

Tatz, Jürgen

Freie Arbeit

Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 496-504



Quellenangabe/ Reference:

Tatz, Jürgen: Freie Arbeit - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 496-504 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-350410 - DOI: 10.25656/01:35041

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-350410>

<https://doi.org/10.25656/01:35041>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 4 / 1989

Michael Parmentier

Die Nachkommen des Dionysos.

Zur Spaß- und Chaosdimension jugendlicher Revolten.

412

Regelverletzungen Jugendlicher aufzufassen als Ausdruck dionysischer Tumulte, ist gewiß eine ungewöhnliche Perspektive. Sie führt den Autor auf die Spuren einer langen Tradition entlastender, aber auch grausamer Bräuche des Spiels. Seine Konsequenz aus der Rückschau: an Tumulten das Spielerische wieder sehen lernen, Spielräume zulassen, um den Umschlag vom Spiel in brutalen Angriff zu verhindern.

Gerd Wartenberg

Zum Ethos der „Action“ in den Proteststilen der 80er Jahre.

426

Die mehr oder weniger gelungenen jugendlichen Inszenierungen eines „Theaters der Langeweile und der Depression“ zwingen uns, unser Konzept von Jugend zu verändern; diesem nicht mehr Bilder des „heldischen“ Erneuerertums anzuheften. Angesichts der Vision eines epochalen Winters sieht der Autor in der postmodern-ironisch inszenierten „Wahrheit der Oberfläche“ Ansätze zu einer Neudefinition von Jugend und Alter jenseits überkommener Identitätskonzepte.

Annette Streeck-Fischer

Jugendliche zwischen Ausstieg und Überanpassung

441

Nicht alle Jugendliche bewältigen Gefühle der Desillusionierung mit dionysischen Tumulten oder spektakulären Gruppenstilen; ein Teil gerät in so schwere Krisen, daß Hilfe nötig wird. Die Autorin schildert aus ihrer Praxis als Analytikerin anhand von zwei Fallbeispielen, welche Konflikte hierbei eine Rolle spielen, und weist der Schule eine wichtige Funktion in der Balance zwischen Anpassen und Loslassen zu.

Kontroverse: Waldorfpädagogik
Heiner Ullrich

Pädagogik als Mythos und Ritual.

Betrachtungen über die Entmodernisierungstendenzen
in der Waldorfpädagogik.

453

Das Wohlwollen vieler Erziehungswissenschaftler gegenüber der Waldorfpädagogik beunruhigt den Autor. Er sieht darin Tendenzen zur „Verabschiedung der Moderne“, in deren Gefolge problematische Remythisierungen und doktrinaire Weltentwürfe hervortreten. Waldorfpädagogik ist aus seiner Sicht das Zelebrieren eines Erziehungsritus, die Ästhetik eines postmodernen Kults.

Christian Rittelmeyer

Okkultismus-Phobien.

Anmerkungen zur Kritik an den Waldorfschulen.

475

Die scharfe Replique auf Heiner Ullrichs Mythos- und Kultthese bricht eine Lanze für „das Andere der Vernunft“, fordert auf, sich auf das Eigenartige, Fremde des Gedankenguts der Anthroposophie einzulassen.

Uschi Schäfer

Freies Schreiben

488

Erfahrungen mit der Freinet-Praxis des Freien Schreibens an der Offenen Schule Kassel-Waldau sind Thema dieses Beitrags. Verbindungen zwischen autobiographischem Schreiben, Schreiben als Mittel der Selbstreflexion, der Darstellung von Lebensweltbezüge bis hin zur Verbindung des Freien Schreibens mit dem Literaturunterricht umreißen das weite Spektrum.

Jürgen Tatz

Freie Arbeit

496

Auch dieser Beitrag ist inspiriert von der Fruchtbarkeit Freinet'scher Grundgedanken. Ausgehend von der Arbeit mit dem Wochenplan und verpflichtet der täglichen Praxis des Unterrichts gibt dieser Beitrag eine Reihe von Begründungen und Hinweise zur Überwindung der Didaktik als „Wissenschaft von der Treppe“ und setzt dagegen Lernen als Prozeß der selbsttätigen Aneignung von Wissen und Welt.

Peter Teigeler

Gestalt-Pädagogik und Freinet-Pädagogik:

Ergänzung oder Gegensatz?

505

Gegen die Vorstellung, Freinet-Pädagogik bedürfe der Ergänzung durch „Gestalt“, erhebt der Autor energische Einwände. Nach den Prinzipien Freinets zu arbeiten, bedeute weit mehr, als Materialien beschaffen und zu organisieren, bedeute vielmehr, seelische Gesundheit durch sinnerfülltes, lebensbezogenes Handeln in der Gruppe zu fördern und zu erhalten. Diese bekömmliche Art des Lernens mache therapeutisierende Verfahren überflüssig.

Reinhard Fuhr

Gestaltpädagogik – Eine persönliche und professionelle Herausforderung

Eine Stellungnahme zu P. Teigelers Aufsatz

516

Gegen die Vorwürfe P. Teigelers an die Gestaltpädagogik setzt R. Fuhr sein Konzept der „Gestalt“ als Weg, das Lernen als kreativen Kontaktprozeß zu erfahren und es von blockierenden Störungen zu befreien.

Nachrichten und Meinungen

527

- Pädagogische Neuerung in Polen
- Berufsfeldqualifikation für Lehrer – Eine Initiative zur Reform der Lehrerbildung
- Ausbildung für die Zukunft . . . für die Gesamtschule!
- Ist der Fortschritt privat?
- Zeitung in der Schule
- Herwig-Blankertz-Förderpreis
- Eine Schule für alle Kinder
- DGfE-Kongreß 1990
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes

Mitteilung an die Abonnenten

Angesichts stetig fortschreitender Geldentwertung und jährlich steigender Kosten müssen Festpreise hin und wieder der Entwicklung angepaßt werden. Wir sehen uns deshalb genötigt, den seit 1986 geltenden Bezugspreis dieser Zeitschrift zu erhöhen. Als kleinen Ausgleich für die Erhöhung des Normalabonnements führen wir ein Studentenabo neu ein.

Ab 1990 kostet Die Deutsche Schule im Abonnement DM 59,-, im Studentenabonnement DM 48,-, jeweils zuzüglich Versandkosten. Das Einzelheft kostet künftig DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten.

Die Versandkosten bleiben unverändert.

Wir bitten unsere Abonnenten um Verständnis.

Juventa Verlag

In diesem Referat möchte ich einige, z. T. provokative, Begründungen dafür geben, daß es wichtig ist, daß SchülerInnen die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß übernehmen, wenn sie das Lernen lernen wollen und daß gerade Schule dies ermöglichen muß. Zu Beginn aber möchte ich Ihre Phantasie bemühen und Sie bitten, sich zwei Situationen vorzustellen, die die meisten so oder ähnlich schon erlebt haben dürften.

Meine Ankündigung: „Heute machen wir mal wieder etwas Rechtschreibung!“ wird mit „Oh, nein!“, „Schon wieder?!“ und „Is ja ätzend!“ quittiert. Ich begründe die Notwendigkeit u. a. mit dem Stichwort „Bewerbung“, aber das ist ja später. Es soll um die Nominalisierung von Verben und Adjektiven gehen. Ich stehe vor der Klasse, erläutere die Regeln, benutze den Overheadprojektor, verteile Arbeitsblätter, und schließlich lasse ich ein Diktat schreiben, das sogar akzeptabel ausfällt. In der folgenden Unterrichtseinheit wird ein Aufsatz geschrieben: Fehler über Fehler, besonders Groß- und Kleinschreibung. Bei der Rückgabe der Arbeit versichern mir die SchülerInnen glaubhaft (wenn ich es nicht selber unterrichtet hätte!): „Nominalisierung? – noch nie gehört!“ Sicher: ich habe unterrichtet – aber die SchülerInnen haben nicht gelernt. Situation bekannt? Nun ja, versetzen wir uns in eine andere.

Meine Ankündigung: „Ab heute machen wir mal wieder etwas Rechtschreibung!“ wird nicht gerade mit großer Begeisterung aufgenommen. Heute erkläre ich nicht groß das Thema oder dessen Notwendigkeit. Aber ich erläutere, wie ich mir die Arbeit vorstelle; ich stelle die Arbeitsblätter vor, die ich alle anschließend verteile; ich weise auf Hilfsmittel hin (Duden, Fremdwörterlexikon), die von zu Hause mitgebracht werden können, einige habe ich dabei; und ich teile den Zeitraum der Arbeit mit sowie den Termin des Abschlußdiktates. Die Einheit ist schwer, sie umfaßt eine Wiederholung Großschreibung, außerdem Zusammen- und Getrenntschreibung und Fremdwörter. Das Diktat ist lang und ausgesprochen schwer; es fällt nicht schlechter aus als das vorige. Nach meinen Ankündigungen wird mit der Arbeit begonnen. Es herrscht so nach und nach Ruhe, Arbeitsatmosphäre. Hat jemand eine Frage, meldet er/sie sich, und ich gehe hin, erläutere, gebe Hinweise und Hilfen. Die Atmosphäre ist durch Konzentration und selbständiges Arbeiten gekennzeichnet. Meine Rolle hat sich verändert: ich habe die Arbeit vorbereitet, ich unterstütze die laufende Arbeit, aber ich unterrichte nicht im oben angedeuteten Sinne. Die Aktivität liegt bei den SchülerInnen. Auch diese Situation hat die eine oder der andere schon selbst erlebt, vielleicht in Projekten.

Aber kommen wir nun zur Theorie und später wieder zur Praxis: Mit dem Zitat von Hartmut von Hentig „Die Menschen stärken, die Sachen klären“

hat die *Initiative für eine neue Schule* ihre Konzeptionsbroschüre überschrieben. Verbunden wurde diese Vorstellung mit den Zielen Chancengleichheit und Solidarität in dem Sinne, „daß die SchülerInnen sich auf der Grundlage ihrer mitgebrachten Bedingungen optimal entfalten können“ (Initiative . . . 1988, S. 6f.). Dadurch würden sie eine positive Identität ausbilden, die durch Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen gekennzeichnet sei. Beides kann nun nicht am Ende eines Bildungsweges erwartet werden, wenn es nicht von Anfang an und im Verlauf ermöglicht wird. Dazu gehört dann, daß Menschen Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung ermöglicht und zugemutet wird.

Lernen und Individualisierung

In reformpädagogischen Ansätzen z. B. von Maria Montessori oder Peter Petersen aber auch bei Celestin Freinet schlagen sich die o. a. Zielsetzungen in Konzepten zur Unterrichtsstruktur und zu selbstbestimmter Arbeit nieder. Für Petersen ist der Ausgangspunkt des Unterrichts der „freie Bildungserwerb“, weshalb auf jedes zwangsmäßige und zeitgleiche Fortschreiten der SchülerInnen in den Fächern verzichtet werden solle. An die Stelle des gleichschrittigen lehrerzentrierten Unterrichts tritt die weitgehend selbständige und freie Arbeit der SchülerInnen. Die freie Arbeit tritt in Petersen-Schulen neben den fächerübergreifenden Kernunterricht und parallel zum Kursunterricht zur Vermittlung fachspezifischen Grundwissens.

In heutigen Montessori-Schulen nimmt die Freiarbeit auch organisatorisch einen gewichtigen Raum ein: meist findet täglich eine Doppelstunde Freiarbeit statt. Darüberhinaus ist Selbständigkeit genau wie bei Petersen und Freinet Unterrichtsprinzip.

Durch diese reformpädagogischen Ansätze wird versucht, dem Lernen seinen aktiven Charakter zurückzugewinnen. Freie Arbeit stellt eine „grundsätzliche Reaktion auf allzu vorprogrammierte und erstarrte Festlegungen von Zielen, Inhalten und Verfahren“ (Kastner 1988, S. 21) dar, die allesamt an die SchülerInnen herangetragen werden als Anforderungen und Leistungserwartungen der Gesellschaft (wer auch immer das sei), die sie aber nur in geringem Maße selber entwickeln können.

Der weitaus größte Teil des Unterrichts an staatlichen Schulen aller Schulformen (diese Behauptung sei hier gewagt) verläuft lehrerzentriert und aus der Sicht der SchülerInnen passiv-rezeptiv. Das Erstaunliche dabei ist, daß häufig die Passivität „der Jugend“ gleichzeitig beklagt wird. Ein ungeheurer Umfang passiven Fernseh- und Freizeitkonsums wird ergänzt durch passiven Unterrichtskonsum, dessen Inhalte abgelegt werden – oft verlegt – spätestens nach dem nächsten Test.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, was sinnvolles Lernen sei. *Sinnvolles Lernen bedeutet meiner Meinung nach, sich lernend Sinnstrukturen schaffen.* Das heißt: nicht belehrt zu werden, sondern aus/in Situationen und Handlungen selber Sinn für eigenes (zukünftiges) Handeln entwickeln. Lernen ist also mit Aktivität verbunden. Der/die Lernende ist Subjekt seines/ihres Lernprozesses. Schulisches Lernen ist, wie oben schon erwähnt,

häufig durch passiv-rezeptive Lernsituationen gekennzeichnet, in denen die SchülerInnen zu Objekten der Belehrung durch LehrerInnen werden. *Lernen ist aber nicht unbedingt eine Folge des Lehrens.* Eher ist Lernen also eine Folge individuellen handelnden Aneignens.

Celestin Freinet beschreibt die Diskrepanz von individuellem Lernen und der durchstrukturierten schulischen Veranstaltung so anschaulich, daß ich ihn hier etwas länger zitieren möchte.

„Der Pädagoge hatte seine Methoden aufs genaueste ausgearbeitet; er hatte – so sagte er – ganz wissenschaftlich *die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt*; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten. Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit ersonnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen. Er fluchte aus folgendem Grund: solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katastrophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe für Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschnaufend, weiter die Treppe hoch . . . Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren; ein anderes nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und ließ die Absätze aus; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten. Die meisten aber fanden – und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon – daß die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die sogenannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter . . . um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen. Hat . . . sich (der Pädagoge) wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte; ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugos, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen?“

Aufgabe von Schule ist es nun, viele individuelle Lernprozesse so zu organisieren, daß sie sich entwickeln können, daß sie gefördert und nicht behindert werden. Dazu ist es u. a. notwendig, *die Orientierung an einen fiktiven Durchschnittsschüler aufzugeben und diese durch individualisierte und differenzierte Lernangebote zu ersetzen.* Wenn SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und verschiedener Motivation lernen, dann sollten sie durch die Unterrichtsmethoden auch als Individuen und nicht als Angehörige einer Altersgruppe angesprochen werden. Sie sollten unterschiedlich angesprochen werden, *sie sollten unterschiedlich gefordert, angeregt und unterstützt werden.* Dies geschieht zum einen durch verschiedene Unterrichtsformen wie Projektunterricht, Lehrgänge, Fach- und fächerübergreifenden Unterricht und Trainingsunterricht, wie Klafki

sie benennt (Klafki 1985, S. 234), zu denen auch die Kurse im Wahl- und Wahlpflichtbereich und Arbeitsgemeinschaften gezählt werden können. Dies geschieht zum anderen durch innere Differenzierung (s. Schittko 1988) und Freiarbeit.

Freie Arbeit als innere Differenzierung

„Freie Arbeit oder Freiarbeit ist eine Form der inneren Leistungs- und Wahldifferenzierung“ (Schittko 1988, S. 12). Beide Aspekte hängen trotz unterschiedlicher Akzentuierungsmöglichkeiten immer zusammen, weil die Wahlmöglichkeit immer bei unterschiedlicher Einschränkung gegeben ist, ebenso bewegen sich die SchülerInnen immer auf verschiedenen Leistungsebenen, je nach gewählter Aufgabe oder Intensität der Bearbeitung. Die Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten beziehen sich in der Freien Arbeit auf folgende Aspekte: Interesse, Einteilung der Arbeit, Arbeitstempo, Konzentration, Kooperation und Bewegung.

In den verschiedenen Realisierungen der Freien Arbeit erhalten einzelne Aspekte unterschiedliches Gewicht. Strukturiert wird die Freie Arbeit mit Hilfe eines *Wochenplanes*, der z. B. Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben ausweisen kann. In diesem Rahmen können die SchülerInnen sich entscheiden, welche Wahlaufgaben in welchem Umfang und wann und wie sie die Pflichtaufgaben bearbeiten. Praktiziert wird auch, daß die im Wochenplan zur Wahl gestellten Aufgaben alle erledigt werden sollen; so z. B. in der Münchener Montessori-Schule. Dabei wird aber bei der Aufgabenstellung beachtet, daß für die Bearbeitung genügend Zeit besteht, so daß die SchülerInnen sich das Arbeitspensum einteilen und entscheiden können, welches Thema sie mit welcher Intensität wann bearbeiten. Dabei haben sie außerdem noch die Möglichkeit zu entscheiden, ob sie allein, mit einem Partner oder in Gruppen arbeiten wollen, ob und wann sie Pausen einlegen, ob sie den Klassenraum verlassen wollen, wen sie gegebenenfalls außer der Lehrerin/dem Lehrer um Unterstützung bitten. Hierin liegt eine Besonderheit in Montessori- und Petersen-Schulen: die freie Bewegung wird ermöglicht, da mindestens zu den Zeiten der Freiarbeit die Klassenraumtüren prinzipiell offen sind. An der Montessori-Gesamtschule in Krefeld liegen die Freiarbeitsstunden eines Jahrganges parallel.

Für jemanden, der den herkömmlichen Schulbetrieb gewohnt ist, ist bei Beobachtung der Freiarbeit besonders bemerkenswert, daß eine *Arbeitsruhe* herrscht, die man nicht erwartet. Die SchülerInnen richten ihre Aufmerksamkeit tatsächlich eher auf den Inhalt der Aufgaben als auf die Beziehungen in der Klasse. Wenn sie sich bewegen und sprechen, geschieht dies angemessen und anscheinend im Bewußtsein der Wirkung eigenen Verhaltens. Dies hat meiner Meinung nach zwei Ursachen: Zum einen die *Konzentration auf das Thema*. Montessori nennt dies die Phase der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, die nach der ersten Phase der Orientierung auf das Thema eintritt und durch ruhige und tiefe Konzentration gekennzeichnet ist. Zum anderen *hat die Ruhe etwas mit den verabredeten und eingehaltenen Regeln* zu tun, die die SchülerInnen im Prozeß des Erlernens der Freien Arbeit verinnerlicht haben.

Neben die *Regeln*, die etwas über den Umgang untereinander und mit dem Material aussagen, treten Regeln, die sich auf die Organisation der Arbeit beziehen (Ablagen, Aktenordner, Korrekturen . . .). Eine wichtige Regel ist, daß begonnene Arbeiten beendet werden müssen, bevor neue Arbeiten angefangen werden. In diesen Rahmen gehört auch, daß die SchülerInnen ihren Arbeitsprozeß selber kontrollieren sollten. In der Münchener Montessori-Schule führen die Jugendlichen ein Tagebuch, in das sie zum Abschluß der Freiarbeitsphase eintragen, was sie gearbeitet haben und an welchem Punkt sie ihre Arbeit für den Tag beendet haben. Diese Reflexion führt dazu, daß sie sich bewußt mit ihrem eigenen Arbeitsprozeß auseinandersetzen.

Die in der Freiarbeit möglichen *Arbeiten* systematisiert Klaus Schittko folgendermaßen: 1. Übungs- und Arbeitsaufgaben, 2. weiterführende Aufgaben zu einem Thema (auch durch SchülerInnen geplante) und 3. freie Arbeitsangebote bzw. selbstbestimmte Aktivitäten und Vorhaben unabhängig vom derzeitigen Thema des Unterrichtes (Schittko 1988, S. 12–13). Diese Arbeiten stellen sehr unterschiedliche Anforderungen an das Arbeitsmaterial. Für Übungs- und Arbeitsmaterial wird *didaktisches Material* benötigt, d. h. die Aufgabe muß tatsächlich mit dem Material bearbeitbar sein und die Jugendlichen sollten zumindest bei Übungsaufgaben ihre Arbeit selbständig kontrollieren können, wozu sich z. B. Lernkarteien und entsprechende Arbeitsblätter eignen. Für weiterführende Aufgaben muß Material vorhanden sein, Literatur und Gegenstände, mit dem die SchülerInnen selbständig umgehen können.

Freiarbeit, die angebotenen Themen, die Pflicht- und Wahlaufgaben, die Bezüge zum Unterricht und das Angebot an Material müssen geplant werden. *Die Themen müssen unter dem Gesichtspunkt des Exemplarischen ausgesucht werden*, damit die Arbeit auch in Muße getan werden kann und ein Verweilen, ein Anschauen und Suchen möglich wird (was übrigens Forderung an den gesamten Unterricht ist).

Aus dem bisher Gesagten wird, glaube ich, deutlich, daß Freiarbeit nichts mit „laissez faire“ zu tun hat, sondern daß sie „*Vor-Ordnungen*“ (Petersen) erfordert, um sie erfolgreich werden zu lassen. Dazu gehören auch *räumliche Bedingungen* im Sinne der Gliederung des Klassenraumes: Regale für Ordner, Material und Literatur; Ausstellungsflächen für bestimmte Arbeitsergebnisse; Raumteiler, die einmal verschiedene Aktivitätszonen abgrenzen, sind positiv (keine notwendige Bedingung) und bieten Dokumentationsflächen; Lese- und Stillarbeitszone, die bei fortgeschrittener Fähigkeit in Freiarbeit nicht mehr unbedingt getrennt sein müßten; Experimentierzone, die bestimmte AWT- und NTW-Experimente ermöglichen sollte mit einer kleinen Sammlung entsprechender Geräte und Gegenstände.

Wie die Freie Arbeit konkret realisiert wird, hängt ab von der Entscheidung, ob sie *fachgebunden* oder *fächerübergreifend* sein soll. Wenn man Selbständigkeit und Handlungsorientierung als prinzipielle Elemente von Unterricht versteht, dann sollte Freiarbeit mindestens phasenweise auch ein Bestandteil des Fachunterrichtes sein. Wenn man aber zu den oben

genannten 2. und 3. Aufgabenkategorien kommen will, die sich von Unterrichtsthemen lösen, dann sollte *fächerübergreifende Freiarbeit* angestrebt werden. Sicher ist es für einen Fachlehrer leichter, den Fortschritt eines Schülers in seinem Fach zu überschauen, und die SchülerInnen bleiben näher am Lehrplan. Allerdings wird die Motivation höher sein, wenn die SchülerInnen sich entscheiden können, mit welchen Fachbereichen sie sich beschäftigen wollen.

Fächerübergreifende Freiarbeit läßt sich auch nach dem Erlaß „Die Arbeit an der integrierten Gesamtschule“ (*Grundsatzzerlaß* von 1982) einführen, da dort 3 Schülerwochenstunden für sogenannte Arbeits- und Übungsstunden gefordert werden. Der *Zeitrahmen* für Freiarbeit sollte langsam ausgeweitet werden. Vorstellbar ist, daß Freiarbeit im 5. Jahrgang mit 2 Einzelstunden pro Woche eingeführt wird, damit weder die SchülerInnen noch die LehrerInnen durch einen anfänglich zu großen Zeitrahmen überfordert werden. Aber schon im 2. Halbjahr 5, spätestens ab dem 6. Schuljahr, sollten die Einzelstunden zu einer Doppelstunde zusammengelegt werden, um eine längere und tiefere Konzentration bei der Arbeit zu ermöglichen. Im Laufe der Schulzeit sollte die für Freiarbeit zur Verfügung stehende Zeit ständig ausgeweitet werden: im sechsten Schuljahr 3, im siebten und achten 4, im neunten und 10. Schuljahr 6 Stunden wöchentlich. Bei solchem Vorschlag stellt sich natürlich die Frage, woher die Stunden dafür genommen werden sollen. Von den Fächern, die von der Freiarbeit am meisten profitieren; das können Mathematik, Deutsch, Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften sein. In der Krefelder Montessori-Gesamtschule treten auch die Fremdsprachen zeitweise Stunden an die Freiarbeit ab, da die SchülerInnen in der Freiarbeit auch für diese Fächer arbeiten. Die Stundenabtretungen dürfen nicht als Kürzungen der Stundenanteile einzelner Fächer mißverstanden werden, denn in der Freiarbeit wird gerade für den Stoff dieser Fächer gearbeitet werden. Wenn man die fächerübergreifende Freiarbeit installieren will, wird sie sich nicht nur im Zeitanteil verändern müssen, sondern auch in den gebundenen oder weniger gebundenen Aufgabenstellungen.

Bei der *Einführung der Freiarbeit* sollte die Auswahlmöglichkeit der Themen begrenzt werden. Die Aufforderung: „So, nun sucht Euch mal eine Arbeit!“, wird bei lauterem Durcheinander eher zur Lähmung der Kinder führen als zu selbstgesteuerter Aktivität. Der Weg wird von begrenzter Freiheit zu größerer Freiheit fortschreitend sein müssen. Wird die Aufgabenstellung anfänglich so aussehen, daß bestimmte Wahlaufgaben verbindlich zu erfüllen sind, so kann fortgeschritten werden zur freien Entscheidung, in welchem Fach welche Aufgaben erledigt werden. Wahrscheinlich wird wegen der Abschlüsse in den Jahrgängen 9 und 10 die Verbindlichkeit bestimmter Aufgaben wieder zunehmen müssen. Der Leiter der Krefelder Montessori-Gesamtschule, Peter Ortling, schreibt dazu:

„Wir spürten im 9. und 10. Jahrgang, daß die Jugendlichen für ihre Arbeit konkretere Vorgaben und mehr fachliche Hilfe brauchen. Wir geben jetzt den Schülern pro Halbjahr sechs Themenbereiche aus dem Lehrplan an, die sie jeweils in einem Arbeitsintervall von drei Wochen unter Anleitung eines Fachlehrers selbständig bearbeiten und zu einem überprüfbaren Ergebnis

führen sollen. Dafür stehen ihnen sechs Stunden pro Woche zur Verfügung. Gegenüber den Jahrgängen 5–8 *verschiebt sich nun der Akzent von der freien Arbeit zur selbständigen Bearbeitung verbindlich vorgegebener Themen*“ (zit. n. Ludwig 1988, S. 165).

Konsequenzen für das Lehrerhandeln

Das *Selbstverständnis von Lehrern und Lehrerinnen* wird sich im Prozeß des freien Arbeitens möglicherweise ändern bzw. ändern müssen, wenn die freie Arbeit sinnvoll vorbereitet und anregend erfahren werden soll. Nicht mehr eine abstrakte Leistungsnorm verbunden mit Auslese und Disziplinierung wird die Praxis und die Grundeinstellung kennzeichnen, sondern die Unterstützung und Be-Förderung von Lernprozessen einzelner Jugendlicher. Die Rolle, die LehrerInnen wahrnehmen, wird eher die von Helfern sein: Die Entscheidungen von Jugendlichen werden respektiert, was sich durch Achtung und Freundlichkeit und teilnehmende Beobachtung ausdrückt. Dieser Perspektivenwechsel wird von jemandem, der schon von einer Gesamtschule kommt und demjenigen, der sich bewußt für die Arbeit an einer integrierten (reformorientierten) Gesamtschule entschieden hat, sicherlich angestrebt werden.

Aber die Perspektive muß man sich im Alltag immer wieder vor Augen führen; denn im Alltag drohen häufig aufgrund von allseitigen Ansprüchen und Streß viele Dinge verlorenzugehen.

„Das Wichtigste für den Lehrer ist, Ruhe und Gelassenheit gegenüber der Tatsache zu gewinnen, daß Lernen anderen Intentionen und Wegen folgt, als er es für richtig hält, daß Lernen bzw. vom Lehrer für sinnvoll gehaltenes Tun sich nicht gleich ergeben muß, daß Schüler etwas anderes für sinnvoll halten. Das Sich-zurücknehmen-können, das Abwarten, *die Geduld und das Vertrauen in sich langsam entwickelnde Aktivitäten sind die wichtigsten Tugenden*, die für die freie Arbeit entwickelt werden müssen. Wer ein Lerngeschehen im Normalfall seinen Intentionen entsprechend steuert, kann manchmal nur schwer auf eben diese Steuerungsfunktion verzichten“ (Bönsch 1977, S. 87–88).

Aber darum geht es: Die Lehrenden treten in ihrer Bedeutung zurück; sie stehen zur Beratung und Unterstützung zur Verfügung, geben Vorschläge, nach Hilfen und Anregungen ziehen sie sich wieder zurück und übergeben damit den Jugendlichen die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß.

Der Unterricht ist gut vorgeordnet, nicht-direktiv und kommunikationsorientiert. Eine Bedingung sei noch einmal erwähnt: Damit die SchülerInnen ihre Arbeit in den Gesamtzusammenhang des Unterrichts in einem Fach (bei fachgebundener Freiarbeit) bzw. in den Zusammenhang des Lehrplanes (bei fächerübergreifende Freiarbeit) einordnen können, sollten ihnen die Lehrpläne in für sie verstehbarer Sprache gegeben werden.

Der Lernprozeß wird für sie durchschaubar, und sie können sich die Arbeit entsprechend einteilen. Dies ermöglicht auch den Lehrenden selber, den Überblick zu behalten.

Abschließend sei noch einmal Manfred Bönsch zitiert:

„Alles in allem könnte die freie Arbeit und ihre geduldige Förderung zu insgesamt veränderten Lernverhältnissen in der Schule führen, die mehr Befriedigung auf beiden Seiten schaffen. Und das wäre doch des Versuchs wert!“ (Bönsch 1977, S. 89)

Materialien

Zum Teil sehr gut ausgearbeitete Materialien gibt es bei folgenden Verlagen:

AOL-Verlag, Waldstr. 17, 7585 Lichtenau 2

Kohl Verlag, Postfach 1140, 5162 Niederzier

Verlag Sigrid Persen, Dorfstr. 14, 2152 Horneburg

Verlag Die Schulpraxis, Delle 47, 4330 Mülheim

Pädagogik Kooperative, Körnerwall 8, 2800 Bremen

Häufig erhalten Fachzeitschriften gute Tips für Unterrichtseinheiten und Arbeitsblätter, wie Praxis Deutsch, Geografie heute u. a. m.; s. auch Pädagogik 3/1989.

Literatur

(Die mit * versehenen Titel bieten Erfahrungen und Beispiele mit Freiarbeit)

* Bönsch, Manfred 1977: Zur Didaktik des freien Arbeitens; in: ders. 1986: Schüler aktivieren. Hilfen für die tägliche Unterrichtsgestaltung. Hannover, S. 68–89

* Freie Arbeit, Offener Unterricht. Beispiele, „In Niedersachsen Schule machen“ H 3/88, Sept. 1988

* Hecker, Ulrich 1987: Freie Arbeit. Schritt für Schritt. Mülheim

* Hecker, Ulrich 1988: Freie Arbeit, „Schon wieder schreiben?!“. Für einen lebendigen, sinnvollen Deutsch-Unterricht. Mülheim

* Hecker, Ulrich/Stascheit, W. o. J.: Freie Arbeit – Anfänge. Mülheim

* Hilbig, Norbert 1988: Lernen ohne Lehrer. Non-direktiver Unterricht an einer Hauptschule; in: Beispiele 3/88, S. 37–39

Holstiege, Hildegard 1987: Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit, Freiburg/Basel/Wien

Initiative für eine Neue Schule³ 1988: Die Menschen stärken, die Sachen klären (verf. v. Ackermann, Borm, Fricke, Jürgens-Pieper, Linke, Pieper, Syring-Dargies, Steinbrecher, Tatz). Braunschweig (Selbstverlag)

Kastner, Herbert 1988: Freie Arbeit, Offener Unterricht, Sieben Thesen; in: Beispiele 3/88, S. 21

Klafki, Wolfgang 1985: Thesen zur Inneren Schulreform – am Beispiel der Gesamtschule; in: ders. 1985: Neun Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel, S. 228–245

* Krüsmann, Gabriele 1988: Freie Arbeit im Englischunterricht. Mülheim

Ludwig, Harald 1988: Montessoris Erfahrungsschule des sozialen Lebens – Zur Theorie und Praxis der Sekundarschule in der Montessori-Pädagogik; in: Gesamtschulinformationen 1/2 1988, S. 140–174

Montessori, Maria 1951: Die Freiheit muß aufgebaut werden; in: Montessori-Werkbrief 3/4 (1985), S. 121–124

Montessori-Pädagogik in der Sekundarstufe; Orientierung – Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung H. 8; Hrsg.: Hauptabteilung Erziehung und Schule im Bischöflichen Generalvikariat, Aachen o. J.

- * *Ortling, Peter* 1980: Wie läßt sich die Freiarbeit in der Sekundarstufe verwirklichen? Organisatorisches Konzept der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule in Krefeld; in: *Montessori-Pädagogik* . . ., S. 45–50
- Oswald, Paul* 1980: Der Jugendliche heute und die Montessori-Pädagogik. (Ist auch bei Jugendlichen noch Freiarbeit das Kernstück des Unterrichts in der Montessori-Schule?); in: *Montessori-Pädagogik* . . ., S. 13–28
- Petersen, Peter* (1927) 1980: Der kleine Jena-Plan. Weinheim/Basel
- Ramseger, Jörg* 1987: Neun Argumente für die Öffnung der Grundschule; in: *Die Grundschulzeitschrift* 1/1987, S. 6–7
- Schittko, Klaus* 1988: Integration und Differenzierung in Schule und Unterricht. Hannover (Manuskript)
- Schittko, Klaus* 1988 a: Der Jena-Plan – reformpädagogische Ideen zur Verbesserung des Schulalltages. Hannover (Manuskript)

Jürgen Tatz, geb. 1949. Studium der Germanistik und Politologie. z. Zt. Pädagogischer Leiter an der Wilhelm-Bracke-Gesamtschule in Braunschweig.
Anschrift: Fasanenstraße 24, 3300 Braunschweig.