert den Arbeitsauftrag: „Gestaltet großflächig eine Unterwasserwelt!“

Die Lehrperson verweist auf die große Papierrolle und lädt die Kinder dazu ein, sich ein Stück davon abzuschneiden. Die Kinder bereiten ihren Arbeitsplatz vor, legen sich den Papierbogen auf den Tisch oder Boden und überlegen dann, mit welchen Mitteln sie arbeiten möchten. Es gibt Pinsel, Farbtuben, Spachteln und Walzen. Außerdem gibt es Kreiden, Farbstifte und Filzstifte. Schüler X kommt zu dem Entschluss, dass er zwar liebend gerne mit Filzstiften zeichnet, diese aber für die Gestaltung einer großen Fläche eher ungeeignet sind. Darum verwirft er seine Idee und beschließt, mit Spachteln und Acrylfarben zu arbeiten.

Dieses Beispiel zeigt, wie Schüler X eine impulsiv getroffene Entscheidung überdenkt, reflektiert und letztendlich verwirft. Er erachtet es als sinnvoll, die Wahl der Mittel zu überdenken um ein Ziel zu erreichen, welches er anvisiert. Zwar würde er gerne mit Filzstiften arbeiten, doch er strebt auch an, ein zufriedenstellendes, fertiges Bild zu gestalten. Der Schüler verzichtet auf seinen ersten Impuls, tut dies aber mit der Aussicht auf ein tolles Ergebnis. Angenommen der Schüler verfolgt weiterhin die Idee mit den

Filzstiften, so kann ihn auch diese zum Erfolg führen. Der Schüler kann anschließend ein detailreiches Werk betrachten, welches Stolz in ihm erweckt und seinen Ehrgeiz widerspiegelt. Der Schüler kann auch im Nachhinein feststellen, dass er viel Mühe hatte, den Arbeitsauftrag umzusetzen, er es trotzdem probieren wollte. Selbststeuerung stärkt sich auch im Prozess und kann sich durch Kommunikation und Reflexion entwickeln.

Der anfängliche Impuls des Schülers verrät jedoch viel über dessen Arbeitsweise und Interessen. Eine aufmerksame Lehrperson sieht sein Verhalten und kann in ihrer weiteren Unterrichtsplanung darauf Rücksicht nehmen. So kann das Thema der nächsten Einheit lauten: „Zeichne eine Karte, die auf einen verborgenen Schatz hinweist!“

7.6 Offener Unterricht kann alle Lerntypen ansprechen

Vorherrschend wird in der Schule auf eine sprachlich vermittelte Lehrstoffvermittlung gesetzt, häufig unterstützt mit visuellen Elementen wie Präsentationen, Plakaten oder auch der Tafel. Doch Menschen lernen unterschiedlich; manche Menschen lernen durch visuelle, andere durch auditive Reize. Auch haptische Erfahrungen können Lernerfolge begünstigen. (Roth, 2012, S. 62)

Bildnerische Erziehung ermöglicht es, unterschiedliche Lerntypen gezielt anzusprechen und somit die Kinder ihrem Wesen entsprechend zu fördern. Die Stoffvermittlung in Bildnerischer Erziehung reicht über theoretisches Wissen hinaus und beinhaltet sowohl handwerkliches Geschick, Kreativität wie auch gruppendynamische Aspekte.

Die Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse in den Unterricht mit, die die Lehrperson in den Unterricht integrieren soll. Im Offenen Unterricht orientiert sich das Angebot der Lehrperson an den Interessen der Schülerinnen und Schülern und ist durch Abwechslung gekennzeichnet. Alle Kinder haben ein Recht darauf, ihren Lerntypen entsprechend unterrichtet zu werden. Durch ein erhöhtes Maß an Freiheit können Schülerinnen und Schüler ihre Sinne schulen und aktivieren (Zimmer, 2012, S. 186). Beim EVA haben die Kinder die Möglichkeit so zu arbeiten, wie es ihnen entspricht und wodurch sie am besten lernen können. Trotzdem liegt es in der Verantwortung der Lehrperson, den Kindern ein breites Angebot an Vermittlungsstrategien zu bieten, um den vielfältigen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. So kann die Lehrperson einmal ein Thema als Impuls für die Freiarbeit vorschlagen und beim nächsten Mal ein Material. Obwohl der Offene Unterricht als sehr abwechslungsreich gilt, ist es auch hier wichtig, die Methoden zu variieren.

7.7 Offener Unterricht kann zur Stärkung aller Sinne beitragen

Kinder sind von ihrem ersten Lebenstag an aktiv und wollen ihre Umwelt erkunden. Erwachsene können sie dabei begleiten und unterstützend wirken, indem sie eine entsprechende Umgebung schaffen, Sinneserfahrungen zulassen und ihnen damit Chancen für ein Leben und Lernen mit allen Sinnen geben. (Zimmer, 2012)

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaftlerin Renate Zimmer widmet sich in ihrem Buch *Handbuch Sinneswahrnehmung – Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung* der Funktion der menschlichen Sinne und deren Bedeutung in Lebens- und Lernprozessen. Laut Zimmer sind Kinder von Natur aus sinnliche Wesen (2012, S. 12), die mit allen Sinnen ihre Umwelt erfahren möchten und sich somit ein Bild von sich selber, der Welt und den Zusammenhängen von sich mit der Umgebung schaffen. Die Schule jedoch ist ein Ort, an dem die Aktivierung aller Sinne nicht gleichermaßen gefördert wird (Roth, 2012, S. 62). So sollen Lerninhalte überwiegend visuell und auditiv angeeignet werden, während anderen Sinnessystemen keinerlei Beachtung entgegengebracht wird. Wie viele Sinne der Mensch besitzt, variiert je nach Ausführlichkeit der Definitionen. Renate Zimmer unterscheidet zwischen dem taktilen, dem kinästhetischen, dem vestibulären, dem olfaktorischen und den gustatorischen Systemen sowie dem auditiven und dem visuellen System (Zimmer, 2012, S. 53 – 55).

Die menschlichen Sinne werden häufig unterschätzt und als selbstverständlich betrachtet. Doch Sinne gehören geschult und müssen Anwendung finden, da sie durch nicht-Aktivierung an Kraft verlieren und im schlimmsten Fall abstumpfen (Zimmer, 2012, S. 19). Die Sinnessysteme spielen zusammen und ermöglichen „eine sinnvolle und angemessene Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umgebung“ (Zimmer, 2012, S. 154). Als Beispiel für das Zusammenspiel aller Sinne, auch sensorische Integration genannt (Ayres, 2002, nach Zimmer, 2012, S. 154), kann ein Spaziergang im Schnee herangezogen werden. Das Geräusch von nieselnden Schneeflocken, das Brechen des Bodens unter den Füßen, die kalte Luft und der sichtbare Atem, eine Schneeflocke bildet einen unscharfen Punkt an der Nasenspitze, der erfrischende Geruch nach Weihnachten, ... Durch das Wahrnehmen all dieser Sinneserfahrungen kreiert das Gehirn eine Vorstellung darüber, was Schnee ist, wie er sich anfühlt und welche Gefühle er erzeugt (ebd).

Sinneswahrnehmungen spielen daher auch in Lernprozessen eine wesentliche Rolle. Zimmer verweist in ihrem Buch auf Erkenntnisse von Comenius (1592 – 1670) der meinte, jedes Wissen gehe von der Sinneswahrnehmung aus (Zimmer, 2012, S. 20). Auch stimmt Zimmer dem Begründer der Erfahrungsphilosophie, John Locke (1632 – 1704), zu, dass nichts im Verstand sei, was vorher nicht in den Sinnen war (ebd.). Die Sinnliche Wahrnehmung galt also bereits vor mehreren hundert Jahren als Grundlage für menschliches Verstehen, Lernen und Handeln und muss daher in Lernprozesse mit einfließen. Sinnliches Lernen zielt nicht darauf ab, Sinne isoliert voneinander zu schulen, sondern muss die ganze Situation sinnlich erfahrbar sein. Das Angebot der Lehrperson soll sinnliche Begegnungen und Erfahrungen zulassen und sich abwechslungsreich gestalten. In einem späteren Abschnitt dieser Arbeit folgt ein Praxisbeispiel für einen Unterricht mit den Materialien Holz, Feuer und Kohle. Dabei werden viele Sinnessysteme angeregt und die Kinder haben die Möglichkeit, ein ausgeprägtes Verständnis gegenüber dem Material zu entwickeln. Die Flammen des Feuers sind heiß und lassen die Umgebung hinter sich unscharf erscheinen. Das Holz knistert bevor es verkohlt und stößt einen intensiven Geruch aus. Ein zunächst glatter Ast verändert durch das Verkohlen seine Oberfläche und wird rau. Beim darüber Kratzen ertönt ein für viele Menschen unangenehmes Geräusch, ...

Je mehr unterschiedliche Formen der Darbietung des Lernstoffes angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung genutzt werden können, umso besser und langfristiger wird Wissen gespeichert, desto fester wird es verankert. (Zimmer, 2012, S. 29)

7.8 Offener Unterricht kann Leistungsdruck verringern

Wie in allen Unterrichtsformen geht es im Offenen Unterricht um Wissensvermittlung, Aneignung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Lernerfolge. Der BE-Unterricht wird in seiner Wichtigkeit häufig unterschätzt und von manchen sogar als *Pausenfach* bezeichnet.

Durch die offene Klassentüre lässt sich beobachten, wie Schülerinnen und Schüler unübliche Sitzordnungen einnehmen oder auch auf dem Boden sitzend arbeiten. Außerdem kommt es vor, dass die Kinder Kopfhörer tragen und ihrer Lieblingsmusik lauschen.

Solche Beobachtungen können dazu beitragen, dass Bildnerische Erziehung mit den vielen Möglichkeiten offen zu arbeiten, als Pausenfach bezeichnet wird. Jedoch kennzeichnet sich Offener Unterricht keinesfalls durch einen laissez-fairen Unterrichtsstil (Jürgens, 2009). Vielmehr kann er dazu beitragen, den Leistungsdruck zu verringern, da nicht nur das Endprodukt im Vordergrund steht, sondern der gesamte Arbeitsprozess eines Kindes und dessen persönliche Qualitäten in die Beurteilung mit einfließen.

Die Kinder wissen, dass ihre Leistung nicht nur anhand einer Zeichnung oder eines Werkstücks bemessen wird, sondern auch an ihrer Art zu arbeiten, ihren Fortschritten, ihrem Umgang mit anderen und ihrer Hingabe zu einer Handlung. Somit kann sich der Leistungsdruck verringern und die Motivation steigern. Außerdem können Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrperson, die unterschiedlichen Arbeiten nicht nur nach ästhetischen Kriterien vergleichen, da die Ergebnisse i. d. R. sehr unterschiedlich ausfallen.

Nicht nur der Druck für die Schülerinnen und Schüler kann durch freies Arbeiten oder Offenen Unterricht abnehmen. Durch ein höheres Maß an Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler teilt sich die Verantwortung für Lernerfolge deutlich auf. Die Lehrperson stellt nicht mehr die alleinige *Informationsquelle* und Wissensvermittlerin dar, sondern vielmehr eine Begleitung (Klippert, 2000, S. 185). Die Kinder werden befähigt, sich selber mit Informationen und Quellen auseinanderzusetzen und sich gegenseitig Hilfestellungen anzubieten. Arbeiten die Kinder selbstständig und eigenverantwortlich an ihren Projekten, so liegt es auch in ihrer Eigenverantwortung,

diese zu realisieren. Die Lehrkraft dient dabei der Unterstützung und motiviert die Kinder, ihre Ideen umzusetzen (Herrmann, 2012). Auf die veränderte Rolle der Lehrperson wird in einem späteren Kapitel dieser Arbeit genauer eingegangen. An dieser Stelle ist jedoch anzuführen, dass ein Unterricht, in dem alle Beteiligten für ihr Tun und ihre Lernprozesse weitgehend selber verantwortlich sind, die darin unterrichtende Person in ihrer Rolle als Instruktoren ablösen und ihr eine begleitende, motivierende und beratende Funktion zusprechen kann (Herrmann, 2012). Die Arbeit und Verantwortung der Lehrkraft nimmt durch Offenen Unterricht zwar keineswegs ab, jedoch kann sich diese verteilen und zum Teil gemeinsam in der Gruppe bewältigt werden. Die Lehrperson muss nicht mehr in Eigenregie alle womöglich auftretenden Hürden einschätzen und versuchen, diese vorwegzunehmen, da die nächsten Schritte im Offenen Unterricht gemeinsam geplant werden können und das *Schwarmwissen* gemeinsame Lösungswege ermitteln kann.

7.9 Offener Unterricht kann ein Eintauchen in den Flow-Zustand ermöglichen

2020 schrieb Theresa Büchler, eine Absolventin der Kunstuniversität in Linz, eine Diplomarbeit mit dem Titel: *Woher kommt die Freude? Empirische Untersuchung zum erkennbaren Flow-Zustand bei Kindern und Jugendlichen in Gestaltungsprozessen* und zitiert ihre Arbeit in Claudia Hutterers Buch: *Die Wiederentdeckung der eigenen Kreativität*.

Büchler ging der Frage nach, wie Kinder im schulischen Kontext Schaffensfreude verspüren und in einen sogenannten Flow-Zustand eintauchen können. Um dieser Frage nachzugehen, beobachtete Büchler über mehrere Monate hinweg die Kinder in einem Kursangebot der Kinder- und Jugendkreativuniversität Linz, geleitet von Claudia Hutterer, welches sich *Kreativitätsbildung durch selbstbestimmtes zwei- und dreidimensionales Gestalten* nennt.

In Anlehnung an Mihalyi Csikszentmihalyis Definition von *Flow*, beschreibt Büchler das Flow Erleben als einen Zustand voller Konzentration auf eine Tätigkeit, mit welcher man so sehr verschmilzt, dass alles rundum vergessen wird. Flow Momente bedürfen keiner extrinsischen Belohnung, da die sich im Flow Zustand befindende Person die Tätigkeit selber als Belohnung empfindet. Um in einen solchen Zustand zu kommen, darf die an sich gestellte Aufgabe weder als langweilig (unterfordernd) noch als angsteinflößend (überfordernd) empfunden werden. Befindet sich eine Person im Flow, verspürt sie eine große Macht über das eigene Handeln und fühlt sich in ihrer ganzen Kraft, um weitere Probleme und Herausforderungen zu bewältigen. (Büchler, 2020)

In ihren Beobachtungen konnte Büchler die Eigenschaften und Auswirkungen von Flow hautnah miterleben und bestätigen. Die Kinder arbeiteten sehr aufmerksam an ihren eigenen Projekten und ließen sich kaum ablenken. Außerdem konnte Büchler eine enorme Sicherheit in den Entscheidungsprozessen der Kinder beobachten.

Um Flow Momente zu ermöglichen, muss sich die anwesende Pädagogin oder der anwesende Pädagoge stets ihrer oder seiner Rolle als Begleitung bewusst sein (Büchler, 2020). Auch wenn die begleitende Person bereits einiges an Wissen zu Material, Werkzeugen, Techniken und Methoden sammeln durfte, darf sie nicht versuchen den Kindern ihr Wissen zu *vermitteln*, da dieses durch Experimentieren und Ausprobieren

selber angeeignet und längerfristig gespeichert wird (Arnold, 2009). Claudia Hutterer hält sich in ihren Kursen daher im Hintergrund und schafft dadurch diesen Selbstbestimmten Handlungsraum (Büchler, 2020).

Büchler beschreibt in diesem Zusammenhang die Situation eines Jungen, der einen alltagstauglichen Stuhl bauen wollte. Der Bub beschloss mittels Heißkleber die Sesselbeine an der Sitzfläche zu montieren, da diese Methode in kleineren Arbeiten mit anderem Material immer gut funktionierte. Als erfahrene Lehrkraft weiß man, dass diese Konstruktion mit einer solchen Verbindung für das Gewicht eines kleinen Menschen nicht gedacht ist, doch anstatt dem Jungen diese Vermutung naheulegen, beobachtete Claudia Hutterer die Situation und ließ den Bub seinen Plan fortsetzen. Als der Stuhl fertig war und der Junge sich darauf saß, brach dieser unter ihm zusammen. Doch anstatt Frust oder Zorn, konnte Büchler eine Entschlossenheit in dem Jungen beobachten, mit der er versuchte, trotz Niederlage sein Vorgehen weiter zu verfolgen. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material lernte der Junge einiges über Materialeigenschaften und Statik und konnte eine für sich passende Lösung finden, welche ihn mit Glück und Freude belohnte. Er konnte seine eigene Wirksamkeit spüren und seine Fähigkeiten erweitern, wodurch der gesamte Arbeitsprozess von Motivation und Neugierde begleitet war. (Büchler, 2020)

Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, eigene Erfahrungen machen zu können, denn nur so lernen sie ein Material oder eine Technik erst richtig verstehen. Wenn wir Kinder von vornherein eine funktionierende Lösung anbieten, nehmen wir ihnen einerseits das eigene Interesse an der Tätigkeit weg und andererseits auch die Möglichkeit, etwas selbst erfahren zu können. (Seitz, 1994, zitiert nach Büchler, 2020, S. 97)

Aus Büchlers Beobachtungen lässt sich ablesen, dass besonders im schulischen Kontext die Möglichkeit eigene Erfahrungen zu machen, als besonders förderlich empfunden wird. Außerdem ebnet selber entwickelte Projektideen den Weg zum Flow Erleben, da die Kinder angesichts ihrer Interessen handeln und ihr Niveau selber einschätzen und festlegen.

Offene Unterrichtseinheiten mit dem Fokus auf praktisches Arbeiten, können einen Zustand wie ihn Büchler in ihrer Arbeit beschreibt herbeiführen, da sich die praktische Auseinandersetzung mit einem Thema an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Zwar beschreiben die später angeführten Unterrichtsbeispiele keinen Raum

völliger Wahlfreiheit, wie Claudia Hutterer ihn geschaffen hat, doch die Kinder können sich in einem besprochenen Rahmen bewegen und ihren persönlichen, künstlerischen Zugängen auf eigene Art und Weise Ausdruck verleihen. Die Pädagogin oder der Pädagoge im Offenen Unterricht versteht sich als Begleitinstanz, die keineswegs Lösungen und Vorgehensweisen vorgibt. Die Kinder sollen ihre eigenen Entscheidungen treffen, über sich und das Material nachdenken und dessen Funktion analysieren. Die Kinder überlegen sich Möglichkeiten, ein Problem zu bewältigen und erkennen dadurch, ob sie sich über- oder unterschätzten. Sie lernen ihre Stärken kennen und können diese somit erweitern. Sie lernen aber auch ihre Schwächen kennen und können entscheiden, ob sie sich diesen gegenüberstellen wollen.

Der Flow Zustand steigert das Wohlbefinden, stärkt das Selbst und die Einschätzung über eigene Fähigkeiten. Somit kann der Offene Unterricht zielgerichtet versuchen, den Kindern einen Raum zu öffnen, in dem Flow Erleben stattfinden kann. (Büchler, 2020)

8 Offener Unterricht fordert...

In diesem Abschnitt wird auf jene Punkte aufmerksam gemacht, die als herausfordernd für Pädagoginnen und Pädagogen empfunden werden können.

8.1 Offener Unterricht fordert ein Überdenken der Beurteilungsmethode

Die Beurteilung künstlerischer oder kreativer Arbeiten in der Schule gilt ohnehin als herausfordernd, da die Wirkung eines Werkes und dessen Beurteilung in der Regel immer mit der betrachtenden Person zusammenhängt und somit durch subjektive Eindrücke geprägt ist. (Otto, 2016, S. 175)

Da Offener Unterricht individuelle Lernwege fördern soll, bedarf es bei der Wahl der Beurteilung einer individuellen Herangehensweise, welche auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Lerninhalte abgestimmt ist. Die Ergebnisse der praktischen Arbeiten im Offenen Unterricht stehen in enger Beziehung zu ihren Erschafferinnen und Erschaffern und sind von Kreativität und Spontanität geprägt (Garlichs, 2016). Deshalb ist es nicht ratsam, diese Arbeiten von einer externen Person wie der Lehrkraft als per se gut oder schlecht zu bewerten (ebd.). Der persönliche Bezug zum Kunstwerk und der Prozess bieten eine Grundlage für den Offenen Unterricht und dürfen deshalb in der Beurteilung nicht vernachlässigt werden. Lars Lindström, Professor für Pädagogik an der Lehrerhochschule in Stockholm, entwickelte im Zuge eines Forschungsprojektes eine Methode zur Beurteilung schöpferischer Tätigkeit im Kunstunterricht. Diese Methode erscheint gerade in Bezug auf Offenen Unterricht als äußerst sinnvoll, da ein großes Augenmerk auf den schöpferischen Prozess gelegt wird. Lindström unterscheidet in seinem Beitrag *Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeit* zwischen jenen Kriterien, die sich auf das Endprodukt bzw. die fertigen Arbeiten beziehen, und denen die den Tätigkeitsprozess der Kinder und Jugendlichen beschreiben.

Die **Produktkriterien** nach Lindström lauten:

- Verwirklichung von Ideen durch ein Bild oder eine Bildsammlung, Erreichen von selber gesteckten Zielen
- visuelle Effekte hervorrufen, Farbe, Form und Komposition anwenden
- handwerkliches Geschick in Materialnutzung sowie in der Anwendung von Werkzeug und Techniken (2016, S. 148)

Demnach beschreiben die **Prozesskriterien** folgende Punkte:

- ausdauerndes und untersuchendes Arbeiten, Zielstrebigkeit
- Erfindungsvermögen und Lösungsorientierung, alternative Wege finden
- Inspiration aus Vorbildern und dem Umfeld nutzen
- die Fähigkeit über eigene Handlungen sowie Qualitäten der eigenen Arbeit zu reflektieren (Lindström, 2016, S. 148)

Abbildung 2 zeigt eine ausführliche Tabelle, welche die einzelnen Prozesskriterien genauer erläutert und gibt einen Überblick, wie die Stadien zu einem Niveau zusammengefasst werden können. Die Ausformulierungen der Niveaus und der Kriterien sind so allgemein formuliert, dass sie beinahe für jeden prozessorientierten und Offenen Unterricht übernommen werden können, ohne Veränderungen daran vorzunehmen. Trotzdem kann auch dieses Schema von Lindström adaptiert oder durch eigene Methoden erweitert werden. Als Lehrperson festzustellen, ob die Kinder Vorbilder genutzt haben oder experimentierfreudig an die Themenstellung herangingen, ist eine sehr subjektive Herangehensweise. Immerhin kann die Lehrkraft nicht in die Köpfe der Kinder blicken und all ihre Überlegungen, Strategien und deren Motivation nachvollziehen. Um den Prozess fair und gerecht zu beurteilen, bedarf es einer Dokumentation der Kinder selber, über ihren eigenen Arbeitsprozess (Lindström, 2016). In dem Kapitel Praxisbeispiele für Offenen Unterricht findet die Methode der Dokumentation Anwendung, indem die Kinder Notizen über ihr Vorgehen, Skizzen und Vorbereitungen sowie Überlegungen notieren und im Zuge der Präsentation den anderen Kindern und der Lehrperson vorstellen. Die Kinder können somit berichten, ob ihnen der Arbeitsauftrag einfach erschien, ob sie schnell eine Idee hatten oder wie sie zu einer Idee kamen. Sie tauschen Erfahrungen darüber aus, wie sie mit neuen Materialien oder Werkzeugen umgegangen sind und ob es ihnen leicht fiel, selbstständig an einem Arbeitsauftrag zu arbeiten. Die Kinder führen also während dem Prozess Buch über das eigene Tun und Denken und begründen somit ihren Weg zum Ergebnis. Lindström führt einige Fragen an, die sich Kinder im Laufe des Prozesses stellen können und somit der Lehrperson ein ganzheitliches Bild über die erbrachte Leistung liefern. Einige dieser Fragen lauten:

- Woran sieht man, dass du es gemacht hast?

- Woher hast du die Idee oder die Anregung für die Bilder oder dein Werk?
- Hast du versucht etwas zu machen, was du vorher nicht konntest? Wie ist es dir dabei ergangen?
- Hast du etwas Neues dabei gelernt?
- Hast du viel Hilfe benötigt? Wenn ja, von wem?
- Auf welche Probleme und Schwierigkeiten bist du gestoßen und wie hast du diese gelöst? (Lindström, 2016, S. 152 & 153)

Außerdem können auch schriftliche Arbeitsaufträge das Arbeitstagebuch füllen.

Aussagen wie *notiere die Eigenschaften des Materials* oder *erstelle einen Zeitplan für die weitere Vorgehensweise* sind Teil des Prozesses und verraten einiges über die persönlichen Schritte und Entscheidungen.

Anhand der Dokumentation der Schülerinnen und Schüler kann die Lehrperson eine Beurteilung durchführen, welche die sichtbare Leistung der Kinder misst, aber auch jene Leistungen, die ohne Dokumentation nicht nachvollziehbar wären.

Prozesskriterien	NIVEAUS			
	Novize	Niveau 2	Niveau 3	Experte
Untersuchende Arbeit	Gibt leicht auf, verfolgt keine eigenen Ideen und macht nur das, was der Lehrer verlangt.	Zeigt ein gewisses Maß an Geduld, versucht eigene Lösungen und Vorgehensweisen, aber entwickelt diese nicht weiter.	Der Schüler, die Schülerin gibt nicht gleich auf, sondern wählt eine gewisse Vorgehensweise und beginnt, diese weiterzuentwickeln.	Gibt sich große Mühe, nähert sich dem Thema von mehreren Seiten und entwickelt die Arbeit in einer Serie von Entwürfen, Skizzen und Versuchen.
Erfindungsvermögen	Formuliert keine eigenen Probleme und zeigt keinerlei Anzeichen mit Farbe, Form und Komposition oder mit Material und Techniken zu experimentieren und zu spielen.	Nimmt ein Problem, das der Lehrer formuliert hat, an und verändert es ein wenig. Zeigt Ansätze, mit Farbe, Form und Komposition oder Material und Techniken zu experimentieren und zu spielen.	Es kommt vor, dass der Schüler, die Schülerin sich eigene Probleme zur Lösung stellt. Er/sie entwickelt eigenständig Fertigkeiten, experimentiert ziemlich oft und findet manchmal unerwartete Problemlösungen.	Stellt oft eigene Probleme auf oder formuliert die, die der Lehrer gestellt hat, um. Geht ständig weiter und experimentiert regelmäßig, ist bereit, Risiken auf sich zu nehmen und findet oft unerwartete Problemlösungen.
Fähigkeit, Vorbilder zu benutzen	Zeigt kein Interesse für Bilder anderer und kann auch dann keinen Nutzen aus ihnen ziehen, wenn der Lehrer bei der Suche hilft.	Der Schüler/die Schülerin zeigt Interesse für Bilder anderer, die er/sie selbst oder der Lehrer gefunden haben, aber er/sie begnügt sich damit, sie zu kopieren.	Sucht von sich aus Bilder, um Anregungen für die eigene Arbeit zu bekommen. Zeigt Fähigkeiten, das auszuwählen, was den eigenen Absichten entspricht.	Sucht von sich aus Bilder verschiedener Art und verwendet diese vielseitig und selbstständig und integriert sie gut in die eigene Arbeit.
Fähigkeit zur Selbstbeurteilung	Kann die starken und schwachen Seiten seiner/ihrer eigenen Arbeiten nicht bezeichnen und kann nicht zwischen Arbeiten, die mehr oder weniger gelungen sind, unterscheiden. Hat keine Ansichten zu den Arbeiten der Mitschüler.	Kann mit gewisser Unterstützung seine starken und schwachen Seiten bezeichnen und zwischen Arbeiten, die besser und solchen, die schlechter gelungen sind, unterscheiden. Anmerkungen zu Arbeiten von Mitschülern beschränken sich auf einfache Werturteile (gut/schlecht, gefallen/nicht gefallen).	Kann in der Regel selbst Stärken und Schwächen in seiner Arbeit sehen und kann aus Skizzen, Entwürfen und fertigen Arbeiten die auswählen, die die eigene Entwicklung deutlich machen. Kann relativ differenzierte Urteile über Arbeiten von Mitschülern abgeben.	Sieht deutlich Stärken und Schwächen in der eigenen Arbeit und kann aus Skizzen, Entwürfen und fertigen Arbeiten die aussuchen, die die eigene Entwicklung deutlich machen. Kann seine Urteile begründen und erklären, warum etwas geworden ist, wie es ist. Kann über Arbeiten von Mitschülern differenzierte Urteile abgeben und konstruktive Kritik äußern.

Abbildung 2: Prozesskriterien
(Lindström, 2016, S. 151)

Um die Priorität dieser prozessorientierten Beurteilung zu verdeutlichen, folgt ein Beispiel, welches veranschaulicht wie lückenhaft eine Beurteilung wäre, würde der Prozess nicht berücksichtigt werden.

In dem späteren Kapitel zu den *Praxisbeispielen für Offenen Unterricht* wird u. a. von einem Thema, der *Zeit*, ausgegangen. Die Kinder sollen die Thematik visualisieren und dafür unterschiedlichstes Material verwenden. Abbildung 3 zeigt das Endprodukt einer Schülerin – eine Sanduhr. Auf den ersten Blick könnte man meinen, die Darstellung einer Uhr zum Thema Zeit ist derartig naheliegend, dass vorschnell von einer weniger intensiven Auseinandersetzung ausgegangen werden kann. Immerhin erhofft sich die Lehrperson, dass die Kinder ganz persönliche Zugänge und Ansichten vertreten und in ihrer Arbeit sichtbar machen. Ansichten, die ohne Erklärung gar nicht nachvollziehbar sind, da sie so einzigartig sind. Andere Kinder erfüllen diese Erwartungen der Lehrperson vielleicht eher und kreieren abstruse Objekte und Malereien zum Thema Zeit, welche wie ein Rätsel zu betrachten sind und zum Nachdenken anregen.

Vergleicht man nun derartige Arbeiten mit jener der genannten Schülerin, wirkt der Einfallsreichtum der anderen Kinder größer und die Auseinandersetzung intensiver. Doch hier wird zur Vorsicht geraten: Nur, weil das eine Kind eine naheliegende Visualisierung geschaffen hat, bedeutet das nicht, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema geringer war, als bei anderen Kindern. Womöglich hatte das Kind genau die Absicht, sich der Einfachheit von Zeit zu bedienen oder das Kind kann von sich selber behaupten, Zeit als etwas Rationales, Objektives zu betrachten, was keiner Erklärung bedarf. Damit eine Lehrperson diese oder ähnliche Gedanken auch wahrnehmen und somit für die Beurteilung heranziehen kann, muss die Lehrperson erfahren, wie der Schaffensprozess ausgesehen hat. Die Dokumentation von der eben die Rede war, ermöglicht genau diesen Austausch. Das Arbeitstagebuch, die Notizen, die Skizzen und Gedanken helfen der Lehrerin oder den Lehrer, das Endprodukt ganzheitlich zu betrachten und nicht nur nach seinem Äußeren zu beurteilen. Auch die Kinder lernen dadurch, wie Verbindungen hergestellt werden können und alles im Zusammenhang steht. Sie sehen, aus welchen Standpunkten etwas betrachtet werden kann, was dahintersteckt und wie Dinge verbalisiert werden können.

Hinter einer Sanduhr kann viel mehr stecken, als das Auge zu sehen vermag. Genauso kann die Darstellung eines *Strichmännchens*, im Zuge der Aufgabenstellung Selbstportrait, eine persönliche Bedeutung haben. Sie kann aber auch bedeuten, dass

kein Interesse herrscht, oder zeichnerische Fähigkeiten nicht beherrscht werden. Die Intention und die Bedeutung hinter einem Werk sind mindestens als genauso wichtig zu werten, wie das Werk selber. Besonders wenn ein Unterricht darauf abzielt, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, etwas über sich selber und die Welt zu erfahren.



Abbildung 3: Sanduhr zum Thema „Zeit“
(Archiv der Autorin, 2018)

8.2 Offener Unterricht fordert andere Planungsstrategien und Organisationsweisen

Etwas zu planen das von Spontanität lebt, kann herausfordernd sein. Das zeigt sich zum Beispiel an Urlaubsplanungen. Immer mehr Menschen streben danach, eine Rucksackreise (engl.: backpacking) anzutreten und sich zwanglos von einem Ort zum nächsten zu bewegen. Kein Terminkalender, keine Buchungsbestätigungen und keine Bustickets müssen vorab organisiert werden. Beim Versuch einen solchen Urlaub genauestens zu planen, wird die Essenz des freien Reisens immer mehr eingeschränkt. So ähnlich verhält es sich auch in der Planung von offenen Unterrichtseinheiten. Manche Abläufe, Überlegungen und Handlungen finden in bestehenden Planungsmodellen für Unterricht keinen Platz. So steht das *S* im bekannten *KIOSK*-Modell für das selbstständige Arbeiten, jedoch kennzeichnet sich der Offene Unterricht nicht selten in seiner Gänze durch selbstständige Arbeit. Bestimmt können solche Modelle unterstützend sein und Orientierung bieten, doch müssen sie sich nicht in jeder Unterrichtsform bewähren.

Wie auch vor der Rucksackreise, muss sich die Lehrkraft ihrer Ziele bewusst werden und diese formulieren. Soll es um eine Technik gehen, um theoretisches Wissen oder Arbeitsformen in Gruppen? Sollen die Kinder ein spezifisches Werkzeug kennen und nutzen lernen oder in ihrer Sensibilität geschult werden? Stehen Thema und Ziel fest kann geklärt werden, welche Punkte dazu von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden können, um das Ziel zu erreichen. Manche Phasen benötigen eher den initiierten Impuls der Lehrkraft, andere Phasen weniger. Nicht nur das praktische Arbeiten, auch die Informationsbeschaffung und dessen Vermittlung kann Teil des eigenverantwortlichen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler sein.

Das Vorbereiten einer praktischen, freien Arbeit kann als Chance wahrgenommen oder als Herausforderung empfunden werden, da sich die Lehrperson schließlich Gedanken über Ressourcen und Material macht, von welchem sie nicht weiß, was benötigt wird. Hier wird nochmal auf die Voraussetzungen für Offenen Unterricht und das Kennen der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler verwiesen. Wird der Plan verfolgt, den Kindern ein Thema zu präsentieren zu welchem sie künstlerisch und frei arbeiten sollen, muss ein Grundstein an Material da sein oder mitgebracht werden. Kennt eine Lehrkraft die eigene Klasse gut, kann sie bei der Auswahl des Materials auf Vorlieben und

Interessen der Kinder achten. Das spätere Praxisbeispiel zum Thema *Zeit* beschreibt eine Situation, in der die Kinder aus einem großen Materialfundus wählen können, um sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Die Lehrkraft hat dafür spezielle Materialien mitgebracht, die einige Kinder bereits kennen oder sich dafür interessieren, sowie inspirierendes Material dessen Eigenschaften kompatibel mit dem Thema sind. Auch Materialien die weder für die Lehrkraft noch für die Kinder nachvollziehbar sind, liegen vor, damit unvorhersehbare und nicht kalkulierbare Prozesse stattfinden und unerwartete Ergebnisse entstehen können. Die Lehrkraft muss Offenheit in ihrer Planung zulassen, um den Kindern Raum zur Entfaltung zu bieten. Die Art der Planung sollte immer dem jeweiligen Unterrichtsinhalt angepasst werden, um den Unterricht nicht in eine Konformität zu zwingen. Ein grobes Schema nach welchem der Unterricht verläuft, insbesondere die praktische Arbeitsphase, ist empfehlenswert. Jedoch soll sich die Lehrperson bewusst sein, dass auch ein bereits aufgestelltes Schema seine Form verändern kann und muss, um der Offenheit des Unterrichts gerecht zu werden und den freien Ausdruck der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Die später angeführten Unterrichtsbeispiele orientieren sich ebenfalls an einem Schema, welches auf den jeweiligen Unterrichtsblock abgestimmt ist. Hier dient das Schema vor allem dazu, Orientierungspunkte für die Beurteilung zu kreieren. So können einzelne Unterrichtsphasen wie der Aufbau, das Brainstorming, die Recherche später von der Lehrkraft evaluiert und als Prozesskriterien herangezogen werden.

8.3 Offener Unterricht fordert eine neue Betrachtung auf die Lehrerinnen- und Lehrerrolle

Je mehr Eigenverantwortung eine Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern zuspricht, umso mehr muss sie ihre Verantwortung an die Kinder übertragen und sich zurücknehmen. Damit die Kinder selbstständig und eigenverantwortlich Probleme lösen, Inhalte lernen und Arbeitsschritte planen können, brauchen sie den Raum dafür. Erdrückende Fürsorglichkeit verhindert, dass die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich Arbeiten und lernen.

Im Offenen Unterricht sowie in der Freiarbeit tragen Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung, als in konventionellen Lehr- und Lernformen. Die Kinder und Jugendlichen organisieren sich ihre Lernwege weitgehend selber und gelten dadurch als die treibende Kraft, um neues Wissen oder neue Erkenntnisse zu erlangen. (Herrmann, 2012)

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrperson ihre Verantwortung und Rolle völlig abgibt, jedoch muss diese reflektiert und neu gedacht werden. Die Lehrkraft befindet sich im Offenen Unterricht nicht mehr in der Rolle der Instruktuerin, die ihr eigenes Wissen an die Schülerinnen und Schüler *vermittelt*, sondern fördert ein Schüler-Selbstlern-Modell, in dem die Kinder sich ihrer Verantwortung in Lernprozessen und Lernerfolgen bewusst sind und die Lehrperson eine begleitende und unterstützende Rolle einnimmt (Herrmann, 2012,). Eine Begleitende Lehrperson kennzeichnet sich unter anderem dadurch, dass sie den Schülerinnen und Schülern zur Seite steht und versucht sie in ihren Vorhaben zu unterstützen und zu motivieren. Keinesfalls nimmt sie den Kindern Entscheidungen ab, auch wenn sie Fehler in der Vorgehensweise vermutet. Fehler sind wichtig, um vorhandenes Wissen mit neuem zu verknüpfen und die eigenen Fähigkeiten kennenzulernen (Stern, 2012). In dem Kapitel *Offener Unterricht kann ein Eintauchen in den Flow Zustand ermöglichen* wird ein Beispiel beschrieben, in dem ein Schüler bei dem Bau eines Möbelstückes auf Probleme stößt und durch eigenständiges Überdenken, Überarbeiten und Verknüpfen seines bisherigen Wissens neues Wissen konstruiert und einen Weg zur Lösung seines Problems findet.

Hätte eine Lehrkraft dem Schüler von Anfang an gesagt, mit welchen Verbindungsstücken er sein Möbelstück zusammenfügen kann, hätte der Junge niemals dieses Gefühl von Selbstwirksamkeit, Stolz, Erregung und Freude verspürt, da es sonst

nicht er gewesen wäre, der die Aufgabe löste. Eine Begleitende Lehrkraft lässt demnach Fehler zu, greift nur in Notfällen ein und fördert somit die eigenen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen (Stern, 2012). Außerdem kann ein ständiges Ausbessern und Navigieren zum Ziel dazu führen, dass sich die Kinder kaum oder zu wenig wahrgenommen fühlen, da ihre persönliche Problemlösungsstrategie nicht relevant erscheint (Hüther, 2012).

Die Lehrperson im freien Arbeiten übernimmt die Verantwortung dafür, eine Lernumgebung zu schaffen, in der sich die Schülerinnen und Schüler entfalten können. Sie sorgt für Ordnung und Struktur und nennt den Kindern die Anforderungen an den Unterricht. Sie gibt Auskunft über Material und Werkzeug, sofern dies verlangt wird und definiert den räumlichen und zeitlichen Rahmen, in dem gearbeitet werden soll. Die Lehrkraft ist bemüht eine Atmosphäre zu schaffen, in der ein respektvoller Umgang und eine wertschätzende Kommunikation stattfinden können. Vertrauen, wie bereits im Kapitel über die Grundvoraussetzungen beschrieben, und Wertschätzung schaffen die Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse. Im Offenen Unterricht sowie in allen anderen Lehr- und Lernformen muss sich die Lehrperson stets darüber bewusst sein, dass Wissen nicht vermittelt, sondern konstruiert wird. Im schulischen Kontext braucht es immer zwei Menschen, um Lernen möglich zu machen, die Lehrperson und die Schülerin oder den Schüler (Grell & Grell, 1991, S. 173). Grell zufolge erfüllt die Lehrkraft den fremdgesteuerten Part, der für Lernen notwendig ist und die Schülerin oder der Schüler handelt selbstgesteuert. Das bedeutet die Lehrkraft dient als Informationsquelle, soll den Kindern Autonomie und Verantwortung zusprechen und sie in ihrem Tun bestärken. Die Lehrerin oder der Lehrer können nicht für die Schülerinnen und Schüler lernen, sondern ihnen nur auf dem Weg dorthin Unterstützung bieten (Grell & Grell, 1991, S. 173 – 174). Denn auch das größte Engagement seitens der Lehrperson ist zwecklos, wenn die Lernenden das Angebot an Möglichkeiten und Informationen ablehnen und dem nichts abgewinnen können. „Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“ (Roth, 2012, S. 55).

9 Praxisbeispiele für offene Unterrichtseinheiten

Folgende Praxisbeispiele sollen veranschaulichen, wie durch einfache Mittel und Methoden ein Unterricht offener aufgebaut werden kann. Einen Offenen Unterricht vorzubereiten muss nicht zwingend bedeuten, das bisherige Konzept vom Unterricht völlig neu zu denken. Oftmals reichen kleine, von der Lehrkraft gesetzte Interventionen, um ein offenes Arbeits- und Lernklima zu schaffen.

9.1 Unterrichtsphasen

Herbeigeführte Interventionen können einen ganzen Unterrichtsblock bestimmen oder einzelne Phasen des Unterrichts. Das bedeutet, ein Offener Unterricht muss nicht von Anfang bis Ende völlig frei verlaufen. Je nach Ausgangslage und Zielsetzung können einzelne Segmente offen gestaltet werden. Während theoretische Inputs häufig von der Lehrperson gegeben werden, bieten sich eigene praktische Arbeiten und Auseinandersetzungen oft sehr gut für den Offenen Unterricht oder für offene Unterrichtsphasen an. Die angeführten Praxisbeispiele legen ihren Fokus spezifisch auf die Phasen des Unterrichts, die eigenverantwortliches Arbeiten fördern und freie Arbeitsschritte zulassen.

Die Kunstwissenschaftlerin Andrea Schilling hat gemeinsam mit Henning Harms, Studienrat für Kunst und Geschichte an einem deutschen Gymnasium, ein Schema für phasenstrukturiertes Bewerten erstellt (2016). In dem Buch *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht* von Georg Peez, widmen sich Schilling und Harms einer Möglichkeit, wie einzelne Phasen im Kunstunterricht bzw. in der Bildnerischen Erziehung bewertet werden können und somit eine nachvollziehbare, transparente Beurteilung vorgenommen werden kann. In Anlehnung an Schilling und Harms werden in diesem Kapitel die nachfolgenden Phasen als Konstruktion für den Aufbau von Unterrichtseinheiten verwendet. Nach diesem Schema werden im Folgenden drei Unterrichtsplanungen beschrieben, welche Elemente von Offenem Unterricht, Freiarbeit und EVA aufweisen.

Die Phasen gliedern sich in:

- **Planungsphase**
- **Aufbauphase**
- **Arbeitsphase**
- **Präsentationsphase**
- **Abbauphase**
- **Auswertungsphase (Harms & Schilling, 2016)**

Je nach Unterrichtsbeispiel können die Phasen nach Schilling und Harms erweitert, zusammengefasst oder angepasst werden.

So kann es sich anbieten, die Arbeitsphase nochmals zu unterteilen oder die Reihenfolge der Phasen zu verändern. In den nachfolgenden Beispielen wird die Arbeitsphase in Phasen der *Sensibilisierung*, der *Inspiration* und der *künstlerisch/praktischen Auseinandersetzung* geteilt.

9.2 Thema, Technik und Material

Hier wird von unterschiedlichen Ausgangslagen ausgegangen, welche den Einstieg in den Offenen Unterricht ermöglichen. Die Lehrkraft kann alleine oder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern (siehe Kapitel „Offener Unterricht kann die Mitbestimmung fördern“) entscheiden, wodurch die Basis für den Unterricht geschaffen werden soll. Neben einem Thema als Basis für die Einheit kann auch eine Technik oder ein Material den Grundstein bieten.

Es ist jedoch wichtig die einzelnen Ausgangslagen nicht isoliert zu betrachten, denn das Eine muss das Andere nicht ausschließen. So kann zum Beispiel von einem Thema ausgegangen werden und dennoch braucht es Materialien, um ein Thema zu bearbeiten. Ebenso braucht es Techniken, um mit Materialien arbeiten zu können. Die folgenden Punkte verstehen sich vielmehr als Impuls, den die Lehrperson setzen kann, um die Schülerinnen und Schüler zur Weiterarbeit zu inspirieren und zu motivieren.

9.3 Beispiel: Ausgehend von der Technik „Zufallstechnik“

Künstlerische Zufallstechniken bieten eine hervorragende Grundlage für Offenen Unterricht. Sie haben experimentellen Charakter und beziehen den Zufall als Schöpferin oder Schöpfer, bzw. als Mitgestalterin oder Mitgestalter in Gestaltungsprozesse mit ein.

9.3.1 Allgemeine Information

- Der Unterrichtsblock dauert drei Doppelstunden zu je 100 Minuten
- Die Kinder sind zwischen 13 und 15 Jahre alt
- Benötigt wird unterschiedliches Material (Papier, Garn/Faden, dickes Buch/Holzplatte, Becher, Farben, (Schuh)Karton, Kreisel, Pinsel, Wasserbehälter

9.3.2 Termin 1

Aufbauphase

Die Lehrperson bereitet vor Beginn der 1. Einheit die Stationen für die praktische Arbeit vor und ordnet die Tische im BE-Saal so an, dass drei Stationen entstehen. Die Stationen erfüllen heute den Zweck des Kennenlernens einzelner Zufallstechniken. Im Abschnitt der Arbeitsphase wird auf die einzelnen Stationen genauer eingegangen.

Sensibilisierungsphase

Die Kinder beginnen damit, selbstständig im Internet über Zufallstechniken zu recherchieren. Die Lehrperson formuliert Denkanstöße bzw. Anhaltspunkte, in welche Richtung die Recherche gehen kann. Beispielsweise können Künstlerinnen und Künstler ausgeforscht werden, die sich mit Zufallstechniken beschäftigen oder beschäftigt haben (z. B. Jackson Pollock), Zufallstechniken entdeckt oder geschichtliche Hintergründe ermittelt werden.

Die Kinder werden dazu aufgefordert, Ergebnisse schriftlich festzuhalten.

Nach 10 – 15 Minuten ist die Phase der Recherche beendet. Nun werden die Rechercheergebnisse in der Gruppe vorgestellt. Die entstandenen Notizen bieten hierfür die Grundlage und können des Weiteren für die Beurteilung herangezogen werden.

Während die Kinder von unterschiedlichen Methoden, Techniken, Kunstschaffenden oder anderen Ergebnissen berichten, hält die Lehrperson wichtige Begriffe an der Tafel fest.

Arbeitsphase

Beim ersten Termin werden drei künstlerische Zufallstechniken erprobt. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in drei Gruppen auf und begeben sich zu einer Station. Um die Techniken kennenzulernen, werden pro Station 15 Minuten Arbeitszeit eingeplant.

Station Fadenbilder

Material: A3 Papier, Garn/Faden oder Schnur, dickes Buch/Holzplatte, Becher mit Farben

Zuerst wird ein Blatt Papier in der Hälfte zusammengefaltet, anschließend ein Stück Schnur in einem Farbbecher getränkt. Die eingefärbte Schnur wird nun auf der einen Hälfte des Papiers platziert. Jedem Kind ist freigestellt, ob es Formen legt oder die Schnur ganz zufällig platziert. Die Idee eine zweite Schnur mit einer anderen Farbe hinzuzufügen ist motivierend, nimmt allerdings mehr Zeit in Anspruch und geht über das Kennenlernen der Technik hinaus. Somit wird dieses Mal darauf Wert gelegt, nur mit einer Farbe zu experimentieren.

Nach Platzieren der Schnur wird der Papierbogen wieder zusammengefaltet und mit einem Buch oder einer Holzplatte beschwert. Nun wird der Faden vorsichtig bewegt und gerade oder in Schlangenbewegungen in eine Richtung aus dem Papierbogen hinausgezogen. Während dieses Arbeitsschrittes ist gegenseitige Hilfestellung von Vorteil; ein Kind hält die Holzplatte oder das Buch fest, damit genug Druck entsteht und sich der Faden dadurch gut abzeichnen kann. Das andere Kind zieht den Faden hindurch. (siehe Abbildung 4)



Abbildung 4: Fadenbild
(Archiv der Autorin, 2017)

Station Kreisel-Technik

Material: A3 Papier, (Schuh)Karton in der Größe des Papierbogens, Kreisel, unterschiedliche Farbbecher, Pinsel

Auf dem vorbereiteten Tisch befindet sich ein Schuhkarton in der Größe des Papierbogens. Die Kinder legen ein weißes (oder farbiges) Blatt Papier in den Karton und können sofort mit der Technik starten. Es gibt mehrere Wege, wie die Kreiseltechnik angewendet werden kann; die Schülerinnen und Schüler können den Kreisel in den Farbbecher tunken und anschließend auf dem Papier platzieren. Der Kreisel wird wie gewohnt verwendet. Durch die schnellen Umdrehungen wird die Farbe vom Kreisel weggepresst und hinterlässt feine Farbspritzer auf dem Papier. Zusätzlich kann versucht werden, den Schuhkarton samt eingelegtem Papierbogen zu bewegen und somit andere Ergebnisse zu erzielen. Bei dieser Technik hinterlässt die Farbe Spuren auf dem eingelegten Papierbogen und an der Innenseite der Außenwände des Kartons. Deshalb ist zu überlegen, auch dort Papierstreifen anzubringen.

Eine andere Möglichkeit dieser Technik ist es, die Farbe direkt auf den Papierbogen zu tropfen und den Kreisel im Anschluss durch die Farbe drehen zu lassen. Hier entstehen weniger Spritzer als bei der ersten Variante, vielmehr werden Spuren erzeugt (siehe

Abbildung 5). Diese beiden Möglichkeiten können natürlich auch kombiniert und individuell erweitert werden.



Abbildung 5: Kreiseltechnik
(Archiv der Autorin, 2017)

Station Decalcomanie

Material: A4 Papier, Becher mit Farbe, Wasserbehälter, Pinsel

Die Decalcomanie ist eine von Max Ernst geprägte Zufallstechnik. Viele kennen diese Technik unter dem Ausdruck *Klatschbilder*. Jedes Kind bekommt zwei weiße Papierbögen im Format A4. Die gewählte Farbe wird verdünnt auf das Papier aufgetragen. Hierbei spielt es keine Rolle, wie die Farbe verteilt wird. Bei Bedarf kann eine zusätzliche Farbe verwendet werden. Danach wird das zweite Blatt Papier vorsichtig auf das kolorierte Papier gelegt und angedrückt. An dieser Stelle kann experimentiert werden, mit wie viel Druck, mit welchen Bewegungen und womit (z. B. Handballen, Fingerkuppen, ganze Handfläche, ...) das Blatt gedrückt wird.

Dann wird das obere Blatt vorsichtig abgezogen. Auch hier ist die Hilfestellung eines zweiten Kindes von Vorteil. Durch den ausgeübten Druck und die verdünnte Farbe entstehen Strukturen und Formen, welche beim Auftragen der Farbe noch nicht

vorhanden waren. Üblicherweise wird die Technik insofern weitergeführt, als dass sich das Auge auf die Suche nach versteckten Symbolen, Bildern oder Anordnungen macht. Sobald die Farbe trocken ist, können bei Bedarf verborgene Formen mit Stiften herausgearbeitet und sichtbar gemacht werden. So können Farbspuren Assoziationen hervorrufen, die z. B. einem Wasserfall, Gesichtern oder abstrakten Formen gleichen. Da die Farbe erst trocknen und das Auge noch suchen muss, werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, diesen Impuls in der nächsten Einheit aufgreifen zu können.

Besprechungsphase

Bevor die Abbauphase beginnt richtet sich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler noch einmal an die Lehrperson. Diese gibt einen Überblick über die nächsten Schritte. Die Kinder haben nun drei Zufallstechniken erprobt. Als kleine Hausaufgabe sollen sie sich bis zum nächsten Mal überlegen, welche der genannten oder erprobten Techniken sie beim nächsten Termin gerne ausprobieren möchten. Sie können sich auch eine eigene, ganz individuelle Technik einfallen lassen oder kennengelernten Techniken vertiefen. Dafür müssen sie sich Gedanken darüber machen, welches Material sie dazu benötigen und ob die Technik im Rahmen einer Doppelstunde zu bewältigen ist. Zusammengefasst gibt es drei Möglichkeiten für den nächsten Termin:

- Eine recherchierte Technik ausprobieren (z. B. Monotypie, Schießbilder)
- Eine erprobte Technik anwenden und vertiefen (z.B. Decalcomanie weiterführen)
- Eine eigene Technik erfinden (Material mitbringen und Zeitplan erstellen)

Abbauphase

Die entstandenen Arbeiten werden in einem Trockenfach aufbewahrt. Die Schülerinnen und Schüler einer Station sind jeweils für den Abbau dieser verantwortlich; Pinsel und Becher werden ausgewaschen, die Tische gereinigt und die Farbflaschen im Schrank verstaut.

Auswertungsphase

Folgende Kriterien können in die Beurteilung dieser Einheit einfließen:

- Betreiben von Recherche / Führen von Notizen

- Verhalten bzw. Arbeitshaltung an den Stationen
- Bereitschaft zur Hilfestellung
- Das Vorhandensein von drei Ergebnissen
- Teilnahme am Zusammenräumen

9.3.3 Termin 2

Aufbauphase

Bevor die Kinder mit dem Aufbau der einzelnen Stationen bzw. Arbeitsplätzen beginnen, werden ihre Ideen besprochen. Jedes Kind stellt seinen Kolleginnen und Kollegen sowie der Lehrperson vor, womit es sich heute beschäftigen will und wie gestartet wird. Durch diesen Austausch können sich interessierte Kinder zusammenfinden und Arbeitsgruppen bilden. Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, den idealen Arbeitsplatz für ihr Vorhaben zu finden, um ungestört arbeiten zu können ohne andere Mitschülerinnen und Mitschüler zu irritieren.

Arbeitsphase

Die Arbeitsphase gestaltet sich sehr individuell und kann an dieser Stelle nicht konkret erläutert werden, da die Herangehensweisen so vielfältig sind wie die Persönlichkeiten der Kinder. Dies ist für die Lehrperson selbst eine spannende Phase, denn sie kann durch Beobachtung viel Neues über die Art und Weise der Auseinandersetzung ihrer Schülerinnen und Schüler erfahren. Hier findet das Konzept des Offenen Unterrichts seine Erfüllung. Die Arbeitsphase dauert in etwa 60 Minuten. Diese Phase könnte natürlich die Dauer der in diesem Beispiel geplanten Zeit übersteigen, da sie experimentellen Charakter haben und oftmals den Spaßfaktor während des Arbeitens forcieren. Ist dies die Absicht, bieten sich Blocktermine an, um eine intensivere Auseinandersetzung und einen ungestörten Arbeitsbetrieb zu gewährleisten. Blocktermine unterliegen jedoch einem größeren organisatorischen Aufwand, da sie in den Stundenplan der Kinder eingreifen und der Absprache mit Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und den Eltern bedürfen.

Abbauphase

Jedes Kind ist für seinen eigenen Arbeitsplatz verantwortlich. Die Stationen werden ordentlich hinterlassen und die eigenen Arbeiten sorgsam verstaut. Sind diese noch nicht trocken, werden sie in einem Trockenschrank untergebracht. Trockene Arbeiten können in der eigenen Mappe oder Lade der Schülerinnen und Schüler aufbewahrt werden. Großformatige Arbeiten können an den Wänden aufgehängt werden, da diese dort nicht stören und einen dekorativen Charakter hinterlassen.

Auswertungsphase

Folgende Kriterien können in die Beurteilung dieser Einheit einfließen:

- Das Mitbringen einer Idee und dazu benötigtes Material
- Verhalten beim Arbeiten (keine anderen Kinder stören, fokussiertes Arbeiten)
- Teilnahme am Zusammenräumen

9.3.4 Termin 3

Präsentationsphase

Der dritte Termin dient dazu, die gemachten Erfahrungen Revue passieren zu lassen und sich mit den anderen Kindern auszutauschen. Zuerst werden alle entstandenen Arbeiten in der Klasse aufgelegt, aufgehängt oder verteilt. Jedes Kind präsentiert die eigene Arbeit. Dabei soll darauf eingegangen werden, weshalb sie die gewählte Technik gewählt haben, welche organisatorischen Maßnahmen ihnen wichtig erschienen, ob ihre Vorstellung dem Ergebnis entspricht, ob sie Freude am Experimentieren hatten und was sie selber noch dazu sagen möchten. Abschließend können die Kinder noch entscheiden, ob sie ihre Arbeiten im BE-Saal gerne aufhängen würden.

Auswertungsphase

Folgende Kriterien können in die Beurteilung dieser Einheit fließen:

- Aktiv an Gesprächen beteiligen
- Einhalten von Kommunikationsregeln (zuhören, ausreden lassen, ...)
- Die eigene Arbeit reflektieren und präsentieren

9.4 Beispiel: Ausgehend vom Material „Holzkohle“

9.4.1 Allgemeine Informationen

- Der Unterrichtsblock dauert drei Doppelstunden zu je 100 Minuten
- Die Kinder sind zwischen 14 und 16 Jahre alt
- Der BE-Saal bzw. das Schulgebäude wird verlassen
- Benötigtes Material: Äste, Feuerzeug, Gießkannen/Wassergefäße, Papier, Stifte

9.4.2 Termin 1

Besprechungsphase

Zu Beginn der Einheit bedarf es der Klärung einiger organisatorischer Aspekte. Da das Schulgebäude verlassen wird muss die Lehrkraft dafür sorgen, dass die Rahmenbedingungen mit der Direktion bzw. den Eltern abgesprochen und bewilligt wurden. Die Kinder und Jugendlichen erfahren zu Beginn den Ablauf des Unterrichts. Ziel ist es, das Material Holzkohle kennen, verstehen und anwenden zu lernen und sich aktiv damit auseinanderzusetzen.

Die Verkündung Aufgabenstellung erfolgt im BE-Saal und lautet:

Begib dich auf eine Reise in unsere Vergangenheit. Beim Verbrennen eines Stück Holzes bemerkst du, wie sich dieses in seiner Form, Struktur, Materialqualität und seinem Geruch verändert. Welche Veränderungen nimmst du noch wahr? Erkunde das Material, indem du vor Verbrennen des Holzes dessen Eigenschaften notierst und stelle Vergleiche, wie sich diese Eigenschaften durch das Feuer verändert haben. Somit analysierst du das Material auf sein Potenzial und erforschst Wege, wie dieses Material Verwendung in unterschiedlichsten Gebieten finden kann.

Nach der Potenzialanalyse überlegst du dir, welche Eigenschaft dich an der Holzkohle am meisten anspricht und vertiefst dich darin. Benötigst du weiteres Material, wie Papier, Kleber, eine Reibe etc., kannst du mich (die Lehrperson) um Hilfe bitten.

Das Ziel dieses Themenblocks ist kein fertiges Endprodukt, sondern eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material, welche mittels Notizen, Fotos, Skizzen oder Sonstigem festgehalten wird. Die gesammelten Erkenntnisse werden im Anschluss mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern geteilt.

Nach der Klärung der Aufgabenstellung wird das Schulgebäude verlassen und der Arbeitsplatz im Freien (Park, Schulgarten, ...) aufgesucht.

Dort werden Umgangsregeln festgelegt, um möglichen Gefahrensituationen vorzubeugen. Da die Kinder abgebrochene Äste verwenden und diese entflammen, müssen sie sich über die Gefahren bewusst sein; den Abstand zum Feuer wahren, keine Stabkämpfe, Vorsicht vor springenden Glutstücken, keine *Mutproben*, ...

Aufbauphase

Anschließend kümmert sich die Lehrkraft darum ein kleines Feuer zu entfachen. In der Zwischenzeit suchen die Kinder nach totem, herumliegendem Holz. Zur Sicherheit hat die Lehrkraft genügend Holzstücke und Äste mitgebracht. Die Kinder verteilen Gießkannen oder Wassergefäße für den Notfall zum Löschen des Feuers. Eine Wasserversorgung oder –zugang muss bei dieser Art von Tätigkeit gesichert sein! Gemeinsam wird ein Platz vorbereitet, an dem sich grundlegendes Material zum Notieren und Festhalten von Vergleichen befindet.

Sensibilisierungsphase

Die Kinder starten damit, die Äste genau zu betrachten und notieren Eigenschaften bzgl. Farbe, Festigkeit, Form, Struktur, Geruch, etc. Da sie sich vorstellen sollen, eine Zeitreise in die Vergangenheit zu unternehmen, werden sie aufgefordert Überlegen anzustellen, wozu sie das Stück Holz brauchen bzw. verwenden könnten (z. B. Möbelbau, Hüttenbau, Zaun, Speer, Besteck, Werkzeug, ...). Nachdem das Ausgangsmaterial auf seine Eigenschaften und sein Potenzial analysiert wurde, wird das Holzstück über die Flammen gehalten. Auch der Prozess der Veränderung während des Verbrennens soll dokumentiert werden. Wenn die Spitze des Astes verkohlt und abgekühlt ist, werden erneut die Eigenschaften notiert.

Abbauphase

Nach der Sensibilisierungsphase welche in etwa eineinhalb Einheiten umfasst, wird der Platz im Freien wieder zusammengeräumt. Das Feuer wird gelöscht und herumliegende Kohlestücke mit Sorgfalt entsorgt, damit die nachfolgenden Personen nicht darauf treten und die Abdrücke über den ganzen Schulhof verteilt werden. Die Kinder packen ihre Notizen ein und kehren in die Klasse zurück.

Besprechungsphase

Ein abschließender Apell der Lehrperson fordert die Kinder dazu auf, sich Gedanken darüber zu machen, welche Eigenschaft des Materials ihnen heute am meisten zugesagt hat. Diese Eigenschaft soll beim nächsten Termin weiter untersucht werden. Das dafür notwendige Material ist von den Kindern selbstständig zu organisieren.

Auswertungsphase

Folgende Kriterien können in die Beurteilung dieser Einheit einfließen:

- Einhaltung der besprochenen Verhaltensregeln mit und am Feuer
- Das Führen von Notizen oder Skizzen
- Dokumentation über Experimente mit dem Material
- Potenzialanalyse
- Teilnahme am Zusammenräumen

9.4.3 Termin 2

Arbeitsphase

Der heutige Unterrichtsblock findet wieder im BE-Saal. Die Kinder haben sich bis heute überlegt, was sie gerne mit und aus der Holzkohle machen würden und haben benötigte Utensilien mitgebracht. Hierin liegt auch die Offenheit an diesem Unterrichtsblock; es wird kein klares Ziel von der Lehrperson formuliert, vielmehr soll die Vielfältigkeit in Eigenregie die Kreativität anregen. Während die einen möglicherweise auf Papier schraffieren, die Frottage-technik anwenden oder geheime Schatzkarten entwerfen, fasziniert andere das fein-körnige Material das zu Pigmenten verarbeitet werden kann (siehe Abbildung 6). Auch Assoziationen mit Höhlenmalerei (siehe Abbildung 7) oder

Gesichtsbemalung können entstehen. Der eigenen Fantasie sind keine Grenzen gesetzt, wie Abbildung 8 verdeutlicht.



Abbildung 6: Holzkohle als Pigment
(Archiv der Autorin, 2016)



Abbildung 7: Höhlenmalerei
(Archiv der Autorin, 2016)



Abbildung 8: Experiment mit Kohle und Feuer
(Archiv der Autorin, 2018)

Abbauphase

Nach der praktischen Auseinandersetzung wird aufgeräumt und die Werkstücke werden verstaut. Es ist wichtig, den BE-Saal so zu verlassen, dass die anderen Klassen genügend Raum haben um dort arbeiten zu können. Daher bietet sich ein kleiner Tisch in einer Ecke des Saales an, auf welchen plastische Arbeiten der Kinder abgestellt werden können. Zweidimensionale Werke können in Schränken aufbewahrt werden.

Die Präsentationen der Ergebnisse und Notizen erfolgen beim nächsten Termin.

Auswertungsphase

Folgende Kriterien können in die Beurteilung dieser Einheit einfließen:

- Selbstständiges Organisieren von benötigtem Material
- Eigene Ideenfindung
- Teilnahme am Zusammenräumen

9.4.4 Termin 3

Präsentationsphase

Der dritte Termin soll einen Rückblick bieten und einen Austausch von Erfahrungen anregen. Jedes Kind soll zuerst die eigenen Beobachtungen und Notizen vorstellen, die zu Beginn gemacht wurden. Auch Fotos, Skizzen oder Videos sind dabei willkommen. Die Kinder erzählen, wie sie sich dem Material genähert haben, was sie damit versucht haben und wofür sich das Material ihrer Meinung nach vor tausenden von Jahren geeignet hätte. Anhand ihres Anschauungsmaterials präsentieren sie den Mitschülerinnen und Mitschülern jene Fährte, der sie gefolgt sind.

Auswertungsphase

Folgende Kriterien können in die Beurteilung dieser Einheit einfließen:

- Analoge oder digitale Präsentation von eigenen Notizen, Erfahrungen, Erkenntnissen
- Strukturelle Ordnung in der Präsentation

9.5 Beispiel: Ausgehend vom Thema „Zeit“

9.5.1 Allgemeine Informationen

- Der Unterrichtsblock dauert zwei Doppelstunden zu je 100 Minuten
- Die Kinder sind zwischen 16 und 17 Jahre alt
- Benötigtes Material: Schilf, Sand, Farben, Karton, Scheren, Flaschen, ... Tafel oder ein Flipchart für das Brainstorming, PC mit Beamer für die Präsentation

9.5.2 Termin 1

Sensibilisierungsphase

Zu Beginn der Unterrichtseinheit werden die Schülerinnen und Schüler für den Begriff *Zeit* sensibilisiert. Dafür eignet sich die Brainstorming-Methode als Einstieg besonders gut. Es werden Begrifflichkeiten und Gedanken gesammelt, die einem Themenkomplex angehören. Diese Gedanken werden idealerweise schriftlich festgehalten, entweder an der Tafel, einem großen Papier oder von der Lehrperson digital zusammengefasst (siehe Abbildung 9).

Durch die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Begriff *Zeit* entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Gefühl dafür, was Zeit alles sein kann und wie sehr die Zeit mit subjektivem Empfinden zu tun hat. Dabei knüpfen sie an ihr Vorwissen an und erweitern es durch die Vielfalt der Begriffe ihrer Klassenkolleginnen und -kollegen.



Abbildung 9: Brainstorming zum Thema „Zeit“
(Archiv der Autorin, 2018)

Künstlerische Arbeiten die sich mit dem Thema Zeit beschäftigen, können als Inspiration dienen und nach dem Brainstorming Prozess besprochen werden. Beispiele hierfür sind u. a. Landart Arbeiten von Andy Goldsworthy (siehe Abbildung 10), das antike Vanitas-Motiv, die ewige Kunst der alten Ägypter sowie Arbeiten zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler wie On Kawara oder Janine Antoni. Beim Anwenden von Anschauungsmaterial wie oben erwähnt ist zu bedenken, dass dieses inspirierenden sowie manipulierenden Charakter aufweisen kann. Der Grad hierbei ist schmal.



Abbildung 10: Touching North
(Goldsworthy, 1989)

Besprechungsphase

Nun werden der Unterrichtsablauf und die Aufgabenstellung besprochen. Die Aufgabenstellung lautet:

Nutzt das vorhandene oder von euch mitgebrachte Material und visualisiert für euch den Begriff Zeit. Arbeitet alleine und in Stille an eurer Arbeit, um äußere Einflüsse so gut es geht zu vermeiden. Seid euch stets bewusst, dass eure individuelle Herangehensweise gefragt ist und es i. d. S. kein Richtig und Falsch

gibt. Dokumentiert euren Arbeitsprozess mit Fotos, Skizzen oder Notizen, damit ihr euch am Ende des Prozesses über eure Herangehensweisen austauschen könnt.

Beim Lesen dieser Aufgabenstellung stößt man auf das Wort Material. Hier ist der Punkt an dem die Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Ausgangsformen sichtbar werden. Natürlich benötigt es Material, um ein praktisches Arbeiten zu ermöglichen. Jedoch steht das Material hier nicht im Fokus, vielmehr ist es eine Bedingung. Die Lehrperson stellt Überlegungen an das Material, es bedarf also einer Bestandsaufnahme, was da ist, bzw. was durch die Lehrperson oder die Schülerinnen und Schüler ergänzt werden kann.

Die Lehrperson hat bereits vor Beginn der Einheit einen großen Fundus an Material in der Klasse verteilt. Gemeinsam wird ein Blick auf alles Vorhandene geworfen und die Schülerinnen und Schüler können somit entscheiden, ob gewünschtes oder brauchbares Material bereits vorhanden ist und sie somit gleich starten können, oder ob sie die restliche Zeit nutzen wollen um zu notieren, was sie beim nächsten Termin gerne machen würden und welches Material sie dafür benötigen.

Abbauphase

Die Materialtische werden sauber und geordnet hinterlassen. Jene Schülerinnen und Schüler, die bereits mit der praktischen Arbeit begonnen haben sorgen dafür, dass ihr Arbeitsplatz ebenfalls ordentlich verlassen wird. Plastische oder zerbrechliche Arbeiten werden an einen Platz gestellt, an dem sie andere Schülerinnen und Schülergruppen nicht stören. Das ungenutzte Material wird gemeinsam von allen Kindern geordnet und verstaut, damit beim nächsten Mal alle Bescheid wissen, wo die Dinge zu finden sind.

Auswertungsphase

In diesem Unterricht können folgende Kriterien in die Beurteilung einfließen:

- Mitarbeit
- Aufmerksamkeit
- Einbringen in Brainstorming
- Teilnahme am Zusammenräumen

9.5.3 Termin 2

Phase der künstlerisch/praktischen Auseinandersetzung

Die eigene, künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema steht in den folgenden Unterrichtsbeispielen im Mittelpunkt. Das Thema *Zeit* eignet sich hervorragend, um individuelle Zugänge und Herangehensweisen zuzulassen. Am Anfang des zweiten Termins werden mögliche, offene Fragen der Schülerinnen und Schüler besprochen. Jene Kinder, die bereits beim ersten Termin mit der praktischen Arbeit begonnen haben, setzten diese beim zweiten Termin fort. Die anderen Kinder haben bis heute ihr benötigtes Material mitgebracht und starten ebenfalls mit der künstlerischen Arbeit. Die Abbildungen 11 und 12 zeigen Ergebnisse von Schülerinnen- und Schülerarbeiten zum Thema *Zeit*.



Abbildung 11: Zeit I
(Archiv der Autorin, 2018)

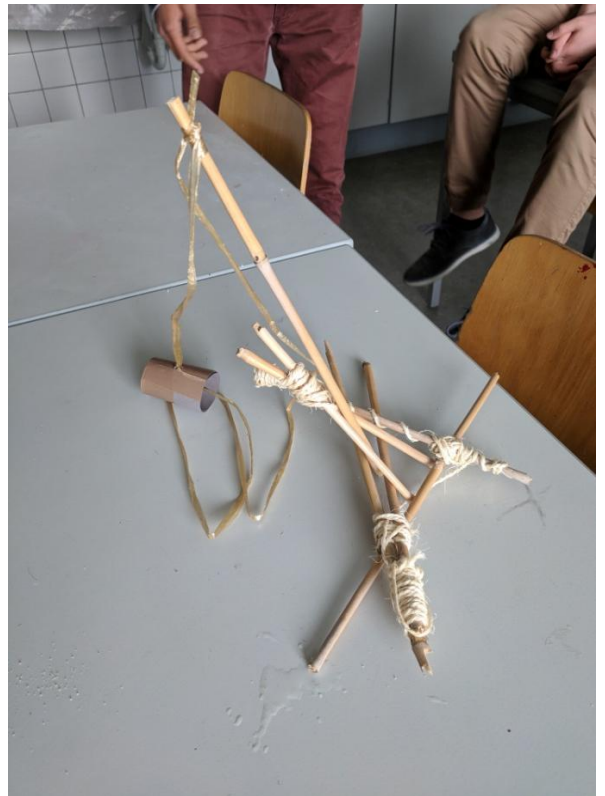


Abbildung 12: Zeit II
(Archiv der Autorin, 2018)

Abbauphase

Der BE Saal wird nun gereinigt. Jedes Kind kümmert sich selbstständig um das eigene, verwendete Material. Boden und Tische werden freigemacht, Pinsel ausgewaschen und Materialien wieder verstaut. Anschließend werden die Arbeiten der Jugendlichen aufgelegt, da diese noch gemeinsam betrachtet und besprochen werden.

Präsentationsphase

Die Schülerinnen und Schüler können frei entscheiden, wie sie ihre Arbeit präsentieren wollen:

Die Präsentationen können sich je nach Werkstück unterschiedlich gestalten. So präsentieren manche Schülerinnen und Schüler ihre Skizzen, Notizen und fertigen Werkstücken mit Unterstützung technischer Hilfsmittel. Auch analoge Präsentationsformen (z.B. eine Art Rundgang) können gewählt werden.

Wichtig ist, den Mitschülerinnen und Mitschülern die eigene Vorgehensweise näherzubringen und ihre ersten Notizen, Skizzen und Überlegungen mitzuteilen. Es geht weniger darum, zu erklären, wie die Kinder technisch vorgegangen sind, sondern mehr darum, welches WARUM dahintersteckt.

Abbauphase

Nach den Präsentationen werden die einzelnen Werkstücke ebenfalls weggeräumt. Entweder die Kinder nehmen sie gleich mit nach Hause oder es findet sich ein Platz, wo die Arbeiten bis Schulende aufbewahrt werden können.

Auswertungsphase

Folgende Kriterien können in die Beurteilung dieser Einheit einfließen:

- Selbstständiges Arbeiten sowie Mitbringen von Material
- Einhalten von Gesprächsregeln (ausreden lassen, zuhören, andere Meinungen zulassen, ...)
- Konzentriertes Arbeiten
- Festhalten und präsentieren der eigenen Vorgehensweise
- Teilnahme an den Aufräumarbeiten

10 Bedürfnishierarchie nach Maslow

Jedes Lebewesen, so auch der Mensch, hat Bedürfnisse. Diese Bedürfnisse sind nicht nur von existenzieller Wichtigkeit, sondern bewegen uns Menschen dazu Entscheidungen zu treffen, unsere Ziele zu erreichen und Motivation für unser Handeln zu entwickeln. Hans-Jörg Herber erläutert in seinem Buch *Motivationsanalyse – Theorie und Praxis*, unter anderem die Maslowsche Bedürfnishierarchie von Abraham Harold Maslow, einem im Jahre 1970 verstorbenen humanistischen Psychologen aus den USA.

Maslow zufolge unterscheidet man folgende Bedürfnisse voneinander:

- **Physiologische Bedürfnisse**
- **Sicherheitsbedürfnisse**
- **Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe**
- **Bedürfnisse nach Achtung**
- **Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung** (Herber, 1985, S. 38 – 42)

Herber betont die Reihenfolge der Bedürfnisse, da diese Stufen darstellen und somit nacheinander, also aufsteigend, beschritten werden müssen (1985). Die unteren Bedürfnisse können nicht ausgelassen werden, sondern müssen erfüllt sein, bevor höhere Bedürfnisse befriedigt werden können.

10.1 Die physiologischen Bedürfnisse

Physiologische Bedürfnisse besitzen die stärkste Triebkraft, da diese das Überleben eines Menschen sichern. Gemeint sind hier Bedürfnisse nach Nahrung und nach am Leben erhaltenden Nährstoffen wie Wasser, Zucker, Salz etc. Auch Schlaf gilt als ein physiologisches Bedürfnis, ebenso wie das Bedürfnis nach geschlechtlicher Befriedigung (ebd.). Gelten die physiologischen Bedürfnisse als erfüllt, widmet sich der Mensch der nächsten Stufe in der Bedürfnishierarchie von Maslow;

10.2 Das Bedürfnis nach Sicherheit

Beinahe automatisch versucht der Mensch Gefahren zu vermeiden und gefährlichen Situationen aus dem Weg zu gehen, wie das Bedürfnis nach Sicherheit verdeutlicht. Diese Sicherheit dient unserem Schutz, sie kann uns aber auch dazu bringen vor neuen Situationen wegzulaufen. Ein Mensch mit stark ausgeprägtem Sicherheitsbedürfnis versucht sich in einem Rahmen zu bewegen, in dem alles kontrollierbar ist und keine bedrohlichen Neuerungen auftreten können. Für jene Menschen gilt etwas Neues als gefährlich, fremd und somit unkontrollierbar (ebd.).

10.3 Das Bedürfnis nach enger Zugehörigkeit und Liebe

Da der Mensch ein empathisches und soziales Lebewesen ist, sehnt er sich nach Zugehörigkeit zu jenen Menschen, die ihm bedeutsam erscheinen. Diese Zugehörigkeit bekämpft nicht nur das Gefühl von Einsamkeit, sondern ermöglicht Liebe für andere zu entwickeln, da sie einem das Gefühl von Gemeinschaft geben (ebd.).

10.4 Das Bedürfnis nach Selbstachtung und Wertschätzung durch andere

Der richtige Umgang mit dem eigenen Selbst und dem eigenen Körper gilt als Selbstachtung. Ebenso das Bedürfnis nach Leistung und der Einschätzung über die eigenen Stärken und Schwächen. Der Mensch strebt außerdem danach, seine Stärken auszuleben und Wertschätzung von anderen dafür zu erhalten. Ein Mensch sehnt sich danach, sich selber zu schätzen und zu achten, will für diese Stärke aber auch die Achtung anderer, da er diese als wohl verdient empfindet (ebd.).

10.5 Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung

Nachdem die eben genannten Stufen der Bedürfnisbefriedigung durchlaufen wurden, entwickelt der Mensch ein Gefühl von Leere und Aussichtslosigkeit, da seine Lebensaufgabe nun nicht mehr im Erfüllen der Grundbedürfnisse liegt (Herber, 1985). Salopp ausgedrückt, hat dieser Mensch nun keine zu erfüllende Aufgabe mehr. An diesem Punkt schaltet sich das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ein. Die Selbstverwirklichung begründet das eigene Dasein, die eigene Berufung. Die Aufgabe

eines sich selbstverwirklichenden Menschen besteht darin, das zu werden, „was man gemäß seinem ‚inneren Bilde‘ werden soll“ (Herber, 1985, S. 41).

Maslow unterteilt das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung in weitere drei Kategorien:

10.5.1 Das Bedürfnis nach richtigen Bedingungen

Um sich in einem Tätigkeitsbereich oder in einer Leidenschaft zu entfalten, muss diese Leidenschaft ausgeübt werden können. Eine Künstlerin oder ein Künstler werden ihr Potenzial niemals als ausgeschöpft empfinden, wenn sie keine Kunst machen. Ein Mensch der anderen helfen will, muss sich in einem Milieu aufhalten indem seine Hilfe gefragt ist (Herber, 1985). Kennt ein Mensch sein Potenzial und seine Berufung, so muss er dieser nachkommen, ansonsten wird ihn immer das Gefühl von innerer Leere begleiten (Herber, 1985, S. 41 & 42).

10.5.2 Das Bedürfnis zu wissen und zu verstehen

Der Mensch trägt in sich eine Neugier und ein Verlangen nach Verständnis und Information. Wurden die bisher genannten Bedürfnisse erfüllt, wächst der Durst nach Wissen und der Mensch macht sich auf die Suche nach neuem Wissen, sei es über sich selbst, seine Umwelt oder darüber, wie alles zusammenhängt (ebd.). Viele Menschen streben nach Erleuchtung, nach dem völligen Verständnis. Bedürfnisbefriedigung gilt, kann sich von Person zu Person unterscheiden.

10.5.3 Das Bedürfnis nach Schöнем

Der Schönheitsbegriff kann nicht objektiv beschrieben werden, da persönliche Faktoren wie die Erziehung, das Temperament oder die Intelligenz eines Menschen das Schönheitsempfinden prägen. Im Allgemeinen kann etwas Schönes als etwas verstanden werden, was ein Maximum an Erregung, geistiger oder körperlicher Art, erzeugt und das Nervensystem eines Menschen positiv stimuliert (ebd.).

Alternative Unterrichtsmethoden können eine Bereicherung für alle Beteiligten sein. Sie fordern die völlige Hingabe und Liebe einer Lehrperson gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern sowie ihrem Fachgebiet. Die Leidenschaft für kreatives Arbeiten und der Drang nach Verständnis für das Weltgeschehen gelten für mich als Parameter, die eine Lehrkraft im Offenen Unterricht mitbringen soll. Ich sehe die Herausforderungen und die intensive Auseinandersetzung die hinter einem Offenen Unterricht steht, empfinde die daraus resultierenden Möglichkeiten dennoch als wertvoll und erstrebenswert. Diese Arbeit soll keine Pro und Kontra Liste darstellen, anhand Lehrpersonen entscheiden sollen: tu ich es oder tu ich es nicht? Radikalität ist auch hierbei nicht die Antwort. Unterschiedliche Situationen fordern unterschiedliche Handlungen und diese Arbeit soll dazu ermutigen, alternative Lern- und Unterrichtsformen als Option anzuerkennen. Die Beleuchtung der Potenziale sowie der Herausforderungen war mir beim Verfassen dieser Arbeit ein Anliegen und fordert die Leserinnen und Leser dazu auf, sich ein eigenes Bild zu machen und die genannten Punkte gerne zu erweitern oder zu verändern.

Ich habe mich für dieses Diplomarbeitsthema entschieden, weil es mir ein Anliegen ist Menschen auf ihrem Weg zur Selbstfindung zu unterstützen und ihnen gerne dabei behilflich zu sein. Diese Erkenntnis durfte ich durch meine eigene Selbstfindung machen und bin froh in meinem Leben immer wieder auf Menschen gestoßen zu sein, die mich auf diesem Weg begleitet haben und mir halfen, meinem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung nachzugehen. Auch wenn dieser Weg noch andauern mag.

Ein Mensch ist ruhelos, solange er nicht einen Tätigkeitsbereich findet, der seinen Fähigkeiten entspricht. (Herber, 1985, S. 41)

12 Eidesstaatliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich die schriftliche Ausarbeitung selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach (inkl. Übersetzungen) anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle (einschließlich des World Wide Web sowie anderer elektronischer Datensammlungen) deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für angefügte Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen. Ich nehme zur Kenntnis, dass die nachgewiesene Unterlassung der Herkunftsangabe als versuchte Täuschung gewertet wird.“

- Arnold, M. (2009). Brain-Based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. erweiterte Auflage, S. 182-197). Weinheim und Basel: Beltz
- Bauer, J. (2012). Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (7. Auflage, S. 36-53). Hamburg: Nikol.
- Bauer, J. (2015). *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*. (7. Auflage). München: Blessing
- Büchler, T. (2020). Woher kommt die Freude? Empirische Untersuchung zum erkennbaren Flow-Zustand bei Kindern und Jugendlichen im Gestaltungsprozess. In I. Fackler & C. Hutterer (Hrsg.), *Die (Wieder-) Entdeckung der eigenen Kreativität. Der selbstbestimmte zwei- und dreidimensionale Ausdruck in der pädagogischen Praxis* (S. 92-99). München: Kopaed.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, (S. 223-238). Beltz Juventa.
- Dudenredaktion. (o. D.). Mitbestimmung. In *Duden online*. Abgerufen am 31. März 2022 von www.duden.de/woerterbuch
- Garlichs, A. (2016). Kunstwerkstätten und Leistungsbewertung – wie verträgt sich das? In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (5. Auflage, S. 168-173). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Goldsworthy, A. (1989). *Touching North* [Land-Art Installation]. Galerie Graeme Murray und Fabian Carlsson, London, UK. Abgerufen am 12.04.2022 unter <https://publicdelivery.org/andy-goldsworthy-touching-north/>
- Grell, J. & Grell, M. (1991). Unterrichtsrezepte. Weinheim und Basel: Beltz
- Harms, H. & Schilling, A. (2016). Komplexe bildnerische Arbeiten kriterienorientiert bewerten. Von der Planungs- bis zur Auswertungsphase. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (5. Auflage, S. 47-51). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

- Herber, H.-J. (1985). *Motivationsanalyse*. Theorie und Praxis. Sindelfingen: Expert.
- Herrmann, U. (2012). Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (7. Auflage, S. 85-98). Hamburg: Nikol.
- Hüther, G. (2009). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. erweiterte Auflage, S. 41-48). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüther, G. (2012). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (7. Auflage, S. 70-84). Hamburg: Nikol.
- Jürgens, E. (2009). *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage* (7. Auflage). Sankt Augustin: Academia.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krawczyk, A. (2017). „Reprogramming“ – eine Strategie für Bestandsgebäude. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *Raumbildung 4* (S. 11-23). Wien: AUVA.
- Lindström, L. (2016). Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeit. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (5. Auflage, S. 144-159). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Nikolic, M. (14. Januar 2021). *OnlyFans: Milliardenumsätze nach fünf Jahren – moderner Feminismus oder billige Pornographie?* Abgerufen am 7. April 2022 von <https://brutkasten.com/onlyfans/>
- Otto, G. (2016). Anmerkungen zur Problematik von Leistung und Zensur – nicht nur im Kunstunterricht. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (5. Auflage, S. 174-181). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (1.9.2018). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen* StF: BGBl. Nr. 88/1985

- Roth, G. (2012). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (7. Auflage, S. 54-69). Hamburg: Nikol.
- Schumacher, R. (2012). Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? Über die Grenzen der Neurodidaktik. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (7. Auflage, S. 12-22). Hamburg: Nikol.
- Spitzer, M. (2012). Medizin für die Schule. Plädoyer für evidenzbasierte Pädagogik. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (7. Auflage, S. 23-35). Hamburg: Nikol.
- Spitzer, M. (2014). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens (1. Auflage 2006, Nachdruck 2014). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stern, E. (2012). Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (7. Auflage, S. 128-141). Hamburg: Nikol.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (2. Auflage d. überarbeiteten Neuausgabe, 22. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.



CC BY-NC-ND 4.0 International
Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International