

Wie Lehrerinnen offenen Unterricht umsetzen

Eine qualitative Studie der Unterrichtspraxis offenen
Unterrichts in der Grundschule

Dissertation

Zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Bielefeld

von

Anna Funger (geb. Drag)

geb. am 19.06.1979 in Kulm

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Annette Textor

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie,
Technische Universität Dortmund

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
Abkürzungsverzeichnis	10
Einleitung	11
I Theoretischer und empirischer Rahmen	16
1 Erziehungswissenschaftliche Diskurse zur Umsetzung offenen Unterrichts	16
1.1 Forschungsstand zur Umsetzung offenen Unterrichts.....	16
1.2 Forschungsüberblick zur Verbreitung und Realisierung offenen Unterrichts in der Grundschulpraxis	17
1.3 Lehrerperspektive und Mikroebene des Unterrichts im Blick der Forschung	19
1.4 Erkenntnisse aus der Praxis und der Wissenschaft: Konsequenzen für die vorliegende Studie	21
2 Das konzeptionelle Verständnis offenen Unterrichts	23
2.1 Die englischen Ursprünge offenen Unterrichts und die Rezeption in Deutschland	23
2.2 Dimensionale Ansätze zur Bestimmung offenen Unterrichts	25
2.2.1 Konkretisierung von Dimensionen der Offenheit (Jörg Ramseger).....	25
2.2.2 Dimensionen der Offenheit als pädagogisches Umdenken (Angelika C. Wagner).....	27
2.2.3 Dimensionen als Entwicklungsstufen der Offenheit (Hans Brügelmann)	28
2.2.4 Dimensionen und Stufenmodell der Offenheit der Schüler-Selbst- und Mitbestimmung (Falko Peschel)	30
2.2.5 Vergleich der Ansätze und Konsequenzen für das konzeptionelle Verständnis der vorliegenden Arbeit.....	33
2.3 Rahmenkonzeptionen zur Bestimmung offenen Unterrichts	39
2.3.1 Rahmenkonzeption offenen Unterrichts (Eiko Jürgens)	39
2.3.2 Schülerorientierte pädagogisch-didaktische Rahmenkonzeption offenen Unterrichts als Entwicklungsprozess (Petra Hanke)	40
2.4 Erste Arbeitsdefinition und Konsequenzen für die weitere Auseinandersetzung.....	42

3	Bildungs- und lerntheoretische Begründungen offenen Unterrichts.....	44
3.1	Bildungstheoretische Begründung von Schüler-Mit- und Selbstbestimmung und die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki).....	44
3.2	Bildungstheoretische Bezüge zum offenen Unterricht und Adaptation für die vorliegende Arbeit.....	47
3.3	Lerntheoretische Begründungen lernförderlicher Umgebungen.....	49
3.4	Selbstregulierung, Selbststeuerung und Selbstbestimmung - eine Begriffsklärung.....	55
4	Professionelle Überzeugungen von Lehrer/innen in der Professionstheorie	58
4.1	Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – Begriffsverständnis und Forschungsbefunde	58
4.2	Ausgewählte Forschungsergebnisse zu professionellen Überzeugungen von Lehrkräften	60
II	Die empirische Studie – Anlage und Verfahren.....	63
5	Anlage der Studie	63
5.1	Forschungszugang und die Wissenschaft-Praxis-Kooperation	63
5.1.1	Zum Forschungsansatz der Fallstudien – Lehrerhandeln im offenen Unterricht	65
5.1.2	Schulinterne Fortbildungsreihe als Kooperationsprojekt zum offenen Unterricht	67
5.1.3	Reflexion des Rollen-Sets der Forscherin im Untersuchungsfeld	69
5.2	Datenerhebung zur Unterrichtspraxis.....	70
5.2.1	Feldzugang der Forscherin und Auswahl der Fälle.....	71
5.2.2	Ablauf der Datenerhebung - Vorverständnis und Methodenkombination	72
5.2.3	Erhebungsverfahren in der ersten Untersuchungsphase.....	73
5.2.4	Erhebungsverfahren in der zweiten Untersuchungsphase.....	79
5.2.5	Erhebungsverfahren in der dritten Untersuchungsphase.....	79
5.3	Datenaufbereitung	79
5.4	Datenauswertung	80
5.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse	80
5.4.2	Das Kategoriensystem in der Übersicht	83

III Ergebnisse der Studie	86
6 Unterrichtskonzepte der Lehrerinnen zur Umsetzung offenen Unterrichts	86
6.1 Fallbeschreibung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa.....	88
6.1.1 Ergebnisse der ersten Forschungsphase: Stand der Öffnung von Unterricht	88
6.1.2 Ergebnisse der zweiten Forschungsphase: Prozess der weiteren Öffnung von Unterricht	105
6.1.3 Ergebnisse der dritten Forschungsphase: Etablierung der Öffnung im Unterricht	125
6.2 Fallbeschreibung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin.....	134
6.2.1 Ergebnisse der ersten Forschungsphase: Stand der Öffnung von Unterricht	135
6.2.2 Ergebnisse der zweiten Forschungsphase: Prozess der weiteren Öffnung von Unterricht	149
6.2.3 Ergebnisse der dritten Forschungsphase: Etablierung der Öffnung im Unterricht	176
6.3 Fallbeschreibung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora	187
6.3.1 Ergebnisse der ersten Forschungsphase: Stand der Öffnung von Unterricht	188
6.3.2 Ergebnisse der zweiten Forschungsphase: Prozess der weiteren Öffnung von Unterricht	206
6.3.3 Ergebnisse der dritten Forschungsphase: Etablierung der Öffnung im Unterricht	225
7 Fallübergreifende Zusammenführung der wichtigsten Ergebnisse.....	235
7.1 Die Anwendung des theoretischen Konstrukts Offenheit für die Analyse der Öffnungsdimensionen im Unterricht.....	235
7.2 Umsetzungspraxis offenen Unterrichts - ein Mischmodell aus Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung.....	241
7.3 Der Blick der Lehrerinnen auf die Umsetzungspraxis offenen Unterrichts	252
7.4 Fazit zur Kooperation zwischen Theorie und Praxis.....	255

8 Resümee.....	258
Literaturverzeichnis.....	263
Danksagung.....	278
Anhang	279

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Dialektik linearer und offener Strukturen im offenen Unterricht (Hanke 2005a, S. 42).....	42
Abb. 2:	Übersicht über den Ablauf der Datenerhebung	73

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Raster für die organisatorische Dimension bei Peschel (2009, S. 79)	31
Tab. 2:	Dimensionen von Offenheit im Vergleich (vgl. auch Textor (2007) und Saxer-Stacher (2010)).....	33
Tab. 3:	Raster zur Bestimmung der Dimensionen und des Ausmaßes der Offenheit im Unterricht	38
Tab. 4:	Übersicht über die Interviews.....	75
Tab. 5:	Kategoriensystem „Berufsbezogene Überzeugungen“ – Gruppe „Unterrichtsbezogene Überzeugungen“	84
Tab. 6:	Kategoriensystem „Berufsbezogene Überzeugungen“ – Gruppe „Schul- und Professionsbezogene Überzeugungen“	84
Tab. 7:	Kategoriensystem „Dimensionen der Offenheit“	85
Tab. 8:	Kategoriensystem „Voraussetzungen und förderliche Bedingungen“	85
Tab. 9:	Veranschaulichung des Praxiskonzepts von Lehrerin Rosa aus dem Eingangsgespräch	96
Tab. 10:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der ersten Beobachtung.....	100
Tab. 11:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der zweiten Beobachtung.....	108
Tab. 12:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der dritten Beobachtung.....	115
Tab. 13:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der vierten Beobachtung.....	121
Tab. 14:	Rastervergleich der ersten und vierten Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Rosa.....	124
Tab. 15:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der fünften Beobachtung.....	129
Tab. 16:	Rastervergleich der vierten und fünften Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Rosa.....	134
Tab. 17:	Veranschaulichung des Praxiskonzepts von Lehrerin Jasmin aus dem Eingangsgespräch	142
Tab. 18:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der ersten Beobachtung.....	147

Tab. 19:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der zweiten Beobachtung	153
Tab. 20:	Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Jasmin zur Unterrichtsplanung	156
Tab. 21:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der dritten Beobachtung	160
Tab. 22:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der vierten Beobachtung	170
Tab. 23:	Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Jasmin zur Unterrichtsplanung	174
Tab. 24:	Rastervergleich der ersten und vierten Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Jasmin	176
Tab. 25:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der fünften Beobachtung	180
Tab. 26:	Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Jasmin zur Unterrichtsplanung	185
Tab. 27:	Rastervergleich der vierten und fünften Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Jasmin	187
Tab. 28:	Veranschaulichung des Praxiskonzepts von Lehrerin Flora aus dem Einganginterview	198
Tab. 29:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der ersten Beobachtung	203
Tab. 30:	Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Flora zur Unterrichtsplanung	206
Tab. 31:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der zweiten Beobachtung	209
Tab. 32:	Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Flora	212
Tab. 33:	Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Flora zur Unterrichtsplanung der Stunde	212
Tab. 34:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der dritten Beobachtung	217
Tab. 35:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der vierten Beobachtung	222

Tab. 36:	Rastervergleich der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora in der sozial-partizipativen Dimension	225
Tab. 37:	Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der fünften Beobachtung.....	229
Tab. 38:	Erweiterung des Rasters Dimensionen und Ausmaß der Offenheit im Unterricht – Teil I.....	238
Tab. 39:	Erweiterung des Rasters Dimensionen und Ausmaß der Offenheit im Unterricht – Teil II	239
Tab. 40:	Öffnungsniveaus in der methodischen Dimension im Raster der vorliegenden Arbeit.....	247

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ABT	Arbeitstreffen
EA	Einzelarbeit
ebd.	ebenda
EI	Eingangsginterview
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
ff	fortfolgende
GA	Gruppenarbeit
ggf.	gegebenenfalls
Jg.	Jahrgang
K1-7	Kind 1 bis Kind 7, Nummerierung fortlaufend
Kap.	Kapitel
L	Lehrer/in
o.g.	oben genannt(e)
S.	Seite
s.	siehe
s.o.	siehe oben
TB	Teilnehmende Beobachtung
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

*Gesagt ist nicht gehört,
gehört ist nicht verstanden,
verstanden ist nicht einverstanden,
einverstanden ist nicht durchgeführt und
durchgeführt ist nicht beibehalten.*

Konfuzius

Einleitung

Offener Unterricht ist seit den 1960er Jahren in der deutschsprachigen Literatur präsent und bereichert nun seit Jahrzehnten die schulpädagogische und (grundschul-) didaktische Diskussion. Sowohl bildungstheoretische und didaktische Argumente als auch konstruktivistische Lerntheorien legitimieren seine Umsetzung in der Schulpraxis. In jüngeren Publikationen wird offener Unterricht als ein zeitgemäßes Unterrichtskonzept, das einen kompetenten Umgang mit Heterogenität ermöglicht (u.a. bei Bohl/ Kucharz 2010; Bohl et al. 2011, Textor 2010) und als ein bedeutendes Ziel für Unterrichtsentwicklung (vgl. Hascher 2010) herausgestellt. Aus den aktuellen gesellschafts- und schulpolitischen Entwicklungen, beispielsweise der Debatte zur Inklusion und zur Flüchtlingsproblematik, rückt derzeit vor allem die Thematik der Heterogenität der Schülerschaft in den Klassen verstärkt in den Vordergrund. Diese erfordert mehr denn je die Umsetzung offenen Unterrichts, um die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler/innen in differenzierenden und gemeinsamen Lehr- und Lernarrangements zu fördern. Vor diesem Hintergrund ist verwunderlich, dass die Bedeutung offenen Unterrichts jedoch für den gegenwärtigen Diskurs abgenommen hat, denn auffällig ist, dass die meisten Studien zum offenen Unterricht in den 1990er Jahren durchgeführt wurden und seitdem keine nennenswerten Veröffentlichungen wahrzunehmen sind. Einen vereinzelten Versuch, die Diskussion zum offenen Unterricht voran zu treiben, unternahmen Bohl/ Kucharz mit ihrer Veröffentlichung aus dem Jahr 2010, ohne dass diese weiter fortgeführt wurde. Dies vermittelt den Eindruck einer abgeschlossenen Beforschung. Schaut man sich die bisherige Forschungslage aber genauer an, wird deutlich, dass das Potenzial offenen Unterrichts noch längst nicht ausgeschöpft ist und aufgrund seiner Aktualität für die Schulbildung einer Weiterentwicklung bedarf. Diese sehe ich vor dem Hintergrund meiner Berufserfahrung sowohl als Lehrerin als auch als Wissenschaftlerin als sinnvoll an und möchte mögliche Ansätze dazu näher beleuchten. Die Perspektiven beider Arbeitsfelder Theorie und Praxis möchte ich in die Überlegungen meiner Arbeit einbeziehen.

Dem Konzept des offenen Unterrichts bin ich seit meinem Lehramtsstudium in unterschiedlichen Kontexten begegnet, konnte dieses anschließend als Lehramtsanwärterin in der schul-

praktischen Ausbildung erproben und weitere Erfahrungen als Lehrerin im Auslandsschuldienst sammeln.

In dieser Zeit waren offene Unterrichtsformen, vor allem Werkstatt- und Stationenarbeit, kennzeichnend für den offenen Unterricht, wenn nicht sogar mit diesem gleichgesetzt. Ein zielführender Ansatz, mit dem die heterogenen Ausgangsbedingungen und Interessen der Schüler/innen berücksichtigt und ihre Motivation gesteigert werden konnten. Bestätigend für dieses Praxiskonzept war die Fülle an vielfältigen Lern- und Arbeitsmaterialien diverser Verlage, die genau vorzeigten, wie offener Unterricht umgesetzt wird und für mich als Lehramtsanwärterin durchaus richtungsweisend waren. Derart stellte sich für mich offener Unterricht dar und ging nahtlos in die eigene Unterrichtspraxis der Berufseinstiegsphase und darüber hinaus über. Genau das war offener Unterricht für mich und für alle Lehrer/innen, mit denen ich zusammengearbeitet habe.

Die Perspektive als Wissenschaftlerin erlaubte mir, diese Praxis offenen Unterrichts aus dem Blickwinkel der Wissenschaft zu reflektieren und mich mit diesem Konzept tiefergehend auf der theoretischen Ebene auseinanderzusetzen.

Dabei wurde deutlich, dass das Verständnis offenen Unterrichts in der Theorie zwar uneinheitlich, jedoch deutlich breiter hinsichtlich der Merkmale und des Ausmaßes an Offenheit ist als das, was ich bislang in der Unterrichtspraxis kennen gelernt hatte. In Relation zu meinen Praxiserfahrungen zeigte sich ein uneinheitliches Verständnis auch zwischen Theorie und Praxis und so drängte sich die Annahme auf, dass das theoretische Verständnis nicht in der Praxis angekommen zu sein scheint. Der Blick der Wissenschaft auf die Praxis offenbarte weitere Diskrepanzen zwischen den beiden Arbeitsfeldern. Die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Realisierung offenen Unterrichts (zusammenfassend u.a. Lipowsky 2002, Hanke 2005a, Hartinger 2006, Bohl/ Kucharz 2010) belegen eine geringe Verbreitung in der Unterrichtspraxis und lediglich erste Ansätze einer Öffnung des Unterrichts in der organisatorischen und methodischen Dimension. Ein Schlüsselerlebnis, das aus der wechselseitigen Bezugnahme hervorgegangen ist und eindrücklich zeigt, dass die Arbeitsfelder Theorie und Praxis offensichtlich von ein und demselben Konzept zu sprechen und dabei durchaus unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen zu haben scheinen. Könnte es sein, dass beide Seiten aneinander vorbei reden? Dies warf weitere Fragen auf. Zum einen zu den Gründen der geringen und der Praxis bescheinigten, anscheinend unzureichenden Umsetzung. Die bisherigen empirischen Ergebnisse aus vorliegenden, meist quantitativen Studien (u.a. Ramseger

1992), belegen als Gründe hierfür hauptsächlich materielle und institutionelle Bedingungen. Paradoxerweise ist aus anderen Studien bekannt, dass Lehrkräfte offenen Unterricht für sinnvoll und notwendig halten, dies aber als Voraussetzung für die Umsetzung nicht auszureichen scheint. Diese Erkenntnisse werden in zahlreichen Studien reproduziert, ohne die Grundaussagen wesentlich verändert oder erweitert zu haben, was wenig zufriedenstellend ist. Sowohl vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse als auch meiner praktischen Erfahrungen, drängte sich die Annahme auf, dass es darüber hinaus weitere Gründe geben muss, die es zu beforschen gilt.

Bezogen auf die Umsetzung offenen Unterrichts zeigt sich, dass seine Bedeutsamkeit durch bildungstheoretische Ansätze und Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften (u.a. Soziologie, Lern-, Entwicklungs- und Motivationspsychologie, Neurowissenschaft) begründet ist (vgl. Hanke 2005a, Bohl 2010). Darüber hinaus zeigt zum einen der Blick auf die Didaktik, dass es bisher keine Ansätze zur methodisch-didaktischen Umsetzung offenen Unterrichts gibt. Zum anderen wird aus den Forschungen deutlich, dass die konkreten Unterrichtspraktiken offenen Unterrichts kaum zum Gegenstand gemacht werden. Die tatsächliche Umsetzung wird lediglich in Erfahrungsberichten fokussiert und nur in wenigen qualitativen (meist ethnographischen) Studien, in denen vor allem die Perspektive der Schüler/innen im Zentrum steht, empirisch untersucht (vgl. Breidenstein 2008). Die Perspektive der Lehrer/innen hingegen bleiben im gesamten Diskurs weitgehend unberücksichtigt. Mit der Brille der Praxis betrachtet, erscheint mir dies verwunderlich, da doch gerade die Lehrer/innen für die Ausgestaltung der Praxis verantwortlich sind und bereits über Lösungsansätze zu verfügen scheinen. Bezogen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis ist zu schließen, dass weder das theoretische Verständnis zum offenen Unterricht in die Praxis, noch das praxisbezogene Erfahrungswissen in die Theorie überführt wird.

Angesichts der hohen zugesprochenen Relevanz des offenen Unterrichts sowie der ausgeführten Problemlage erachte ich die Einnahme beider Perspektiven und den Versuch einer Herstellung einer wechselseitigen Beziehung als eine Bereicherung, um die Diskussion zum offenen Unterricht aufzugreifen und neue Erkenntnisse zur theoretischen und praxisbezogenen Weiterentwicklung zu gewinnen. Dies ist das Anliegen der vorliegenden Arbeit mit dem Ziel in dieser wechselseitigen Kooperation, einerseits die Praxis theoriebasiert weiter zu entwickeln und andererseits neue theoretische und methodisch-didaktische Erkenntnisse aus der Praxis heraus zu gewinnen bzw. bestehende auszudifferenzieren.

In Kapitel 1 soll zunächst der bisherige Forschungsstand zur Verbreitung und Umsetzung offenen Unterrichts zusammenfassend wiedergegeben werden, der die Ausgangslage zur Begründung der Weiterentwicklung offenen Unterrichts und der Erforschung der Lehrerperspektive in der vorliegenden Arbeit bildet.

In Kapitel 2 soll danach das theoretisch-konzeptionelle Verständnis zum offenen Unterricht dargestellt werden. Ausgehend von den Wurzeln werden dimensionale Ansätze und Rahmenkonzeptionen zur Bestimmung offenen Unterrichts dargestellt und daraus das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis herausgearbeitet.

Anschließend sollen in Kapitel 3 ausgewählte Ansätze zur Begründung offenen Unterrichts aufgeführt und mögliche Ansatzpunkte, die bei der Umsetzung offenen Unterrichts eine Rolle spielen könnten, dargestellt werden. Dazu gehören (1) die bildungstheoretische Begründung von Mit- und Selbstbestimmung und die damit verbundene kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007) und (2) die lerntheoretische Begründung und die damit zusammenhängende Gestaltung von lernförderlichen Lernumgebungen nach Reinmann/ Mandl (2006). Zudem werden zentrale Begriffe der „Selbststeuerung“ und der „Selbst- und Mitbestimmung“ für den Kontext der vorliegenden Arbeit geklärt.

Um die Umsetzungspraxis offenen Unterrichts aus der Lehrerperspektive zu erfassen und zu verstehen, wird im Kapitel 4 der Blick auf den professionstheoretischen Ansatz zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf gerichtet und dabei die verbundenen professionsbezogenen Überzeugungen fokussiert. Ausgehend von ausgewählten themenbezogenen Forschungsergebnissen werden Definitions- und Systematisierungsversuche für professionsbezogene Überzeugungen aufgezeigt mit dem Ziel, in der anschließenden Empirie die Überzeugungen der Lehrerinnen zu ihrer Unterrichtspraxis erfassen zu können.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der qualitative Forschungszugang der Fallstudie, mit dem das noch wenig erschlossene Feld der konkreten Unterrichtspraxis offenen Unterrichts untersucht wird, hergestellt. Kapitel 5 beginnt mit Erläuterungen zum Ansatz des wechselseitigen Austauschs von Wissenschaft und Schulpraxis. Im Anschluss daran wird die qualitative Fallstudie in ihrer Anlage und ihren Verfahren ausführlich beschrieben. Zudem werden die wissenschaftliche Begleitung und schulinterne Fortbildung als Teile der Kooperation zwischen der Wissenschaftlerin und den Lehrerinnen und Lehrern dargestellt. In der Studie wird die Unterrichtspraxis von drei Grundschullehrerinnen während eines Untersuchungszeitraums von insgesamt 17 Monaten in drei Untersuchungsphasen (Voruntersuchung, Untersuchungsprozess,

Nachuntersuchung) erfasst. Dabei wurden die Daten aus teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen und halbstandardisierten Interviews gewonnen. Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung (Kuckarz 2012, Mayring 2010) werden in Kapitel 6 präsentiert und vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen analysiert.

Kapitel 7 umfasst ein fallübergreifendes Resümee, in dem die wichtigsten Ergebnisse der drei untersuchten Fälle zusammenfassend dargestellt und im theoretischen Kontext verortet werden.

Im Schlusskapitel 8 werden ausgewählte Ergebnisse der Studie aufgegriffen und Hinweise zu Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit offenen Unterrichts in der Unterrichtspraxis fokussiert.

I Theoretischer und empirischer Rahmen

1 Erziehungswissenschaftliche Diskurse zur Umsetzung offenen Unterrichts

In der vorliegenden Arbeit wird die erziehungswissenschaftliche Diskussion zum offenen Unterricht vor dem Hintergrund der Diskrepanz zwischen der hohen Relevanz dieses Konzepts für die heutige Schulbildung und der (empirisch belegten) geringen Verbreitung in der Grundschulpraxis skizziert. Ausgehend vom Forschungsstand zur Verbreitung und Umsetzung offenen Unterrichts werden die Themenfelder der vorliegenden Arbeit bearbeitet und das theoretisch-konzeptionelle Verständnis offenen Unterrichts sowie Begründungen seiner Umsetzung dargelegt.

1.1 Forschungsstand zur Umsetzung offenen Unterrichts

Zur Umsetzung offenen Unterrichts liegen zahlreiche Erfahrungsberichte vor, aber im Gegensatz dazu nur wenige empirische Studien - hauptsächlich aus den 1990er Jahren - die die Realisierung in der (Grund-) Schulpraxis untersuchen. Daher sind im Jahr 2000 die empirischen Daten hinsichtlich ihrer Aktualität und regionalen Begrenztheit als problematisch anzusehen.

Brügelmann betont, dass in Deutschland nur wenige Untersuchungen zur Durchführung offenen Unterrichts vorliegen. „Wir wissen nicht einmal, wie verbreitet offener Unterricht ist, genauer: wie viele LehrerInnen welche Formen offenen Unterrichts praktizieren“ (Brügelmann 2000, S. 133). Da in der Zwischenzeit keine neuen Untersuchungen zum offenen Unterricht in der Grundschulpraxis durchgeführt wurden, kennzeichnet Brügelmanns Einschätzung auch die gegenwärtige Lage und verdeutlicht die Notwendigkeit neuer Forschungen. In aktuelleren Publikationen (u.a. Bohl/ Kucharz 2010; Häcker 2007; Saxer-Stacher 2010) beziehen die Autoren Ergebnisse aus der Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtsforschung für die Thematik ein, die eher psychologisch statt pädagogisch-didaktisch ausgerichtet sind und sich allgemein auf Merkmale „guten Unterrichts“ beziehen. Dem folgt diese Arbeit nicht. Die Begründung dafür ist die begriffliche Unterscheidung zwischen Selbststeuerung, die das Ziel der Forschungen „guten Unterrichts“ ist und Selbstbestimmung, die hingegen inhaltlich darüber hinaus geht und das Ziel offenen Unterrichts darstellt, was in Kapitel 3.3 ausführlicher skizziert wird.

1.2 Forschungsüberblick zur Verbreitung und Realisierung offenen Unterrichts in der Grundschulpraxis

Vorliegende Übersichten zur Verbreitung und Realisierung offenen Unterrichts ergeben eine insgesamt unzureichend und nicht eindeutig geklärte Forschungslage. Der Forschungsstand wurde bereits hinreichend dargelegt (vgl. u.a. Hanke 2005a/ 2005b, vgl. Brügelmann 1998/ 2000; Lipowsky 2002; Hartinger 2002; Bohl/ Kucharz 2010). In diesem Kapitel geht es lediglich darum, die wichtigsten Ergebnisse für die vorliegende Arbeit zusammenzufassen.

Zur Verbreitung offenen Unterrichts liegen hauptsächlich regionale quantitative Untersuchungen vor, die meist die Häufigkeit einzelner Unterrichtsformen erfragen. Einige Befragungsstudien fokussieren eine weitere Ausdifferenzierung, die Selbsteinschätzungen der Grundschullehrkräfte um Fremdeinschätzungen durch Lehramtsanwärter/innen und/oder Schulleiter/innen ergänzen. Für die vorliegende Arbeit ist die Untersuchung von Brügelmann et al. (1997a/ 2000)¹ anregend, da sie Aussagen

- zum Verständnis der Lehrkräfte über offenen Unterricht,
- zu seiner Relevanz für die Unterrichtspraxis und
- zur alltäglichen Umsetzung bietet und im weiteren Verlauf näher ausführt.²

Untersuchungen der 1990er bis in die Anfänge der 2000er Jahre (u.a. Gövert 1988; Richter 1993; Jürgens 1998; Gervé 1997; Hanke 2005a) belegen eine insgesamt geringe und deutlich überschätzte Verbreitung offenen Unterrichts in der Grundschulpraxis (vgl. Brügelmann 2000, S. 133 f; vgl. Hanke 2005a, S. 76). Zum Grad der Öffnung liegen Befunde lediglich in Ansätzen für die organisatorisch-methodische Ebene vor (vgl. u.a. Hanke 2005a, S. 117). Brügelmann konnte beispielhaft belegen, dass eine inhaltliche Selbstbestimmung und Mitverantwortung nur von wenigen Lehrkräften (bis zu zehn Prozent) täglich verfolgt wird. Häufiger werden eine inhaltliche Differenzierung der Aufgaben und eine methodisch-organisatorisch offene Arbeitsform umgesetzt (zwischen 20 und 30 %) (vgl. Brügelmann 2000, S. 134; 139).

¹ An der Befragungsstudie haben 554 Grundschullehrkräfte, 229 Lehramtsanwärter/innen, 87 Schulleiter/innen (einige auch als Seminarleiter/innen tätig) und 66 Studierende aus den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen teilgenommen. Die Selbsteinschätzung durch die Lehrkräfte (Mentor/innen) wurde um die Fremdeinschätzung durch Lehramtsanwärter/innen ergänzt (vgl. Brügelmann 1997a).

² Anhand vorliegender Untersuchungen speziell zur Freiarbeit (u.a. Jürgens 1999, Gervé 1997; Drews/ Wallrabenstein 2002) können die Ergebnisse ergänzend gestützt werden. Studien zur Verbalbeurteilung (u.a. Jürgens 1998; Valtin 1999) und zum schriftsprachlichen offenen Unterricht (u.a. Hanke 1997; Brügelmann/ Richter 1994; Herff 1994) können zudem in Forschungsübersichten u.a. bei Hanke (2005a/2005b) und Brügelmann (2000) vertiefend nachgelesen werden.

Diese grundsätzliche Tendenz wird durch vorliegende Studien zur Freiarbeit gestützt (Gervé 1997; Drews et al. 2000; Jürgens 1998/ 1999).

Vergleiche zwischen den Ansprüchen der Lehrkräfte an Offenheit und der eingeschätzten Umsetzung zeigen einerseits, dass Lehrkräfte einen offenen Unterricht für pädagogisch sinnvoll halten und auch an seiner Umsetzung interessiert sind (u.a. Ramseger 1992; Richter 1993; Brügelmann 1997/ 1998/ 2000; Gervé 1997; Hanke 1998/ 2005a; Jürgens 1998/ 1999). Andererseits fehlt eine Passung zwischen diesen Ansprüchen und der tatsächlichen Umsetzung (vgl. Hanke 2005a; vgl. Brügelmann 2000). Aus Untersuchungen, die sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung einbeziehen (u.a. Brügelmann 1997a; Hanke 2005a), ist zudem bekannt, dass Lehrkräfte ihren Unterricht im Vergleich zur Fremdeinschätzung tendenziell offener beurteilen (vgl. Brügelmann 2000³; Hanke 2005a).

Als Gründe für die geringe Umsetzung nennt Ramseger (1992, S. 251) institutionelle Faktoren, wie „starre Stundenpläne“, „Zeitmangel“ und „Materialarmut im Klassenzimmer“, die Lehrkräfte zur geschlossenen Unterrichtsgestaltung verleiten. Darüber hinaus schätzt er

- Erfahrung, Kreativität, Belastbarkeit und
- Konzentrationsfähigkeit der Lehrkräfte sowie
- das Klassenklima für die Umsetzung

als bedeutsam ein (Ramseger 1992, S. 257).

Diese Gründe werden in der Studie von Brügelmann (2000) um folgende hinderliche Bedingungen erweitert und quantifiziert:

- „rechtliche und materielle Vorgaben⁴ der Schulpolitik und -verwaltung (46 %) (Aufsicht/ Träger)
- Grenzen in der eigenen Person als LehrerIn (38 %) und zwar:
- Schwierigkeiten der (durch die) Schüler/innen (29 %)
- Einschränkungen auf der Schulebene (Kollegium/ Leitung) (13 %)

³ Aufgrund dieser fehlenden Übereinstimmung folgert Brügelmann für seine Untersuchung, dass die erhobenen Daten zur Selbsteinschätzung jeweils um fünf bis zehn Prozentpunkte nach unten korrigiert werden müssten. Bezogen auf die tägliche Umsetzung geht er demnach hinsichtlich (1) pädagogisch-politischer Öffnung von zwei bis fünf Prozent (statt fünf bis zehn Prozent); (2) didaktisch-inhaltlicher Öffnung von 10-20% (statt 20-30%) und (3) methodisch-organisatorischer Öffnung 10-30% (statt 20-50%) aus (vgl. Brügelmann 2000, S. 140).

⁴ Dieser Befund taucht ebenfalls in der Befragungsstudie von Gervé auf. Von den befragten Lehrkräften (145) werden materielle Voraussetzungen hauptsächlich angegeben, die die Umsetzung von Freiarbeit erschweren (vgl. Gervé 1997, S. 34).

- Probleme mit den Eltern (12 %)“ (Hippenstiel 1997, zit. nach Brügelmann 2000, S. 141).⁵

Bei Lehrkräften, die ihren Unterricht am stärksten öffnen, konnte Brügelmann zeigen, dass „[weder] Klassengröße, noch Unterrichtserfahrung (=Dienstalter) oder „biografischer Aufbruch“ (=Lebensalter) einen Unterschied für das Ausmaß der Öffnung bzw. für die Größe der Differenz zwischen Anspruch und Umsetzung [ausmachen]“ (Brügelmann 2000, S. 142). Daher vermutet die Forschungsgruppe neben unzureichenden Rahmenbedingungen und Belastungen auch Unklarheiten in der Konzeption und eine fehlende Bereitschaft und/oder Fähigkeit der Lehrkräfte als weitere Gründe für die geringe Öffnung (ebda. S. 141). Hierzu konnte eine Studie zur Freiarbeit ergänzend belegen, dass Lehrkräfte, die sich bereits in ihrer Ausbildung oder anhand von Literatur mit dieser Unterrichtsform beschäftigt haben, diese auch vermehrt umsetzen (Gervé 1997, S. 39). Studien, die Vorstellungen der Lehrkräfte über Schulentwicklung und ihre generelle Reformbereitschaft untersucht haben (u.a. Esslinger-Hinz 2002; Söll 2002), zeigen des Weiteren, dass Lehrkräfte über unterschiedliche Konzepte und Einstellungen verfügen, die nicht immer den Postulaten der geforderten Bildungsreformen entsprechen. Untersuchungen zur generellen Reformbereitschaft der Lehrkräfte weisen darauf hin, dass für die Umsetzung der gewünschten Reformen das Engagement, ihre Kompetenzen und Überzeugungen leitend sind. D.h., je mehr sich die Vorstellung der Lehrkräfte über Unterricht mit den Reformansprüchen decken, umso höher sei die Wahrscheinlichkeit ihrer Umsetzung (vgl. Rahm/ Schröck 2004, vgl. auch Mammes 2008, S. 9).

Für die weitere Forschung zur Verbreitung offenen Unterrichts scheint mir eine stärkere Berücksichtigung der Lehrerperspektive und der konkreten Unterrichtspraxis gewinnbringend zu sein. Die Fokussierung auf die Mikroebene des Unterrichts und die Lehrerperspektive wird durch Forschungsergebnisse zur Qualität offener Lernsituationen unterstützt, die daher kurz skizziert werden.

1.3 Lehrerperspektive und Mikroebene des Unterrichts im Blick der Forschung

Bisherige Forschungsarbeiten zur Qualität offener Lernsituationen beziehen sich

(1) auf überfachliche, nicht kognitive Ziele im Persönlichkeits- und Einstellungsbereich⁶ (u.a. Peterson 1979; Giaconia/ Hedges 1982; Garlichs 1993);

⁵ Die Ergebnisse beziehen sich auf eine Teilstichprobe von 399 Lehrkräften (vgl. Brügelmann 2000, S. 137).

- (2) auf kognitive Schüler/innenleistungen bzw. den Lernzuwachs;
- (3) auf die Nutzungsintensität des Lernangebots durch leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler/innen.

Insgesamt wird die Forschungslage in allen drei Bereichen als uneinheitlich und noch nicht abschließend geklärt eingeschätzt (vgl. u.a. Bohl/ Kucharz 2010; Lipowsky 2002; Brügelmann 2000; Hanke 2005a/ 2005b). Tendenziell scheinen offene Unterrichtsformen eher überfachliche, nicht kognitive Lehr-/ Lernziele zu stärken, während geschlossene Unterrichtsformen eher die Fachleistungen begünstigen. Untersuchungen zur Nutzungsintensität des Lernangebots belegen ferner (u.a. Lipowsky 1999; Möller et al. 2002), dass leistungs- bzw. konzentrationsschwächere Schüler/innen eine zusätzliche Strukturierung, Unterstützung und Begleitung benötigen, um offene Lernsituationen zielorientiert nutzen zu können (vgl. Bohl/ Kucharz 2010, S. 78; vgl. Lipowsky 2002, S. 133).

In der empirischen Lehr- und Lernforschung wird vermutet, dass Faktoren⁷ auf der Ebene der konkreten Prozesse die Handlungen und Bedingungen auf der Mikroebene beeinflussen und daher systematisch zur Qualität offener Lernumgebungen untersucht werden müssten (vgl. Lipowsky 2002, S. 139; Bohl/ Kucharz 2010, S. 99 ff). In der vorliegenden Studie wird Gleiches für die Realisierung offenen Unterrichts angenommen und daher der Fokus auf die Mikroebene der Unterrichtspraxis gelegt.

Lipowsky stellt ferner die Bedeutung der Lehrenden heraus (2002, S. 146). „Mit ihren Offenheitskonzepten, ihren Auffassungen über Lernprozesse, ihren Erwartungshaltungen und Handlungsmustern sowie ihren sachlichen, didaktischen, reflexiven und diagnostischen Kompetenzen [bleiben sie] bislang unberücksichtigt“. Ihre wichtige Aufgabe sei es, Lernkompetenzen aufzubauen, die Lernende zur Selbstständigkeit und Reflexion befähigen. Betont wird eine Balance zwischen Offenheit und Strukturierung, wobei Strukturierung als Voraussetzung und Ziel offener Lernumgebungen gilt. Dies verlange aber auch entsprechende Kompetenzen der Lehrkräfte zur Strukturierung von Lernprozessen. Diese beziehen sich u.a. auf die Bewusstheit für das eigene Lernen und metakognitive Kompetenzen, die durch schriftliche und

⁶ Beispielhaft für den Persönlichkeits- und Einstellungsbereich werden Selbstständigkeit, Neugier, Kooperationsbereitschaft, Kreativität, Ängstlichkeit, Motivation, Einstellung zum Lernen genannt (vgl. Lipowsky 2002, S. 132).

⁷ Lipowsky schlägt beispielhaft kognitives Niveau, Selbststeuerungs- und Reflexionsfähigkeiten, Lernstrategien, Strukturierung des Unterrichts, Handlungsmuster von Lehrenden und Lernenden und didaktische Aspekte als Variablen vor (vgl. Lipowsky 2002, S. 139f).

mündliche (Selbst-) Reflexionen ausgebildet werden können. Aufbau und Entwicklung von Lernstrategien und Lernkompetenzen der Schüler/innen werden als unterstützend für die Strukturierung offener Unterrichtsumgebungen angesehen (vgl. Lipowsky 2002, S. 149 ff).

Einige qualitative, meist ethnographische Studien erfassen die Umsetzung offener Unterrichtsformen (vornehmlich Wochenplanarbeit) auf der Ebene der Mikroprozesse aus der Lernenden-Perspektive (u.a. Huf 2006; Naujok 2000; Heinzel 2003, 2005) (vgl. auch Breidenstein 2008; S. 114). Die Sicht der Lehrenden dagegen wurde bislang jedoch eher vernachlässigt.

1.4 Erkenntnisse aus der Praxis und der Wissenschaft: Konsequenzen für die vorliegende Studie

Festzustellen sind eine geringe Verbreitung und erst ansatzweise Umsetzung offenen Unterrichts in der Grundschulpraxis. Diese Ergebnisse werden in den bisherigen Studien immer wieder reproduziert, ohne in ihren Grundaussagen problematisiert zu werden. Als Begründung für die geringe Umsetzung werden die institutionellen Rahmenbedingungen angeführt. Darüber hinaus werden erste Vermutungen über weitere Gründe angestellt, die der Forschung bedürfen und daher in dieser Studie beleuchtet werden. Das in der Einleitung beschriebene Schlüsselerlebnis deutet an, dass in der Unterrichtspraxis und in der Wissenschaft ein unterschiedliches Verständnis vorherrscht. Daher wird das Unterrichtsverständnis der Lehrkräfte erfasst und zum wissenschaftlichen Verständnis in Beziehung gesetzt.

Die berichteten Forschungsergebnisse legen es nahe, die Umsetzung offenen Unterrichts hinsichtlich seiner Dimensionen und seines Öffnungsgrades zu erweitern und weiter zu entwickeln. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit, die Unterrichtspraxis zu professionalisieren, wird im Kapitel zur Anlage der Studie näher ausgeführt (vgl. Kap. 5).

Auffällig ist ferner, dass bislang keine Studien zur konkreten Gestaltung des Öffnungsprozesses vorliegen, worauf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zielt. Einen Grund für diese Forschungslücke sehe ich darin, dass die meisten Studien quantitativ ausgerichtet sind. Um den Öffnungsprozess zu erfassen, sind hingegen längerfristig angelegte Studien mit einem qualitativen Forschungszugang möglicherweise aufschlussreicher, um Erkenntnisse zum Prozess der Öffnung zu gewinnen. Hierfür hat die vorliegende Arbeit ein entsprechendes Untersuchungsdesign entwickelt, um einerseits erste Ergebnisse zum Öffnungsprozess offenen Unterrichts aus der Praxis heraus zu gewinnen und andererseits die bisherige Unterrichtspra-

xis ausgewählter Lehrerinnen theoriebasiert zu erweitern. Dies wird im Kapitel 5 zur Anlage dieser Studie konkretisiert.

Aus dem skizzierten Forschungsstand zum offenen Unterricht lassen sich folgende *Forschungsfragen* ableiten:

- (1) „Was verstehen die Lehrkräfte unter offenem Unterricht und wie beschreiben sie die Umsetzung ihres Unterrichtskonzepts?“
- (2) „Wie setzen die Lehrkräfte ihr Unterrichtskonzept um?“
- (3) „Wie begründen die Lehrkräfte die Umsetzung ihres Unterrichtskonzepts?“
- (4) „Welche Herausforderungen und Erfolge nehmen die Lehrkräfte bei der Umsetzung ihres Unterrichtskonzepts wahr?“
- (5) „Wie gestalten die Lehrkräfte den Prozess einer zunehmenden Öffnung in ihrem Unterricht?“

Aus den erhobenen Daten sollen Erkenntnisse zur konkreten Gestaltung der offenen Unterrichtspraxis gewonnen werden. Zur Analyse der Unterrichtspraxis wird in den folgenden Kapiteln das theoretisch-konzeptionelle Verständnis erarbeitet, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

2 Das konzeptionelle Verständnis offenen Unterrichts

Obwohl offener Unterricht bereits seit Ende der 1960er Jahre in der wissenschaftlichen Literatur präsent ist, gibt es keine einheitliche Definition und Konzeptualisierung. Seine Ursprünge in England zeigen, dass sich bereits zu Beginn der Diskussion kein einheitliches Verständnis herausbilden konnte. Ziel dieses Kapitels ist es, das theoretisch-konzeptionelle Verständnis offenen Unterrichts der vorliegenden Arbeit darzulegen. Den Definitionsversuchen entnehme ich ein konzeptionelles Verständnis mit (1) dimensional Ansätzen und (2) Rahmenkonstruktionen, mit deren Hilfe ich sukzessiv ein eigenes theoretisch-konzeptionelles Konzept offenen Unterrichts und eine vorläufige Arbeitsdefinition entwickle.

2.1 Die englischen Ursprünge offenen Unterrichts und die Rezeption in Deutschland

Die Wurzeln offenen Unterrichts liegen in reformpädagogischen Ansätzen (u.a. Montessori, Freinet, Petersen, Dewey), die u.a. in der englischen Primärstufenreform aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Offener Unterricht wird dort unter der Bezeichnung „Informal Education“ zunächst im offiziellen Bericht „Hadow Report“ (1931) der eingesetzten Kommission des britischen Erziehungsministeriums aufgegriffen und im „Plowden Report“ 1964 für die Grundschulen fortgeführt (Göhlich 1997). In den Berichten werden soziologische Erkenntnisse und psychologische Arbeiten von Piaget zur kognitiven Entwicklung herangezogen und eine Subjektzentrierung und Eigentätigkeit der Lernenden verfolgt (vgl. Klewitz/ Mitzkat 1977; vgl. Göhlich 1997). Göhlich stellt ferner die „pädagogische Haltung“ und das „entdeckende Lernen“ als methodisches Grundprinzip für offenen Unterricht heraus.

„Offener Unterricht im Sinne der Informal Education ist keine Unterrichtsmethode oder Organisationsform, sondern eine pädagogische Haltung, deren methodische Umsetzung insbesondere aus der Ermöglichung entdeckenden Lernens besteht, wobei entdeckendes Lernen nicht nur Aktivität, konkrete Operationen, learning by doing o.Ä., sondern insbesondere das Erarbeiten und Bearbeiten spezifischer Fragen und die Beantwortung eigener Fragen meint“ (Göhlich 1997, S. 38).

An Praxis-Beispielen beschreibt er, dass im Rahmen eines offenen Curriculums idealerweise⁸ die Themenwahl von den Interessen der Schüler/innen bestimmt, die Aufgabenstellung von ihnen formuliert und die Lernumgebung durch individuelle Freiräume für die eigenständige Bearbeitung unterstützt würden. Zudem sei der 45-Minuten-Takt zugunsten einer individuellen Arbeitszeit für die jeweiligen Arbeitsprozesse aufgehoben, der Lernprozess fächerüber-

⁸ Die Umsetzung von Informal Education wird unter der Bezeichnung „unified curriculum“ bzw. „integrated day“ an reformierten englischen Primarstufen zusammengefasst (vgl. Klewitz/ Mitzkat 1977).

greifend organisiert und die unterschiedlichen individuellen Leistungen der Schüler/innen erfasst worden (vgl. Klewitz/ Mitzkat 1977; Göhlich 1997). Da die konkrete Umsetzung den Schulen überlassen wurde, seien Variationen und Projekte aus der Praxis heraus weiterentwickelt worden.⁹ Die Einführung wurde zwar mit soziologischen und lerntheoretischen Erkenntnissen begründet, das Konzept stellt aber „kein von Theoretikern ausgearbeitetes komplexes Modell dar, sondern eher eine in die Praxis umgesetzte Erziehungsphilosophie“ (Wagner 1978, S. 52). Der offene Unterricht hat offensichtlich ohne eine theoretische Grundlegung Einzug in die Schulpraxis gehalten und bereits in der Ausgangsphase zeichnet sich ein unterschiedliches Verständnis des offenen Unterrichts ab.

Die Reformen der 1960er und Anfang 1970er Jahre in der Bundesrepublik blieben vom englischen Ansatz zunächst unbeeinflusst. Stattdessen wurden amerikanische Reformen aufgegriffen, die sich auf neobehavioristischen Ansätzen gründeten. Dies zog eine detaillierte „lernziel-, unterrichtstechnologie- und wissenschaftsorientierte Unterrichtsplanung“ nach sich, und dies im Rahmen eines geschlossenen Curriculums (vgl. Göhlich 1997, S. 31; vgl. auch Klewitz/ Mitzkat 1977, S. 19 ff). Erst im Zuge der Kritik an geschlossenen Curricula wurde das englische Beispiel einbezogen und die Terminologie „offener Unterricht“ begrifflich an die amerikanische Bezeichnung „open education“ angelehnt (Göhlich 1997, S. 31 f).

Klewitz/ Mitzkat kritisieren die wenig reflektierte und „überstürzte“ Entwicklungslinie des Ansatzes, da einerseits „lediglich ein Etikettenwechsel“ stattfand und sich andererseits „praktisches Handeln und theoretisches Reflektieren auseinanderentwickelten und sogar verselbstständigten“ (Klewitz/ Mitzkat 1977, S. 5). Auch in Deutschland fehlt eine theoretische Ausarbeitung, die Interpretation blieb der Praxis überlassen. Folgende Merkmale kennzeichnen die konzeptionelle Uneinheitlichkeit (Jürgens (2000)):

- (1) Eine mangelnde theoretische Herleitung und unterschiedliche schulpraktische Umsetzung;
- (2) Eine „multipersonale Urheberschaft“ (Göhlich 1997, S. 21), zahlreiche Personen wirkten an der Begründung, Entwicklung und Etablierung mit;
- (3) Reformpädagogische Denkansätze und Elemente (u.a. von Montessori, Freinet, Petersen), Unterrichtsprinzipien (u.a. schülerorientierter, schülerzentrierter Unterricht) sowie Unter-

⁹ Die konkrete Umsetzung in England, ihre Variationen und daraus entstandene Projekte können u.a. bei Klewitz/ Mitzkat 1977 und Kernig 1997 nachgelesen werden.

richtskonzepte (u.a. handlungsorientierter, ganzheitlicher Unterricht) (vgl. Jürgens 2000, S. 41, 24).

Bis heute ist es nicht gelungen, eine einheitliche Definition und ein eindeutiges Konzeptverständnis offenen Unterrichts zu entwickeln: „Offenen Unterricht definieren zu wollen, ist ein Widerspruch an sich“ (Kasper 1990, S. 5). Die vorliegende Arbeit schließt sich dem nicht an mit dem Argument, dass eine mangelnde Eindeutigkeit die Gefahr der Beliebigkeit birgt und zur „Verunklärung“ führt (Göhlich 1997, S. 34/35), wodurch die Relevanz für die wissenschaftliche Auseinandersetzung und schulpraktische Umsetzung langfristig eher in Frage gestellt wird. Eine „abschließende“ Klärung kann und soll auch hier nicht erfolgen. Mein Anliegen ist es vielmehr, ein grundlegendes Verständnis zu erarbeiten, um eine gemeinsame Gesprächs- und Entwicklungsbasis in den Referenzsystemen der pädagogischen Theorie und Praxis herzustellen. Bei der Wahl des theoretischen Ansatzes ist die bildungstheoretische Begründung der Offenheit von Klafki aufschlussreich, da diese in ihrer weitreichenden Zielperspektive im bisherigen Diskurs vernachlässigt wird. Die bildungstheoretische Konzeption von Wolfgang Klafki lege ich als theoretischen Rahmen zugrunde und fokussiere als zentrale Zielsetzung von Bildung die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.

2.2 Dimensionale Ansätze zur Bestimmung offenen Unterrichts

Dimensionen der Offenheit zu bestimmen, grenzt offenen Unterricht von anderen Konzepten ab. Für die anfängliche wissenschaftliche Auseinandersetzung stehen die Dimensionen von Ramseger (1977) und von Wagner (1978), für aktuellere Ansätze die von Brügelmann (1997) und von Peschel (2009). Diese sind in der heutigen Diskussion präsent und werden in Untersuchungen und konzeptionellen Weiterentwicklungen genutzt.¹⁰ Sie bilden eine konzeptionelle Entwicklungslinie, an die diese Arbeit anknüpft.

2.2.1 Konkretisierung von Dimensionen der Offenheit (Jörg Ramseger)

Offener Unterricht ist für Ramseger (1977) ein „idealtypisches Konzept“, dem man sich schrittweise annähern kann. Diesen begründet er bildungstheoretisch und stellt die Mündigkeit der Lernenden sowie die Leitidee der Emanzipation¹¹ als zentrales Bildungsziel heraus.

¹⁰ u.a. Brügelmann (1997a), Peschel (2009), Textor (2007), Bohl/ Kucharz (2010).

¹¹ Anschließend an Hoebel-Mävers (1976, S. 33) versteht Ramseger Emanzipation als „Prozesse der Lösung aus materieller, ideeller, intransparenter, und irrationaler Abhängigkeit“ (zit. nach Ramseger 1977, S. 20).

Zur näheren Begriffsbestimmung greift er Benners¹² Dimensionen auf (1977, S. 34), als da sind die inhaltliche bzw. thematische, methodische sowie institutionelle Offenheit, auf deren wechselseitige Beziehung er verweist.

Inhaltliche bzw. thematische Offenheit meint eine Öffnung des Unterrichts für „pädagogische, sittliche und politische“ Inhalte und ihre kritische Analyse mit dem Ziel, „Veränderung der sozialen und individuellen Wirklichkeit“ anzustoßen (Ramseger 1977, S. 24, 25).

Methodische Offenheit bezieht sich auf eine Öffnung des Unterrichts für eine Methodik, die biographische und soziale Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zulässt und eigenaktives wie handlungsbezogenes Lernen ermöglicht (Ramseger 1977, S. 24, 25).

Institutionelle Offenheit umfasst einerseits eine Öffnung der Schule zur außerschulischen Lebenswirklichkeit und andererseits eine Öffnung der außerschulischen Institutionen für Kritik und Veränderungsvorschläge am Unterricht (Ramseger 1977, S. 24, 25). Die Offenheit für die schulpraktische Umsetzung konkretisiert er weiter, indem er für jede Dimension Indikatoren benennt. Seine Überlegungen sind in kritischer Abgrenzung zum geschlossenen Curriculum entstanden und beziehen sich auf *Schülerorientierung* und *Individualisierung, Transparenz und Mitbestimmung*:

- Eine *schülerorientierte* Unterrichtsplanung ist durch Einbindung der Schüler/innen, durch Freiräume für Veränderungen sowie Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslangen ausgezeichnet (institutionelle, inhaltliche und methodische Dimension),
- Eine *prozessorientierte* Unterrichtsgestaltung berücksichtigt sowohl die Produkt- als auch die Prozessleistung, erweitert Lernziele um Handlungsziele und zieht eine veränderte Leistungsüberprüfung nach sich,
- eine *transparente* Unterrichtsgestaltung macht Inhalte, Intentionen, Ziele und Bewertungsmaßstäbe klar,
- *individualisiertes* Lernen,
 - ist auf individuelle Lernwege, Lernprozesse und Lernziele ausgerichtet;
 - findet in offenen Lernsituationen statt, die durch reichhaltiges Medien- und Materialangebot, verschiedene didaktische Verfahren und Methoden, fächerübergreifendes, eigenständiges, selbstständiges und handlungsorientiertes Lernen gekennzeichnet sind;

¹² Benner entwickelt diese Dimensionen der Offenheit im Kontext der deutschen Diskussion über offene Curricula in den 70er Jahren (vgl. Benner 1977).

- erlaubt selbstbestimmte Zeitplanung, die freie Wahl der Lernorte und Unterrichtsangebote, methodische und inhaltliche Mitbestimmung und Selbststeuerung der Lernprozesse (Ramseger 1977, S. 28-53).

Die Dimensionen von Offenheit werden jedoch den definierten Indikatoren nicht zugeordnet, in denen er eine Konkretisierung für die schulpraktische Umsetzung vorschlägt. Die „Beteiligung der Betroffenen an der Gestaltung ihrer Lernprozesse“ ist das übergreifende Kriterium offener Lernumgebungen (Ramseger 1977, S. 70). Für die Realisierung schlägt er Wahlmöglichkeiten und Freiräume zur Mitbestimmung bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung vor. Die einzelnen Merkmale sind ohne weitere Differenzierung unterschiedlich gewichtet (Ramseger 1977, S. 22). Diese greift Peschel (2009) in der späteren Auseinandersetzung auf (s. Kapitel 2.2.4). Zudem führt Ramseger (1977) eine „kommunikative Dimension“ ein, um neben den kognitiven auch emotionale und soziale Prozesse zu erfassen. Dieser Gedanke wird von Wagner (1978) und später auch von Peschel (2009) weiter differenziert.

2.2.2 Dimensionen der Offenheit als pädagogisches Umdenken (Angelika C. Wagner)

In Anlehnung an Stephens (1974) versteht Wagner (1978) offenen Unterricht als pädagogischen Ansatz, der ein „*pädagogisches Umdenken*“ erfordert (Wagner 1978, S. 49). Wie Ramseger begründet sie offenen Unterricht bildungstheoretisch und nennt die Emanzipation der Lernenden als übergreifendes Ziel, das in einer selbstständigen Steuerung¹³ des Lernens und Handelns in offenen Lernumgebungen zu realisieren ist. Dies erfordere einen Prozess, Unterricht in zunehmend offeneren Formen zu organisieren (Wagner 1978, S. 50 ff). Sie entwickelt fünf Dimensionen von Offenheit und differenziert die kommunikative Ebene als „Offenheit im sozioemotionalen Bereich“ weiter aus.

(1) Offenheit in der Organisationsform

Grad der Offenheit von Zeitorganisation, Arbeits- und Sozialformen

(2) Offenheit im inhaltlichen Bereich

Grad der Offenheit von Unterrichtsinhalten

(3) Offenheit im kognitiven Bereich

Grad der Offenheit für den Lernweg und für die fächerübergreifenden Zusammenhänge bei der Bearbeitung des Themas

¹³ Unter Selbststeuerung subsummiert Wagner Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität, Selbstvertrauen und Kommunikationsfähigkeit (Wagner 1978, S. 52).

(4) *Offenheit im sozioemotionalen Bereich*

Grad der Offenheit bei der Ausgestaltung des sozialen Miteinanders und einer demokratischen Beziehungskultur aller am Lernprozess Beteiligten

(5) *Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule*

Grad der Offenheit sowohl für die außerschulische Umwelt, z.B. Einladung von Experten, Elternarbeit, Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler/innen bei der Unterrichtsplanung als auch Grad der Offenheit für außerschulische Lernorte und Angebote der Schule für Erwachsene (Wagner 1978, S. 53-55).

Im Unterschied zu Ramseger führt Wagner keine weitere Konkretisierung für die schulpraktische Umsetzung und konzeptionelle Weiterentwicklung ein. Sie berichtet von einem Unterrichtsversuch zur Einführung offenen Unterrichts und verweist hauptsächlich auf Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Unterrichtsorganisation (Wagner 1978, S. 55-60). Das Planungsmonopol des Unterrichts bleibt bei der Lehrkraft und der Öffnungsgrad damit gering. Die Lehrkraft stellt ein vielfältiges Lernangebot zur Verfügung, berücksichtigt dabei zwar den Entwicklungsstand und die Interessen der Schüler/innen, überlässt den Schüler/innen aber lediglich die Wahl der Aufgaben, Materialien und organisatorischer Bedingungen. Damit wird lediglich die Mitbestimmung der Schüler/innen auf der erstgenannten organisatorischen Dimension beschrieben. Die unterrichtspraktische Umsetzung in den anderen Dimensionen bleibt unklar.

2.2.3 Dimensionen als Entwicklungsstufen der Offenheit (Hans Brügelmann)

Brügelmann (1997b) greift die dimensional Ansätze aus den 1970er Jahren auf und erweitert diese in den 1990er Jahren um konzeptionelle und theoretische Aspekte. Er begrenzt die Öffnung auf drei Dimensionen mit jeweils unterschiedlichen Begründungen. Das Ziel offenen Unterrichts sieht er ähnlich wie Ramseger und Wagner in der bildungstheoretischen Vorstellung von Mitbestimmung und Mitverantwortung der Schüler/innen. Die Dimensionen bezeichnet er als Stufen:

(1) *Eine methodisch-organisatorische Öffnung*, um die Unterschiede zwischen den Schüler/n/innen berücksichtigen zu können. Sie wird aus der lernpsychologischen und didaktischen Perspektive mit dem individuellen Lernstand und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen begründet und über eine innere Differenzierung im Unterricht umgesetzt (Heckhausen 1968/1972; Aebli 1969, zit. nach Brügelmann 1997b). Dabei können die Schüler/innen aus einem von der Lehrkraft vorgegebenen Lernangebot die Aufgaben zur selbstständigen Bearbeitung auswählen und über organisatorische (z.B.

Aufgabenreihenfolge) und methodisches Vorgehen (z.B. Arbeitsmaterial) entscheiden. Die Lehrkraft behält jedoch das Planungsmonopol des Unterrichts in der Hand.

- (2) *Didaktisch-inhaltliche Öffnung* zur persönlichen Erfahrungswelt der Schüler/innen. Erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch berücksichtigt diese Öffnung die konstruktivistische Sicht (Piaget 1970/1973; Glasersfeld 1995, zit. nach Brügelmann 1997b). Bei der Umsetzung zeigt sich diese Öffnung in der Aufgabenstellung, sie lässt unterschiedliche Aufgabenlösungen zu, bietet Freiräume an, bezieht die Erfahrungswelt der Lernenden ein und fordert selbstständiges Denken heraus. In dieser Dimension können die Lernenden über die methodisch-organisatorischen Rahmenbedingungen hinaus inhaltliche Entscheidungen treffen.
- (3) *Pädagogisch-politische Öffnung* zur Mitwirkung und Mitverantwortung von Entscheidungen. Diese zielt bildungstheoretisch und politisch auf Selbstständigkeit (Dewey 1916/1964; Heymann 1996 zit. nach Brügelmann 1997b). In diesem Unterricht können die Schüler/innen eigene Ideen einbringen und die Lerninhalte bereits bei der Unterrichtsplanung mitbestimmen (vgl. Brügelmann 1997b).

Brügelmann konzipiert drei Dimensionen im Unterschied zu Ramseger und Wagner und eine Reduktion der Vorgaben der Lehrkraft zugunsten einer zunehmenden Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen. Während die Lernenden bei der methodisch-organisatorischen und didaktisch-inhaltlichen Öffnung vornehmlich aus dem vorgegebenen Lernangebot Wahlmöglichkeiten erhalten und eine innere Differenzierung „von oben“, d.h. seitens der Lehrkraft vorgenommen wird, übernehmen sie bei der pädagogisch-politischen Öffnung Mitverantwortung für ihr Lernen, da sie mit ihren Interessen die Planung und Durchführung des Unterrichts mitbestimmen können (vgl. ebd. 1997b). Die Erweiterung des theoretisch-konzeptionellen Verständnisses bezieht sich zum einen auf die Zuordnung der theoretischen Begründung zu den Dimensionen und zum anderen auf Vorschläge zur Konkretisierung der schulpraktischen Umsetzung in den einzelnen Dimensionen.

2.2.4 Dimensionen und Stufenmodell der Offenheit der Schüler-Selbst- und Mitbestimmung (Falko Peschel)

Peschel nimmt eine weitere Differenzierung der Dimensionen vor, die den aktuellen Diskussionsstand zum offenen Unterricht widerspiegelt. Er geht wieder von fünf Dimensionen der Offenheit aus:¹⁴

- *Organisatorische Offenheit*
Grad der Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Sozialform
- *Methodische Offenheit*
Grad der Bestimmung der Lernwege
- *Inhaltliche Offenheit*
Grad der Bestimmung der Lerninhalte
- *Soziale Offenheit*
Grad der Bestimmung von Entscheidungen der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts (z.B. Planung, Ablauf, gemeinsame Vorhaben)

Grad der Bestimmung des sozialen Miteinanders (z.B. Regeln, Rahmenbedingungen)
- *Persönliche Offenheit*
Grad der Gleichberechtigung in der Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schüler/n/innen sowie der Schüler/innen untereinander (Peschel 2009¹⁵, S. 77-81).

Peschel greift die kommunikative Komponente von Wagner (1978) auf und führt sie in den Dimensionen der *sozialen* und *persönlichen* Offenheit aus (vgl. *Offenheit im sozio-emotionalen Bereich* bei Wagner, Kap 2.2.2).

Hintergrund seiner Überlegungen ist eine Rückbesinnung auf das englische Ausgangskonzept und die intendierte hohe Schülerzentrierung (s. Kap. 2.1). Anschließend an Neuhaus-Siemon (1996) nennt Peschel den Grad der Selbst- und Mitbestimmung als zentrales Merkmal offenen Unterrichts:

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplanes“ [16] an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen.

¹⁴ Peschel bezieht sich auf eigene Arbeiten und verweist namentlich auf Ramseger 1977, Bönsch/ Schittko 1979, Wagner 1979, Benner 1989, Jürgens 1994, Goetze 1995; Brügelmann 1997.

¹⁵ 2002 erschien die Erstauflage. Im Folgenden wird aus der im Jahr 2009 erschienenen Ausgabe zitiert.

Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab“ (Peschel 2009, S. 78, Hervorhebung im Text).

Der hohe Anspruch an die Offenheit des Unterrichts unterscheidet Peschel von anderen Vertreter/innen und wirft die Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten in einem klar definierten Regelschulsystem auf. Für die Umsetzungspraxis entwickelt Peschel ein Raster, in dem er erstmalig das Ausmaß an Offenheit für jede einzelne Dimension differenziert (s. Abbildung 1 für die organisatorische Dimension). Den Öffnungsgrad operationalisiert er für alle Dimensionen folgendermaßen: 0 = nicht vorhanden, 1 = ansatzweise, 2 = erste Schritte, 3 = teils-teils, 4 = schwerpunktmäßig, 5 = weitestgehend (vgl. Peschel 2009, S. 79-81). Seine Dimensionalisierung erlaubt es, den Grad der Lehrerlenkung schrittweise zu Gunsten einer zunehmenden Mitbestimmung zu reduzieren. Im Vergleich zu den bisher aufgeführten dimensional Ansätzen konkretisiert er ferner zu jeder Niveaustufe die schulpraktische Umsetzung.

Tab. 1: Raster für die organisatorische Dimension bei Peschel (2009, S. 79)

Organisatorische Offenheit des Unterrichts

5	weitestgehend	Primär auf eigener Arbeitsorganisation der Kinder basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Offene Rahmenvorgaben
3	teils - teils	Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
2	erste Schritte	Punktuelle Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
1	ansatzweise	Öffnung der Rahmenvorgaben kaum wahrnehmbar/ begründbar
0	nicht vorhanden	Vorgabe von Arbeitstempo, -ort, -abfolge usw. durch Lehrer oder Material

Darüber hinaus präzisiert Peschel seine o.g. Ausführungen im Raster für die organisatorische, methodische und inhaltliche Offenheit, indem er mögliche Arbeitsanweisungen beispielhaft aufführt. Der Mehrwert besteht eindeutig in der Entwicklung seines Rasters, mit dem das Ausmaß an Offenheit operationalisiert und damit eine Analyse der Unterrichtspraxis ermöglicht wird. Damit ist Peschels Raster anschlussfähig an die Schulpraxis, so dass ich es für weitere Überlegungen in meine Untersuchung aufnehmen. Die Kleinschrittigkeit in den Niveaustufen 1 bis 3 erachte ich in ihrer Abgrenzung für die Analyse der Unterrichtspraxis aber als

¹⁶ Zum offenen Lehrplan zählt Peschel die derzeit existierenden Lehrpläne und Richtlinien, die durch offene Formulierungen gekennzeichnet sind und damit sowohl Raum für situative Reaktionen als auch inhaltliche, methodische und organisatorische Freiräume zulassen bzw. sogar fordern (vgl. Peschel 2009, S. 38)

schwierig und sehe dort Anpassungsbedarf für die vorliegende Arbeit, was im nächsten Kapitel ausgeführt wird.

Peschel entwickelt im Anschluss an Brügelmann (1997b) ein Stufenmodell, mit dem er den Blick auf den Gesamtunterricht weiten möchte und zudem die Dimensionen gewichtet. Einen Unterricht, der sich auf die Durchführung offener Arbeitsverfahren bezieht, bezeichnet er als „geöffneten Unterricht“. Diesen versteht er als *Vorstufe* und zählt hierzu die Öffnung in der *organisatorischen* Dimension. Er kritisiert die Vorgaben des Lernangebots seitens der Lehrkräfte und sieht darin eine Verlagerung der Lehrerzentrierung auf das Lernmaterial, die er als „*Materialzentrierung*“ umdeutet (vgl. Peschel 2009, S. 8-10; 37; 65; 76).

Die *erste Stufe* offenen Unterrichts sieht er erst in der *methodischen Öffnung*. Diese stellt für ihn eine Grundbedingung der Öffnung dar. Diese Stufe gilt der Freigabe des Lernwegs für die individuelle thematische Auseinandersetzung und für die Lösungswege der Schüler/innen, die er mit konstruktivistischen und lernpsychologischen Erkenntnissen begründet (vgl. auch Brügelmann 1997b).

Als *zweite Stufe* fasst er die *methodische und inhaltliche Öffnung*, in der die Lehrenden neben den Lösungswegen auch die Inhalte freigeben.

Als *dritte* und höchste *Stufe* nennt er schließlich die *sozial-integrative Öffnung*, die er bildungstheoretisch-politisch begründet und die den Lernenden Selbst- und Mitbestimmung bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und der Gestaltung des sozialen Miteinanders ermöglichen soll (Peschel 2009, S. 86-90). Auf dieser Stufe wird eine eigenaktive Auseinandersetzung mit selbstgewählten Inhalten verfolgt, bei der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gefördert werden. Die Lernenden würden somit ihren Lernprozess aktiv gestalten und von den Lehrkräften dabei begleitet (vgl. Peschel 2009, S. 65).

Beim Vergleich des Rasters mit dem Stufenmodell fällt auf, dass in dem Moment, in dem die Dimensionen gewichtet werden, die zuvor entwickelte Dimensionalisierung obsolet wird. Denn durch die Gewichtung wird implizit für die Vorstufe und die erste Stufe des Stufenmodells eine hohe Lehrerlenkung für die organisatorische und methodische Dimension angenommen, was mit den zuvor formulierten höheren Niveaustufen (4 und 5) des Rasters nicht vereinbar ist. Zudem wird durch die Stufung der methodischen und inhaltlichen Öffnung (Stufe 2) und der sozial-integrativen Öffnung (Stufe 3) eine höhere Gewichtung zugesprochen und somit die Selbst- und Mitbestimmung hauptsächlich auf diese Dimension reduziert. Mir er-

schließt sich dafür keine einleuchtende Begründung. Eher entsteht der Eindruck einer Widersprüchlichkeit zwischen dem entwickelten Raster der Dimensionalisierung von Offenheit und dem Stufenmodell für offenen Unterricht. Fraglich bleibt, warum die Öffnung eines Stufenmodells bedarf.

2.2.5 Vergleich der Ansätze und Konsequenzen für das konzeptionelle Verständnis der vorliegenden Arbeit

Die dargestellten Ansätze definieren und differenzieren offenen Unterricht in Dimensionen der Offenheit. Gemeinsam ist ihnen eine bildungstheoretische Begründung und *Selbst- und Mitbestimmung* als zentrales Ziel und entscheidendes Kriterium. Seit der Diskussion in den 1970er Jahren zeigt sich eine Entwicklungslinie in der Ausdifferenzierung, Legitimierung und Konkretisierung der Dimensionen von Offenheit und eine ansatzspezifische Akzentsetzung bei der Begriffswahl (Tab. 2), die mit zeit- und bildungsgeschichtlichen Entwicklungen begründet werden können (vgl. hierzu Lin-Klitzing 2011¹⁷). Die vorgestellten Ansätze differieren zwar in der Begrifflichkeit, sind jedoch in ihrer inhaltlichen Ausprägung durchaus vergleichbar, was in der folgenden Abbildung verdeutlicht wird.

Tab. 2: Dimensionen von Offenheit im Vergleich (vgl. auch Textor (2007) und Saxer-Stacher (2010))

Ramseger 1977	Wagner 1978	Brügelmann 1997	Peschel 2009
Methodische Offenheit	Offenheit in der Organisationsform	Methodisch-organisatorische Öffnung	Organisatorische Offenheit
	Offenheit im kognitiven Bereich		Methodische Offenheit
Inhaltliche Offenheit	Offenheit im inhaltlichen Bereich	Didaktisch-inhaltliche Öffnung	Inhaltliche Offenheit
—	Offenheit im sozioemotionalen Bereich	Pädagogisch-politische Öffnung	Soziale Offenheit
—		—	Persönliche Offenheit
Institutionelle Offenheit	Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule	—	—

¹⁷ Die nachgezeichnete Entwicklungslinie von Lin-Klitzing (2011) bietet weitere Überlegungen für eine vertiefende Auseinandersetzung zur Anbindung an die zeitgeschichtlichen bildungspolitischen Entwicklungen und den damit zusammenhängenden Diskussionsverlauf.

Die anfänglichen Arbeiten von Ramseger (1977) und Wagner (1978) entstanden in kritischer Abgrenzung zum geschlossenen Curriculum und stellen daher eine stärkere Schülerorientierung und Einbeziehung der Erfahrungswirklichkeit der Lernenden, die Transparenz und kritische Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten in den Vordergrund. Diese sehen die Autoren in der institutionellen Offenheit und beschreiben eine Beteiligung der Lernenden als Wahlmöglichkeiten in der organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Dimension. Diese werden im späteren Verlauf bei Brügelmann der methodischen Dimension zugeordnet und als erste Niveaustufe der Öffnung im Sinne einer „Differenzierung von oben“ definiert und von Peschel als Vorstufe offenen Unterrichts gefasst (vgl. Kap. 2.2.3/ 2.2.4). Der Anspruch an das Ausmaß der Schüler-Mit- und Selbstbestimmung ist demnach im Laufe der Zeit gestiegen. Schülerorientierung in Form von Differenzierung und Individualisierung, Selbstständigkeit und Eigenaktivität wird in neueren Ansätzen als zunehmende Mit- und Selbstbestimmung der Lernenden auf allen Ebenen des Unterrichts gefasst - bei der Planung, Durchführung und Reflexion. Brügelmann grenzt die Dimensionen durch eine Zuordnung zu theoretischen Begründungen stärker voneinander ab, während Peschels Dimensionalisierung eine Operationalisierung der Unterrichtspraxis ermöglicht.

Betrachtet man die gewählten Ansätze vor dem Hintergrund der Bildungskonzeption von Klafki (vgl. Kap. 3.1), entsteht der Eindruck, dass Selbst- und Mitbestimmung als zentrales Kriterium offenen Unterrichts zwar bildungstheoretisch legitimiert wird, die Überlegungen zur Selbst- und Mitbestimmung aber dem bildungstheoretischen Anspruch nicht genügen. Denn in den Ausführungen von Ramseger, Wagner, Brügelmann und Peschel ist Selbst- und Mitbestimmung nicht als dialektische Vermittlungsleistung bildungstheoretischen Denkens erkennbar. Die Autoren interpretieren die Offenheit in den jeweiligen Dimensionen einseitig vom Anspruch des Subjekts her und ausschließlich als Übergabe von Verantwortung an die Schüler/innen. Sie stellen Offenheit als Gegenpol zur Geschlossenheit dar und betonen eine Notwendigkeit der Verbindung von offenen und geschlossenen Formen des Lehrens und Lernens. Bei Peschel ist diese einseitige Perspektive am deutlichsten, denn in seinen Ausführungen ist Selbst- und Mitbestimmung erreicht, wenn eine weitestgehende Offenheit in allen Dimensionen umgesetzt wird, losgelöst vom gesamtgesellschaftlichen Kontext.

Nichtsdestotrotz nehme ich die Dimensionen in meine Untersuchung offenen Unterrichts auf, denn sie haben sich in der Diskussion durchgesetzt und ermöglichen über die Zeit hinweg eine Bestimmung von Offenheit, durch die sich offener Unterricht von anderen Konzepten abgrenzen lässt. Für die Unterrichtspraxis ermöglichen sie zudem sowohl die Erfassung, Be-

schreibung und Analyse der umgesetzten Offenheit als auch eine Ableitung der weiteren Öffnungsschritte. Da Peschel die Dimensionen im Öffnungsgrad operationalisiert, nehme ich diese zur Grundlage und passe sie für meine Studie an. Zur Analyse der Unterrichtspraxis übernehme ich die organisatorische, methodische und inhaltliche Dimension.

Die soziale Dimension umfasst bei ihm die Mitbestimmung der Schüler/innen

- für das soziale Miteinander,
- für die Klassenführung,
- die Unterrichtsplanung,
- den Unterrichtsablauf und
- für gemeinsame Vorhaben.

Die Bezeichnung dieser Dimension suggeriert jedoch lediglich eine Mitbestimmung für das soziale Miteinander. Daher scheint mir eine Umbenennung in sozial-partizipative Dimension sinnvoll, um auch die Partizipation in den anderen Aspekten einzubeziehen. Die persönliche Offenheit bei Peschel nehme ich in diese Arbeit nicht auf, da sich die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen bzw. Schüler/innen untereinander der Unterrichtsbeobachtung, wie ich sie in meinem Forschungszugang konzipiert habe, entzieht und meiner Ansicht nach eines speziellen Forschungsdesigns bedarf.

Für diese Arbeit lege ich folgende Dimensionen fest:

Organisatorische Offenheit	Bestimmung der Arbeitsbedingungen: Zeit, Arbeitsort, Sozialform, Aufgabenmenge, Pflicht- und Wahlaufgaben, Aufgabenreihenfolge
Methodische Offenheit	Bestimmung des Lernwegs: Arbeitsmaterialien, Lernmethoden, Lernverfahren, Lösungswege
Inhaltliche Offenheit	Bestimmung der Lerninhalte: Aufgaben, Aufgabenstellung, Themen, Inhalte
Sozial-partizipative Offenheit	Bestimmung der (langfristigen) Unterrichtsplanung: Unterrichtsinhalte, -themen und -ablauf, Lernmethoden, gemeinsame Vorhaben, usw.

Bestimmung des sozialen Miteinanders: Klassenregeln,
Gesprächsregeln, Regeln für kooperative Lernformen,
usw.

Das von Peschel entwickelte Raster zur Öffnung des Unterrichts (vgl. Kap. 2.2.4) greife ich für die Analyse der Unterrichtspraxis ebenfalls auf. Denn darin sehe ich eine praxisbezogene Anschlussfähigkeit an ein konzeptionelles Verständnis offenen Unterrichts. Allerdings halte ich eine Anpassung der Dimensionalisierung zur besseren Abgrenzung der Niveaustufen für notwendig. Peschel formuliert in seinem Raster fünf Niveaustufen: „0 = nicht vorhanden“, „1 = ansatzweise“, „2 = erste Schritte“, „3 = teils – teils“, „4 = schwerpunktmäßig“ und „5 = weitestgehend“. Während ich in den Niveaustufen „0“, „4“ und „5“ eine klare Trennschärfe erkenne, fehlt diese aufgrund der sehr kleinschrittigen Differenzierung des Öffnungsgrades in den Niveaustufen „1“ bis „3“. Ich übernehme die Niveaustufen „0“ und „5“ und fasse die Niveaustufen „1“ bis „3“ zu einer Niveaustufe zusammen und nenne sie „ansatzweise“. Folglich definiere ich eine andere Skalierung der Öffnungsgrade und differenziere den Spielraum in den jeweiligen Dimensionen neu. Es ergibt sich die folgende Skalierung:

0 = nicht vorhanden, 1 = ansatzweise, 2 = schwerpunktmäßig und 3 = weitestgehend.

Der Unterschied zwischen der Niveaustufe „1“ und „2“ besteht darin, dass die Schüler/innen auf Niveaustufe „1“ Wahlmöglichkeiten in einem von den Lehrer/innen vorgegebenen Unterricht haben, während sie in der Niveaustufe „2“ höhere Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in einem von den Lehrer/innen (grob) abgesteckten Rahmen haben. Neben diesen Veränderungen habe ich in meinem Raster die Unterrichtskriterien den jeweiligen Dimensionen hinzugefügt und in das Raster integriert. Das neue Raster wird wie folgt abgebildet (Tab. 3). Das dialektische Verständnis bildungstheoretischen Denkens ist (1) in den Niveaustufen 0 und 3 aufgrund der Interpretation als Gegenpole von Offenheit und Geschlossenheit nicht erkennbar (2). In den dazwischen liegenden Niveaustufen (1 und 2) besteht implizit ein Verhältnis zwischen der Schüler-Selbst- und Mitbestimmung und der Lehrerlenkung, da bei zunehmender Öffnung die Lehrerlenkung zu Gunsten einer Schüler-Mitbestimmung zurückgeht. Dieses Verständnis wird in das Konzept der vorliegenden Arbeit übernommen, im weiteren Verlauf der Arbeit aber nochmals aufgegriffen (vgl. 2.3.2 und 3.2).

Die Beschreibung der einzelnen Niveaustufen zeigt (3), dass diese im Prozess einer zunehmenden Öffnung Teilziele darstellen. Im Raster ist noch weiter zu differenzieren, wie der Öffnungsprozess für die nächst höhere Niveaustufe vollzogen werden kann. Ebenso sind an-

hand des Rasters wenig Rückschlüsse möglich, ob und welche Voraussetzungen für die einzelnen Öffnungsschritte erfüllt sein müssen.

Im Folgenden richte ich meinen Blick auf weitere Definitionen offenen Unterrichts und ziehe die Rahmenkonzeptionen heran, da sie übereinstimmende Merkmale offenen Unterrichts zusammenführen und Selbst- und Mitbestimmung als zentrales Bildungsziel nennen.

Tab. 3: Raster zur Bestimmung der Dimensionen und des Ausmaßes der Offenheit im Unterricht

Dimension	Unterrichtskriterien	Ausprägungsgrad und Handlungsspielraum	
Organisatorische Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selbst bestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit • Arbeitsort • Sozialform • Aufgabenmenge • Pflicht- und Wahlaufgaben • Aufgabenreihenfolge 	0	Die Lehrer/innen geben bei den Aufgaben Arbeitstempo, -ort, Abfolge usw. vor.
		1	Die Schüler/innen wählen in Teilbereichen die Reihenfolge, den Ort und die Sozialform der Aufgabenbearbeitung aus.
		2	Die Schüler/innen bestimmen selbst die Arbeitsbedingungen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens für individuelles Arbeiten.
		3	Die Schüler/innen entscheiden frei über Arbeitsbedingungen bei langfristigen eigenen Arbeitsvorhaben.
Methodische Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen ihrem eigenen Lernweg folgen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmaterialien • Lernmethoden • Lernverfahren • Lösungswege 	0	Die Lehrer/innen geben Lösungswege/-techniken oder Arbeitsmittel vor.
		1	Die Schüler/innen wählen in Teilbereichen das Arbeitsmaterial und aus einem Angebot eine eigene methodische Zugangsweise aus.
		2	Die Schüler/innen bestimmen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst das Arbeitsmaterial und den Lösungsweg.
		3	Die Schüler/innen entscheiden frei über den Lösungsweg.
Inhaltliche Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen über die Lerninhalte selbst bestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben • Aufgabenstellung • Themen • Inhalte 	0	Die Lehrer/innen geben genau vor, welche Schüler/innen welche Inhalte / welche Aufgaben bearbeiten.
		1	Die Schüler/innen wählen ein Thema/eine Aufgabe aus mehreren, anspruchsvollen und offenen Angeboten aus. Das Ergebnis ist offen.
		2	Die Schüler/innen bestimmen selbst ein (Teil-) Thema aus einem vorgegebenen Rahmenthema. Das Ergebnis ist offen.
		3	Die Schüler/innen entscheiden frei, welches Thema sie bearbeiten. Das Ergebnis ist offen.
Sozial-partizipative Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen die Unterrichtsplanung mitbestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung: <ul style="list-style-type: none"> - Themen - Inhalte - Lernmethoden - Ablauf - Gemeinsame Vorhaben 	0	Die Lehrer/innen geben die Unterrichtsplanung genau vor.
		1	Die Lerninteressen der Schüler/innen werden abgefragt und bei der Unterrichtsplanung mit berücksichtigt.
		2	Die Schüler/innen bestimmen bei der Unterrichtsplanung selbst ein (Teil-) Thema aus einem vorgegebenen Rahmenthema.
		3	Die Schüler/innen planen ihre Arbeitsvorhaben frei.
0= nicht vorhanden 1= ansatzweise 2= schwerpunktmäßig 3= weitestgehend			

2.3 Rahmenkonzeptionen zur Bestimmung offenen Unterrichts

Während einige Autoren offenen Unterricht mit Hilfe der skizzierten Dimensionen erfassen, erarbeiten andere konzeptionelle Merkmale in Form von „Rahmenkonzeptionen“. Im Moment stehen diese Ansätze eher nebeneinander, werden aber für das Verständnis dieser Arbeit als sich ergänzende Sichtweisen betrachtet. Die Konzeptionen von Jürgens und von Hanke kommen zu übereinstimmenden Merkmalen offenen Unterrichts, die im Folgenden ausgeführt werden.

2.3.1 Rahmenkonzeption offenen Unterrichts (Eiko Jürgens)

Jürgens versteht offenen Unterricht als eine „Bewegung“, die vielfältige „*Denk-, Motiv- und Handlungsformen*“ vereint und sich gegen eine traditionelle Unterrichtspraxis richtet (1994/2000¹⁸, S. 45/ 46). Er begründet dies vornehmlich soziologisch mit veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der familiären Lebenswirklichkeit, des elterlichen Erziehungsverhaltens, des Umgangs mit Medien, des Spiel- und Freizeitverhaltens und der kulturellen Vielfalt.

Folgende Merkmale¹⁹ bilden die „Rahmenkonzeption offenen Unterrichts“, sie decken sich mit seiner früheren Erarbeitung schülerzentrierten Lernens:

- (1) Ein *Schülerverhalten*, das sowohl auf eigentätiges und selbstständiges als auch selbst- und mitbestimmendes Lernen in organisatorischer, methodischer und inhaltlicher Sicht ausgerichtet ist.
- (2) Ein entsprechendes *Lehrerverhalten*, das Handlungsspielräume für selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts ermöglicht und sich an den Interessen und Fähigkeiten der Schüler/innen orientiert.
- (3) *Methodische Grundprinzipien*, wie entdeckendes, problemlösendes, handlungsorientiertes sowie selbstverantwortliches Lernen.
- (4) *Lern- bzw. Unterrichtsformen*, wie Freie Arbeit, Wochenplanarbeit und Projektunterricht.

Dies erfordere einen Unterricht, der „von einer veränderten Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden, von einem veränderten bzw. erweiterten Lernbegriff und von einer

¹⁸ 1994 erschien die Erstauflage. Im Folgenden wird aus der im Jahr 2000 erschienenen Ausgabe zitiert.

¹⁹ Die exemplarische Inhaltsanalyse schließt insgesamt sieben Definitionsvorschläge ein: Reiß/Reiß 1992; Götze 1992; Klafki 1985; Neuhaus-Siemon 1989; Schittko 1993; Klewitz/ Mitzkat 1977; Wallrabenstein 1992.

veränderten Lernorganisation“ ausgeht (Jürgens 2000, S. 46). Der Bezug zu den Dimensionen wird vor allem in seinem ersten und vierten Merkmal der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen sowie der didaktisch-methodischen Umsetzung sichtbar.

„Offenheit“ und „Geschlossenheit“ sieht er als „Pole eines gemeinsamen Ganzen“ (Jürgens 2000, S. 16). Er geht von einer „erforderlichen Vorstrukturierung des Unterrichts“ durch die Lehrkräfte aus, mit der die Schüler/innen zum selbstständigen Lernen hingeführt und unterstützt werden (Jürgens 2000, S. 50). Damit deutet er ein (bestimmtes) Schüler- und Lehrerverhalten sowie ein Verhältnis zwischen Lehrerlenkung und Eigenständigkeit bzw. Schüler-Mitbestimmung, das für weitere Überlegungen dienlich ist. Das dialektische bildungstheoretische Verständnis ist in seinen Merkmalen offenen Unterrichts einseitig vom Anspruch des Individuums her interpretiert. Er reduziert Offenheit auf das Merkmal der Schülerzentrierung und schlussfolgert, die Merkmale seien deckungsgleich mit seinem früher erarbeiteten schülerzentrierten Lernen (Jürgens 2000, S. 46). Auch er geht davon aus, dass sich offene und geschlossene Formen des Unterrichts (komplementär) ergänzen müssen. Seine Ausführungen können als Eckpfeiler für eine Konzeption offenen Unterrichts verstanden werden, sind jedoch weiter zu differenzieren. Denn sie geben wenig Aufschluss über die konkrete Gestaltung im offenen Unterricht, anders als die Rahmenkonzeption offenen Unterrichts von Hanke (2005).

2.3.2 Schülerorientierte pädagogisch-didaktische Rahmenkonzeption offenen Unterrichts als Entwicklungsprozess (Petra Hanke)

Offener Unterricht als ein „*pädagogisch didaktischer Ansatz*“ ist in einer „innovativen pädagogischen Bewegung“ entstanden und als Entwicklungsprozess zu sehen (Hanke 2005a, S. 38). Hanke entwirft eine theoretische Begründung²⁰ offenen Unterrichts²¹ und eine „schülerorientierte pädagogisch-didaktische Rahmenkonzeption“ mit folgenden Aspekten von Offenheit.

- „Offenheit für die Vielfalt und Verschiedenheit der individuellen Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler

²⁰ Diese umfassen die (1) anthropologische, (2) konstruktivistisch orientierte entwicklungs-, und kognitionspsychologische sowie (3) soziologische und sozialpsychologische Argumentationslinie.

²¹ Für ihre Bestandsaufnahme verweist sie auf die Dimensionen der Öffnung von Ramseger (1977/1992), Wagner (1978) und Brügelmann (1996); die Qualitätskriterien von Wallrabenstein (1991); die Rahmenkonzeption von Jürgens (1998) und die theoretischen Grundlegung des Offenheitsparadigmas von Hallitzky (2002).

- Offenheit für ein „neues“ – ein gemäßigt konstruktivistisches – Verständnis von Lernen
- Offenheit hinsichtlich der Entfaltung einer Beziehungskultur
- „Dialektisches Verständnis von Offenheit in der Lernorganisation“ (Hanke 2005a, S. 40-43).

Sie bezieht sich (angelehnt an Hallitzky 2002) explizit auf ein „dialektisches Verständnis von Offenheit und Geschlossenheit“. Offenheit und Geschlossenheit stünden sich auch in der Lernorganisation antipodisch gegenüber, ohne Geschlossenheit sei Offenheit nicht denkbar und stets an einen strukturgebenden Rahmen gebunden (ebd. S. 87). Im dialektischen Verständnis sind Geschlossenheit (Strukturen) und Offenheit aufeinander verwiesen. Hallitzky geht davon aus, dass „jeder offene Unterricht sich durch geschlossene Strukturen aus[zeichnet], die ihm – wenn sie bewusst und für die Schüler transparent gestaltet werden – einen orientierenden Rahmen geben“ (ebd. S. 243). Dieser Rahmen sei erforderlich, um der Orientierungslosigkeit und daraus entstehenden Beliebigkeit im Unterricht entgegenzuwirken und die Zielgerichtetheit zu stärken (ebd. S. 125 f; 243). Hallitzky (2002) zeigt, dass Offenheit als immanent polares Konstrukt dialektisch im Sinne neuer Synthesen in der Unterrichtspraxis bildungstheoretisch zu beschreiben ist. Ihre Untersuchung verbleibt allerdings auf der theoretischen Ebene. Als Einzige bringt sie allerdings das dialektische Verständnis von Offenheit in die Diskussion ein, das später von Hanke (2005) aufgegriffen wird. Hanke konkretisiert dieses Verständnis für die Unterrichtspraxis als „lineare Strukturen der Lenkung“ und „offene Strukturen der Freisetzung“ der Lernenden (vgl. Abb. 1). Sie stellt diese jedoch als Extrempole gegenüber und verfehlt damit das dialektische Verständnis.

Das dialektische Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit als aufeinander verwiesen spielt für die Umsetzung des offenen Unterrichts eine Rolle, bedarf aber einer weiteren Konkretisierung.

<i>lineare Strukturen</i>	<i>vernetzte (offene) Strukturen</i>
Mindeststandards als Entwicklungsdimensionen	----- flexible Lernziele und -inhalte
Konstruktion im Kontext angeleiteter Instruktion	----- selbstgesteuerte Konstruktion
vorstrukturierte, anspruchsvolle (niveaudifferenzierende) Aufgaben- Formate	----- offene, anspruchsvolle Aufgabenformate
in der Aufgabe vorstrukturierte Sozialformen	----- flexible Sozialform
vorstrukturierte Zeitplanung	----- flexible Zeitstruktur

Abb. 1: Dialektik linearer und offener Strukturen im offenen Unterricht (Hanke 2005a, S. 42)

2.4 Erste Arbeitsdefinition und Konsequenzen für die weitere Auseinandersetzung

Das dialektische Verständnis von offenem Unterricht als jeweils neuer Synthese von Lenkung und Freisetzung im Prozess wird bisher im wissenschaftlichen Diskurs zum offenen Unterricht eindeutig vernachlässigt bzw. verengt, liefert aber das Potenzial zur Weiterentwicklung. Daher greife ich es in der vorliegenden Arbeit auf.

Ein dimensionaler Ansatz von Offenheit und eine Rahmenkonzeption offenen Unterrichts bilden das pädagogisch-didaktische Konzept dieser Arbeit. Es ist ausgerichtet auf eine zunehmende Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden auf allen Ebenen des Unterrichts (Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsebene). Bildungstheoretisch begründet ist Schüler-Selbst- und Mitbestimmung das zentrale Bildungsziel und wichtigstes Kriterium offenen Unterrichts. Dies setzt eine Öffnung von Unterricht voraus. Offenheit wird in der organisatorischen, methodischen, inhaltlichen und sozial-partizipativen Dimension in Relation zum Ausmaß an Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen bestimmt und die Unterrichtspraxis daraufhin analysiert. Die im Raster abgebildeten Dimensionen der Offenheit werden als zentrale Kategorien für die Datenauswertung eingesetzt (vgl. Kap. 5.4.2).

Das Verständnis dieser Arbeit baut auf einem dialektischen Verhältnis zwischen lehrergelenkten und offenen Strukturen in der Gestaltung einer zunehmenden Öffnung des Unterrichts.

Öffnung wird als Prozess verstanden, in dem der Unterricht schrittweise zu einer zunehmenden Schüler-Mit- und Selbstbestimmung entwickelt wird. Wie dieser Prozess gestaltet wird, ist empirisch noch detaillierter zu erfassen. Aus diesen Überlegungen ergibt sich ein differen-

ziertes Verhältnis von lehrergelenkten und offenen Strukturen für die einzelnen Dimensionen, die ins Kategoriensystem der Datenauswertung übernommen werden.

Zur weiteren Begründung offenen Unterrichts greife ich auf die Bildungs- und Lerntheorien zurück.

3 Bildungs- und lerntheoretische Begründungen offenen Unterrichts

Selbst- und Mitbestimmung sind ein zentrales Merkmal offenen Unterrichts und werden bisher vorrangig bildungstheoretisch legitimiert, in ihrer weitreichenden Zielperspektive aber nicht weiter ausdifferenziert. Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen stehen auch im Verständnis offenen Unterrichts im Mittelpunkt dieser Arbeit und haben einen hohen Stellenwert für die Beurteilung der Unterrichtspraxis. Die bildungstheoretische Begründung und kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki (2007) sowie die gemäßigt konstruktivistische Sichtweise von Reinmann/ Mandl (2006) werden in ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit nachfolgend vorgestellt.

3.1 Bildungstheoretische Begründung von Schüler-Mit- und Selbstbestimmung und die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki)

Klafki führt den Bildungsbegriff auf seinen historischen Ursprung zurück und arbeitet übergreifende Bestimmungsmerkmale der klassischen Bildungstheorien (1770-830)²² heraus. Er konzipiert eine „gegenwarts- und zukunftsorientierte“ Allgemeinbildung und eine kritisch-konstruktive Didaktik (vgl. Klafki 2007²³). Sein Begriff von „Allgemeinbildung“ enthält drei Bedeutungen:

- (1) „*Bildung für alle*“, d.h. für alle Menschen gleichermaßen, unabhängig vom gesellschaftlichen Status.
- (2) „*Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ („*vielseitige Bildung*“), zu denen er sowohl die Entwicklung der kognitiven, handwerklich-technischen, hauswirtschaftlichen, sozialen, ästhetischen Möglichkeiten als auch der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten zählt.
- (3) „*Bildung im Medium des Allgemeinen*“ (Klafki 2007, S. 53 ff). Diese führt er in seiner „*Theorie der kategorialen Bildung*“ aus, nach der „jene Fülle des Konkreten auf Grundformen, -strukturen, -typen, -beziehungen, kurz auf ein Gefüge von Kategorien“ rückbe-

²² Eine ausführliche Darstellung und historische Herleitung der bildungstheoretischen Grundlagen kann bei Klafki (1985) und in seinen späteren Schriften nachgelesen werden.

²³ 1985 erschien Klafkis Überarbeitung zur Bildungstheorie und Didaktik unter dem Titel „*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*“, die in den Folgejahren erweitert wurde. Im Folgenden wird aus der im Jahr 2007 erschienenen Ausgabe zitiert.

zogen werden kann. Diese beschreibt er als „*epochaltypische Schlüsselprobleme*“²⁴ (Klafki 2007, S. 56; 96).

Die Beschäftigung mit Schlüsselproblemen zielt darauf ab, „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki 2007, S. 56).

Mit dieser bildungstheoretischen Grundlegung formuliert er die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* als zentrale Zielsetzung von Bildung, die er folgendermaßen definiert:

„- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art;

- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;

- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 2007, S. 97/ 98; *Hervorhebung im Text*).

Diese Grundfähigkeiten sieht Klafki als Voraussetzung, um auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen reagieren, diese beurteilen und mitgestalten zu können.²⁵ Die Selbstbestimmung ist für ihn nicht „subjektivistisch“ bzw. „individualistisch“ zu interpretieren, sondern stets in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden (Klafki 2007, S. 20 f). Bildungstheoretisch ist der Bedeutungsgehalt des Selbstbestimmungsbegriffs daher von einer individualistischen Deutung abzugrenzen.

Seinem Konzept von Allgemeinbildung liegt eine weitreichende politisch-philosophische Zielsetzung zugrunde, die Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität im Sinne politischer Bil-

²⁴ Zu den Schlüsselproblemen zählt Klafki: (1) Friedensfrage, (2) Umweltfrage, (3) gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, (4) Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, (5) Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder gleichgeschlechtlicher Beziehungen (Klafki 2007, S. 56-60).

²⁵ Klafki spricht von Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. In der Diskussion zum offenen Unterricht wird die Solidaritätsfähigkeit mitgedacht, jedoch nicht explizit genannt, was herauszuarbeiten wäre, jedoch nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist. Demnach schließe ich mich der in der Diskussion zum offenen Unterricht gängigen, begrifflichen Verwendung von Selbst- und Mitbestimmung an.

dung integriert. Klafki weist ferner auf alle anderen partizipativen Aspekte von Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität hin. Für ihn vollzieht sich die Entwicklung der Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität in „aktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen“ und in der wechselseitigen Beziehung zwischen dem Subjekt und den „objektiv-allgemeinen“ Gegebenheiten (Klafki 2007, S. 20 f). Diese dialektische Beziehung zwischen dem Subjekt bzw. der Selbstbestimmungsfähigkeit und der „objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit“ bildet den Hintergrund seiner Konzeption von Allgemeinbildung und fußt auf der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (u.a. Nohl, Litt, Weniger). Aus seiner bildungstheoretischen Sicht ist die Entwicklung der o.g. Grundfähigkeiten möglich durch eine Auflösung des Widerspruchs zwischen zwei spannungsreichen Aufgaben der Schule. Einerseits durch die Aufgabe, „junge Menschen auf die Anforderungen der jeweils gegebenen Gesellschaft vorzubereiten“ und andererseits durch die Aufgabe, den Anspruch der jungen Menschen zu verwirklichen, „Hilfe zur Bewältigung ihres individuellen Lebens, zur Entfaltung ihrer individuellen Möglichkeiten und zur Anerkennung ihres Rechts auf Selbstbestimmung“ zu erhalten (Klafki 2002a, S. 55/ 57). Der Schule müsse eine „relative Autonomie“ zur Bewältigung dieser Aufgaben zugesichert werden (Klafki 2002b, S. 87/ 88). Sie kann diese Aufgaben nur in dialektischer Vermittlung mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule leisten - und dies erfordert eine didaktische Vermittlungsleistung der Lehrkräfte. Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind demnach stets in ihrer Begrenzung und Beziehung durch den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu denken.

Die „objektiv-allgemeinen“ Inhalte der Wirklichkeit behandelt Klafki u.a. in seinen „epochaltypischen Schlüsselproblemen“²⁶ (vgl. Klafki 2007, S. 20 f). Die Auseinandersetzung mit den definierten Schlüsselproblemen zielt sowohl auf die Erarbeitung kognitiver Erkenntnisse als auch die Entwicklung folgender Einstellungen und Fähigkeiten als:

- (1) Kritikbereitschaft und -fähigkeit,
- (2) Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit,

²⁶ Klafki unterscheidet zwei Dimensionen von Themen: (1) „potentiell emanzipatorische“ Themen, die sich explizit auf Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit beziehen (Schlüsselprobleme); (2) „instrumentelle“ Themen, die für die Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit *instrumentell* notwendig sind, wie z.B. grundlegende Kenntnisse (u.a. Kulturtechniken), Fähigkeiten und Fertigkeiten und Sekundärtugenden (u.a. Selbstdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft). Beide Dimensionen schließt er in seine Konzeption ein (vgl. Klafki 2007, S. 123). Einen Unterricht, der Schlüsselprobleme fokussiert, bezeichnet Klafki als „Problemunterricht“ und kennzeichnet ihn durch vier erforderliche Unterrichtsprinzipien: (1) Exemplarisches Lehren und Lernen; (2) Methodenorientiertes Lernen; (3) Handlungsorientierter Unterricht; (4) Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen (vgl. Klafki 2007, S. 66f).

(3) Empathie,

(4) „vernetztes Denken“ bzw. „Zusammenhangsdenken“ (Klafki 2007, S. 63).

„Es geht dabei nicht nur um Einsichten und intellektuelle Fähigkeiten, sondern durchaus immer auch darum, *emotionale* Erfahrungen und Betroffenheit zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren und die *moralische* und *politische Verantwortunglichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit* anzusprechen“ (Klafki 2007, S. 65; *Hervorhebung im Text*).

Die Sicht des Subjekts bezieht Klafki in sein Konzept der vielseitigen Interessen- und der Fähigkeitsentwicklung („vielseitige Bildung“) ein. Er geht von Inhalten und Lernformen aus, die individuelle Interessenschwerpunkte und Zugänge bieten und theoretisches Lernen mit praktischem verbinden (Klafki 2007, S. 69 f). Einen möglichen Zugang sieht er darin, „das Lernen zu lernen“,

„[...] d.h. jene Einstellung und jene methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, die es dem jungen und dem erwachsenen Menschen ermöglichen, in einer Welt, deren Erkenntnisbestände, Anforderungen, Chancen und Gefahren sich schnell wandeln, selbstständig oder mit fremder Hilfe immer neue Lernprozesse zu vollziehen“ (Klafki 2007, S. 71).

Aus seiner Bildungskonzeption folgt ein verändertes Leistungsverständnis. Er erweitert den ergebnis- bzw. produktorientierten Leistungsbegriff um eine prozessorientierte Ausrichtung und die Berücksichtigung aller Fähigkeiten der Lernenden (Klafki 2007, S. 75 ff).

3.2 Bildungstheoretische Bezüge zum offenen Unterricht und Adaptation für die vorliegende Arbeit

In seiner *kritisch-konstruktiven* Didaktik bestimmt Klafki die allgemeinen Zielsetzungen in der (1) inhaltlichen Dimension („gegenstandorientiertes Lehren und Lernen“) und (2) der interaktiv-sozialen Dimension des Unterrichts („interaktives bzw. soziales Lernen“) (Klafki 2007, S. 115).

In der (1) inhaltlichen Dimension geht er grundsätzlich vom „Primat der Zielentscheidungen (Intentionen)“ aus, mit dem er die Wahl der Inhalte, Medien und Methoden²⁷ von den Zielset-

²⁷ Unterrichtsmethoden sind für Klafki als „Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten Lehrens und Lernens“ bedeutend, die zum einen sowohl dem Ziel und Unterrichtsgegenstand angemessen auszuwählen sind („immanent-methodische Struktur“) als auch intendierte Lernprozesse anregen und fördern können. Zum anderen müsse sich ihre Auswahl nach den Lernvoraussetzungen der Kinder richten und ihnen Hilfen für zunehmend selbständige Lernprozesse sowie soziale Interaktionen bieten. Demzufolge sollten „Methoden“ immer einen inhaltlichen Bezug haben und könnten selbst „Thema“ des Unterrichts sein (vgl. Klafki 2007, S. 130 ff; 279).

zungen des Unterrichts her legitimiert. Der Anspruch besteht für ihn darin, die pädagogischen Zielsetzungen gemäß ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Relevanz für die Lernenden auszurichten, jedoch mit ihnen gemeinsam festzulegen (Klafki 2007, S. 117). Grundlage für die Bestimmung der Unterrichtsthemen²⁸ bilden sowohl die curricularen Rahmenvorgaben (Lehrpläne/ Richtlinien) als auch die Interessen und Erfahrungen der Lernenden. Eine alleinige Festlegung der Themen durch die Lernenden oder durch die Lehrenden schließt Klafki aus und erklärt diese zur didaktischen Vermittlungsleistung (Klafki 2007, S. 121).

Die interaktiv-soziale Dimension (2) des Unterrichts sieht Klafki als Interaktionsprozess zwischen allen am Unterricht Beteiligten:

„[...] als wechselseitige Bezugnahme von Lehrenden und Lernenden und Lernenden untereinander [...], als Prozess, in dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden, Wahrnehmungs-, Gestaltungs-, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zu reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen; das schließt ein, dass sie in diesem Prozess auch die Fähigkeit zu weiterem Lernen gewinnen“ (Klafki 2007, S. 124/ 125).

In dieser wechselseitigen Beziehung sieht er sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden die Möglichkeit, Lernprozesse zu vollziehen (vgl. Klafki 2007, S. 125). Unterricht ist für ihn ein „sozialer Prozess“, in dem als Unterrichtsziel soziales Lernen zu verfolgen ist. Für die Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen (z.B. Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit) sind für ihn soziale Erfahrungen sowie deren Reflexion im Unterricht erforderlich. In seiner Didaktik bezieht sich Klafki auf das Prinzip des entdeckenden und verstehenden Lernens, indem er von einem eigenaktiven Erarbeitungsprozess der Lernenden ausgeht. Dieser läuft für ihn vornehmlich auf „verallgemeinerbare“ und „weiterwirkende“ Kenntnisse, Einstellungen und Handlungsfähigkeiten hinaus statt auf eine Reproduktion von nebeneinanderstehenden Einzelkenntnissen (vgl. Klafki 2007, S. 144 f). Lehren stellt für ihn eine „pädagogische Hilfe zum aktiven Lernen des Schülers“ dar. Daraus leitet er eine zunehmende Mitbestimmung der Schüler/innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts ab und setzt diese zum offenen Unterricht in Beziehung (ebd. S. 145).

²⁸ Klafki unterscheidet zwischen den Begriffen ‚Inhalt‘ bzw. Gegenstand und ‚Thema‘. Ein Inhalt wird zum Thema wenn es hinsichtlich der pädagogischen Zielvorstellung relevant und präzisiert wird. Unter dem Begriff ‚Thema‘ wird somit die Verbindung der Ziel- mit den Inhaltsentscheidungen gefasst (vgl. Klafki 2007, S. 119).

„Im Lehr-Lern-Prozess müssen die Prinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und Solidarität in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen durch die Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, durch „Unterricht über Unterricht“. Das sind Elemente dessen, was heute unter den Stichworten „offener“, „schülerzentrierter“ bzw. „schülerorientierter“ Unterricht oder unter dem Motto „Lehrer und Schüler machen Unterricht“ erfreulich intensiv diskutiert wird“ (Klafki 2007, S. 129).

Ein hauptsächlich „lernzielorientierter, zweckrationaler Unterricht“, bei dem Lehrende sowohl vorrangig die Ziele des Unterrichts als auch die Wege dorthin genau festlegen, verfehlt für Klafki die bildungstheoretischen Zielvorstellungen. Statt einer Übermittlung vorgegebenen Wissens befürwortet er daher einen „*offenen, problem- und schülerorientierten Unterricht*“ (Klafki 2007, S. 137; *Hervorhebung im Text*). Bildungstheoretisch kann mit Klafki Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität als zentrale Zielsetzung von Unterricht begründet werden. Klafki hält seine bildungstheoretische Didaktik mit offenem Unterricht für vereinbar. Die Schüler-Selbst- und Mitbestimmung ist im Sinne der politisch-philosophischen Zielsetzung in der Auseinandersetzung zum offenen Unterricht mitzudenken und müsste, ebenso wie die Vermittlung in der Schulpraxis, stärkere Beachtung in der theoretischen Diskussion finden.

Die vorliegende Studie richtet ihren Blick auf die Vermittlung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit und sucht Umsetzungshinweise für die Unterrichtspraxis. Daher werden auch lerntheoretische Ansätze mit ihren empirischen Befunden herangezogen.

3.3 Lerntheoretische Begründungen lernförderlicher Umgebungen

Die Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen wird in der pädagogischen Psychologie theoretisch inspiriert empirisch untersucht. Reinmann/ Mandl (2006)²⁹ unterscheiden in der Unterrichtsforschung idealtypisch zwei Extrempositionen zum Lehren und Lernen:

- (1) die technologische Auffassung und die damit verbundene Gestaltung gegenstandszentrierter bzw. geschlossener Lernumgebungen sowie
- (2) die konstruktivistische Auffassung und die damit zusammenhängende Gestaltung situierter bzw. offener Lernumgebungen und

²⁹ Der erste Beitrag erschien bereits im Jahr 2001 und wurde seitdem mehrmals überarbeitet. Nachfolgend wird daher die Fassung aus dem Jahr 2006 zitiert.

(3) die praxisorientierte als weitere Position, in der sie Instruktion und Konstruktion für die Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen verbinden.

(1) Technologische Position als instructional design

Die technologische Position beruht auf dem kognitivistisch orientierten Instructional Design (ID)³⁰ und wird von Reinmann/ Mandl als Grundlage für die Gestaltung von „gegenstands-zentrierten, geschlossenen Lernumgebungen“ herangezogen. In diesem Verständnis ist der Wissenserwerb ein regelgeleiteter Prozess der Informationsverarbeitung, der sich eindeutig bestimmen und lenken lässt. Wissen existiert unabhängig von Lernenden und wird von den Lehrenden zu den Lernenden „transportiert“. Dies geschieht mit Hilfe einer technologischen Lehrstrategie, mit der der Lerngegenstand (daher die Bezeichnung „gegenstandszentriert“) als fertiges System den Lernenden schrittweise vermittelt wird. Der Wissenserwerb ist auf reproduzierbare Lerninhalte, meist Faktenwissen fokussiert, die sich die Lernenden durch „Optimierung der Instruktion“ in der vorgegebenen Systematik aneignen sollen. Kennzeichnend für gegenstandszentrierte Unterrichtskonzepte nennen Reinmann/ Mandl eine schrittweise und systematische Unterrichtsplanung und Vermittlung von Unterrichtsinhalten (Frontalunterricht). Die Abfrage bzw. Kontrolle der Lernergebnisse erfolgt anhand vorher bestimmter Lehr-/ Lernziele und der Unterricht³¹ durch Anleiten, Darbieten und Erklären. Die Lehrenden übernehmen dabei die aktive und darbietende, die Lernenden dagegen die passiv rezeptive Rolle (Reinmann/ Mandl 2006, S. 619).

Die Forschung hat bisher keine ausreichend differenzierten Ergebnisse vorgelegt, die eine Überlegenheit der technologischen Unterrichtsgestaltung begründen (Reinmann/ Mandl 2006, S. 624 f). Gerstenmaier/ Mandl (1995) führen empirische Studien an (u.a. von Berliner 1992; Collins/ Brown/ Newman 1989), die belegen, dass durch die Diskrepanz zwischen dem schrittweise aufgebauten Wissen, den komplexen Anforderungen der Alltagssituationen und

³⁰ Für die technologische Auffassung von Lehren und Lernen führen Reinmann/ Mandl Instructional-Design-Modelle an. Die Autoren unterscheiden zwischen einer ersten Generation, die vornehmlich durch den Behaviorismus (z.B. Blooms Konzept des Mastery Learning, 1976) und einer zweiten Generation, die durch den Kognitivismus und Ergebnisse der Kognitionsforschung beeinflusst wurde. Zu der letztgenannten nennen sie exemplarisch ID-Modelle wie Component-Display Theorie (Merrill 1975) und die darauf aufbauende Elaborationstheorie (Reigeluth 1979) und daraus entstandene Ansätze, wie Kumulatives Lernen (Gagné 1962); Programmierter Unterricht (Skinner 1971); Expository Teaching (Ausubel 1974) genannt. Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen sei auf Reinmann/ Mandl (2006, S. 619-625) verwiesen.

³¹ Reinmann/ Mandl gebrauchen die Begriffe ‚Unterricht‘ und ‚Lehren‘ in diesem Abschnitt synonym. Im Allgemeinen meinen sie mit dem Begriff ‚Unterricht‘ Situationen, „in denen professionell tätige Lehrende innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens mit pädagogischer Absicht und in organisierter Weise Lernprozesse initiieren, fördern und erleichtern“ (Reinmann/ Mandl 2006, S. 615).

fehlenden Kontextbezügen lediglich „träges Wissen“ produziert wird, ein Wissen, das zusammenhangslos bleibt, da es mit bereits bestehendem Wissen nicht verknüpft wird und im Alltag nicht angewendet werden kann (ebd. S. 867). Die Problematik für die unterrichtliche Umsetzung sehen Reinmann/ Mandl darin, dass die rezeptive Rollenübernahme der Lernenden ihre Eigeninitiative und Selbstverantwortung behindert und die Demotivation bzw. extrinsische Motivation steigert. Mangelnde intrinsische Motivation und fehlendes Interesse führten zu Unlust, Disziplinproblemen und Leistungsverweigerungen (Reinmann/ Mandl 2006, S. 624 f).

(2) Konstruktivistische Position

„Situierete, offene Lernumgebungen“ begründen Reinmann/ Mandl lernpsychologisch mit einer konstruktivistischen Sichtweise. Sie führen Forschungs- und Theorieansätze der 1980er Jahre an, die eine konstruktivistisch orientierte Auffassung von Lernen verfolgen und die Gestaltung von Lernumgebungen seitdem empirisch überprüfen. Diese Lehr-/ Lernforschung basiert auf zentralen Grundannahmen der Situated Cognition Bewegung³², des „neuen“³³ Konstruktivismus. Als Konsens fassen Reinmann/ Mandl die folgenden Aspekte zusammen:

- Wissen wird nicht als Kopie, sondern als aktive individuelle Konstruktion der Wirklichkeit verstanden;
- Wissen wird ferner in sozialen Interaktionen entwickelt und ausgetauscht („geteiltes Wissen“);
- Denken und Handeln werden auf der Grundlage des konkreten (sozialen) Kontextes verständlich;
- Lernen ist situierete, d.h. an inhaltliche und soziale Erfahrungen gebunden (Reinmann/ Mandl 2006, S. 627).

Lernen sei dagegen als eigenaktiver, konstruktiver und kontextbezogener Prozess zu verstehen, der auf verstehendes und anwendungsbezogenes Wissen, kognitive Lernstrategien (z.B. Problemlösestrategien) und Selbstorganisation abzielt. Dies belegen Reinmann/ Mandl mit

³² Zur Situated Cognition Bewegung zählen Reinmann/ Mandl (2006): (1) die kognitive Anthropologie (Rogoff, Lave), (2) die ökologische Psychologie (Greeno) und (3) die sozio-kognitive Psychologie (Resnick). Als historische Vorläufer nennen sie ferner: (1) den amerikanischen Konstruktivismus (John Dewey (1859-1952)); (2) die Arbeitsschule (Kerschensteiner 1854-1932); (3) Entdeckendes Lernen (Bruner 1966); (4) den Epochenunterricht (Wagenschein 1973).

³³ Während der „neue“ Konstruktivismus sich mit kognitiven, subjektbezogenen Prozessen des Denkens und Lernens beschäftigt, liefert der „radikale“ Konstruktivismus als Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie eine „Theorie des Wissens“ im Sinne eines Verhältnisses von Wissen zur Wirklichkeit (vgl. Gerstenmaier/ Mandl 1990, S. 870; vgl. Reinmann/ Mandl 2006, S. 626).

konstruktivistisch orientierten Ansätzen³⁴, die in situieren, offenen Lernumgebungen konkretisiert und in empirischen Studien³⁵ untersucht worden sind. Situierete offene Lernumgebungen sind dadurch gekennzeichnet, dass der Lernende und sein Lernprozess im Mittelpunkt stehen. Durch Freiräume für eigene Entscheidungen und Konstruktionen wird dem Lernenden eine aktive Rolle und eine starke Eigenverantwortung für seinen Lernprozess zugesprochen. Den Lehrenden fällt dementsprechend eine reaktive Rolle zu, bei der sie Problemsituationen und „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung bereitstellen, den Lernprozess der Lernenden anregen, diagnostizieren und beratend unterstützen. Der Lernerfolg wird auf die Lernergebnisse und den individuellen Lernprozess bezogen und durch systematische Beobachtungen der Lehrenden sowie den Einsatz von alternativen Bewertungsverfahren erfasst (Reinmann/ Mandl 2006, S. 626 ff).

Zwar liegen empirisch belegt positive Wirkungen situierter bzw. offener Lernumgebungen vor, aber auch Untersuchungen, die Probleme aufzeigen. Auch Reinmann/ Mandl verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Lernende in konstruktivistisch orientierten Lernumgebungen schlechtere Leistungen in unmittelbar anschließenden Wissenstests zeigten, wobei sich dieses Ergebnis in länger angelegten Studien relativiert (u.a. Moust/ Bouhuijs/ Schmidt 2000). Andere Befunde deuten auf die Gefahr einer Beliebigkeit bei der Gestaltung von Lernumgebungen, die zielorientierte wirkungsvolle Lernprozesse verhindert (z.B. Renkl/ Gruber/ Mandl 1995). Wieder andere Studien belegen, dass eine fehlende Anleitung und Unterstützung der Lernenden vor allem bei leistungsschwächeren Lernenden zur Desorientierung und Überforderung führen könne (u.a. von Gräsel/ Mandl 1993, Leutner 1992³⁶ auch Reinmann/ Mandl 2006, S. 634 ff). Zudem belegen Studien eine Überforderung verbunden mit schlechten Lernleistungen (Weinert/ Helmke 1995, Stark/ Gruber/ Mandl 1998 und Möller et al. 2002 Möller 2012, S. 40).

³⁴ Reinmann/ Mandl beschreiben in diesem Kontext drei bedeutende Ansätze: (1) Anchored-Instruction-Ansatz (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997), bei dem „narrative Anker“ in Form von Erzählungen oder Beschreibungen von authentischen Problemsituationen; (2) Cognitive-Flexibility-Theorie (Spiro/ Jehng 1990; Jacobson/ Spiro 1992) bei der Falldarstellungen in ihrer Komplexität unter verschiedenen Zielsetzungen und Perspektiven; (3) Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Collins/ Brown/ Newman 1989) bei dem praxisnahe Anleitungen als Ausgangspunkte und Grundlage des Unterrichts sind. An dieser Stelle wird nur auf diese Ansätze verwiesen. Eine vertiefende Auseinandersetzung kann bei Reinmann/ Mandl 2006, S. 626ff) nachgelesen werden.

³⁵ Reinmann/ Mandl beziehen sich auf zahlreiche Untersuchungen: (1) Den Anchored-Instruction-Ansatz u.a. in Studien von Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992); Greeno/ The Middle School Mathematics Through Applications Project Group (1998); Hickey/ Moore/ Pellegrino (2001). (2) Die Cognitive-Flexibility-Theorie u.a. in Studien von Stark/ Graf/ Renkl/ Mandl (1995). (3) Der Cognitive Apprenticeship-Ansatz in Studien von Gräsel/ Mandl 1993; Gräsel 1997 (vgl. Reinmann/ Mandl 2006, S. 629ff).

³⁶ In Ergänzung hierzu werden im Kapitel zum Forschungsstand (Kap 1) Studien dargestellt, die sich auf offenen Unterricht in der Schule beziehen und zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

(3) Praxisorientierte Position

Die fehlende Eindeutigkeit der empirischen Ergebnisse veranlasst Reinmann-Rothmeier/Mandl (1997), eine Verbindung beider Ansätze in einer „praxisorientierten“ Position von Lehren und Lernen zu entwickeln. Sie begründen dies mit dem gemäßigten Konstruktivismus nach Lowyck/ Elen (1991). Diese Position zeichnet sich durch den situativen Wechsel von instruktivem Unterricht und konstruktivem Lernen in einer „integrierten Lernumgebung“ aus.³⁷ Die Autoren beschreiben Lernen mit sechs Prozessmerkmalen:

- (1) Lernen als *aktiver* Prozess: Durch aktive Beteiligung können Lernende motiviert werden und situatives Interesse entwickeln, was effektives Lernen ermöglicht.
- (2) Lernen als *selbstgesteuerter* Prozess: Lernen braucht Selbststeuerung, damit die Lernenden Eigenverantwortung für Steuerungs- und Kontrollprozesse übernehmen können.
- (3) Lernen als *konstruktiver* Prozess: Kognitive Prozesse knüpfen an bereits vorhandenen Erfahrungshintergründen, Kenntnissen und Fähigkeiten an und sind eine je eigene Leistung.
- (4) Lernen als *emotionaler* Prozess: Lernen wird durch leistungsbezogene und soziale Emotionen beeinflusst. Emotionen sind zudem hinsichtlich der Lernmotivation bedeutend.
- (5) Lernen als *situativer* Prozess: Lernen geschieht in spezifischen Kontexten, die als Grundlage für Interpretationen von Lerninhalten und -erfahrungen dienen.
- (6) Lernen als *sozialer* Prozess: Neben individuellen Vorgängen wird Lernen auch soziokulturell beeinflusst und erfolgt in vielfältigen Interaktionen, die auf das Lernen einwirken (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1997 und Reinmann/ Mandl 2006, S. 637, 648).

Im Sinne des wissensbasierten Konstruktivismus (Resnick/ Williams/ Hall 1998) gehen Reinmann/ Mandl ferner davon aus, dass Konstruktion erst dann gelingen kann, wenn eine ausreichende Wissensbasis vorhanden ist. Diese Wissensbasis wird mit instruktionaler Anleitung und Unterstützung erworben und durch die Verknüpfung von Instruktion und Konstruktion untermauert (Linn 1990).

„Konstruktion und Instruktion lassen sich nicht nach einem Alles-oder-nichts-Prinzip realisieren. Lernen erfordert zum einen immer Motivation, Interesse und Eigenaktivität seitens der Lernenden und der Unterricht hat die Aufgabe, ihre Konstruktionsleistungen anzuregen und zu ermöglichen. Lernen erfordert zum anderen aber auch Orien-

³⁷ Um Lernumgebungen nach konstruktivistischen und instruktionalen Elementen gestalten zu können, schlagen Reinmann/ Mandl exemplarisch problemorientiertes Lernen (Problem-Based Learning) als Leitprinzip vor und unterteilen weiterhin drei Kategorien von Problemorientierung. Zur vertiefenden Auseinandersetzung sei auf Reinmann/ Mandl (2006, S. 639ff) verwiesen.

tionierung, Anleitung und Hilfe. Ziel muss es folglich sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernenden zu finden“ (Linn 1990, zit. nach Reinmann/ Mandl 2006, S. 639).

Gegenstandszentrierte und situierte Lernumgebungen sind in der praxisorientierten Position für den Lernprozess gleichermaßen bedeutend und erhalten aufgrund unterschiedlicher Lehr-/ Lernziele jeweils ihre Berechtigung. Die Verbindung von Instruktion und Konstruktion³⁸ ermöglicht verstehendes, vernetztes und anwendungsorientiertes Lernen, das Lernende zu verantwortungsbewusstem Denken und Handeln befähigt. Auf diese Weise könnten neben reproduzierbarem Faktenwissen fachübergreifende Fähigkeiten und Handlungskompetenzen ausgebildet werden, die Selbstständigkeit sowie individuelle und soziale Lernprozesse fördern (ebd. S. 637 f).

Empirische Forschungsergebnisse aus ihrer Untersuchung zur kaufmännischen Erstausbildung (Stark/ Gruber/ Mandl/ Renkl 2000) und zur medizinischen Universitätsausbildung (Putz/ Christ/ Mandl/ Bruckmoser/ Fischer/ Peter 1998) unterstützen ihren Ansatz. Es ergeben sich „deutlich verbesserte Lernerfolge“, wenn instruktive und konstruktive Ansätze kombiniert werden (Renkl (1996) und Maleck (2004)).

Diese Ergebnisse sind ein Beleg dafür, dass ein Mischmodell aus instruktivem Lehren und konstruktivem Lernen ein lernförderliches Unterrichtskonzept ausmacht. Für mein didaktisches Konzept offenen Unterrichts schließe ich, dass im offenen Unterricht sowohl lehrergeleitete als auch eigenaktive Unterrichtsphasen sinnvoll und erforderlich sind.

Eine Kombination aus instruktivem Lehren und konstruktivem Lernen wird aus gemäßigter konstruktivistischer Position begründet und durch empirische Befunde als lernförderlich gestützt (Reinmann/ Mandl 2006). Wie dieses Verhältnis in der Schulpraxis offenen Unterrichts gestaltet werden kann und welche Inhalte und Ziele dabei jeweils verfolgt werden, ist noch nicht hinreichend geklärt und wird bei der vorliegenden Datenauswertung weiterverfolgt.

Eine weitere begriffliche Klärung ist für die vorliegende Arbeit wichtig. In der pädagogischen Psychologie wird vornehmlich von „Selbstregulierung“ und „Selbststeuerung“ gesprochen, während im theoretisch-konzeptionellen Verständnis zum offenen Unterricht der Begriff „Selbst- und Mitbestimmung“ verwendet wird. Eine Abgrenzung der jeweils verwendeten Begriffe wird daher im folgenden Kapitel thematisiert.

³⁸ In einem späteren Aufsatz schlägt Reinmann (2012, S. 29) alternativ das Begriffspaar „Rezeption“ und „Produktion“ vor und schließt sich damit der Beschreibung von Ausbel (1963) und Bruner (1966) an.

3.4 Selbstregulierung, Selbststeuerung und Selbstbestimmung - eine Begriffsklärung

Die Begriffe Selbststeuerung und Selbstregulierung benutzen Reinmann/ Mandl synonym und stellen eine fehlende Trennschärfe zu verwandten Begriffen fest, wie „autonomes, selbstbestimmtes, selbstorganisiertes oder autodidaktisches Lernen sowie Selbstlernen und Selbststudium“. Sie sehen dies im unterschiedlichen Fokus der psychologischen Teildisziplinen begründet, die sich mit der Thematik der Selbststeuerung beschäftigen. Eine Übereinstimmung sehen sie in der Gegenüberstellung zum fremdbestimmten Lernen und der Bestimmung eines „hohen Grad[s] an (subjektiv wahrgenommener) Autonomie in mehreren oder allen Teilaspekten des Lernens“. Daraus leiten sie unterschiedliche Varianten und Ausprägungsgrade der Selbststeuerung ab (Reinmann/ Mandl 2006, S. 645), einschließlich der Selbstbestimmung im Sinne einer Gegenüberstellung zur Fremdbestimmung (Schiefele/ Pekrun 1996). Selbstgesteuert ist Lernen, „wenn der Lernende selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen ergreift und den Lernprozess eigenständig überwacht“. Dies schließt ferner ein, dass „einzelne Handlungsabschnitte fremdbestimmt“ sein können (Reinmann/ Mandl 2006, S. 645 und Deci/ Ryan 1993; 2002). In ihrer Begriffsverwendung besteht das Ziel der Selbststeuerung im Wesentlichen darin, das Lernen zu fördern, dagegen nicht, die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu entwickeln.

Eine begriffliche Abgrenzung zum offenen Unterricht ist daher notwendig. Levin/ Arnold (2006) brechen die synonyme Verwendung von „selbstgesteuertem“ und „selbstreguliertem“ Lernen auf und bringen diese im allgemeindidaktischen Verständnis in Zusammenhang mit Selbst- und Mitbestimmung. Sie stufen die Unterschiede zwischen selbstgesteuertem und selbstreguliertem Lernen unterrichtspraktisch als gering ein und führen sie auf eine kybernetische Sicht des Lernens zurück. Selbstgesteuertes Lernen ist für sie erweitertes selbstreguliertes Lernen, da alternative Ziele möglich sind.

„Regulation bezeichnet die Fähigkeit des Systems, das eigene Verhalten einem vorgegebenen Zielwert anzugleichen. Zusätzlich ermöglicht Selbststeuerung dem System bei Vorhandensein einer Regulationsschleife, dass der Zielwert verändert wird“ (Levin/ Arnold 2006, S. 206).

Im Blick auf die allgemeine Didaktik gehen sie davon aus, dass eine zunehmende Befähigung zur Selbststeuerung die zentralen Bildungsziele der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit erreichbar macht. Voraussetzung für eine Selbststeuerung der Schüler/innen sei ein ausreichendes Lernangebot mit Wahlmöglichkeiten. Demnach kann Selbststeuerung als Mittel ver-

standen werden, Selbstbestimmung zu erreichen, wenn den Schüler/innen Wahlmöglichkeiten angeboten werden.

Weitere Überlegungen von Häcker (2007) ergänzen die terminologischen Abgrenzungen.³⁹ Er zeigt, angelehnt an Arbeiten von Müller (2000) und Dulisch (1986), dass die ursprüngliche Bedeutung „selbstgesteuerten Lernens“ dem kybernetischen Modell der Lernregulation entstammt, während „Selbstbestimmung“⁴⁰ die „*wirkliche Verfügung des Lernenden über den Lernprozess* bzw. als Möglichkeit, *eigenständig Entscheidungen mit weitreichender Bedeutung zu fällen*“ (Häcker 2007, S. 64). Friedrich/ Mandl (1997) bezeichnen selbstbestimmtes Lernen als „die Möglichkeit des Lernenden, die Auswahl von Inhalten (was?) und die Lernziele (woraufhin?) mitbestimmen zu können, während von einem selbstgesteuerten bzw. selbstgeregelten Lernen die Rede ist, wenn sich die Mitbestimmung auf die Lernregulation (wie? wann?) bei vorgegebenen Lerninhalten und -zielen begrenzt“ (S. 239, Häcker 2007, S. 64).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass (1) Selbststeuerung als Mittel zur Selbst- und Mitbestimmung fungiert und (2) die Selbstbestimmung inhaltlich über die Selbststeuerung hinausgeht.

Für den offenen Unterricht ist eine weitere Begriffsverwendung interessant, die eine Verbindung zu den Dimensionen der Öffnung herstellt und zwischen Selbstorganisation (operativ-regulative Aspekte des Lernens) und Selbstbestimmung (thematisch-inhaltliche Aspekte des Lernens) unterscheidet. Bohl/ Kucharz (2006) gehen von einer synonymen Verwendung der Begriffe „Selbststeuerung“ und „Selbstorganisation“ bzw. „Selbstregulierung“ aus und ord-

³⁹ Häcker entfaltet im Kontext von Portfolioarbeit ein ‚subjektbezogenes Konzept der *Selbstbestimmung*‘, indem er Selbstbestimmung ebenfalls als zentrales Bildungsziel herausstellt, das er aus subjekttheoretischer Sicht nach Holzkamp (1993) herausarbeitet (vgl. Häcker 2007, S. 62). Für eine ausführliche und vertiefende Auseinandersetzung mit den einzelnen Gesichtspunkten und Gedankengängen sei auf Häcker (2007, S. 7-83) verwiesen. Obschon Häckers Argumentation aus einer subjekttheoretischen Betrachtung nachvollziehbar ist, schließt sich die hier vorliegende Arbeit dieser Sicht nicht an, sondern verfolgt die bildungstheoretische Begründung von Klafki (s. Kap. 3.1). Häckers begriffliche Auseinandersetzung zur „Selbstbestimmung“ erscheint allerdings für den Kontext der vorliegenden Arbeit ebenfalls aufschlussreich und wird daher an dieser Stelle aufgegriffen.

⁴⁰ Auf der begrifflichen Ebene stellt Häcker heraus, dass Selbstbestimmung als Grundbegriff in der Philosophie und die Begriffe ‚Mündigkeit‘, ‚Emanzipation‘ und ‚Autonomie‘ in der Erziehungswissenschaft verwendet werden. Angelehnt an Ruhloff (2004, S. 279) wird laut Häcker ‚Autonomie‘ „zumeist mit Selbstbestimmung übersetzt und deutet auf eine ‚gegebene‘ bzw. bereits erzielte Selbstständigkeit und Unabhängigkeit hin“. Mit ‚Emanzipation‘ bezieht er sich auf „den punktuellen bzw. zeitlich gestreckten Übergang von einem abhängigen zu einem unabhängigen Status“ (zit. nach Häcker 2007, S. 26). In Anschluss an Benner/Brüggen (2005, S. 687) wird ‚Mündigkeit‘ gedeutet als „die Fähigkeit des Menschen, die eigene Lebensführung reflektieren und zu dieser sowie zu den Formen des menschlichen Zusammenlebens Stellung nehmen zu können“ (zit. nach Häcker 2007, S. 26). Selbstbestimmung kann laut Häcker „als Indikator für das ‚Vorliegen‘ von Mündigkeit“ (ebd.) gesehen werden.

nen diese der organisatorischen und methodischen Dimension zu. Sie beziehen die Selbstbestimmung auf die inhaltliche und politisch-partizipative Dimension von Offenheit (Bohl/ Kucharz 2006, S. 19). Demnach ist die Selbstbestimmung der Schüler/innen weder in der organisatorischen noch in der methodischen Dimension zu erreichen, wohl aber bei einer Öffnung in der inhaltlichen und politisch-partizipativen Dimension. Diese Zuordnung widerspricht dem in Kapitel 2.4 dargelegtem Verständnis. Im modifizierten Raster zur Bestimmung des Offenheitsgrades im Unterricht wird eine weitestgehende Selbst- und Mitbestimmung entlang der definierten Niveaustufen in jeder Dimension angenommen (Stufen 2 und 3), d.h. auch in der organisatorischen und methodischen Dimension. Berücksichtigt man den Öffnungsgrad im entwickelten Analyseraster der vorliegenden Arbeit, dann ist die Abgrenzung von Bohl/ Kucharz nicht hinreichend. Ich verwende daher in Anlehnung an Levin und Arnold die folgende Begriffsabgrenzung.

Ich unterscheide entlang des Ausmaßes der Entscheidungsspielräume der Schüler/innen zwischen den Begriffen Selbstregulierung, Selbststeuerung und Selbst- bzw. Mitbestimmung.

Den Begriff *Selbstregulierung* ordne ich der Niveaustufe 0 zu, denn aufgrund der Vorgaben der Lehrer/innen zu Arbeitsbedingungen, Lernmethoden, Inhalten und Zielen haben die Schüler/innen keine Wahlmöglichkeiten und passen ihr Verhalten dem vorgegebenen Zielwert an (Definition von Levin und Arnold).

Den Begriff *Selbststeuerung* bzw. *Selbstorganisation* verwende ich synonym und ordne ihn der Niveaustufe 1 zu. Denn in dieser Niveaustufe haben die Schüler/innen Wahlmöglichkeiten innerhalb eines vorgegebenen Lernangebots.

Die Begriffe *Selbst- und Mitbestimmung* ordne ich den Niveaustufen 2 und 3 zu, da die Schüler/innen innerhalb grob festgelegter Rahmenvorgaben Arbeitsbedingungen, Lernmethoden, Inhalte und Ziele schwerpunktmäßig und/oder weitestgehend mit- und selbstbestimmen können.

Im Folgenden gehe ich auf die Überzeugungen der Lehrer/innen ein, die offenen Unterricht umsetzen und verfolge einen professionstheoretischen Ansatz zum Lehrer/innenberuf.

4 Professionelle Überzeugungen von Lehrer/innen in der Professionstheorie

Die Praxis offenen Unterrichts wird in dieser Arbeit aus der Perspektive der Lehrer/innen untersucht. Ihre professionellen Überzeugungen sind ein wesentlicher Faktor dafür, so die Annahme, ob und wie sie den Öffnungsprozess ihres Unterrichts gestalten. Soweit Forschungsergebnisse zu den professionsbezogenen Überzeugungen von Lehrer/innen für die Analyse des offenen Unterrichts relevant sind, werden sie in Bezug zur vorliegenden Arbeit vorgestellt, ebenso wie Definitionen und Systematisierungen professionsbezogener Überzeugungen.

4.1 Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – Begriffsverständnis und Forschungsbefunde ⁴¹

Die Professionalität von Lehrkräften wird wissenschaftlich aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachtet. Ein Diskussionsstrang untergliedert die „professionelle Handlungskompetenz“ anhand mehrerer Komponenten, wobei meist *professionelles Wissen*⁴² (knowledge) und *berufsbezogene bzw. professionelle Überzeugungen* (beliefs) unterschieden werden (vgl. Baumert/ Kunter 2006; vgl. Blömeke et al. 2008). Kritisiert wird in der Literatur die uneinheitliche Definition professioneller Überzeugungen und die mangelnde Trennschärfe zwischen „Wissen“ und „Überzeugungen“ sowie verwandten Konstrukten⁴³ (vgl. Blömeke et al. 2008; Baumert/ Kunter 2006; Reusser et al. 2011). In der internationalen Diskussion wird der

⁴¹ Für die thematische Auseinandersetzung wurde die Diplomarbeit von Fränze Sophie Wagner 2012: „Überzeugungen von Mathematiklehrkräften zu sprachlichen Aspekten migrationsbedingter Heterogenität“ (Universität Bielefeld) hinzugezogen. An dieser Stelle sei herzlich für den kooperativen Austausch gedankt.

⁴² „Professionelles Wissen“ im Lehrerberuf wird anschließend an die Topologie von Shulman (1986/1987) von den meisten Autoren und in aktuellen Studien (u.a. Blömeke et al. 2008b; Blömeke/ König 2010; Baumert/ Kunter 2011) aufgegriffen. Diese basiert auf den „Standards des National Board for Professional Teaching Standards“. Das dort vertretene Kompetenzverständnis kann zudem auf die von Weinert (2001) im Rahmen einer OECD-Expertise entworfene „allgemeine psychologische Handlungskompetenz“ zurückgeführt werden, die sowohl kognitive, motivationale als auch volitionale Aspekte vereint (vgl. Baumert/ Kunter 2006, S. 480).

Als Wissensbereiche werden hauptsächlich (1) allgemein pädagogisches, (2) fachliches und (3) fachdidaktisches Wissen formuliert. Bezugnehmend auf die Expertiseforschung werden diese zum „theoretisch-formalen Wissen“ gezählt, was vom „praktischem Wissen und Können“ unterschieden wird. Letzteres basiert auf Erfahrungen und kommt in konkreten Kontexten in Form von resultierendem „Können“ zum Ausdruck (vgl. Baumert/ Kunter 2006, S. 482f). Über die genaue Abgrenzung und mögliche Zusammenhänge wird ebenfalls diskutiert (vgl. Neuweg 2011, S. 466).

⁴³ u.a. „naive Verhaltenstheorien“ (Laucken 1974); „Subjektive Theorien“ (Groeben/ Wahl/ Schlee/ Scheele 1988), „implizite Persönlichkeitstheorien“ (Hofer 1974) Werthaltungen, Einstellungen, Wahrnehmungen, die auf unterschiedlichen Annahmen basieren und unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen (vgl. Blömeke et al. 2008e, S. 220).

Begriff „teacher beliefs“, im Deutschen „Überzeugungen“⁴⁴, am häufigsten verwendet und als Leitkonzept in vielen Untersuchungen aufgegriffen (Reusser et al. 2011, S. 476).

Ein erster Systematisierungsversuch von Pajares (1992) im Anschluss an Op't Eynde et al. (2002) bestimmt professionsbezogene Überzeugungen „als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ (Baumert/ Kunter 2006, S. 497). Überzeugungen bieten „berufsbezogenem Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ (Reusser et al. 2011, S. 478). Blömeke/ Oser ergänzen zum einen, dass Überzeugungen „(meist) nicht wissenschaftliche Vorstellungen darüber vereinen, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert“ (Blömeke/ Oser 2012, S. 415) und unterscheiden den Gehalt von Überzeugungen in

- normative Erwartungen („z.B. ich glaube, dass es notwendig ist [...]“) und
- deskriptive Analysen („z.B. Mathematik ist ein Fach, in dem angeborene Fähigkeiten viel wichtiger sind, als Anstrengungen“).

Im Unterschied zum Wissen sind Überzeugungen nicht mit dem Anspruch der „Widerspruchsfreiheit“, der „argumentativen Rechtfertigung“ und „diskursiven Validierung“ versehen. Ein „individueller Richtigkeitsglaube“ gilt als ausreichend (Baumert/ Kunter 2006, S. 497).

Berufsbezogene Überzeugungen⁴⁵ lassen sich exemplarisch in vier Gegenstandsbereiche unterteilen (Blömeke et al. 2008 S. 221 ff):

- (1) epistemologische Überzeugungen,
- (2) unterrichtsbezogene Überzeugungen,
- (3) schul- und professionsbezogene und
- (4) selbstbezogene Überzeugungen.⁴⁶

In epistemologischen Überzeugungen sind Struktur und Genese von fachbezogenen Fähigkeiten subsummiert.

⁴⁴ Diese Übersetzung scheint sich durchzusetzen (vgl. u.a. Blömeke et al. 2008e, S. 220; Reusser 2011, S. 479).

⁴⁵ Da Überzeugungen „affektiv-motivationale“ und „kognitive Aspekte“ vereinen, grenzen Blömeke et al. diese von Wissen als „rein kognitives Konstrukt“ ab (vgl. Blömeke et al. 2008, S. 220).

⁴⁶ Für eine vertiefende Auseinandersetzung sei an dieser Stelle auf weitere, ähnliche Strukturierungen und zusammenfassende Übersichten verwiesen u.a. bei Reusser et al. 2011; Woolfolk Hoy et al. 2006; Kunter/ Pohlmann 2009; Baumert/ Kunter 2006).

Unterrichtsbezogene Überzeugungen umfassen: (a) Zielvorstellungen (kognitive und affektiv-motivationale Lernziele); (b) unterrichtsmethodische Präferenzen (direktiver Ansatz, eigenaktives Lernen und Classroom Management⁴⁷ (präventiv-instruktionale Maßnahmen, reaktiv-straftende Maßnahmen).

Schul- und professionsbezogene Überzeugungen beziehen sich fachübergreifend auf (a) Funktionen von Schule, (b) Aufgaben von Lehrpersonen und (c) Inhalte der universitären Ausbildung.

Selbstbezogene Überzeugungen zeigen sich in Selbstwirksamkeitswahrnehmungen⁴⁸ und Berufsmotivation (Blömeke et al.).

Da in dieser Arbeit offener Unterricht fachunabhängig in der Praxis untersucht wird, übernehme ich von Blömeke et al. (2008) die allgemeine Unterteilung in drei Gegenstandsbereiche:

- (1) unterrichtsbezogene Überzeugungen,
- (2) schul- und professionsbezogene und
- (3) selbstbezogene Überzeugungen (vgl. Kap. 5.4.2).

Sie werden im Datenmaterial weiter ausgeführt und Forschungsbefunde zu den professionellen Überzeugungen im Folgenden zusammenfassend berichtet.

4.2 Ausgewählte Forschungsergebnisse zu professionellen Überzeugungen von Lehrkräften

Professionellen Überzeugungen wird eine bedeutende Rolle für die Interpretation und Wahrnehmung von Situationen sowie für die Ausrichtung und Qualität des Lehrerhandelns zugesprochen (vgl. u.a. Baumert/ Kunter 2006; Lipowsky 2006; Reusser et al. 2011). Untersucht wurden

- (1) Binnendifferenzierungen berufsbezogener Überzeugungen und Beziehungen zum professionsbezogenen Wissen;
- (2) Zusammenhänge zwischen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtswirkungen;

⁴⁷ Darunter wird eine effiziente Klassenführung, die durch aktive Lernzeit gekennzeichnet ist, verstanden, durch die sowohl Schülerleistung als auch Unterrichtsqualität beeinflusst werden (vgl. Müller et al. 2008, S. 258f).

⁴⁸ Nach Bandura (1997) meint Selbstwirksamkeit die Überzeugung einer Person über die nötigen Fähigkeiten zu verfügen, um bestimmte Ziele, trotz aufkommender Schwierigkeiten, erreichen zu können.

(3) Veränderungsmöglichkeiten von Überzeugungen (vgl. Reusser 2011, S. 485).

Zwischen epistemologischen Überzeugungen und fachlichem sowie fachdidaktischem Wissen konnten Zusammenhänge bei Lehrkräften aller Schulstufen nachgewiesen werden (u.a. Blömeke et al. 2008; Kunter et al. 2007; Seidel et al. 2008), ebenso zwischen unterrichtsbezogenen Überzeugungen zur Gestaltung von Lernumgebungen (Tringwell/ Prosser/ Walterhouse 1999) (vgl. Reusser 2011, S. 487).

Die Forschungsbefunde zum Verhältnis von Überzeugungen und Handeln ergeben jedoch kein einheitliches, teils inkonsistentes Bild (vgl. Leuchter et al. 2008; Lipowsky 2006; Reusser et al. 2011). Tendenziell werden positive Auswirkungen konstruktivistischer Überzeugungen auf eine lern- und motivationsorientierte Unterrichtsgestaltung berichtet.⁴⁹ Darüber hinaus konnten „Überzeugungen über das Wesen von Fächern, den Einsatz von Unterrichtstechnologien, schülerbezogene Überzeugungen (Fähigkeit und Geschlecht) und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ für das Lehrerhandeln empirisch bestätigt werden (Reusser et al. 2011, S. 488).⁵⁰ Weitere Untersuchungen (Dubberke et al. 2008; Staub/ Stern 2002; Möller et al. 2006) konnten ferner Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung der Lernenden belegen (vgl. Reusser et al. 2011, S. 488). Dies stützt die Annahme, dass Überzeugungen der Lehrkräfte Auswirkungen auf die Qualität von Unterricht und die Lernentwicklung der Lernenden haben (vgl. z.B. Lipowsky 2006). Ungeklärt ist das Zusammenspiel zwischen Überzeugungen und weiteren Komponenten professioneller Handlungskompetenz (vgl. Reusser et al. 2011, S. 490), bspw. zur Frage, ob Überzeugungen „vorrangig handlungsvorbereitende, handlungssteuernde oder handlungsrechtfertigende Bedeutung“ haben (Neuweg 2011, S. 467). Um diese Zusammenhänge zu sichern, wären weitere empirische Untersuchungen notwendig.

Konsens besteht darin, dass professionelle Überzeugungen für Innovationen und Reformen relevant sind und diese übernommen werden, wenn sie mit zentralen berufsbezogenen Überzeugungen übereinstimmen (vgl. Reusser et al. 2011, S. 488).⁵¹ Professionelle Überzeugungen werden bereits während der eigenen Schulzeit und der Berufsbiographie aufgebaut, sodass Veränderungen möglich werden, wenn diese an bestehende Überzeugungen und unter-

⁴⁹ Reusser et al. verweisen in diesem Zusammenhang auf Studien von Braun/ Hannover 2008, Dubberke et al. 2008; Hartinger/ Kleickmann/ Hawelka 2006; Pauli/ Reusser/ Grob 2007; Seifried 2009; Staub/ Stern 2002, Stipek et al. 2001).

⁵⁰ Reusser et al. beziehen sich auf Studien von Forgasz/ Leder 2008, Gess-Newsome 1999; Schweer 2000; Seifried 2009; Woolfork Hoy/ Davis/ Pape 2006; Zohar/ Degani/ Vaaknin 2001 (vgl. Reusser et al. 2011, S. 488).

⁵¹ Entsprechend hierzu werden von Reusser et al. (2011, S. 488) Studien von Forgasz/ Leder 2008; Gess-Newsome 1999; Pajares 1992; Philip 2007; Richardson/ Placier 2001) genannt.

rechtsbezogene Erfahrungen anknüpfen und positive Erfahrungen beim Ausprobieren von Handlungsalternativen gemacht werden (vgl. Blömeke 2004, S. 65; Reusser et al. 2011, S. 490; Middleton 2002, S. 365). Begünstigend wirken konkrete praxisbezogene Handlungssituationen, berufsbezogene (Selbst-) Reflexion und die Vermittlung von Wissen (vgl. Reusser et al. 2011, S. 489). Veränderungsprozesse können sich auch lediglich auf „rhetorischer“ Ebene vollziehen und ohne Praxisrelevanz sein (u.a. Forgasz/ Leder 2008) (vgl. Reusser et al. 2011, S. 489).

Für die vorliegende Untersuchung wird angenommen, dass professionelle Überzeugungen für das Lehrerhandeln bedeutsam sind, allerdings wird diese Annahme nicht überprüft. Vielmehr werden Begründungen der Lehrerinnen für ihr Lehrerhandeln im offenen Unterricht mithilfe von leitfadengestützten fokussierten Interviews erhoben (vgl. Kap. 5.2.3). Die Annahme ist hier, dass in den Begründungen der Lehrerinnen Hinweise auf ihre Überzeugungen zu erkennen sind, die ihre Umsetzung offenen Unterrichts beeinflussen.

Konkrete Anlage und Verfahren der empirischen Studie sind Gegenstand der nachfolgenden Kapitel.

II Die empirische Studie – Anlage und Verfahren

5 Anlage der Studie

In dem ersten Teil der Arbeit wurde das theoretisch-konzeptionelle Verständnis des offenen Unterrichts dargestellt und aufgezeigt, dass dieses Unterrichtskonzept ansatzweise in der (Grund-) Schulpraxis umgesetzt wird. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht darin, die Perspektive der Praxis einzubeziehen und in einem kooperativen Theorie-Praxis-Verhältnis ein gemeinsames Verständnis systematisch und kategorienbasiert auszuarbeiten.

In diesem Kapitel wird zunächst der empirische Zugang erläutert und die methodische Herangehensweise begründet. Darauf folgen die Darstellung der Datenerhebung, der Forschungsinstrumente und der Datenauswertung.

5.1 Forschungszugang und die Wissenschaft-Praxis-Kooperation

Mit meinem Forschungszugang knüpfe ich an den Ansatz des wechselseitigen Austauschs von Wissenschaft und Schulpraxis im Sinne einer „Wissenschaft-Praxis-Partnerschaft“ an, wie sie jüngst Hartmann et al. (2016) im Zusammenhang mit der Debatte um Evidenzbasierung im Bildungsbereich beschreiben. Im Anschluss an die Arbeiten von Stokes (1997) und Coburn/ Stein (2010) begründen die Autoren, dass das Sender-Empfänger-Modell die komplexen Zusammenhänge in der Realität nicht ausreichend berücksichtigt. Sie verfolgen daher einen kooperativen Ansatz zwischen Bildungswissenschaft und Schulpraxis, um pädagogische Maßnahmen erfolgreich und nachhaltig zu implementieren und in der Praxis zu verbreiten (vgl. Spiel/ Strohmeier 2012). Die Autoren sehen darin die Chance einer Veränderung der Unterrichtspraxis in Übereinstimmung mit wissenschaftlichen Ergebnissen und einen Nutzen sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft. Das (eigene) professionelle Handeln in der Praxis kann (im Diskurs mit der Wissenschaft) reflektiert und der Unterricht daraufhin weiterentwickelt werden. Die Wissenschaft kann ihrerseits Erkenntnisse über die Umsetzbarkeit einzelner Elemente in der Praxis gewinnen und auch über die notwendigen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung. Somit verstehen sie diese Partnerschaft als Möglichkeit für wechselseitige Lernprozesse (vgl. auch Penuel et al. 2015), die diverse Herausforderungen bergen. In den bisherigen Kooperationen zwischen Bildungswissenschaft und Schulpraxis fällt auf, dass von Konzepten ausgegangen wird, die aus der wissenschaftlichen Perspektive entwickelt und in die Praxis transferiert werden sollen. Diese einseitige Vermitt-

lungsform hat sich als unzureichend erwiesen, die Schulpraktiker/innen zu erreichen und erfordert weitere Überlegungen zu geeigneteren Vermittlungsformen. Bei den bisherigen Implementierungsversuchen fällt die Einweg-Kooperation auf, denn seitens der Wissenschaft wird ein übereinstimmendes Verständnis mit der Schulpraxis angenommen. In ihrer empirischen Studie haben Hartmann et al. jedoch festgestellt, dass sich der Verständnishorizont zwischen den Unterrichtsforschenden und den Akteuren der Schulpraxis erheblich unterscheidet (ebd. S. 195). Daher erachten sie es als sinnvoll, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Forschung und Praxis zu ermitteln. Die vorliegende Arbeit greift diese Problematik auf, die auch einer Erkenntnis aus meiner persönlichen Berufserfahrung entspricht. Die Reflexion der Berufspraxis machte mir deutlich, dass offener Unterricht zwar umgesetzt wird, jedoch dem theoretischen Verständnis der Wissenschaft nicht entspricht. Mit Hartmann et al. nehme ich ebenfalls an, dass das Verständnis von offenem Unterricht zwischen Theorie und Praxis differiert und ein Grund dafür sein kann, dass dieser erst ansatzweise umgesetzt wird. Daher erachte ich es als notwendig, ein aufeinander bezogenes theoretisch-konzeptionelles und praxissensibles Verständnis herzustellen. Dieses wird in der vorliegenden Arbeit kooperativ zwischen Wissenschaft und Schulpraxis entwickelt. Dabei verfolge ich eine praxisorientierte Forschung, die für die didaktische Weiterentwicklung auch im wissenschaftlichen Diskurs gefordert wird (vgl. Prange 2010). Diese Arbeit lehnt sich insofern an die „Praxisforschung“ (Prenzel 1997, S. 613 ff) an, als sie das Ziel verfolgt, in der Praxis eine theoriebasierte Umsetzung und Ausweitung offenen Unterrichts zu erreichen und im Sinne der „educational action research“ (Stenhouse 1975) die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte (wissenschaftlich) zu professionalisieren. Hierfür habe ich ein Fortbildungskonzept entwickelt, in dem ich das theoretisch-konzeptionelle Verständnis zum offenen Unterricht vorgestellt, eingeübt und den Unterricht der Lehrerinnen wissenschaftlich begleitet habe. Dies wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

Mit der wissenschaftlichen Begleitung werden (neue) Erkenntnisse in einer „Aktions-Reflexions-Spirale“ (Altrichter/ Posch 1998) schrittweise produziert, wodurch sich die Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis weiterbilden können (vgl. Kap. 6). Wie die Lehrkräfte offenen Unterricht umsetzen und begründen, kann auch das theoretische und wissenschaftliche Verständnis erweitern. Diese Vorgehensweise kennzeichnet das Verhältnis zwischen Bildungswissenschaft und Schulpraxis in der vorliegenden Arbeit. Initiiert wurde es mit dem eigens entwickelten Fortbildungskonzept und dann kooperativ von der Forscherin und den Schulpraktikerinnen weiterentwickelt.

Die praxisbezogene Sicht auf offenen Unterricht wird in dieser Arbeit zunächst empirisch erfasst und dessen theoretisch-konzeptioneller Hintergrund analysiert, um festzustellen, inwiefern bereits Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bestehen, aber auch worin das praxisorientierte Verständnis über das theoretisch-konzeptionelle Verständnis hinausgeht. Um den Öffnungsprozess erfassen zu können, werden die Mikroprozesse des Unterrichts und die methodisch-didaktische Umsetzung fokussiert.

5.1.1 Zum Forschungsansatz der Fallstudien – Lehrerhandeln im offenen Unterricht

Als Forschungsmethode habe ich die Fallstudie gewählt, um Aussagen über die komplexe Unterrichtswirklichkeit und deren Wahrnehmung durch die Akteurinnen und Akteure machen zu können (vgl. Lamnek 2005). Fallstudien werden als besonders geeignet angesehen, um zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln (vgl. Fatke 2003, S. 64 f). Zur Fallstudie gehören die Fallbeobachtung, die Falldarstellung und die Fallanalyse als „dichte Beschreibung“ (Geertz 1987). Grundsätzlich geht es um das Verstehen des „Fremden“, hier des unterrichtlichen Lehrerhandelns und dessen Begründungen (vgl. Friebertshäuser 2003a, S. 503).

Die einzelne Lehrkraft mit ihren Vorstellungen und Umsetzungspraxis ihres Unterrichtskonzepts stellt den Einzelfall dar. Für diese Fallstudie werden „Portraits“ von drei Lehrerinnen vorgestellt. Im Blickpunkt der Analyse stehen neben den Vorstellungen der Lehrkräfte zum offenen Unterricht als auch deren Umsetzungspraxis auch beobachtbare Veränderungen im Untersuchungszeitraum, die einen Prozess sichtbar machen. Die Analyse der Mikroprozesse - in mehreren Unterrichtseinheiten in möglichst vielen Facetten und über einen längeren Zeitraum hinweg - sollte Inhalte, Abläufe und Merkmale der Umsetzung im Unterricht der ausgewählten Lehrkräfte aufzeigen. Der Blick liegt daher zunächst auf dem Einzelfall als *vertiefende Fallinterpretation* und auf den Besonderheiten und Feinheiten der konkreten Unterrichtspraxis sowie auf den einzelnen Umsetzungsschritten. Erst im Anschluss daran folgt eine zusammenführende *fallübergreifende Betrachtung*, in der die fallzentrierte Informationsfülle reduziert wird und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen herausgearbeitet werden, um Herrmann (1991) folgend das „Gemeinsame als das Regelhafte formulieren zu können“ und auf diese Weise „aus dem Besonderen des Einzelfalls durchaus Allgemeines“ zu folgern (Fatke 2003, S. 64 f). Damit dient die vorliegende Fallstudie dazu, neben einer theoretisch-konzeptionellen Veranschaulichung offenen Unterrichts auch neue wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Praxis heraus zu gewinnen (s. Kap. 5.4).

Ziel dieses Forschungsprozesses besteht jedoch nicht in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, sondern vielmehr darin, die Unterrichtswirklichkeit möglichst breitgefächert und facettenreich zu rekonstruieren. Dies erfordert dem Forschungsvorhaben angemessener *Qualitätskriterien*, die im Folgenden dargelegt werden.

In der vorliegenden Studie wird dem Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* (vgl. Steinke 2010, S. 322) gefolgt, die sich in der detaillierten Dokumentation des Forschungsprozesses widerspiegelt. Diese durchzieht sich durch alle Schritte des vorliegenden Forschungsvorhabens, beginnend bei der Darstellung des Vorverständnisses, über die Ausführungen zum Forschungsfeld, die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsverfahren bis zur Ergebnisdarstellung. Der Forderung eines mehrperspektivischen Blicks auf das Untersuchungsfeld (vgl. Lamnek 2005, S. 299) wurde durch die Kombination zweier verschiedener Erhebungsverfahren gefolgt. Die kommunikativ gewonnenen Daten des Eingangsinterviews konnten mit den Daten der teilnehmenden Beobachtung der Unterrichtspraxis ergänzt und diese mit den Daten der anschließenden fokussierten Interviews erweitert werden, so dass eine *Triangulation der Datenquellen* gewährleistet war. Damit konnte sowohl eine gegenseitige Überprüfung der Daten vollzogen werden, als auch die Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstands erfasst werden. Mit der Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren wurde das Prinzip der *Regelgeleitetheit* (vgl. Mayring 2010) angewendet und der Datenkorpus strukturiert. Insbesondere konnte mit der deduktiven Kategoriengewinnung aus dem theoretisch-konzeptionellen Vorverständnis ein distanzierter Blick auf die erhobenen Daten sichergestellt und somit eine theoriegeleitete Datenauswertung umgesetzt werden. Die für den Prozess der Datenanalyse notwendigen Kategoriensysteme wurden veranschaulicht und die Interpretation der Daten anhand von Zitaten nachvollziehbar gemacht. Während des Analyseprozesses konnten die Kategorien und Interpretationen in einem eingeschränkten Maße *interpersonell überprüft* werden. Eine weitere Person (damalige Psychologiestudentin) verifizierte alle Transkriptionen der Interviewaufnahmen und führte auch eine Zweitcodierung von ausgewählten Interviewtransskripten durch. Diese wurden kommunikativ abgeglichen. Zudem konnte eine *kommunikative Validierung* (vgl. Steinke 2010, S. 321) zur Datenauswertung stattfinden. Die an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen haben die ausgewerteten Fallanalysen durchgesehen und durch eine positive Rückmeldung hinsichtlich ihrer dargestellten Unterrichtspraxis die Gültigkeit bewertet.

5.1.2 Schulinterne Fortbildungsreihe als Kooperationsprojekt zum offenen Unterricht

Mit den an der Untersuchung beteiligten Lehrer/innen habe ich zunächst Eingangsinterviews durchgeführt und nach der ersten Auswertung das Fortbildungskonzept entwickelt. Die Auswertung bestätigte die (vage) Vermutung, dass das wissenschaftliche Verständnis über das in der Unterrichtspraxis umgesetzte weit hinausgehen könnte. In der Annahme, dass eine gemeinsame Verständnisgrundlage zwischen Theorie und Praxis eine Voraussetzung für die konzeptionelle Weiterentwicklung ist, wurde diese verbindende Verständnisgrundlage in der Fortbildungsreihe hergestellt. Die Fortbildung wurde während des zweiten Schulhalbjahrs parallel zur zweiten Untersuchungsphase durchgeführt. Die Fortbildungsreihe betrachte ich als einen Weg, einen wechselseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen Theorie und Praxis einzuleiten, denn sie sollte zum einen wissenschaftliche Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis „transportieren“ und zum anderen sollten Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis die wissenschaftlichen Erkenntnisse erweitern. Das aus der Praxis resultierende Wissen der Lehrer/innen nutze ich als bereichernden Beitrag, der die theoretischen Überlegungen zum offenen Unterricht ausdifferenziert.

Die schulinterne Fortbildungsreihe wurde von mir für das gesamte Kollegium durchgeführt. Hierfür wurden die bereits existierenden und institutionalisierten Zeiträume für Teamsitzungen genutzt, so dass für die Lehrkräfte keine zeitliche Mehrbelastung entstand. Zur Fortbildungsreihe gehörten eine eintägige Einführungsveranstaltung und nachfolgend sechs jeweils zweistündige thematische Arbeitstreffen.

Bei der Fortbildungskonzeption waren mir folgende Aspekte⁵² wichtig,

- Bezug zur konkreten Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrer/innen herzustellen,
- an den Erfahrungen und Lernbedarf der Lehrer/innen anzuknüpfen und ihnen somit Mitwirkungsmöglichkeiten zu eröffnen,
- Gelegenheiten zum inhaltlichen Austausch der Lehrer/innen untereinander anzubieten,
- Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis einzuräumen und
- Gelegenheit zur Anwendung und Erprobung des Gelernten.

Die Fortbildungsreihe war inhaltlich an dem Bedarf der untersuchten Schulpraxis ausgerichtet und eine Praxisorientierung bestand darin, die praktizierten Unterrichtskonzepte der Leh-

⁵² Diese Merkmale werden u.a. auch in der Studie von Traub (1999) und in Forschungsübersichten von Lipowsky (2004/2010), die Ergebnisse aus Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zusammenstellen, erwähnt und darin als wirksam belegt.

rer/innen zu thematisieren und einen intensiven, inhaltlichen Austausch über die je eigene Unterrichtspraxis der Lehrer/innen untereinander zu eröffnen. Die bereits praktizierten und während der Fortbildungsreihe neu entstehenden bzw. modifizierten Ansätze der Lehrer/innen wurden inhaltlich in die Arbeitstreffen integriert und auf der Grundlage des kommunizierten, theoretisch-konzeptionellen Verständnisses reflektiert sowie weitere offene Unterrichtsstunden von den Lehrkräften geplant. Zwischen den einzelnen Arbeitstreffen bestand für die Lehrer/innen die Möglichkeit, die entstandenen Unterrichtsplanungen zu erproben, um diese in den darauffolgenden Arbeitstreffen zu thematisieren.

Während der Fortbildungsreihe habe ich die Rolle der Fortbildnerin eingenommen, in der ich sowohl Wissen vermittelt, den Lernprozess der Lehrkräfte angeregt und die Arbeit in Kleingruppen begleitet habe, als auch eine moderierende Rolle in den Gesprächssituationen und bei den Ergebnispräsentationen übernommen habe. Wichtig war mir dabei, dass es nicht bei der Vermittlung bzw. Erarbeitung von Wissen zum offenen Unterricht stehen blieb, sondern die Lehrkräfte dieses Wissen in ihre Unterrichtsplanung sinnvoll umsetzen konnten. Bestandteile der Fortbildung waren daher sowohl Phasen der Informationsaufnahme als auch Phasen der individuellen Weiterverarbeitung und des kollegialen Austausches. Die Wissensverarbeitung wurde nach dem von Wahl (2006) beschriebenen, didaktischen Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“⁵³ verfolgt, d. h. in der Rolle der Fortbildnerin habe ich im Sinne offenen Unterrichts die Fortbildung gestaltet und die vermittelnde Thematik nicht nur gelehrt, sondern beispielhaft durch mein Handeln vorgelebt.

Die konkrete Unterrichtspraxis bildete den Ausgangspunkt der theoriebasierten Reflexion und Umsetzung hinsichtlich einer zunehmenden Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen. Über die Fortbildungsreihe hinaus wurde die Unterrichtspraxis der drei ausgewählten Einzelfälle in mehreren beobachteten Unterrichtsstunden wissenschaftlich begleitet (vgl. Kap. 6).

Das Ziel meiner Studie bestand nicht in der Entwicklung und Evaluation einer wirksamen Fortbildungsmaßnahme zur Veränderung der Unterrichtspraxis, sondern aus der beobachteten und mit den Lehrkräften reflektierten Unterrichtspraxis empirisch entwickelte neue Erkenntnisse für den Umsetzungsprozess zu gewinnen. Daher werden Konzept und konkrete Umsetzung der Fortbildung an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

⁵³ Der „Pädagogische Doppeldecker“ wurde als Begriff bereits von Geissler (1985) eingeführt und von Wahl (2006, S. 62ff) als didaktisches Prinzip für eine erfolgreiche Gestaltung von Lernumgebungen aufgegriffen und erforscht.

5.1.3 Reflexion des Rollen-Sets der Forscherin im Untersuchungsfeld

Durch die bereits vor der Untersuchung bestehende kollegiale Verbindung zum Feld stellt sich das Phänomen der Fremdheit und Vertrautheit, der Nähe und Distanz der Forscherin zur Praxis in besonderer Weise dar (vgl. Flick 1996, S. 149 ff). Mein Agieren im Untersuchungsfeld ist durch eine große Nähe gekennzeichnet, denn ich war an den Planungs-, Entscheidungs- und Veränderungsprozessen beteiligt. Bedingt durch die Fragestellung und die begrenzten Ressourcen, die einer Wissenschaftlerin in der Qualifikationsphase zur Verfügung stehen, habe ich zudem im Untersuchungszeitraum eine dreifache Rolle übernommen:

- die der Unterrichtsforscherin,
- der Fortbildnerin und
- die der ehemaligen Kollegin.

Zwischen diesen Rollen habe ich je nach Untersuchungsfrage gewechselt. Wie im weiteren Verlauf dargestellt (s. Kap. 5.2.1), erwies sich die *ehemalige kollegiale Zusammenarbeit als Lehrerin und Kollegin* grundsätzlich als vorteilhaft, den Zugang zum Feld zu erleichtern und einerseits das Interesse des Kollegiums zu wecken sowie ihre Bereitschaft zu erhöhen, an der Untersuchung teilzunehmen. Andererseits war es dadurch möglich, von vorneherein eine offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit herzustellen. Da ich bereits mehrere Jahre nicht mehr Teil des Kollegiums war, war es mir - zumindest partiell – möglich, eine distanzierte Außenperspektive einzunehmen. Dennoch waren mir die institutionellen Abläufe und relevanten Problembereiche bekannt, die die wechselseitige Kommunikation generell erleichterten. Die offene und authentische Gesprächsweise in den Interviews hat dazu geführt, dass über die Frage der Anonymität der involvierten Lehrkräfte stärker nachgedacht werden musste. Im Forschungsprozess zeigte sich, dass durch die Nähe zum Untersuchungsfeld „exklusive Erfahrungen und Wissensbestände“ (Meuser/ Nagel 1991, S. 444) gewonnen werden konnten und gleichzeitig Strategien der Distanzierung entwickelt werden mussten, um das Aufrechterhalten der für die Forschung erforderlichen Distanz und Qualität gewährleisten zu können.

Mit Hilfe der eingesetzten Leitfäden konnte ich in den Interviews und den Unterrichtsbeobachtungen eine distanzierte Haltung im Feld einnehmen und dabei meine *Rolle der Unterrichtsforscherin* wahren. Im Unterricht war ich zwar Teil des Unterrichtsgeschehens, allerdings hauptsächlich in der Rolle der externen Beobachterin aktiv (s. Kap. 5.2). Im Vergleich dazu gestaltete sich die Wahrung dieser Rolle in den fokussierten Interviews im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung schwieriger. In diesen Situationen befand ich mich auf einer

Gratwanderung, die sich zwischen Befragung und Intervention kennzeichnen lässt (vgl. Kreis/Staub 2011). Orientiert am Lösungsansatz von Herzmann (2001) und Rabenstein (2003) dokumentierte und reflektierte ich während des Forschungsprozesses mein Agieren in den jeweiligen Rollen. Wie ich das Unterrichtsgeschehen wahrnahm, verglich und ergänzte ich ggf. mit den kommunikativ gewonnenen Daten der Interviews, die die Sicht der Lehrerinnen wiedergeben. Die Kombination der eingesetzten Erhebungsverfahren (s. Kap. 5.2.2) ermöglichte die Gewinnung einer inhaltlichen Distanz zu der beobachteten Situation.

In meiner Rolle als externe Fortbildnerin war es für mich wichtig, eine Transparenz über meine Aufgaben herzustellen und während der gemeinsamen Arbeit mit den Lehrkräften immer wieder herauszustellen. Bereits zu Beginn der Fortbildungsreihe habe ich meine Aufgaben als Impulsgeberin und Begleiterin geklärt und von denen der Lehrkräfte abgegrenzt. Ich war für den theoretischen Rahmen zuständig, während die Lehrerinnen und Lehrer als Experten und Expertinnen ihrer Unterrichtspraxis diesen Rahmen mit Beispielen füllten und in ihre Unterrichtspraxis überführten. Sie waren für die Umsetzung bzw. Nichtumsetzung eigenverantwortlich, konnten aber bei Bedarf auf meine Unterstützung zurückgreifen. Das bereits bestehende Vertrauen zwischen mir und dem Kollegium habe ich in dieser Rolle ebenfalls als vorteilhaft erfahren. Meine schulbezogenen Praxiserfahrungen und mein Verständnis waren hilfreich für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und die Anliegen der Lehrkräfte und wurden ergänzt durch meine beruflichen Erfahrungen an der Universität, Verbindungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen und fortwährend zu verfolgen.

Dieser in der vorliegenden Arbeit verfolgte interaktive Forschungsprozess musste - bedingt durch die Dynamik des Schulalltags - generell offen und flexibel gestaltet werden. Beispielsweise musste ich mich an den institutionell vorgegebenen Zeitstrukturen ausrichten und im Untersuchungsverlauf auf sich verändernde personelle Rahmenbedingungen reagieren, die im Kap. 5.2.1 konkretisiert werden.

5.2 Datenerhebung zur Unterrichtspraxis

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise zur Erhebung der Daten beschrieben. Zunächst werden die eingesetzten Erhebungsverfahren vorgestellt. Danach folgt ein Überblick über den Ablauf der gesamten Studie und die Angaben zur Auswahl der Einzelfälle.

5.2.1 Feldzugang der Forscherin und Auswahl der Fälle

Aus meiner Erfahrung als Grundschullehrerin war mir bekannt, dass es nicht so einfach ist, in die Unterrichtspraxis von Lehrern und Lehrerinnen Einblick zu erhalten. Da dies aber der Gegenstand meiner Forschung werden sollte, war klar, dass ich nur Lehrkräfte gewinnen konnte, zu denen bereits ein Vertrauensverhältnis bestand. Daher habe ich Kontakt zu meiner Ausbildungsschule aufgenommen, die für meine empirische Studie grundsätzlich aufgeschlossen und an der Thematik interessiert war. Meine Bekanntheit und meine Praxiserfahrung als Grundschullehrerin haben die Aufgeschlossenheit für eine Zusammenarbeit erhöht und waren auch im weiteren Verlauf eine wichtige Ausgangsbasis für die gemeinsamen Reflexionen von Unterrichtsstunden. Grundsätzlich erwies sich meine - wenn auch schon um einige Jahre zurückliegende - Nähe zum Feld als ein Türöffner für mein Forschungsvorhaben.

Im Rahmen einer Teamsitzung habe ich das Forschungsdesign meiner Untersuchung vorgestellt, mein Theorie-Praxis-Verständnis offengelegt und die bislang fehlende Perspektive der Praxis sowie die Relevanz einer Beteiligung der Lehrkräfte herausgestellt. Im Anschluss daran habe ich die Bereitschaft für das Eingangsinterview abgefragt, da es im ersten Schritt darum ging, den Stand der Umsetzung offenen Unterrichts zu eruieren. Die schriftliche Abfrage erfasste die Angabe des Namens und die telefonischen Kontaktdaten. Daraufhin unternahm ich die Kontaktaufnahme und die Terminvereinbarung mit den einzelnen Lehrerinnen.

Das große Interesse für ein Interview zeigt sich darin, dass sich von insgesamt 16 unterrichtenden Lehrkräften 12 für ein Interview bereit erklärten. Alle Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Schule durchgeführt. In allen Gesprächssituationen habe ich das Vertrauensverhältnis und meine berufspraktischen Erfahrungen als Grundschullehrerin als vorteilhaft erfahren, was die Lehrkräfte ebenfalls äußerten.

Aus den 12 durchgeführten Interviews wurden in einem nächsten Schritt fünf Lehrerinnen für die weitere Untersuchung ausgewählt. Kriterien waren Verständnis und Umsetzung des offenen Unterrichts. In den Vorstellungen der Lehrerinnen sollte ein theoretisches Vorverständnis und in ihren Praxiskonzepten Offenheit erkennbar sein. Ebenso wichtig für die Auswahl war die Bereitschaft der Lehrkräfte, ihren Unterricht langfristig beobachten und analysieren zu lassen. Während der Durchführung sind zwei Lehrkräfte (L Iris und L Viola, vgl. Abb. 2) krankheitsbedingt ausgeschieden, so dass schließlich drei Lehrerinnen (L Rosa, L Jasmin und L Flora, vgl. Abb. 2) während des gesamten Untersuchungszeitraums begleitet und ihre Aussagen und meine Beobachtungen ausgewertet werden konnten.

5.2.2 Ablauf der Datenerhebung - Vorverständnis und Methodenkombination

Die Studie ist im Längsschnitt (vgl. Flick 1996, S. 183) angelegt und erstreckt sich insgesamt über einen Zeitraum von 17 Monaten. Die Daten wurden in drei Untersuchungsphasen mit mehreren Erhebungszeitpunkten eruiert. Im ersten Schritt wurde ein Vorverständnis zum offenen Unterricht erhoben, das als Rahmen bei der Datenerhebung diente. Dieses Vorverständnis bestand aus den theoretisch-konzeptionellen Überlegungen und der bisherigen Forschung zur schulpraktischen Umsetzung des Konzepts (vgl. Kap. 1). Auf dieser Grundlage wurden die Interviewleitfäden und Beobachtungsbögen erstellt, die sich als zentrale Instrumente zur Erfassung der Vorstellungen und Umsetzung offenen Unterrichts erwiesen. Während des Forschungsprozesses wurden sie entsprechend dem Schwerpunkt der jeweiligen Erhebungsphase angepasst. In jeder Untersuchungsphase wurden teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die durch ein sich anschließendes fokussiertes Interview zur Unterrichtsstunde ergänzt wurden. Zu den Erhebungsinstrumenten gehören

- ein ausführliches leitfadengestütztes Eingangsinterview mit 12 Lehrkräften in der ersten Untersuchungsphase vor der ersten Unterrichtsbeobachtung,
- eine schulinterne Fortbildungsreihe für das gesamte Kollegium (N = 16 L) nach der ersten Untersuchungsphase und parallel zur zweiten Untersuchungsphase,
- Beobachtungen der Unterrichtspraxis mit anschließenden fokussierten Interviews (N = 3 L) in der zweiten Untersuchungsphase und
- leitfadengestützte Abschlussinterviews in der dritten Untersuchungsphase ein halbes Jahr nach der Fortbildungsreihe und teilnehmende Beobachtungen des Unterrichts (N = 3 L).

Die Verbindung von unterschiedlichen Datenquellen ist darin begründet, Schwächen einer Methode auszugleichen und den Gegenstand aus mehreren Perspektiven abzubilden, sodass sich im Sinne einer Triangulation die methodischen Zugänge ergänzen, korrigieren oder validieren können (vgl. Friebertshäuser 2003a, S. 505).

Die vorliegende Studie hat die Daten aus drei Quellen gewonnen. Daten von drei Grundschullehrerinnen werden während des Untersuchungszeitraums an sechs Zeitpunkten erhoben. Sie bestehen aus insgesamt drei leitfadengestützten Eingangsinterviews, 15 teilnehmenden Beobachtungen und 15 fokussierten Interviews. Bei jeder Lehrerin wurden jeweils fünf Beobachtungen und sechs Interviews (einschließlich des Eingangsinterviews) durchgeführt.

Mit Hilfe dieser Daten konnte die Unterrichtspraxis von drei Lehrerinnen mit ihren Veränderungen und methodisch-didaktischen Entscheidungen sowie ihren Begründungen erhoben und ausgewertet werden (Zur Auswahl der Lehrerinnen s. Kap. 5.2.1).

Nachfolgend werden die einzelnen Untersuchungsphasen mit ihren Erhebungsverfahren dargestellt (vgl. Abb. 2).

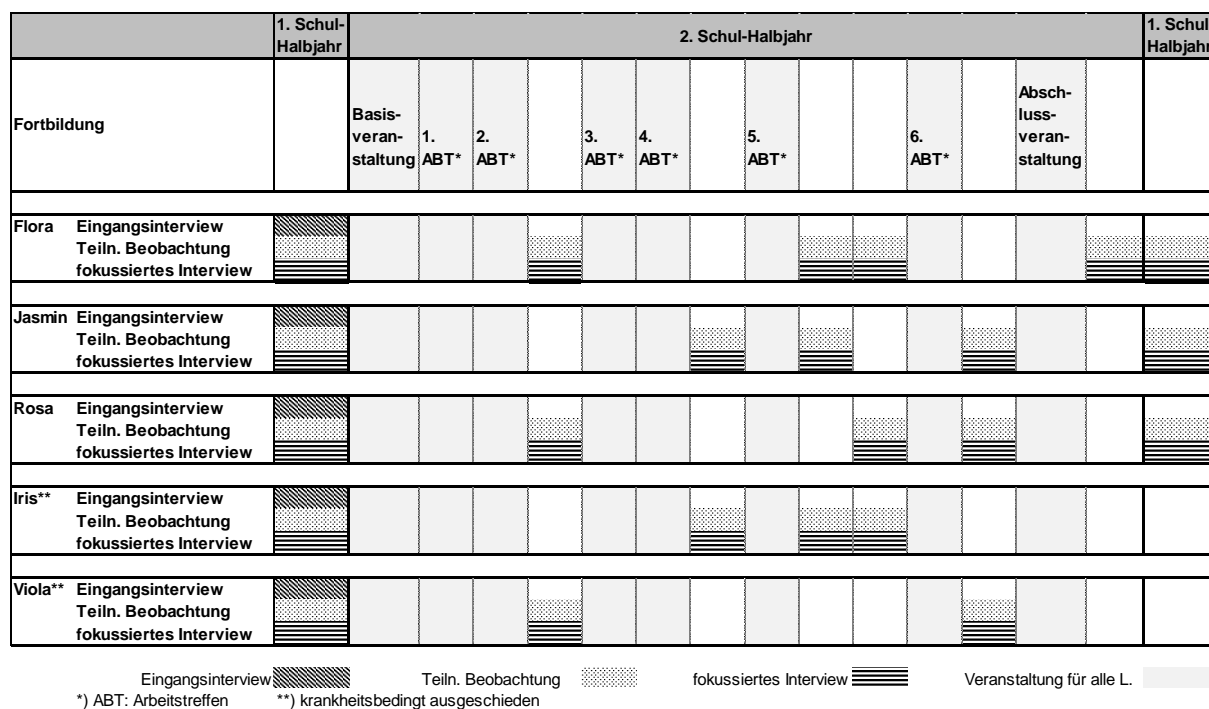


Abb. 2: Übersicht über den Ablauf der Datenerhebung

5.2.3 Erhebungsverfahren in der ersten Untersuchungsphase

Da sich das Forschungsinteresse auf die konzeptionelle Weiterentwicklung des offenen Unterrichts richtete und dies im wechselseitigen Austausch zwischen Theorie und Praxis, sollten die Sicht der Lehrerinnen durch Interviews und die Schritte ihrer Umsetzungspraxis über die Fremdbeobachtungen der Forscherin erforscht werden.

Leitfadengestützte Interviews mit den Lehrkräften als Einstieg

Als erster Schritt wurde in der ersten Untersuchungsphase ein leitfadengestütztes Eingangsgespräch (vgl. Flick 2004, S. 117 ff) durchgeführt. Die Erstellung des Interviewleitfadens basierte auf einem umfangreichen Literaturstudium, aus dem ein Vorverständnis offenen Unterrichts erarbeitet (vgl. Kap. 2.4) und vorliegende Forschungserkenntnisse zur Umsetzung einbezogen wurden. Zu den inhaltlichen Schwerpunkten gehörte die Ermittlung der Vorstellungen der Lehrkräfte zum offenen Unterricht und ihres Unterrichtskonzepts in der Umsetzungs-

praxis (s. Anhang 1.). Das Ziel bestand darin, die aktuelle Ausgangslage des Unterrichtskonzepts zu erfassen, die zudem als Grundlage für die weitere Fallauswahl diente.

Bei der Entscheidung für das Erhebungsverfahren war es mir wichtig, die Lehrerinnen als Experten ihrer Unterrichtspraxis zu Wort kommen zu lassen. Ich wollte ihnen den Raum geben, offen über ihre Unterrichtspraxis sprechen zu können und gleichzeitig zu vermitteln, dass ihre Erfahrungen und Einschätzungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung von großer Bedeutung wären.

Meine Wahl fiel auf ein leitfadengestütztes Interview mit den Lehrerinnen, um ihre Einschätzung zu den von mir antizipierten Aspekten zu erfahren und für ihre Themen offen zu bleiben. Der Leitfaden wurde mit einer Lehrkraft erprobt, die nicht zur Auswahl gehört und einige Formulierungen zu Gunsten eines besseren Verständnisses verändert hat.

Alle Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Schule statt und wurden von mir durchgeführt, sodass eine gleichbleibende Interviewhaltung eingehalten werden konnte. Der Interviewleitfaden diente als Gedächtnisstütze, denn die Interviewsituation sollte ein Gespräch sein, das dem spontanen Argumentationsfluss folgte und situativ Nachfragen erlaubte. Diese Offenheit ermöglichte das Einbeziehen von Zwischenfragen der beteiligten Lehrerinnen und themenbezogene Inhalte, die aus ihrer Perspektive relevant waren (vgl. Helfferich 2004).⁵⁴ In der Situation bestand eine hohe Vertrautheit zwischen mir und den Interviewpartnerinnen. Die kollegiale Beziehung aus der vorherigen beruflichen Zusammenarbeit war hierfür eine äußerst wertvolle und für den Forschungsprozess förderliche Grundlage.

Während des Interviews habe ich Feldnotizen gemacht und jeweils nach den Gesprächen ein Postskriptum angefertigt, in dem ich Besonderheiten der Situation und zusätzliche inhaltliche und persönliche Eindrücke festgehalten habe (vgl. Kap. 5.2). Am Ende des Interviews habe ich das weitere Forschungsvorhaben vorgestellt und die Bereitschaft der Lehrkräfte zu einer Zusammenarbeit und Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen erfragt. Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die durchgeführten Interviews. Die Dauer der Interviews

⁵⁴ Diese Vorgehensweise war mir bereits vertraut aus meiner langjährigen wissenschaftlichen Mitarbeit in Forschungsprojekten am Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) der TU Dortmund (u.a. BMBF-Forschungsprojekt „LeWI - Lehre, Wirksamkeit und Intervention. Einstellungen von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre“ oder dem Forschungsprojekt der Volkswagenstiftung „Grenzräume – Zwischenräume: Migrationsbewegungen von Polinnen ins Ruhrgebiet“, jeweils unter der Leitung von Prof. 'in Dr. Sigrid Metz-Göckel. Die gewonnen wissenschaftlichen Erfahrungen konnte ich in meiner eigenen Studie erfolgreich anwenden.

hatte eine Spannbreite von einer halben bis zu zwei Stunden, mehrheitlich allerdings etwa eine Stunde.

Tab. 4: Übersicht über die Interviews

Lehrer/in	Datum	Länge h : min
L 01	10.09.	00:55
L 02	10.09.	01:46
L 03	11.09.	00:39
L 04	11.09.	00:58
L 05	14.09.	00:43
L 06	14.09.	00:36
L 07	23.09	00:37
L 08	23.09.	02:06
L 09	27.10.	01:10
L 10	27.10.	01:56
L 11	30.11.	01:29
L 12	19.11.	01:45
L 13	08.07.	01:03

Teilnehmende Beobachtung der Unterrichtspraxis

Nach der Auswahl der Fälle wurde die erste teilnehmende Beobachtung in der konkreten Unterrichtssituation durchgeführt. Sie diente dazu zu erfahren, wie und in welchem Ausmaß ein offenes Unterrichtskonzept von den einzelnen Lehrerinnen praktiziert wurde (vgl. Friebertshäuser 2003a, S. 503 ff; vgl. Voigt 2003, S. 785 ff). Dadurch wurde es möglich, die Selbsteinschätzung der Lehrerin aus dem Eingangsgespräch mit der Einschätzung der Forscherin aus der Beobachtung zu vergleichen. Dieser zweite methodische Zugang zur Unterrichtspraxis sollte zusätzliche Aspekte erbringen (vgl. ebd.). Hierzu wurde im Vorfeld ein Beobachtungsleitfaden auf der Grundlage des theoretisch-konzeptionellen Vorverständnisses (vgl. Kap. 2.4) und der eigenen Unterrichtspraxiserfahrungen erstellt und dieser im Unterricht von zwei

Lehrkräften erprobt.⁵⁵ Bei dieser Erprobung wurde deutlich, dass der Bogen zu starr war, um die vielfältigen Interaktionen abzubilden und zu viel Aufmerksamkeit erforderte, die von der Beobachtung ablenkte. Die Vorstrukturierung erwies sich aber als geeignet, den Fokus zu schärfen und war somit als Orientierung grundsätzlich dienlich. Daher habe ich mich entschieden, die Unterrichtssituation offen zu protokollieren und sie nach der Beobachtung den inhaltlichen Schwerpunkten des Bogens zuzuordnen.

Die Erfassung der Unterrichtssituation folgte dem typischen Stundenverlauf des Unterrichts: 1. Einstieg/ Orientierung, 2. Arbeitsphase und 3. Präsentation/ Reflexion. Sie bezog sich auf das Unterrichtsgeschehen hinsichtlich der Lehrer-Vorgaben, auf die Freiräume der Lernenden und die Interaktionen zwischen den Agierenden. Während der Beobachtung habe ich den Standpunkt mehrfach gewechselt, um möglichst alle Beteiligten einzubeziehen. Dies war in lehrergelenkten Unterrichtsphasen einfacher umzusetzen, da die Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schüler/n/innen als Fragende-Antwortende-Verhältnis einfach strukturiert war. In schülerorientierten Unterrichtsphasen hingegen bestand die Schwierigkeit darin, alle Schüler/innen gleichzeitig zu beobachten. Dies führte zu der Entscheidung, die Beobachtungseinheiten entsprechend der Tischgruppenordnung zeitlich zu begrenzen (jeweils 3 Minuten pro Tischgruppe). Die einzelne Beobachtung bezog sich jeweils auf eine Unterrichtseinheit, die von den Lehrkräften zeitlich flexibel gestaltet wurde und zwischen 45 und 60 Minuten dauerte.

Den Schüler/n/innen war ich in meiner Rolle als Beobachterin vorgestellt worden. Zu Beginn der ersten Beobachtung passierte es, dass die Schüler/innen neugierig nachgefragt haben, was ich aufschreibe. Eine kurze Auskunft reichte ihnen jedoch aus, um wieder in ihre Arbeit zurück zu finden. Bereits während der ersten Beobachtung wurde ich in allen Fällen als Teil des Unterrichtsgeschehens von den Schüler/n/innen angenommen. Dies wurde vor allem an den Stellen deutlich, an denen Fragen an mich als Ko-Lehrerin gerichtet wurden. In diesen Fällen habe ich situationsbezogen reagiert und grundsätzlich Verständnisfragen an die unterrichtende Lehrerin weitergegeben, um die Außenperspektive und die ethnographische Distanz des „pro-

⁵⁵ Die Idee zum Forschungsdesign ist entstanden aus meiner damaligen Projektarbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund zum Thema „Einstellungen der Lehrenden zur Lehre unter der Leitung von Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Marion Kamphans. An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich für die bereichernden Forschungserfahrungen und auch den kooperativen Austausch über die Projektarbeit hinaus. Die Ideen zum Beobachtungsbogen konnten in einem wechselseitigen Austausch entwickelt werden und in die Publikationen im Rahmen der Projektarbeit miteinfließen (u.a. Kamphans/ Funger/ Ernst 2010).

fessionellen Fremden“ (vgl. Agar 1980) zu behalten. Meine Rolle im Feld habe ich anschließend an die Beobachtungssituation in den Feldnotizen beschrieben und reflektiert.

Fokussierte Interviews

Im Anschluss an jede Beobachtungsstunde habe ich mit der Lehrerin ein fokussiertes Interview - ein Spezialtypus des Leitfaden-Interviews – durchgeführt. Es konzentrierte sich thematisch auf die Reflexion der beobachteten Unterrichtseinheit und die methodisch-didaktischen Begründungen ihrer Unterrichtsentscheidungen (vgl. Flick 1996, S. 195 ff; vgl. Friebertshäuser 2003b; S. 378 ff). Dadurch war es möglich, die beobachtete Alltagssituation als gemeinsame Erfahrung in den Mittelpunkt zu stellen und diese um die in der Situation getroffenen Entscheidungen der Lehrerin (direkt) zu ergänzen (vgl. Friebertshäuser 2003a, S. 505/ Friebertshäuser 2003b, S. 378). Auf diese Weise konnten zum Beispiel situative Veränderungen der ursprünglichen Planung der beobachteten Unterrichtsstunde bzw. Aspekte der Planung der gesamten Unterrichtsreihe die Datengrundlage der Beobachtung erweitern.

Das fokussierte Interview wurde ähnlich dem Eingangsinterview in Gesprächsform durchgeführt. Der Leitfaden des Eingangsinterviews wurde inhaltlich angepasst und während des Gesprächs als Orientierungshilfe genutzt (s. Anhang 2.). Er enthielt die Beschreibung des Themas, des Stundenverlaufs, der Unterrichtsziele für die inhaltliche Auswahl und die Einschätzung der Mitbeteiligung der Schüler/innen an der Unterrichtsplanung und -durchführung. Es ging darum, die Sicht und Interpretation der Lehrerinnen kennen zu lernen, ihnen Raum zur Reflexion der Unterrichtsstunde zu geben und ihre Entscheidungen bei der Planung und Durchführung transparent zu machen. Die unterrichtspraktische Umsetzung zu verstehen, stand dabei im Vordergrund. Zudem konnten die teilnehmenden Beobachtungen der Forscherin durch die Einschätzung der Lehrerin kommunikativ ergänzt werden. Die übliche Gesprächsstruktur wurde in der vorliegenden Studie durch die Rolle der Forscherin als Beraterin erweitert und die Gesprächssituation ähnlich dem Modell des „fachspezifischen Unterrichtscoaching“ von Kreis und Staub (2011) gestaltet (s. Kap. 5.2.3 fokussierte Interviews). Entgegen gängiger Coaching- und Beratungsansätze, die vornehmlich auf eine spezifizierte belastende Problembewältigung zielen, fokussiert ihr Modell auf die Optimierung der Lernumgebungen für die Schüler/innen und die damit verbundene Unterstützung der Lehrkräfte. Dem Modell entsprechend partizipiert der Coach an der Planung, Durchführung und der Reflexion des Unterrichts und übernimmt auf diese Weise Mitverantwortung für die Unterrichtsgestaltung. Die Gesprächssituation ist daher durch eine dialogische Interaktion zwischen

Coach und der Lehrkraft gekennzeichnet. Dieses Modell wurde in der vorliegenden Arbeit an den Forschungsgegenstand angepasst und angewendet. Während bei Kreis und Staub die Zielgruppe angehende Lehrpersonen anspricht, geht es in der vorliegenden Studie um die Begleitung von Lehrkräften und um ein allgemeindidaktisches Unterrichtscoaching zur Umsetzung offenen Unterrichts. Die dialogische Struktur steht dabei im Zentrum der fokussierten Interviews. Mit Hilfe des erstellten Leitfadens initiiert der Coach bzw. vorliegend die Forscherin in der Rolle der Beraterin einen Dialog zu der zuvor beobachteten Unterrichtsstunde, die die Grundlage des Gesprächs bildet. An den Stellen, an denen die Lehrkräfte den Bedarf einer Unterstützung signalisierten, wurde in dem Interview von einer befragenden zu einer dialogischen Gesprächsstruktur gewechselt und gemeinsame Lösungsansätze zur Optimierung der Umsetzung offenen Unterrichts entwickelt. Den Schwerpunkt der Interaktion legten dabei die Lehrkräfte während der Gesprächssituation fest. In der dialogischen Gesprächsstruktur wurde ein Aktions-Reflexions-Kreislauf initiiert. Aus praxisorientierter Sicht diene dieser Aktions-Reflexions-Kreislauf dazu, neue Erkenntnisse schrittweise zu erproben, denn durch das „in Beziehungsetzen von Aktion und Reflexion“ wurden neue Möglichkeiten der Umsetzung erkennbar und in die Tat umgesetzt einer Überprüfung unterzogen (Altrichter/ Posch 1998, S. 16). Wird ein solcher Aktion-Reflexion-Kreislauf als systematischer und reflexiver Prozess eröffnet, kann laut Altrichter/ Posch eine Erkenntnis als Ergebnis der „Reflexion“ und die Entwicklung als Ergebnis der „Aktion“ schrittweise verfolgt werden (vgl. ebd.). So konnten die beteiligten Lehrerinnen in der Interviewsituation beispielsweise ihre wahrgenommenen Aufgaben und beobachteten Auffälligkeiten reflektieren (Reflexion) und daraus methodisch-didaktische Konsequenzen als eine neue Erkenntnis für ihre weitere Unterrichtsarbeit ableiten (Aktion), was in den Kapiteln der Ergebnisdarstellung jeweils verdeutlicht wird.

In der forschungsmethodischen Literatur wird empfohlen, die fokussierten Interviews direkt im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung durchzuführen. Dem wurde in den ersten Beobachtungen entsprochen, dies wurde jedoch aus forschungspraktischen Gründen im weiteren Forschungsverlauf verändert. Die Durchführung zeigte zum einen, dass nur Stunden zur Beobachtung ausgewählt werden konnten, nach denen eine größere schulische Pause folgte. Dies konnte aus stundenplantechnischen Gründen nicht durchgängig gewährleistet werden. Zudem betrug die Dauer dieser Pause zwischen 15 und 30 Minuten, sodass die Gesprächssituation unter Zeitdruck stattfinden musste, was die Qualität des Gesprächs einschränkte und hohe Anforderungen an die Lehrkräfte und die Interviewerin stellte. Dies führte zu der Entscheidung, die Gespräche erst nach Unterrichtsschluss zu führen, um eine entspannte Gesprächssi-

tuation herstellen zu können. Diese Veränderung haben bereits die Lehrerinnen wie die Forscherin bei der ersten Umsetzung positiv wahrgenommen.

5.2.4 Erhebungsverfahren in der zweiten Untersuchungsphase

In der zweiten Untersuchungsphase wurden mit Ausnahme des Eingangsinterviews die gleichen Erhebungsverfahren, wie in der ersten Untersuchungsphase, eingesetzt. Es wurden jeweils drei teilnehmende Beobachtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit anschließenden fokussierten Interviews durchgeführt (vgl. Kap. 5.2.3). Ihr Ziel ist die Erfassung der Umsetzung und Beschreibung des Entwicklungsprozesses offenen Unterrichts im Vergleich zur ersten Untersuchungsphase. Für das fokussierte Interview wurde der Leitfaden aus der ersten Untersuchungsphase beibehalten und inhaltlich um die Frage zu Veränderungen des Unterrichtskonzepts aus der Sicht der Lehrerin erweitert (s. Anhang 3.). Die Beobachtungskriterien sind unverändert geblieben.

5.2.5 Erhebungsverfahren in der dritten Untersuchungsphase

Ein halbes Jahr später wurde in der dritten Untersuchungsphase jeweils die letzte teilnehmende Beobachtung mit einem sich anschließenden fokussierten Interview durchgeführt. Ziel war es einerseits, die Vorstellungen der Lehrkräfte vom offenen Unterricht und seine Umsetzung zu ermitteln und andererseits zu beschreiben, inwieweit die eingeführten Veränderungen im Unterricht etabliert oder verworfen worden waren.

Die Unterrichtspraxis wurde mit dem gleichen Beobachtungsbogen (vgl. 5.2.3) erfasst. Der Leitfaden für das anschließende fokussierte Interview wurde inhaltlich um Fragen zum Verständnis und zur Bedeutung offenen Unterrichts erweitert (s. Anhang 4.).

5.3 Datenaufbereitung

Interviewtranskripte

Die Leitfadeninterviews wurden mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet und nach den Regeln von Kuckartz et al. (2007) transkribiert. Aufgrund des Forschungsinteresses und des inhaltsanalytischen Auswertungsansatzes standen der formal-sprachliche „Genauigkeitsgrad“ (vgl. Flick 1996, S. 192 f) und emotionale Aspekte nicht im Vordergrund. Dialektformulierungen wurden nicht mit verschriftet und die Sprache an das Schriftdeutsch angenähert. Der Gesprächsverlauf wurde wörtlich dokumentiert. Ein Korrekturhören wurde durchgeführt,

bei dem die Transkripte Wort für Wort mit der Tonbandaufzeichnung verglichen und ggf. korrigiert wurden.⁵⁶

Unterrichtsbeobachtungen

Die schriftlichen Aufzeichnungen wurden am Tag der teilnehmenden Beobachtungen in Protokollen ausformuliert und den Themen des Leitfadens zugeordnet.

Feldnotizen

Die Forschungssituation wurde in den Feldnotizen dokumentiert und zur Interpretation der erhobenen Daten hinzugezogen (vgl. Flick 1996, S. 374 ff). Die Notizen beinhalten die Kommunikation der Forscherin mit den Lehrerinnen, wahrgenommene Störungen, Auffälligkeiten und Reflexionen, die direkt im Anschluss an die Erhebungssituation (Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Fortbildungseinheiten) schriftlich festgehalten wurden.

5.4 Datenauswertung

Da diese Studie sowohl das Verständnis als auch die Umsetzung offenen Unterrichts zum Gegenstand hat, wurden einerseits die Selbstauskünfte der betreffenden Lehrerinnen als auch ihre konkrete Unterrichtspraxis einbezogen. Grundlage der Datenauswertung bilden insgesamt drei Datensätze. Der erste umfasst drei Eingangsinterviews mit jeweils einer Gesamtlänge von knapp fünf Stunden, die auf 71 Seiten transkribiert wurden. Zum zweiten Datensatz gehören 15 teilnehmende Beobachtungen von knapp 14 Stunden Länge, die auf 119 Seiten protokolliert und auf 160 Seiten transkribiert wurden. Der dritte Datensatz besteht aus 15 fokussierten Kurzinterviews mit einer Gesamtlänge von knapp neun Stunden, die auf insgesamt 232 Seiten transkribiert wurden.

5.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der Datenauswertung habe ich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) genutzt, die eine Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung erlaubt und „hermeneutisch-interpretierend“ (vgl. Kuckartz 2012, S. 51) zu verstehen ist. Eine ähnliche

⁵⁶ In diesem aufwendigen Prozess wurde ich von meiner damaligen studentischen Hilfskraft Laura Quante unterstützt, bei der ich mich an dieser Stelle herzlich bedanke.

inhaltsanalytische Vorgehensweise beschreiben auch Schmidt (2003/ 2010) und Kelle/ Kluge (2010), die bei der vertiefenden Fallinterpretation berücksichtigt wurden.⁵⁷

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein systematisches, regelgeleitetes und theoriegeleitetes Vorgehen (vgl. Mayring 2010, S. 13), das die Entwicklung eines Kategoriensystems zum Ziel hat. Die Kategorien werden in einem „Austauschprozess“ zwischen dem qualitativ erhobenen Datenmaterial und dem theoretischen Vorverständnis entwickelt, wobei ich dem Leitprinzip „am Material zu arbeiten“ folge, d.h. in ständiger Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material vorgehe. Dies spiegelt sich im weiteren Verlauf der Arbeit in der Ergebnisdarstellung wider, bei der das Leitprinzip zum Tragen kommt, sich einerseits von den Befragten „führen und belehren zu lassen“ und andererseits die theoretischen Überlegungen mit einfließen zu lassen. Das theoretische Vorverständnis nutze ich als „Brille“, durch die ich die Daten betrachte (vgl. Schmidt 2003, S. 565). Aus dem theoretischen Vorverständnis und den Themen des Interviewleitfadens habe ich deduktiv die ersten Hauptkategorien abgeleitet, die ich aus dem Datenmaterial (heraus) weiter ausdifferenziert bzw. „empirisch aufgefüllt“ habe (Kelle/ Kluge 2010).

Die Kategorien (s. Kap. 5.4.2) beziehen sich auf die Überzeugungen der Lehrerinnen und ihre Umsetzung des offenen Unterrichts. Ziel ist die Systematisierung der Begründungen ihres Praxiskonzepts und ihrer Umsetzung offenen Unterrichts hinsichtlich der berufsbezogenen Überzeugungen aus den Interviewdaten. Als deduktive Hauptkategorien habe ich die Strukturierung der berufsbezogenen Überzeugungen nach Blömeke et. al. (2008) gewählt (vgl. Kap. 4.1). Die Begründungen zur Umsetzung offenen Unterrichts bilden, so die Annahme, einen möglichen Zugang zum besseren Verständnis der Unterrichtspraxis.

Als deduktive Hauptkategorie für die Umsetzung habe ich die Operationalisierung der Dimensionen der Offenheit nach Brügelmann (1997b) und deren Weiterführung von Peschel (2009) übernommen (vgl. Kap. 2.4). Die Annahme ist hier, dass diese Dimensionen aus der Unterrichtspraxis heraus weiter differenziert werden können.

Die Daten wurden jeweils gemäß der Fragestellung inhaltsanalytisch ausgewertet und die Analysetechnik angepasst: Im Eingangsinterview wurde die Fragestellung verfolgt: (1) „Was

⁵⁷ Schmidt (2003, S. 545) stellt ein inhaltsanalytisches Verfahren vor, in dem sie der Einteilung von Bos/ Tarnai (1989) folgend eine Mischform aus den beiden Zugangsweisen, der „hermeneutisch-interpretierenden“ und der „empirisch-klärenden“ anwendet. Die Teilschritte Kategorisieren, Codieren und Vertiefende Fallinterpretation wurden in der vorliegenden Arbeit bei der Auswertung berücksichtigt.

verstehen die Lehrkräfte unter offenem Unterricht und wie beschreiben sie die Umsetzung ihres Unterrichtskonzepts?“ Hierfür wurde theoriegeleitet ein Kategoriensystem entwickelt und eine strukturierte inhaltsanalytische Auswertung durchgeführt (s. Kap. 5.4).

Im Fokus der teilnehmenden Beobachtungen stand die Fragestellung: (2) „Wie setzen die Lehrkräfte ihr Unterrichtskonzept um?“ Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte ebenfalls durch Strukturierung des Datensatzes mit Hilfe des entwickelten Kategoriensystems.

Die fokussierten Kurzinterviews bezogen sich auf zwei Fragestellungen: (3) „Wie begründen die Lehrkräfte die Umsetzung ihres Unterrichtskonzepts?“ und (4) „Welche Herausforderungen und Erfolge nehmen sie bei der Umsetzung ihres Unterrichtskonzepts wahr?“ Die Auswertung der dritten Fragestellung wurde ebenfalls durch eine strukturierende Inhaltsanalyse geleitet. Für die vierte Fragestellung wurde eine (an theoretischen Vorannahmen orientierte) induktive Kategorienbildung und eine inhaltsanalytische Auswertung durch Zusammenfassung des Datenmaterials vorgenommen (s. Kap. 5.4.1).

Die fünfte Forschungsfrage: (5) „Wie gestalten die Lehrkräfte den Prozess zunehmender Öffnung in ihrem Unterricht?“ bezieht sich auf die Erfassung des Öffnungsprozesses. Die Daten der Interviews und der teilnehmenden Beobachtung konnten mit Hilfe des entwickelten Rasters (vgl. Kap. 2.4) hinsichtlich der Dimensionen der Öffnung und ihres Öffnungsgrads zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt analysiert und anschließend miteinander verglichen werden. Dadurch konnte der Öffnungsprozess der untersuchten Unterrichtspraxen nachgezeichnet und etwaige Veränderungen in den jeweiligen Untersuchungsphasen aufgezeigt werden. Hierzu wurde ein Vergleich der erfassten Daten zur ersten teilnehmenden Beobachtung in der ersten Untersuchungsphase (Ausgangslage) und der letzten Beobachtung der zweiten Forschungsphase durchgeführt. Die Etablierung der veränderten Unterrichtspraxis konnte anhand eines weiteren Vergleichs zwischen den Daten zur letzten Beobachtung der zweiten Untersuchungsphase und der Beobachtung in der dritten Untersuchungsphase (sechs Monate später) aufgezeigt werden.

Die drei Datenquellen (leitfadengestützte Eingangsinterview, teilnehmende Beobachtung und fokussierte Interview) wurden jeweils separat voneinander codiert und danach in einem Kategoriensystem zusammengeführt. Nach der Kategorienbildung und Codierung bestand der nächste Auswertungsschritt in der vertiefenden Fallinterpretation im Sinne der „dichten Beschreibung“ (s. Kap. 5.1.1) mit dem Ziel, die Umsetzung offenen Unterrichts ausführlich zu beschreiben sowie inhaltliche Zusammenhänge und theoretische Schlussfolgerungen darzu-

stellen. Auf diese Weise war es mir möglich, unterschiedliche Abstraktionsebenen analytisch zu verknüpfen. Mit Blick auf die Falldarstellung bedeutet das, dass ich (1) auf der Ebene der Empirie kategoriengeleitet die beobachtete Unterrichtsstunde und das daran anschließende Auswertungsgespräch nachzeichne. (2) Auf der Ebene der Bedeutung die beobachtete Unterrichtsstunde in den theoretischen Kontext einbette (s. Analyse der Unterrichtsstunde) und (3) auf der Ebene der zugrunde liegenden Metanarrative diese Daten in Form eines wissenschaftlichen Resümees (s. Erziehungswissenschaftliches Resümee) interpretiere. Im strukturellen Aufbau der einzelnen Falldarstellungen spiegeln sich diese drei Ebenen wider, nämlich

- Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin sowie Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung (Ebene der Empirie)
- Analyse der Unterrichtsstunde (Ebene der Bedeutung) und
- Erziehungswissenschaftliches Resümee (Ebene der Metanarrative).

5.4.2 Das Kategoriensystem in der Übersicht

Die vorliegende Untersuchung verfolgt die Erfassung der Umsetzung und eine theoriebasierte Weiterentwicklung offenen Unterrichts, daher liegt eine deduktive und kriteriengeleitete Auswertung des Datenmaterials nahe. Die theoretisch-konzeptionelle Entwicklung sollte an vorliegende Erkenntnisse anschließen, um sowohl eine Weiterführung des Diskurses als auch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Bereits vorhandene Operationalisierungen boten sich daher als Grundlage der Datenanalyse an.

Es wurden vier Hauptkategorien definiert, die an das Datenmaterial der drei Quellen angelegt wurden. Die ersten zwei Hauptkategorien in Tabellen 5 und 6 wurden in Anlehnung an die Gruppen von Überzeugungen („Unterrichtsbezogene Überzeugungen“ und „Schul- und Professionsbezogene Überzeugungen“) nach Blömeke et al. (2008a) festgelegt. Auf der Grundlage der im Theorieteil vorgestellten Ansätze wurden diese in ihren Definitionen auf die Thematik des offenen Unterrichts übertragen. Diese Hauptkategorien wurden während des Auswertungsprozesses ausdifferenziert und in Subkategorien erster und zweiter Ordnung gefasst (s. Tab. 5 und Tab. 6). Zudem wurden sie aus dem Datenmaterial heraus um neue Kategorien ausdifferenziert, wenn sie sich nicht den zuvor festgelegten Kategorien zuordnen ließen (s. Tab. 6: Gruppe „Schul- und Professionsbezogene Überzeugungen“: Vorstellungen zum Lehren und Lernen). Zu der Gruppe „Dimensionen der Offenheit“ in Tabelle 7 gehören vier Subkategorien, die auf der Grundlage des erarbeiteten theoretisch-konzeptionellen Verständnisses (s. Kap. 2.4) übernommen und im Laufe des Auswertungsprozesses ebenfalls ausdifferenziert wurden. Tabelle 8 stellt

während des Forschungsprozesses gewonnene Daten (induktive Kategorien) zu den „Voraussetzungen und förderlichen Bedingungen“ der Umsetzung offenen Unterrichts dar. Definitionen und Ankerbeispiele für die deduktiven Kategorien und induktiven Ergänzungen bzw. für die induktiven Kategorien sind den Anhängen 5. – 7. zu entnehmen.

Tab. 5: Kategoriensystem „Berufsbezogene Überzeugungen“ – Gruppe „Unterrichtsbezogene Überzeugungen“

Deduktive Kategorien 1. Ordnung	Induktive Kategorien 1. Ordnung
Unterrichtsbezogene Überzeugungen	
Zielvorstellungen	Fachliche Lehrziele
	Überfachliche Lehrziele
	Allgemeine Bildungsziele
Unterrichtsmethodische Präferenz	Lehrergelenkte
	Unterrichtsphasen
	Eigenaktive/ Offene Unterrichtsphasen

Tab. 6: Kategoriensystem „Berufsbezogene Überzeugungen“ – Gruppe „Schul- und Professionsbezogene Überzeugungen“

Deduktive Kategorien 1. Ordnung	Induktive Kategorien 1. Ordnung	Induktive Kategorien 2. Ordnung
Schul- und Professionsbezogene Überzeugungen		
Aufgaben der Lehrperson	Unterrichtsplanung	
	Anleitung	
	Wissensvermittlung	
	Diagnose	
	Lernprozess unterstützen/ fördern	
	Leistungsbewertung	
	Unterrichtsentwicklung	
Inhalte der LehrerInnen Ausbildung	Offener Unterricht in der schulpraktischen Ausbildungsphase	
----	Vorstellungen zum Lehren und Lernen	Eigenaktivität
		Differenzierung
		Lerninteresse
		Motivation

Tab. 7: Kategoriensystem „Dimensionen der Offenheit“

Deduktive Kategorien 1. Ordnung	Induktive Kategorien 1. Ordnung
Dimensionen der Offenheit	
Organisatorische Dimension	
Methodische Dimension	
Inhaltliche Dimension	
Sozial-partizipative Dimension	Soziales Miteinander partizipative Leistungsbewertung

Tab. 8: Kategoriensystem „Voraussetzungen und förderliche Bedingungen“

Erkenntnisinteresse	Induktive Kategorien 1. Ordnung	Induktive Kategorien 2. Ordnung
Voraussetzungen und förderliche Bedingungen		
Voraussetzungen	Fähigkeiten der LehrerInnen	methodisch-didaktische diagnostische
	Fähigkeiten der SchülerInnen	fachliche Fähigkeiten überfachliche Fähigkeiten
Förderliche Bedingungen	Institutionelle Rahmenbedingungen	verpflichtende Vorgaben der Schulleitung
		kollegiale Zusammenarbeit
		flexible Zeitstrukturen räumliche Bedingungen
	Selbstverständnis der Lehrerin als Lernende	
	Positive Erfahrungen der LehrerInnen	

III Ergebnisse der Studie

6 Unterrichtskonzepte der Lehrerinnen zur Umsetzung offenen Unterrichts

Die vorliegende empirische Forschung besteht aus drei Forschungsphasen, in denen das Unterrichtskonzept und die -praxis dreier ausgewählter Lehrerinnen beforscht wurde. Jede einzelne Lehrkraft mit ihren Vorstellungen und der Umsetzungspraxis ihres Unterrichtskonzepts stellt den Einzelfall dar. Zum Einzelfall gehören ein Eingangsinterview, das zu Beginn der Forschungsphase durchgeführt wurde und zeitversetzt eine erste teilnehmende Beobachtung mit einem dazugehörigen Auswertungsgespräch. Es folgen vier weitere teilnehmende Beobachtungen mit jeweils anschließenden Auswertungsgesprächen, wobei drei parallel zu der von der Forscherin durchgeführten Fortbildungsreihe stattgefunden haben. Die letzte und fünfte teilnehmende Beobachtung einschließlich des Auswertungsgesprächs erfolgte ein halbes Jahr nach der Fortbildungsreihe.

Das Eingangsinterview mit jeder der ausgewählten Lehrerinnen stellt ihre Ausgangspositionen und Überzeugungen dar. Nach der ersten Unterrichtsbeobachtung nahmen die Lehrerinnen an einer Fortbildung zum offenen Unterricht teil. Die erste teilnehmende Unterrichtsbeobachtung bildet insofern eine Zäsur, als danach die Unterrichtsbeobachtungen und Auswertungsgespräche auch mit dem Blick darauf durchgeführt wurden, was die Lehrerinnen in ihrer Unterrichtspraxis verändern.

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse jeweils fallbezogen und der oben beschriebenen Chronologie entsprechend dargestellt. Unabhängig von dem Erhebungszeitpunkt bilden die Unterrichtsbeobachtung und das anschließende Auswertungsgespräch immer eine Einheit. Die Unterrichtsbeobachtung wurde als Grundlage für das anschließende gemeinsame Gespräch mit der Lehrerin genutzt.

Die Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen werden anhand des umgesetzten Stundenverlaufs dargestellt. Dieser besteht bei jeder Lehrerin grundsätzlich (1) aus einer Orientierung und/oder einer Einstimmung auf das Thema, (2) einer anschließenden Arbeitsphase und (3) einer abschließenden Präsentations- und/oder Reflexionsphase. In einigen Stunden führen die Lehrerinnen zwei Arbeitsphasen durch, so dass sich dieser Verlauf nochmal wiederholt. In-

nerhalb dieser Phasen werden die Inhalte, das methodisch-didaktische Handeln der Lehrerin und die Handlungen der Lernenden skizziert.

Anschließend erfolgt eine Analyse zur beobachteten Unterrichtsstunde auf der Grundlage des in Kapitel 2 herausgearbeiteten theoretisch-konzeptionellen Verständnisses zum offenen Unterricht und des entwickelten Rasters zu den Dimensionen und des Ausmaßes der Offenheit. Die Ergebnisse der Datenanalyse zu den beobachteten Dimensionen werden mit Hilfe des Analyserasters in vereinfachter Form veranschaulicht.

Danach werden die Ergebnisse aus dem Auswertungsgespräch zwischen der Forscherin und der Lehrerin über die gesehene Unterrichtsstunde beschrieben. Diese beziehen sich auf die Überlegungen der Lehrerinnen zur Unterrichtsplanung, Einschätzung der Offenheit in der Stunde, Begründung ihrer methodisch-didaktischen Entscheidungen und konkreten Umsetzung. Ausgehend von dieser Reflexion leiten die Lehrerinnen pädagogisch-didaktische Konsequenzen für ihre Weiterarbeit ab. Aus den Ergebnissen des Auswertungsgesprächs wird abschließend ein erziehungswissenschaftliches Resümee gezogen. Falls die Ergebnisse der Datenanalyse zusätzliche Informationen zu den Beobachtungsdaten liefern, wird das Analyseraster in der jeweiligen Dimension ergänzt und ebenfalls in vereinfachter Form illustriert.

Vorstellung der Lehrerinnen

Die Falldarstellung bezieht die Unterrichtspraxis dreier Lehrerinnen ein, deren Namen im Rahmen der Arbeit anonymisiert wurden. Sie heißen Lehrerin Rosa, Lehrerin Jasmin und Lehrerin Flora⁵⁸ und sind zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 35 und 45 Jahren alt. Alle haben ihr Referendariat zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den 1990er Jahren absolviert. Zum Zeitpunkt der Erhebung betrug die Berufserfahrung zwischen 9 und 19 Jahren. Zu Beginn der Erhebungsphase unterrichten Lehrerin Rosa und Lehrerin Flora ein 2. Schuljahr, während Lehrerin Jasmin ein 3. Schuljahr leitet. Bei den Lehrerinnen Jasmin und Flora war offener Unterricht Inhalt ihrer schulpraktischen Lehrerausbildung, wohingegen Lehrerin Rosa während ihres Referendariats ihre ersten Umsetzungsversuche offenen Unterrichts in Eigenregie praktiziert hat. Alle drei Lehrerinnen zeichnen sich durch ein hohes thematisches Interesse und Engagement aus. Zudem sind sie höchst motiviert, ihre Unterrichtspraxis weiter zu entwickeln und lassen sich auf den längerfristigen Forschungsprozess ein. Ausgehend von den

⁵⁸ Bei der Anonymisierung der Namen habe ich mich an die Namensgebung der Pflanzenwelt angelehnt, um im metaphorischen Sinne die beobachtete zunehmende ‚Entfaltung‘ der Unterrichtspraxis der Lehrerinnen zum Ausdruck zu bringen.

unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen setzen alle drei Lehrerinnen offenen Unterricht um. Zu Beginn des Forschungsprozesses ist in der Unterrichtspraxis der drei Lehrerinnen die Öffnung ihres Unterrichts unterschiedlich weit fortgeschritten. Ausgehend von dieser jeweiligen Ausgangslage ist während des Forschungsprozesses eine zunehmende Öffnung ihrer Unterrichtspraxis bei allen drei Lehrerinnen erkennbar. Alle drei Lehrerinnen lassen sich auf den Prozess der Öffnung ein. Anhand der beobachteten, individuellen Entwicklungsverläufe der Unterrichtskonzepte können mögliche Schritte einer zunehmenden Öffnung im Unterricht aufgezeigt werden.

6.1 Fallbeschreibung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa

Aufbruch zu neuen Ufern - Öffnung über Differenzierung hinaus

„Boah, das ist aber schwer. Gibt es denn da nichts Einfacheres?“

(2.TB 39:34)

Lehrerin Rosa hat als Autodidaktin ihren offenen Unterricht bisher in „Eigenregie“ praktiziert und setzt offene Unterrichtsverfahren hauptsächlich ein, um eine hohe Differenzierung (über die methodische Variation) zu erzielen. Sie lässt sich auf eine weitere Öffnung erstmalig in der Dimension der inhaltlichen Mitbestimmung der Schüler/innen ein und zeigt, wie sich diese Öffnung schrittweise in ihr Praxiskonzept integrieren lässt. Dieses Unterrichtsbeispiel illustriert erste Schritte der *Öffnung hin zu einer zunehmend inhaltlichen Mitbestimmung* der Kinder, die in fast allen Dimensionen (der organisatorischen, inhaltlichen und sozialpartizipativen) um eine Niveaustufe erreicht wird (s. Raster Tab. 14). Es zeigt Lösungsansätze in der Praxis, aber auch die Herausforderungen für die Lehrerin, die damit verbunden sind. Denn nach Beendigung der Forschungsphase zeigt sich keine weitere Entwicklung einer zunehmenden Schüler-Mitbestimmung.

6.1.1 Ergebnisse der ersten Forschungsphase: Stand der Öffnung von Unterricht

Zu Beginn des Forschungsprozesses unterrichtet Lehrerin Rosa ein zweites Schuljahr. Zur Ausgangssituation der Lehrerin gehören (1) das Eingangsinterview (Kap. A 1) und (2) die zeitversetzt durchgeführte erste teilnehmende Beobachtung (Kap. A 2) mit dem dazugehörigen Auswertungsgespräch. Das im Folgenden ausgewertete Eingangsinterview mit Lehrerin Rosa wurde zu Beginn der ersten Forschungsphase durchgeführt und stellt ihr Praxiskonzept und ihre Überzeugungen dar. Im Anschluss daran werden die erste teilnehmende Beobach-

tung und das dazugehörige Auswertungsgespräch dargestellt, die die konkrete Unterrichtspraxis der Lehrerin und ihre Reflexion zur durchgeführten Unterrichtsstunde illustrieren.

Themenübersicht zu den Ergebnissen der ersten Forschungsphase

A 1 Offener Unterricht aus Sicht von Lehrerin Rosa – Eingangsgespräch und Praxiskonzept vor der Fortbildung

A 1.1 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen

A 1.2 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Zielvorstellungen und unterrichtsmethodische Präferenz

A 1.3 Relevanz der Werkstattarbeit zur Öffnung des Unterrichts

A 1.4 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen zu den Aufgaben der Lehrerin – Diagnose und Förderung

A 1.5 Förderliche Bedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene

A 1.6 Das Praxiskonzept von Lehrerin Rosa und seine analytische Einordnung

A 1 Offener Unterricht aus Sicht von Lehrerin Rosa – Eingangsgespräch und Praxiskonzept vor der Fortbildung

Lehrerin Rosa fühlt sich in der Umsetzung ihres Praxiskonzepts sicher und investiert zusätzliche Arbeit in die Vorbereitung offener Unterrichtsphasen, da sie den Kindern Eigenaktivität ermöglichen und eine größtmögliche (innere) Differenzierung umsetzen will. Sie erachtet die Selbstorganisation der Kinder als Voraussetzung ihrer derzeitigen Öffnungspraxis. Im Bestreben, ihre Lehrziele zu fördern, praktiziert sie eine Mischform von lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen, wie das folgende Erstinterview sowie das anschließende Praxiskonzept dieser Lehrerin zeigen.

A 1.1 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen

Erste Erfahrungen der Lehrerin - Offener Unterricht als Inhalt schulpraktischer Ausbildung

Lehrerin Rosa berichtet, offenen Unterricht als Inhalt ihrer Lehrerinnenausbildung in der schulpraktischen Ausbildungsphase gehabt zu haben. Denn sie hat ihre ersten Erfahrungen mit offenem Unterricht in ihrer Referendarzeit gemacht. Da an ihrer Ausbildungsschule kein offener Unterricht praktiziert wurde, hat sie diesen „gar nicht gesehen oder gelernt“, sondern

offene Unterrichtsverfahren von sich aus ausprobiert: „[...] *einfach selber angefangen und die erste Sportstunde offen gestaltet*“, wie sie sagt. Begonnen hat sie im Fach Sport, indem sie differenzierte Stationen angeboten und sich dann „*oft daran gewagt*“ hat, diese durchzuführen. Anschließend hat sie die erprobte Stationenarbeit auf die Fächer Deutsch und Mathematik ausgeweitet und themenbezogen eingesetzt, z. B. bei der Erarbeitung von „*Buchstaben*“ oder in der „*Geometrie*“. Ihre ersten Versuche hat sie dann „*immer weiter entwickelt*“ (01:28:16) und sich insgesamt „*sicherer*“ gefühlt. Die Umsetzung fällt ihr zunehmend „*leichter*“ (01:31:03).

In Erinnerung an den ersten Umsetzungsversuch beschreibt sie eindrucksvoll die aktive Mitarbeit aller Kinder⁵⁹, die sie als positive Erfahrung darstellt und für wichtig erachtet. Sie sagt:

„[...] Das ist mir in der Referendarzeit schon aufgefallen, ich hatte eine Geometriestunde in der Klasse, eine Stunde pro Woche und habe mit denen Stationen gemacht zum ersten Mal in meinem Leben und alle haben gearbeitet und das habe ich fotografiert. Die Fotos habe ich immer noch vor mir. Alle waren bei der Sache und haben zu dem Thema, was ich angeboten habe, geübt. Und das war das Wichtigste.“ (43:52)

Überzeugungen zum Lehren und Lernen – Differenzierung, Eigenaktivität und Motivation der Schüler/innen

Lehrerin Rosa berichtet, dass für sie Eigenaktivität und Differenzierung grundsätzlich lernförderlich sind und die Chance bergen, auf die unterschiedlichen Leistungsstände und Lernvoraussetzungen der Kinder zu reagieren. Mit dieser Überzeugung zum Lehren und Lernen begründet diese Lehrerin die Umsetzung ihres offenen Unterrichts. „*Offen*“ bedeutet für sie, dass die Aufgaben im „*Schwierigkeitsgrad differenziert sind*“ (05:05). Die Kinder „*nicht [zu] überfordern*“ und sowohl „*den Schwächeren mehr Lernerfolge*“ zu ermöglichen (05:05) als auch den leistungsstärkeren Kindern die „*Möglichkeit zu bieten, sehr viel mehr zu begreifen als [...] nur das ganz normale Pensum zu [erreichen]*“ (01:41:10). Das Anforderungsniveau der Aufgaben möchte sie inhaltlich durch ihre Aufgabenstellung variieren, indem sie entweder „*vorgefertigte Aufgaben, die für alle gleich sind*“ anbietet oder „*welche, die ein bisschen mehr Denken fordern*“ oder „*die ganz offen gestellt sind*“ (05:05). Differenzierung bedeutet für sie zudem, den Kindern die Erarbeitung von Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen und offenen Unterrichtsverfahren anzubieten. Neben der Freiarbeit nennt sie die Werkstatt⁶⁰

⁵⁹ Die an der Forschung beteiligten Lehrerinnen bezeichnen die Schüler/innen als „Kinder“. Dieser Begriff wird folglich bei den Fallbeschreibungen der Unterrichtspraxis der Lehrerinnen übernommen.

⁶⁰ Werkstattarbeit ist ein offenes Unterrichtsverfahren, innerhalb dessen die Schüler/innen meist ein bestimmtes Sachunterrichtsthema in Form von einem breit angelegten Lernangebot selbsttätig und selbständig erar-

und Stationenarbeit⁶¹ als weitere offene Unterrichtsverfahren, in denen sie sowohl das Anforderungsniveau, die Aufgabenmenge als auch die Sozialform differenziert und den Kindern die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung überlassen möchte.

Lehrerin Rosa ist zudem davon überzeugt, dass die Kinder *„viel besser lernen, wenn sie motiviert sind“* (41:33). Sie erlebt diese Motivation in den eigenaktiven Unterrichtsphasen und will daher diese Phasen weiterhin durchführen und demnächst sogar zeitlich ausweiten.

„[...] Das ist schon sehr motivierend und ich würde diese auch auf keinen Fall weglassen, also diese Phasen brauchen die Kinder. [...] Ich möchte jetzt eigentlich auch mit der Freiarbeit morgens schon beginnen, sodass die Kinder wissen, ich komme zur Schule und darf direkt solche schönen Sachen machen, die neu sind und auf die man sich freut.“ (41:33)

A 1.2 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Zielvorstellungen und unterrichtsmethodische Präferenz

Lehrerin Rosa ist generell davon überzeugt, dass die Kinder in eigenaktiven Unterrichtsphasen *„sehr viel mehr [lernen], als wenn [sie] das anders machen würde“* (01:38:02). Sie spricht ihnen einen Mehrwert für den Erwerb von überfachlichen Fähigkeiten zu: *„dass die Kinder wirklich sehr viel selbstständiger werden. Viel mehr lernen miteinander, viel mehr sprechen über Inhalte“* (01:38:02). Daher ist sie bestrebt, die überfachlichen Fähigkeiten des *„Sozial- und Arbeitsverhaltens“* in eigenaktiven Unterrichtsphasen zu fördern.

„Die Kinder lernen, sozial in der Gruppe zu Recht zu kommen, mit dem Partner zu arbeiten, sich als Klassengemeinschaft zu fühlen, sich an Regeln zu halten und ein gewisses Arbeitsverhalten zu verinnerlichen.“ (34:45)

Sie verdeutlicht damit, überfachliche Lehrziele als Zielvorstellung in ihrem offenen Unterricht zu verfolgen.

Ebenso wichtig ist für sie, *„dass die Kinder fachlich das Wissen erlangen, das sie nach dem zweiten und nach dem vierten Schuljahr von den Richtlinien her erlangen sollen“* (34:45).

Um diese fachlichen und überfachlichen Lehrziele zu erreichen, sind ihrer unterrichtsbezoge-

beiten. Das Lernangebot bezieht im Vergleich zur Stationenarbeit mehrere Fächer ein und wird über einen längeren, meist mehrwöchigen Zeitraum ausgeweitet. Eine tiefere Auseinandersetzung kann u.a. bei Reichen (1991) nachgelesen werden.

⁶¹ Stationenarbeit bzw. Stationenlernen (Lernen an Stationen) ist ein offenes Unterrichtsverfahren, innerhalb dessen die Schüler/innen ein in verschiedene Teilaspekte differenziertes Thema selbsttätig und selbständig in Form von sog. ‚Lernstationen‘ erarbeiten, wobei sie die Reihenfolge und das Arbeitstempo der Bearbeitung jeder Lernstation selbst bestimmen können (vgl. u.a. Bauer 1997).

nen Überzeugung nach sowohl eigenaktive als auch lehrergelenkte Unterrichtsphasen erforderlich. Hierzu sagt sie:

„[...] Die Kinder brauchen ja nicht nur offenen Unterricht, also eine Stunde Schreibschriftlehrgang ist für die genauso wichtig, weil die dann auch mal wirklich sehr konzentriert und leise arbeiten, oder eine Stunde eine Geschichte hören, oder einen Aufsatz von jemandem vorgelesen bekommen, also das sind schon wichtige Dinge.“ (01:38:02)

Für diese Lehrerin sind lehrergelenkte Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz erforderlich, um ausgewählte fachliche Lehrziele zu vermitteln, beispielsweise „*Namen von Körpern*“ im Fach Mathematik und allgemein „*Fachbegriffe*“, die sich die Kinder „*nicht aus dem Hut zaubern oder herleiten [können]*“ (18:38). Auch grammatikalische Grundlagen und Regeln fallen hierunter:

„Genauso ist es ja auch mit Verben, Adjektiven, Nomen und solchen Sachen, da muss ich auch erst mal gucken, wie heißen die überhaupt, oder warum heißen die so, also Regeln muss man denen schon in der Hinsicht vermitteln.“ (18:38)

Die curricular vorgegebenen, fachlichen Anforderungen möchte sie in ihrem Unterricht sicherstellen, um allen Kindern „*die gleichen Möglichkeiten*“ (01:41:10) zu bieten und wählt hierfür sowohl lehrergelenkte als auch eigenaktive Unterrichtsphasen. Basiswissen zu vermitteln ist ihrer Ansicht nach im lehrergelenkten Unterricht einfacher, da die Lehrwerke die geforderte Zielorientierung vorgeben. „*Wenn man sich nur am Buch orientiert, kann man ja sozusagen nichts falsch machen*“ (01:41:10). Im Vergleich dazu müsse sie in eigenaktiven Unterrichtsphasen auf anderem Wege die geforderten fachlichen Kenntnisse vermitteln. Sie sagt:

„[...] Also uns muss schon klar sein, die Themen, die in Schulbüchern stehen und in den Richtlinien stehen, die muss ich den Kindern auch anderweitig vermitteln, deswegen üben wir diese Sachen auch, aber anhand von Werkstattaufgaben und anhand von anderen Blättern, die wir denen zusätzlich zu dem Thema geben auf verschiedenen Niveaustufen.“ (01:41:10)

A 1.3 Relevanz der Werkstattarbeit zur Öffnung des Unterrichts

Selbstständiges und eigenaktives Lernen erfordert laut den Überzeugungen dieser Lehrerin fachliche sowie überfachliche Fähigkeiten, die sie in eigenaktiven Unterrichtsphasen vermitteln möchte und hierfür Werkstattarbeit als Lehrmethode einsetzt.

Zu den erforderlichen (1) fachbezogenen Fähigkeiten zählt sie die Lesefähigkeit der Kinder. Ein „großes Problem ist es immer noch, die Arbeitskarten⁶² zu lesen“. Das Leseverständnis sei vor allem für schwächere Kinder ein Problem. Daher versuche sie, „die wichtigen Wörter zu unterstreichen“ (27:09). (2) Überfachliche Fähigkeiten sind für sie eine Voraussetzung, damit die Kinder in der Werkstattarbeit eigenaktiv arbeiten können. Dazu gehört für sie auch die Fähigkeit zur Selbstorganisation, die sie innerhalb der Werkstattarbeit vermitteln und mit zusätzlichen Differenzierungsmaßnahmen fördern möchte. Zu diesen Fähigkeiten gehören für sie vor allem die Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit innerhalb des von ihr bereitgestellten Lernangebots. Sie sagt: (1) „Sich zu orientieren, also das fällt denen schon schwer, wenn da zehn Aufgaben stehen, welche nehme ich jetzt“ (58:18). Dies fördert sie, indem sie (a) „kleinschrittig“ vorgeht und „am Anfang viel weniger Aufgaben [vorgibt – A.F] und diese gut erklärt, damit die Kinder sicher sind und [nimmt] dann immer mehr Aufgaben dazu“. Ferner greift sie (b) bereits Bekanntes auf, indem sie:

„Die Stationen, die es im ersten Schuljahr gab, immer wieder wiederholt. Also wenn es zu den Buchstaben Aufgaben gab oder zu einem Buch, dann waren die am Anfang immer gleich. Also Nummer 1 war immer das und das, Nummer 2 war immer das und das, sodass die Kinder da sich besser orientieren konnten.“ (58:18)

Damit die Kinder die Übersicht über das gesamte Angebot behalten, bereitet sie (c) einen Stationsplan vor, indem sie alle Lernangebote auflistet. Als eine weitere Fähigkeit der Selbstorganisation nennt diese Lehrerin (2) die Organisation von Arbeitsabläufen:

„Zuerst müssen die Kinder wissen, ich suche mir eine Aufgabe aus, also erst gucke ich in meiner Mappe, was muss ich machen, dann suche ich mir eine neue Aufgabe, also die ich noch nicht habe, gehe zu meinem Platz, beende die Aufgabe und hake sie ab, bringe das Material zurück.“ (58:18)

Als ein weiteres überfachliches Lehrziel formuliert sie die Selbsteinschätzung der Kinder als selbstbezogene Fähigkeit. Als Mittel hierfür setzt sie (1) einen Bewertungsbogen ein, mit dem sie die Kinder ihre Arbeitsweise einschätzen lässt und (2) Reflexionsphasen. Sie unterstützt dies beispielsweise durch folgende Fragenimpulse: „Habe ich mich angestrengt, bin ich gut vorwärtsgekommen, sind mir die Aufgaben schwer gefallen“ (55:01). Doch betrachtet sie dieses Vorgehen auch kritisch, da „dieses Reflektieren über die einzelnen Sachen immer noch ein Schwachpunkt [ist]“ und sie dieses „zu wenig nutzt“. Hier sieht sie eine weitere Entwicklungsarbeit und meint, sie müsse „mehr reflektieren“ (01:46:23) und hierfür grundsätzlich „in

⁶² Innerhalb der Werkstattarbeit hat diese Lehrerin die Arbeitsaufträge jedes Lernangebots in Form einer ‚Arbeitskarte‘ formuliert.

offenen Stunden mehr Zeit einplanen“ (01:31:03). Daher beabsichtigt sie, die Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung der Kinder auszuweiten, die sie „schon mal am Ende von den Werkstätten“ durchführe, damit ihnen stärker „bewusst wird, was habe ich denn überhaupt behalten“ (15:27).

A 1.4 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen zu den Aufgaben der Lehrerin – Diagnose und Förderung

Diese Lehrerin beschreibt unterschiedliche Aufgaben, die sie in ihrer Unterrichtspraxis wahrnimmt. Sie übernimmt die Aufgabe der Wissensvermittlung und stellt „herausfordernde“ Lernangebote und -materialien für die Kinder bereit. Während der eigenaktiven Unterrichtsphasen unterstützt sie den Lernprozess als „Beraterin“ (01:22:52) und „Helferin“ (01:17:50). Für die Leistungsbewertung erfasst sie sowohl die Lernprozesse als auch die Lernergebnisse, indem sie „viel beobachtet“ und sich „Notizen macht“ (01:15:06) und bei ihrer Bewertung die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt. In fachlicher Hinsicht fokussiert sie die „Mitarbeit“ und schaut „bei einer Gruppenarbeit, wer bringt sich wie mit ein, wer hat aber trotzdem, auch wenn er nichts sagt, einen Durchblick beim Thema“ (01:15:06). Als überfachliche Fähigkeiten bezieht sie auch selbstbezogene ein. „Wie schätzen die Kinder sich ein? Was trauen die sich zu? Wer hat überhaupt Interesse für sachunterrichtliche Themen?“ (01:15:06). „Am Ende der Woche [führt sie] immer eine Einschätzungsrunde“ (37:25) durch, in der sie rückblickend mit ihnen ihr Arbeitsverhalten reflektiert. Die Ergebnisse ihrer Diagnose nutzt sie ferner für ihre weitere Unterrichtsplanung und ihre Aufgabe der Wissensvermittlung. Sie beschreibt, die Ergebnisse zu analysieren, um zu erfahren, „was muss ich mit den Kindern speziell noch üben“. Damit alle „diese grundlegenden Dinge begreifen“, vertieft sie anschließend in „kleinen Gruppen noch mal die Dinge, die als Grundlage nicht verstanden wurden“ (01:15:06).

Aus ihren Ausführungen wird deutlich, dass diese Lehrerin ihr Aufgabenspektrum der Unterrichtsplanung, Wissensvermittlung, Diagnose und Leistungsbewertung sowohl für ihre fachlichen als auch ihre überfachlichen Lehrziele ausweitet.

A 1.5 Förderliche Bedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene

Als hinderliche Bedingungen für die Durchführung eigenaktiver Unterrichtsphasen sieht diese Lehrerin institutionelle Rahmenbedingungen, wie (1) die begrenzten räumlichen Bedingungen, die sie auf „viel zu klein[e] Räume“ bezieht und die (2) fehlenden finanziellen Mittel für

die Anschaffung von „*Freiarbeitsmaterial*“ (01:33:58). Zudem nennt sie (3) einen hohen Arbeits- und Zeitaufwand der Unterrichtsplanung ihres offenen Unterrichts:

„[...] Also es ist viel aufwendiger, die Zeit dafür zu investieren, weil man muss natürlich so eine Werkstatt schon planen, da ist man einige Stunden mit beschäftigt, wenn man es gut machen will und auch sehr viel Kopierbedarf teilweise, denn auch Memories oder irgendwelche Dinge, die handlungsmäßig benutzt werden sollen, sind halt doch schwerer herzustellen, als wenn ich eine Kopie mache. Und die Materialien zu laminieren, bedarf auch viel Zeit.“ (01:33:58)

Als förderliche Bedingungen für ihre derzeitige Unterrichtspraxis nennt sie (1) die kollegiale Zusammenarbeit der gemeinsamen Unterrichtsplanung und des Materialaustauschs. Diese erlebt sie als Arbeitsentlastung (01:33:58) und Sicherheit bei der Umsetzung ihres offenen Unterrichts (01:41:34). Auch (2) die Zusammenarbeit mit Lehramtsanwärtern und Lehramtsanwärterinnen beschreibt sie als positiv, um Neues auszuprobieren: *„sich an Dinge [heranzuwagen], wo man selber nicht sicher ist“* (01:55:00).

Perspektivisch nennt sie daher auf der Ebene institutioneller Rahmenbedingungen drei förderliche Bedingungen für die Umsetzung offenen Unterrichts:

(1) Gegenseitige Hospitationen:

„[...] Man müsste so was mal kennenlernen, man müsste so was mal sehen, wie klappt so was woanders, und das passiert ja nicht, jeder bleibt in seiner Klasse und macht sein Ding und wird gar nicht offen für neue Dinge und ist dann so eingefahren.“ (01:43:19)

(2) „*Mehr Teamarbeit*“ und (3) eine gemeinsame Zielrichtung: *„So, wir wollen einen kleinen Schritt weitergehen“* (01:50:29).

(3) verpflichtende Vorgaben der Schulleitung, um offenen Unterricht durchzuführen.

Offenen Unterricht umzusetzen, bewertet diese Lehrerin als eine *„aufwendige Sache“*, die eine Reflexionsbereitschaft *„sich selber und sein Unterrichtskonzept [zu] überdenken“* und auch eine Innovationsbereitschaft *„offen für neue Dinge [zu sein]“* sowie zusätzliche Ressourcen wie *„Zeit und Energie sich da einzuarbeiten“* (01:43:19) verlange. Daraus ist als eine weitere förderliche Bedingung ihr Selbstverständnis als Lernende abzulesen.

A 1.6 Das Praxiskonzept von Lehrerin Rosa und seine analytische Einordnung

Offenheit der Unterrichtspraxis in organisatorischer und methodischer Dimension

Diese Lehrerin setzt offene Unterrichtsverfahren als Lernmethode ein, um den Schüler/n/innen eine eigenaktive und differenzierte Arbeitsweise zu ermöglichen. Differenzierung ist für sie ein wesentliches Grundprinzip ihres offenen Unterrichts. Mit ihren vielfältigen organisatorischen und methodischen Differenzierungsmaßnahmen reagiert diese Lehrerin auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernwege der Kinder. Sie stellt ein Lernangebot für die Kinder zusammen, innerhalb dessen sie den Kindern organisatorische und methodische Wahlmöglichkeiten gewähren möchte. In ihrem Praxiskonzept erreicht sie damit eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen und methodischen Dimension.

Tab. 9: Veranschaulichung des Praxiskonzepts von Lehrerin Rosa aus dem Einganginterview

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Überzeugungen zu Zielvorstellungen und zum Lehren und Lernen im Verhältnis zur unterrichtsmethodischen Präferenz

Diese Lehrerin entscheidet sich für ein Mischmodell aus lehrergelenkten und offenen Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz. In lehrergelenkten Unterrichtsphasen fokussiert sie vornehmlich fachliche Lehrziele. In eigenaktiven Unterrichtsphasen verfolgt sie meist die überfachlichen, d.h. methoden-, sozial- und selbstbezogenen Lehrziele. Ihre Entscheidungen zur Wahl der unterrichtsmethodischen Präferenz begründet sie jeweils mit ihren Zielvorstellungen und damit ihren unterrichtsbezogenen Überzeugungen. Diese Lehrerin ist davon überzeugt, dass Eigenaktivität, Differenzierung und die Motivation der Kinder wesentlich für erfolgreiches Lernen sind. Daher entscheidet sie sich für die Umsetzung ihres offenen

Unterrichts. Daraus ist abzulesen, dass sie die Durchführung ihres offenen Unterrichts mit ihren Vorstellungen zum Lehren und Lernen als schul- und professionsbezogene Überzeugung begründet.

Überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts

Die Werkstattarbeit scheint in der Unterrichtspraxis dieser Lehrerin eine besondere Stellung einzunehmen. Einerseits öffnet die Lehrerin mit Hilfe der Werkstattarbeit ihren Unterricht und bildet andererseits überfachliche Fähigkeiten aus, die sie wiederum als Voraussetzung für diese Öffnung beschreibt. An dieser Stelle ist abzulesen, dass dieses offene Unterrichtsverfahren gleichzeitig als Methode, Ziel und Voraussetzung dient. Anzunehmen ist, dass neben fachlichen Fähigkeiten ebenfalls überfachliche Fähigkeiten der Schüler/innen für eine Öffnung des Unterrichts erforderlich und nicht vorauszusetzen sind.

A 2 Erste Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Vorwissen zum Thema Märchen“

In der ersten Unterrichtbeobachtung zeigt Lehrerin Rosa eine Einführungsstunde zur Unterrichtsreihe „Märchen“. Für die Unterrichtsstunde hat sie Plakate mit verschiedenen Oberthemen vorbereitet und lässt die Kinder hierzu in Gruppen arbeiten.

Themenübersicht zur ersten teilnehmenden Beobachtung

- A 2.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Erste Ansätze der Öffnung in der inhaltlichen Dimension
- A 2.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Fachliche und überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die Öffnung in der inhaltlichen Dimension
- A 2.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Inhaltlicher Öffnungsversuch - Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrerin und den Reaktionen der Schüler/innen
- A 2.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Herausforderungen der Öffnung des Unterrichts und Lernprozess seitens der Lehrerin

A 2.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Erste Ansätze der Öffnung in der inhaltlichen Dimension

Lehrerin Rosa steigt in die Unterrichtsstunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz ein, in der sie einen Orientierungsrahmen für die anschließende eigenaktive Unterrichtsphase vorgibt. In organisatorischer Hinsicht macht sie den Kindern den Stundenverlauf transparent, den sie mit Hilfe von Piktogrammen an der Tafel visualisiert und ihn von einem Kind erläutern lässt. Inhaltlich gibt sie auf Plakaten Oberbegriffe: 1. „Adjektive“, 2. „Dinge“, 3. „Märchentitel“, 4. „Tiere“ und 5. „Personen“ vor und erteilt den Kindern den Arbeitsauftrag, zu diesen an den Tischgruppen zu arbeiten.

Während der anschließenden eigenaktiven Unterrichtsphase stellt sich eine produktive Arbeitsatmosphäre ein. Alle Kinder beteiligen sich aktiv, in dem sie sich über ihre Ideen unterhalten und diese auf die Plakate schreiben. Die Lehrerin begleitet diesen Arbeitsprozess, in dem sie von einer Tischgruppe zur nächsten geht und sich anschaut, was die Kinder machen und mit einzelnen Kindern spricht. An zwei Gruppentischen treten Schwierigkeiten auf, bei der einen auf der inhaltlichen und bei der anderen auf der methodischen Ebene. Es zeigt sich, dass die Gruppe zum Thema „Adjektive“ nicht genau weiß, was diese beinhalten, so dass sie fachbezogene Hilfe bei der Lehrerin einfordert und nochmal nachfragt, was Adjektive sind. Die Lehrerin übernimmt ihre Aufgabe, den Lernprozess zu unterstützen, erklärt den Kindern diesen Fachterminus und regt das Weiterdenken an, in dem sie fragt „*Wie sind Dinge in den Märchen?*“. Nachdem die Kinder einige Beispiele genannt haben (u.a. „böse, schön, klein“), lässt sie diese Gruppe wieder alleine weiterarbeiten.

Bei einer weiteren Gruppe („zu den Dingen“) treten Probleme auf, die sich auf überfachliche Fähigkeiten zur Gruppenarbeit beziehen. Denn die Kinder können sich nicht einigen, wie sie ihre Arbeit organisieren, so dass ein Kind alles alleine aufschreibt und keine Kooperation stattfindet. Die anderen Kinder sind mit dieser Arbeitsweise nicht einverstanden, können allerdings das Problem nicht lösen und ziehen sich aus der gemeinsamen Arbeit zurück.

Im Anschluss an diese Arbeitsphase verändert diese Lehrerin ihren ursprünglich geplanten Stundenverlauf, indem sie eine kurze Zwischenreflexion einschiebt und ihre diagnostizierten Schwierigkeiten bei der Gruppenarbeit aufgreift. Auf ihre Frage: „*Wie war die Gruppenarbeit?*“, schildern die Kinder ihre Probleme, während die Lehrerin die Gesprächsmoderation übernimmt und gemeinsam mit den Kindern Lösungsmöglichkeiten erarbeitet.

Anschließend führt die Lehrerin ihren geplanten Unterricht mit der eigenaktiven Unterrichtsphase zur Ergebnispräsentation fort und setzt hierfür den Museumsgang⁶³ als Lernmethode ein. Einige Kinder schauen sich die Ergebnisse an und verbalisieren Auffälligkeiten, während andere nur an den Plakaten vorbei gehen.

Nach dem Museumsgang hängt die Lehrerin die Plakate der Kinder an die Tafel und schließt eine lehrergelenkte Unterrichtsphase im Plenum an, in der sie die Ergebnisse und Auffälligkeiten der erarbeiteten Inhalte sammelt und gleichzeitig sichert. Inhaltlich stellt sie als Arbeitsauftrag zwei Fragen (1) „*Was habt ihr Neues dazugelernt?*“ und (2) „*Was ist euch aufgefallen?*“. Die Kinder beteiligen sich aktiv an der Ergebnissammlung, während die Lehrerin in dieser Phase die Gesprächsmoderation übernimmt. Sie erinnert die Kinder daran, sich weiter dran zu nehmen und bestärkt einige Aussagen, indem sie diese wiederholt.

Zum Abschluss der Stunde setzt die Lehrerin die Einzelarbeit als Sozialform ein, in der sie anscheinend die fachlichen Kenntnisse vertiefen möchte. Die Kinder sollen sich ein ihnen bekanntes Märchen aussuchen und ihr Vorwissen selbst strukturieren. Als Unterstützungsmaßnahme teilt die Lehrerin ein Arbeitsblatt aus, auf dem sie die Oberthemen aus der Gruppenarbeit vorbereitet hat. Als es klingelt, bittet sie die Kinder, das Arbeitsblatt als Hausaufgabe zu beenden und ihr Lieblingsmärchen dazu zu malen. Danach entlässt sie die Kinder in die Frühstückspause.

A 2.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Fachliche und überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die Öffnung in der inhaltlichen Dimension

Aus dem Arbeitsauftrag der Lehrerin ist ihr fachliches Lehrziel der Stunde abzulesen, das Vorwissen der Schüler/innen zum Thema Märchen abzufragen. Mit den Oberbegriffen gibt sie die Unterthemen zum übergreifenden Thema vor und überlässt den Kindern die weitere inhaltliche Bearbeitung, wodurch erste Schritte der Mitbestimmung der Kinder in der inhaltlichen Dimension sichtbar sind. Dadurch, dass die Lehrerin verschiedene Sozialformen und Lernmethoden für die Dokumentation und Ergebnispräsentation (Plakat, Museumsgang) einsetzt, führt sie eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen und methodischen Dimensi-

⁶³ Es handelt sich um eine Präsentationsmethode. Die Kinder arbeiten in Gruppen und dokumentieren ihre Ideen auf Plakaten. Diese werden dann an den Gruppentischen ausgelegt und vorgestellt, indem die Kinder von einem Plakat zum nächsten, wie in einer ‚Museumsausstellung‘ herumgehen und die Möglichkeit haben sich die Ergebnisse der anderen durchzulesen und einen Gesamtüberblick aller Ergebnisse zu verschaffen. Die Kinder kennen bereits diese Lernmethode und üben diese in der Stunde weiter ein.

on durch, mit der sie den Kindern eine selbstgesteuerte Arbeit entsprechend ihrem Arbeitstempo, der Bearbeitungsreihenfolge und der Zugangsweise eröffnet.

Anzunehmen ist, dass die Lehrerin fachliche Kenntnisse (Adjektive) der Schüler/innen vorausgesetzt hat. Dies erweist sich als Fehleinschätzung und führt dazu, dass sie den Lernprozess der Schüler/innen individuell unterstützt. Ebenso hat sie eine kooperative Arbeitsweise als überfachliche, sozialbezogene Fähigkeit vorausgesetzt, die noch nicht allen Schüler/innen gelingt. In der konkreten Situation greift die Lehrerin in diese Gruppenarbeit nicht ein. Im späteren Verlauf wird aber klar, dass sie im Sinne der „reflection in action“ (Schön 1983) die Problematik wahrgenommen hat, denn im Anschluss an die Arbeitsphase hat sie sich für eine gemeinsame Klärung entschieden. Deutlich wird, dass sie hiermit das überfachliche Lehrziel als Zielvorstellung zu verfolgen scheint.

Insgesamt haben die Schüler/innen nur wenige Ideen auf ihr Plakat geschrieben, was mit ihrem geringen fachlichen Vorwissen oder der verfügbaren Zeit zusammenhängen könnte. Denn diese Arbeitsphase dauert insgesamt nur zehn Minuten. In dieser Zeit müssen die Kinder sich in das Thema hineindenken, mit den anderen sprechen, sich untereinander einigen und ihre Ideen aufschreiben. Dies deutet darauf hin, dass interessen geleitetes Lernen flexible Zeitstrukturen erfordert. Diese Stunde zeigt, dass sowohl fachliche, als auch überfachliche Fähigkeiten der Schüler/innen Voraussetzungen für die Umsetzung offenen Unterrichts sind und gleichzeitig im offenen Unterricht als Lehrziele verfolgt werden.

Tab. 10: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der ersten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

A 2.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Inhaltlicher Öffnungsversuch - Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrerin und den Reaktionen der Schüler/innen

Im nachfolgenden Gespräch geht Lehrerin Rosa auf ihre Überlegungen bei der Planung der Unterrichtseinheit und auf den bisherigen Verlauf der Unterrichtsreihe ein und begründet ihre methodisch-didaktischen Entscheidungen mit ihren Zielvorstellungen als unterrichtsbezogene Überzeugungen. Zur Einstimmung auf das Thema habe sie vor dieser Einführungsstunde mit der Klasse ein Märchen als Theaterstück angeschaut. In der beobachteten Stunde beabsichtigte sie als fachliches Lehrziel, das Vorwissen der Kinder zu *„bekannten Märchen und deren Besonderheiten“* (00:13) abzufragen. Hierzu hat sie die Gruppenarbeit als Sozialform eingesetzt, in der sie fachlich das Wissen der Kinder *„allgemein zu allen Märchen“* eruieren und durch den Austausch ihre Ideen fördern wollte.

Als Offenheit in der Unterrichtsstunde nennt die Lehrerin in organisatorischer und methodischer Hinsicht sowohl die *„Gruppenarbeit an den Plakaten“* als auch den *„Museumsgang“*, bei dem die Kinder *„aussuchen [konnten], was sie am meisten interessiert, wo sie zuerst hingehen und wie viel Zeit sie an den einzelnen Plakaten zum Durchlesen und zum Angucken brauchen“* (01:35). Inhaltlich nennt sie die Ergebnisoffenheit und sagt: *„Also die Antworten sind ja nicht vorgegeben, da muss jedes Kind selber drüber nachdenken“* (01:35).

Diese Lehrerin beschreibt ihre Aufgaben darin, den Lernprozess der Kinder zu diagnostizieren und ihn individuell zu unterstützen: *„Ich war mehr der Beobachter und zwischendurch habe ich den Kindern noch mal kleine Tipps gegeben, wenn sie nicht wussten: Was soll ich auf die Plakate schreiben? [...]“* (02:17). Und über die Gruppe zu den *„Adjektiven“* sagt sie: *„Das mit den Adjektiven war wohl doch zu schwer“* (02:17), da die Kinder zusätzliche Erklärungen brauchten, um weiter arbeiten zu können. Zum anderen reflektiert sie ihre Diagnose in einer anderen Gruppe: *„Weil einige sich da rausgehalten haben oder die Gruppenarbeit auch falsch verstanden haben [...]“* (02:40). Sie hat also ihre ursprüngliche Planung in der Stunde verändert, denn sie musste in der Situation *„natürlich auch ein bisschen umdisponieren, [...] Dinge ändern und darauf dann eingehen“* (02:17). Als Begründung sagt sie, dass sie *„das nochmal reflektieren [wollte], damit es beim nächsten Mal auch einen weiteren Erfolg für die Gruppenarbeit gibt“* (02:40). An dieser Stelle wird ihre unterrichtsbezogene Überzeugung deutlich, überfachliche Lehrziele als Zielvorstellung zu verfolgen.

Während der Zwischenreflexion habe sie dann auch die Aufgabe der Anleitung übernommen, da sie diese „*schon ein bisschen angeleitet [hat]*“ (02:17). Als Konsequenz für ihre weitere Arbeit leitet sie daraus ab, dass sie das kooperative Arbeiten in Gruppen als ihr überfachliches Lehrziel weiterhin verfolgen möchte.

Die zurückliegende Stunde reflektiert sie hinsichtlich der fachlichen Lernergebnisse der Kinder und sagt, dass sie „*eigentlich sehr viel mehr erwartet*“ hat und weiter: „*Also es war von der Sammlung der Adjektive und der Gegenstände ein bisschen zu wenig, also ich habe gedacht, denen würde mehr einfallen [...]*“ (03:55). Sie führt dies hauptsächlich auf das fehlende Vorwissen der Kinder mit Märchen zurück und meint: „*Es gibt Kinder hier, die kennen nicht ein einziges Märchen, außer das, was wir als Theaterstück gesehen haben*“. Vor diesem Hintergrund schließt sie: „*Ja, da ist man sozusagen mit dem Thema ein bisschen an denen vorbei, weil die konnten es gar nicht beantworten*“ (03:55). Davon ist sie bei ihrer Planung nicht ausgegangen und sagt: „*[...] darauf wäre ich nie gekommen*“ (03:55).

Gleiche Gründe führt sie auch für die zweite Arbeitsphase an und gesteht, dass die Umsetzung „*für mache Kinder zu schwer*“ war. Denn auch hierfür bräuchten sie gute Kenntnisse über ein Märchen, um diese Aufgabe erfolgreich zu bewältigen.

Anschließend bewertet Lehrerin Rosa die durchgeführte Stunde negativ und bringt ihre Unzufriedenheit deutlich zum Ausdruck, in dem sie sagt: „*Die Stunde kann man in die Tonne kloppen*“ (06:41). Um diese problematische Selbsteinschätzung der Lehrerin zu relativieren, verlässt die Interviewerin für einen Moment ihre passive Rolle und interveniert, indem sie betont, eine andere Einschätzung zu haben und der negativen Bewertung nicht zustimme. Sie sagt „*Nee, also das würde ich so nicht unterschreiben*“ (06:54). Daraufhin ergänzt die Lehrerin ihre Sicht und stellt fest, dass sie mit der Stunde einerseits den fachlichen Stand der Kinder diagnostizieren konnte und „*natürlich jetzt gemerkt [hat], wo noch Schwierigkeiten sind, was die Kinder noch nicht so genau wissen*“ (08:16). Andererseits fühle sie sich in ihren Überlegungen zur weiteren Planung auch bestätigt:

„*Aber andererseits hat man damit so einen Stand abgefragt. Ich weiß jetzt, der und der kennen sich mit Märchen noch überhaupt nicht aus. Für die ist es wichtig, dass ich jeden Morgen ein Märchen vorlese. Also das, was ich auch vorhabe. Das ist ja schon mal eine Bestätigung, dass man da...also den richtigen Weg einschlägt*“ (08:16).

Als Maßnahme leitet sie für das nächste Mal ab, die Aufgabenstellung inhaltlich und in der fachlichen Zielorientierung klarer zu formulieren: „*das Thema Märchen mehr betonen. Also,*

dass denen wirklich klar ist, alles zum Thema Märchen und nicht einfach so [aufzuschreiben - A.F.]“ (06:01).

Im Nachhinein bewertet sie ihr intendiertes fachliches Lehrziel der Stunde im Vergleich zu ihrer erster Einschätzung zu Beginn des Gesprächs positiver und stellt die damit verbundenen inhaltlichen Schwierigkeiten als ein neue Erkenntnis heraus, die sie bei ihrer Planung nicht angenommen hat und für ihre weitere Planung nun aufnimmt: *„An sich war die Sammlung ja schon mal eine gute Sache, aber ist halt doch nicht einfach. Hätte ich nicht gedacht“ (08:16).*

Aus ihrer Diagnose schließt sie ferner, die sozialen und methodischen Fähigkeiten der Kinder als überfachliche Lehrziele weiterhin zu verfolgen: *„Daran muss man auch noch was tun“ (04:02).* In der konkreten Umsetzung wird ihr klar, dass sie noch weitere Voraussetzungen schaffen und weitere Schritte mit den Kindern gehen muss, damit die Stunde ihren Vorstellungen entsprechend verläuft.

Als weitere Zielvorstellung für die beobachtete Unterrichtsstunde nennt Lehrerin Rosa als überfachliches Lehrziel den Museumsgang als Lernmethode zur Ergebnispräsentation: *„Ich wollte ja was machen, was auch ein bisschen mit Öffnung zu tun hat, und das mit dem Museumsgang..., weil es auch für die Prüfung wichtig ist“ (08:16).* Ihr perspektivisches Lehrziel expliziert sie darin, *„Lernwörter“⁶⁴* zu erarbeiten und die Kinder dabei inhaltlich miteinzubeziehen. Dies stellt für die Lehrerin eine neue Vorgehensweise dar, die sie in der durchgeführten Stunde ausprobiert hat. Denn in ihrer bisherigen Unterrichtspraxis wäre sie anders vorgegangen und hätte die *„Lernwörter“* vorgegeben:

„Normalerweise hätte ich, glaube ich, einfach denen die Lernwörter schon mal gegeben. So, dass man einfach schon mal weiß: Gut: wenn wir jetzt zum Thema „Märchen“ arbeiten, brauchen wir ein paar Wörter. Wir nehmen erst mal ein paar, die auf jeden Fall für alle wichtig sind und sammeln dann vielleicht noch eigene beim nächsten Mal dazu, [...] also so hätte ich es normalerweise auch gemacht.“ (05:59)

A 2.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Herausforderungen der Öffnung des Unterrichts und Lernprozess seitens der Lehrerin

Im Wissen um die externe Beobachtung probiert die Lehrerin etwas Neues aus und ist enttäuscht, dass es nicht so geklappt hat, wie sie es sich vorgestellt hat. Sie hätte im Grunde eine

⁶⁴ Als ‚Lernwörter‘ bezeichnet diese Lehrerin Begriffe, in denen bestimmte Rechtschreibphänomene aufgegriffen werden und durch Abschreibübungen automatisiert werden. Die Begriffe werden in diesem Fall themenbezogen gesammelt. Eine andere Möglichkeit wäre, diese hinsichtlich ausgewählter Rechtschreibregeln zu erarbeiten. Den Kindern ist die Arbeit mit Lernwörtern bereits bekannt.

Vorgabe der Lernwörter präferiert und damit eine starke inhaltliche Lenkung anstelle der beobachteten ansatzweisen Öffnung in der inhaltlichen Dimension realisiert.

Aus den Ausführungen der Lehrerin ist abzulesen, dass sie den Schüler/n/innen eine größere inhaltliche Mitbestimmung gewähren wollte und dabei offensichtlich die fachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen überschätzt hat. Durch ihren Einsatz der Gruppenarbeit sowie der Präsentationsmethode ermöglicht sie eine selbstgesteuerte Ideensammlung und -präsentation und erreicht damit eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen Dimension. Durch die Vorgabe der Lernmethode ist eine Strukturierung des Arbeitsprozesses der Kinder und gleichzeitig eine Unterstützung der Selbststeuerung möglich. An dieser Stelle fungiert die Lernmethode als Mittel, um einerseits das methodenbezogene Lehrziel des Strukturierens und andererseits das Ziel der Öffnung verfolgen zu können.

Zieht man die Beobachtungsdaten zur Arbeits- und Präsentationsphase hinzu, wird deutlich, dass bestimmte fachliche und überfachliche Fähigkeiten von den Kindern für die intendierte inhaltliche Mitbestimmung verlangt werden, die die Lehrerin anscheinend an dieser Stelle vorausgesetzt hat,

- (1) ein thematisches Vorwissen und das fachliche Wissen über Wortarten (Adjektive) anzuwenden,
- (2) in Gruppen kooperativ zu arbeiten,
- (3) ihre Ergebnisse auf Plakaten zu dokumentieren und
- (4) diese im Museumsgang zu präsentieren.

Somit scheint die Lehrerin fach-, methoden- und sozialbezogene Lehrziele als Zielvorstellung implizit zu verfolgen.

Sie reflektiert die Reaktionen der Kinder im Unterrichtsgeschehen im Sinne einer „reflection in action“ und nochmal im Auswertungsgespräch im Sinne einer „reflection on action“ (Schön 1983) und leitet daraus pädagogisch-didaktische Konsequenzen für ihr weiteres Lehrerhandeln ab. Damit illustriert sie den von Altrichter/ Posch (1998) beschriebenen „Aktion-Reaktion-Kreislauf“. Abzulesen ist, dass die Lehrerin in der Interaktion mit den Schüler/n/innen ihren Unterricht inhaltlich und methodisch weiterentwickelt und gleichzeitig ihr Selbstverständnis als Lernende verdeutlicht. Die von der Lehrerin abgeleiteten Maßnahmen zur Vermittlung dieser fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten lassen darauf schließen, dass auch auf Seiten der Lehrerin ein Lernprozess zur Umsetzung der Öffnung erforderlich

ist. Dies verdeutlicht die Interaktion zwischen Lehrer- und Schüler/innenhandeln als interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125).

6.1.2 Ergebnisse der zweiten Forschungsphase: Prozess der weiteren Öffnung von Unterricht

In der zweiten Forschungsphase wurde der Prozess der weiteren Öffnung parallel zu der stattfindenden Fortbildungsreihe erfasst. Nachfolgend werden drei teilnehmende, zeitversetzt durchgeführte Beobachtungen der Unterrichtspraxis und die im Anschluss daran geführten Auswertungsgespräche (Kap. A 3, A 4, A 5) mit der Lehrerin präsentiert.

A 3 Zweite Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Ideensammlung zum Thema Wiese“

In der zweiten Unterrichtsbeobachtung zeigt diese Lehrerin eine Einführungsstunde zum Thema „Wiese“, in der sie die Ideen der Kinder für die Erarbeitung und Gestaltung einer Wiesenzeitung sammelt. Hierfür hat sie ein Lernarrangement vorbereitet, in dem sie zum einen unterschiedliche Informationsquellen, wie Bücher und Texte aus dem Internet und zum anderen unterschiedliche Wiesenpflanzen sowie ein Glas mit Schnecken für die Kinder zusammengestellt hat.

Themenübersicht zur zweiten teilnehmenden Beobachtung

- A 3.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen Dimension
- A 3.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung im vorgegebenen Orientierungsrahmen
- A 3.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Reflexion der Öffnung in der methodischen Dimension und methodisch-didaktische Konsequenzen der Lehrerin
- A 3.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung des Unterrichts als Lernprozess seitens der Lehrerin

A 3.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen Dimension

Die Lehrerin beginnt die beobachtete Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase und einer Orientierung. Den organisatorischen Ablauf der Stunde gibt sie an der Tafel mit Piktogrammen

grammen vor: 1. als Sozialform die Partnerarbeit, 2. als Organisationsform den Gesprächskreis, auf die sie nicht weiter eingeht.

Inhaltlich gibt sie den Kindern den Arbeitsauftrag, mit einem Partner in den vorhandenen Büchern und Materialien zu forschen und mögliche Ideen für eine *Wiesenzeitung* zu sammeln. Hierfür gibt sie ferner drei Unterthemen zum Oberthema „Wiese“ vor:

- (1) inhaltlich: Ideen/ Inhalte (Was);
- (2) methodisch: Ideen/ Methode (Wie) sowie
- (3) Ideen/ Material, die sie auf Plakaten an der Tafel visualisiert.

Parallel dazu hat sie ein Arbeitsblatt mit diesen Unterthemen vorbereitet, auf dem die Kinder ihre Ergebnisse während der Arbeitsphase dokumentieren sollen. Den Aufbau erklärt sie den Kindern anhand einer Folie am Overhead-Projektor. Zudem sagt sie, die Zeitung solle abwechslungsreich gestaltet sein und verweist auf eine Kartei⁶⁵, in der sie unterschiedliche Methoden zusammengestellt hat und die die Kinder als Hilfe nutzen können.

Danach leitet sie die Paarbildung mit der „*Verabredungskarte*“⁶⁶ an und eröffnet die eigenaktive Unterrichtsphase. Während dieser arbeiten die meisten Kinder von Anfang an aktiv mit. Insgesamt zeigt sich, dass die meisten Kinder vornehmlich die vorhandenen Informationsquellen nutzen. Sie schauen sich entweder alleine oder gemeinsam die vorhandenen Bücher und Informationsquellen an und unterhalten sich über die Inhalte, z.B. über die Tiere oder die Blumenarten, die sie in den Büchern finden, die sie dann in die Tabelle auf dem Arbeitsblatt eintragen. Nur vereinzelt beschäftigen sie sich mit den anderen Medien. Drei Kinder schauen sich die Methodenkartei an, zwei weitere die Schnecken und die Wiesenpflanzen. Zwei Kinder schreiben ihre eigenen Ideen auf, ohne das Material zu nutzen.

Die Lehrerin nimmt die Aufgabe wahr, den Lernprozess der Kinder zu unterstützen, indem sie von einer Tischgruppe zur nächsten geht und sich einzelnen Kindern zuwendet. Beispielsweise greift sie ein, indem sie auf den Arbeitsauftrag hinweist oder die Aufgabenstellung noch-

⁶⁵ Die Methodenkartei besteht aus Karteikarten, auf denen die Lehrerin die Methode anhand eines Beispiels erklärt. Es gibt zum einen Karten, die sich auf eine bildliche Darstellung beziehen: „So kannst du ... (1) ein Bild; (2) eine Zeichnung; (3) ein Foto beschreiben“. Weitere methodische Darstellungen sind: „So kannst du ... (1) ein Quiz; (2) ein Kreuzworträtsel; (3) ein Domino; (4) einen Steckbrief zu Wiesentieren; (5) einen Steckbrief zu Wiesenpflanzen; (6) ein Rezept; (7) ein Frage-Antworträtsel ...machen.“

⁶⁶ Auf der Karte stehen vier Himmelsrichtungen (Westen, Norden, Osten, Süden), zu denen die Kinder sich jeweils vier Arbeitspartner/-innen ausgesucht und eingetragen haben. In der Stunde nennt ein Kind eine Himmelsrichtung und alle Kinder finden selbständig ihren Partner/ ihre Partnerin, den/ die sie für diese Himmelsrichtung eingetragen haben und bereits im Kopf zu haben scheinen.

mal erklärt. Darüber hinaus regt sie die Kinder zur Weiterarbeit an, indem sie dazu auffordert, weitere Ideen zu sammeln und sagt z.B.: „Überlege, was dich noch interessiert. Wir brauchen ganz viele Ideen“. Sie beendet die Arbeitsphase und leitet zur Organisationsform („Gesprächskreis“) für die anschließende lehrergelenkte Unterrichtsphase zur Ergebnispräsentation über. Diese lenkt sie mit einem Orientierungsrahmen inhaltlich mit ihrem Arbeitsauftrag: (1) „Welche interessanten Themen hast du gefunden?“; (2) „Wie möchtest du deine Ideen in der Wiesenzeitung festhalten?“ und methodisch mit ihrer Vorgabe des „Blitzlichts“⁶⁷ vor. Gemäß der Blitzlicht-Regel nennen die Kinder nacheinander ihre Ideen, die die Lehrerin unkommentiert im Raum stehen lässt. Als es klingelt, beendet Lehrerin Rosa diese Unterrichtsphase und sagt, dass sie in der nächsten Stunde über die Ideen der Kinder sprechen und mit ihnen überlegen möchte, wie sie weiter vorgehen.

A 3.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung im vorgegebenen Orientierungsrahmen

In der lehrergelenkten Unterrichtsphase zum Einstieg stellt die Lehrerin einen verbindlichen Orientierungsrahmen für die anschließende Arbeitsphase der Kinder her. Darin gibt Lehrerin Rosa (1) in organisatorischer Hinsicht die Sozialform (Partnerarbeit) vor und leitet die Paarbildung methodisch mit Hilfe der Verabredungskarte an. An dieser Stelle ist eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen Dimension abzulesen. (2) Mit dem Einsatz von Informationsquellen stellt diese Lehrerin einen methodischen Orientierungsrahmen für die weitere eigenaktive Erarbeitung her und erreicht damit eine schwerpunktmäßige Öffnung in der methodischen Dimension. (3) Mit der Vorgabe der drei Aufgabenstellungen gibt sie Unterthemen vor und steuert damit inhaltlich die grobe Zielrichtung. In diesem Orientierungsrahmen ermöglicht sie den Kindern eine ansatzweise Mitbestimmung in der inhaltlichen Dimension, bei der sie die Ergebnisse offen lässt.

Aus dem Arbeitsauftrag werden mehrere Lehrziele deutlich, die sie in dieser Stunde scheinbar gleichzeitig verfolgt. Das fachliche Lehrziel besteht darin, Ideen zu den Inhalten der Wiesenzeitung zu entwickeln und diese zu dokumentieren. Das überfachliche Lehrziel bezieht sich auf die Darstellung dieser Inhalte, wofür sie zusätzlich eine Methodenkartei bereithält.

⁶⁷ Mit der Blitzlichtmethode möchte die Lehrerin eine spontane Einschätzung der Schüler/innen zu den Themen und Ideen abfragen und diese als Momentaufnahme festhalten, die keiner weiteren Kommentierung bedarf.

Zur Ergebnispräsentation wählt die Lehrerin eine lehrergelenkte Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz und verdeutlicht anhand ihres Arbeitsauftrags ihre Intention, ihre fachlichen Lehrziele zu sichern.

Tab. 11: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der zweiten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

A 3.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Reflexion der Öffnung in der methodischen Dimension und methodisch-didaktische Konsequenzen der Lehrerin

Im anschließenden Auswertungsgespräch mit der Beobachterin geht die Lehrerin auf ihre Zielvorstellungen der gesamten Unterrichtsreihe ein. Als ihr fachliches Lehrziel nennt sie, Kenntnisse zum Thema „Wiese“ zu vermitteln und diese in einer „*Themenzeitung*“ mit unterschiedlichen Darstellungsmethoden zu dokumentieren. Dafür hat sie vornehmlich eigenaktive Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz eingeplant. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe hat sie vor, verpflichtende Themen vorzugeben, wie beispielsweise „*die Grundstruktur der Wiese*“ als auch „*Löwenzahn*“ und „*Schnecke*“ und begründet dies mit ihren fachlichen Lehrzielen, eine verbindliche Wissensgrundlage zu sichern.

„Ich möchte, dass die Kinder auch einen gemeinsamen Stand in gewissen Dingen haben“ (48:45). [...] „Weil ich brauche ein gewisses Ziel, das alle erreichen sollen.“ (48:49)

Ihre Festlegung der Oberthemen begründet sie mit den allgemeinen und schulinternen curricularen Vorgaben: „*Das Thema an sich ist eigentlich vorgegeben durch den Lehrplan und durch unsere schulinternen Arbeitspläne. Da kann man eigentlich nicht viel machen.*“ (07:10). Bei der Zusammenstellung ihres Lernangebots habe sie die Kinder mit einbezogen

und ihnen vor Beginn der Unterrichtsreihe den „Suchauftrag“ (01:55) als Hausaufgabe aufgegeben, thematisch passende Lernmaterialien mitzubringen. Damit beabsichtigt sie offensichtlich eine Mitbestimmung in der methodischen Dimension. Sie berichtet aber, dass die von ihr intendierte methodische Mitbestimmung von den meisten Kindern nicht wahrgenommen wurde:

„[...] Also insgesamt schätze ich mal, 15 Kinder haben gute Sachen mitgebracht, ja maximal. Aber es sind bestimmt auch 10, die gar nichts mitgebracht haben und sich keine Gedanken gemacht haben.“ (02:22)

Bezogen auf die beobachtete Unterrichtsstunde begründet sie ihre intendierte methodische Mitbestimmung der Kinder mit der freien Auswahl des Lernmaterials und der Nutzung verschiedener Informationsquellen:

„Das Material, was sie aussuchen, war nicht vorgegeben, welches. Also da konnten die Kinder auch gucken, was sie interessiert, ihre eigenen Sachen oder aus Büchern oder andere Ideen, die sie hatten. Ja, und es gab keine Pflicht, ne? Also es war schon offen gestaltet, also wer, was, wie viel.“ (04:00)

Die Vorgabe der „Verabredungskarte“ und der eingesetzten Methodenkartei sieht sie als Unterstützungmaßnahmen für die eigenaktive Unterrichtsphase:

„Ja, und was war sonst vorgegeben? Ja, überhaupt, dass ich die Verabredungskarte eingesetzt habe. Man hätte auch sagen können: „Sucht euch einfach einen Partner“, nur es ist meistens immer Gemuschel und durch diese Karte hat man so eine Möglichkeit, da weiß jeder eigentlich, wen er findet.“ (04:56)

Und weiter sagt sie:

„Ich [habe] noch eine Kartei geschnibbelt und mir Methoden überlegt [...]. Weil ich glaube einfach, dass denen sonst das Wissen, wie man einen Steckbrief⁶⁸ schreibt, sehr schwer gefallen wäre.“ (02:38)

In der eigenaktiven Arbeitsphase fühlte sie sich von den Kindern „sehr in Anspruch genommen“ und habe ihre Aufgabe, den Lernprozess zu unterstützen, erfüllt. Im Blick auf die erreichten fachlichen Lehrziele bewertet sie diese Stunde positiv aufgrund der interessierten Mitarbeit und der Zusammenarbeit der Kinder:

„Alle waren beim Thema, haben sich darüber Gedanken gemacht, auch viel ohne Bücher. Also, dass man wirklich denkt „Das ist was, was die interessieren könnte“. Ja, also die Zusammenarbeit, bis auf Martin und Thomas, war gut (14:18). [...] Die anderen haben sich eigentlich ganz gut abgesprochen.“ (14:57)

⁶⁸ Steckbrief meint in diesem Fall die stichwortartige Beschreibung von Wiesenpflanzen und Tieren.

Selbstkritisch greift sie ihren Arbeitsauftrag auf, die Ergebnisdarstellung in Tabellenform darzustellen, der nach ihrer Beobachtung den Kindern Schwierigkeiten bereitet hätte (04:32). Auch ihre Vorstrukturierung in „*Inhalte, Methoden und Material*“ sei den Kindern schwergefallen. Im Nachhinein, meint sie, wäre zuerst eine freie Ideensammlung der Kinder und dann eine Strukturierung sinnvoller gewesen:

„Also, ich denke, ein normales Blatt mit Ideen sammeln, hätte erst mal gereicht, um dann daraufhin zu überlegen: Wie, mit welcher Methode, kann man das machen? Das wäre, glaube ich, geschickter gewesen.“ (04:32)

Als Konsequenz würde sie zukünftig eine lehrergelenkte Unterrichtsphase dazu wählen, in der sie, ausgehend von einer offenen Ideensammlung, gemeinsam mit den Kindern eine Strukturierung zu Oberbegriffen vornehmen und anschließend Methoden finden und diese den Inhalten zuordnen.

Als einen weiteren negativen Aspekt thematisiert sie das Blitzlicht am Ende der Stunde. Obwohl die Kinder diese Vorgehensweise bereits kennen, wäre ihnen die Begrifflichkeit „*Was ist ein Blitzlicht?*“ unklar gewesen. Daher beabsichtigt sie, „*das Thema Blitzlicht genauer zu besprechen*“ (09:57).

A 3.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung des Unterrichts als Lernprozess seitens der Lehrerin

Aus den Ausführungen der Lehrerin zur Unterrichtsreihe wird deutlich, dass sie in dieser sowohl fachliche als auch überfachliche Lehrziele als ihre Zielvorstellung verfolgt. Sie wählt lehrergelenkte Unterrichtsphasen für die Vermittlung der fachlichen Kenntnisse, um den verbindlichen Lehrplan zu erfüllen und damit eine verbindliche Wissensgrundlage zu sichern. Ihre überfachlichen Lehrziele verfolgt sie vornehmlich in eigenaktiven Unterrichtsphasen, in denen sie unterschiedliche Dokumentationsformen und Darstellungsmethoden anwenden will. In der beobachteten Stunde hat sie eine methodische Öffnung intendiert, indem sie die Schüler/innen bei der Zusammenstellung des Lernangebots mit einbezieht und vielfältige Informationsquellen zur freien Nutzung bereitstellt. Dahingegen berichtet die Lehrerin, dass nur wenige Schüler/innen dieses Angebot wahrnehmen. Zu vermuten ist, dass die alleinige Präsenz von unterschiedlichen Materialien nicht das Interesse der Schüler/innen weckt. Dies kann mit einem fehlenden Interesse der Kinder, aber auch mit fehlenden überfachlichen Fähigkeiten zusammenhängen, die anscheinend nicht bei allen Kindern vorausgesetzt werden können.

Daraus ist zu schließen, dass die Anregung des Interesses der Schüler/innen als ein weiteres überfachliches Lehrziel zu formulieren ist.

In der beobachteten Stunde gibt diese Lehrerin einen Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Dimensionen vor, mit dem sie den eigenaktiven Lernprozess der Schüler/innen lenkt und dadurch den Grad der Öffnung bestimmt, wie er bereits in Kap. A 3.2 dargestellt wurde.

Aus ihren Beobachtungen der Reaktionen der Schüler/innen bezogen auf den Arbeitsauftrag sowie auf die Blitzlichtmethode und den daraus abgeleiteten Konsequenzen zur Weiterarbeit zeigt sich die Interaktion zwischen Lehrer- und Schüler/innenhandeln als interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125). Damit ist einerseits das Verständnis der Lehrerin als Lernende sichtbar. Andererseits ist abzuleiten, dass dieser Lernprozess förderlich für die Weiterentwicklung ihres Unterrichtskonzepts ist.

A 4 Dritte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Werkstattarbeit zum Thema Schnecken“

In der dritten Unterrichtsbeobachtung zeigt Lehrerin Rosa eine weitere Unterrichtsstunde innerhalb der Unterrichtsreihe zum übergreifenden Oberthema „*Wiese*“, in der sie eine Werkstattarbeit zum Thema „*Schnecken*“ durchführt.

Themenübersicht zur dritten teilnehmenden Beobachtung

- A 4.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und organisatorischen Dimension
 - A 4.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in einem verbindlichen Orientierungsrahmen
 - A 4.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Relevanz von Lernmethoden zur Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Lernerfolge der Schüler/innen
 - A 4.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung als Lernprozess seitens der Schüler/innen und der Lehrerin
- #### **A 4.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und organisatorischen Dimension**

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einem ritualisierten *Leisezeichen*⁶⁹ und leitet direkt zur eigenaktiven Unterrichtsphase über mit ihrem Arbeitsauftrag, an den Werkstattangeboten zum Thema „*Schnecken*“ weiter zu arbeiten.

Daraufhin organisieren die Kinder selbstständig ihren weiteren Arbeitsprozess und fangen an, zu arbeiten. Einige Kinder arbeiten die Feinde der Schnecke aus einem *Gitterrätsel*⁷⁰ heraus. Andere schreiben (auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus) Geschichten. Die meisten tun dies (1) mit Hilfe von vorgegebenen Bildern. Vereinzelt (2) schreiben die Kinder einen vorgegebenen Geschichtenanfang weiter oder (3) denken sich eine Schneckengeschichte frei aus. Daneben übt ein Kind die wörtliche Rede, in dem es Fragen und Antworten aus einem Schneckendialog verbindet. Zwei weitere Kinder schreiben ein Gedicht ab, das sie anschließend auswendig lernen sollen. Darüber hinaus gibt es eine weitere Gruppe, sie sich mit Aufgaben zur Rechtschreibung anhand verschiedener Diktatformen beschäftigt.

Die Beobachterin nimmt eine ruhige und produktive Arbeitsatmosphäre wahr, da alle Kinder aktiv mitarbeiten. Die Aufgabenformate scheinen ihnen geläufig zu sein, da alle ihre gewählten Aufgaben zügig und ohne weitere Schwierigkeiten bearbeiten. Die Kinder steuern ihren Arbeitsablauf selbstständig und reibungslos. Sobald sie eine Aufgabe beendet haben, kreuzen sie diese in ihrem Werkstattplan an und holen sich anschließend das nächste Angebot.

Während der Arbeitsphase übernimmt die Lehrerin ihre Aufgabe, den Lernprozess der Kinder zu unterstützen, indem sie von einer Tischgruppe zur nächsten herumgeht und mit einzelnen spricht. Sie gibt den Kindern zusätzliche methodische Tipps und sagt beispielsweise zu einem Kind: „*Unterstreiche zuerst die Nomen, dann kannst du dir die besser merken*“.

Sie beendet die Arbeitsphase und leitet zur abschließenden Ergebnissammlung über, für die sie eine eigenaktive Unterrichtsphase wählt. Als Orientierungsrahmen gibt sie inhaltlich den Arbeitsauftrag, die wichtigsten Lernergebnisse aufzuschreiben: (1) „*Für mich Wichtiges*“, (2) „*Für uns Wichtiges*“. Methodisch sagt sie das „*Platzdeckchen*“⁷¹ und organisatorisch die

⁶⁹ Als Leisezeichen legt die Lehrerin den linken Zeigefinger auf den Mund und hebt den rechten Arm ausgestreckt hoch.

⁷⁰ Aus einer Buchstabenreihe, die in Form eines Gitterrätsels dargestellt wird, müssen die Kinder die versteckten Namen der Feinde herausuchen.

⁷¹ Platzdeckchen (Placemat) bzw. Tablesset-Methode verbindet Einzelarbeit und Gruppenarbeit und verläuft in vier Phasen. An jedem Gruppentisch wird ein großer Papierbogen ausgeteilt, der in (Platzdeckchen) in fünf Felder aufgeteilt ist. In die jeweiligen Randfelder schreibt jedes Kind seine Ideen auf. Danach folgt ein Vergleich bzw. Austausch der aufgeschriebenen Ideen in der Gruppe und mündet in der Einigung auf die Gruppenergebnisse, die ins Mittelfeld aufgeschrieben werden. Die Lehrerin gibt die Zeit der Bearbeitung in den einzelnen Phasen jeweils mit einem Tonsignal an.

„Gruppenarbeit“ als Sozialform an und verweist dabei auf die Piktogramme an der Tafel und die hierfür bereit gelegten Plakate an den Tischgruppen.

Die Kinder versammeln sich um die Plakate und schreiben zunächst ihre Ergebnisse in die Ecken des Plakats auf. In dieser Phase benötigen die Kinder in den Gruppen jeweils unterschiedlich lange Zeit zum Aufschreiben, was dazu führt, dass für einzelne Kinder Freiräume entstehen, die sie unterschiedlich nutzen, danach aber wieder aktiv mitarbeiten.

Die Lehrerin unterstützt den Lernprozess, indem sie von einer Gruppe zur nächsten geht und zwischendurch an den organisatorischen Ablauf erinnert: *„Wenn ihr fertig seid mit dem Schreiben, denkt dran, das Plakat zu drehen“*⁷².

Nachdem alle Kinder in einer Gruppe ihre Aspekte aufgeschrieben haben, gehen sie zum nächsten methodischen Schritt über. Dieser konnte in einer Gruppe genauer beobachtet werden und zeigt eine kooperative Zusammenarbeit der Kinder, die sich darin äußert, dass sie die Gesprächsführung übernehmen, sich auf ihre wichtigsten Lernergebnisse sowie einen Schreibführer einigen. Die anderen Kinder beteiligen sich, in dem sie auf das Plakat schauen und den Eindruck vermitteln, einzelne Wörter mitzulesen.

Als es zur Frühstückspause klingelt, verlängert die Lehrerin die Arbeitsphase und bittet die Kinder, die gemeinsamen Ergebnisse aufzuschreiben. Kurze Zeit später beendet sie diese Phase und bittet die Gruppen, ihre Ergebnisse nacheinander vorzulesen. Währenddessen hält sich die Lehrerin zurück und überlässt den Kindern die Gesprächskoordination.

Abschließend setzt die Lehrerin die *„Drei-Finger-Methode“*⁷³ ein zur Reflexion des Einigungsprozesses: *„Wie hat die Einigung geklappt?“*. Alle Kinder zeigen ihren Daumen hoch. Die Lehrerin belässt es bei diesem ersten Eindruck, ohne näher auf die Ergebnisse der Kinder einzugehen und entlässt die Kinder in die Pause.

A 4.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in einem verbindlichen Orientierungsrahmen

Durch den Einsatz der Werkstatt öffnet die Lehrerin ihren Unterricht ansatzweise in der organisatorischen Dimension für eine eigenaktive Erarbeitung von fachlichen Kenntnissen. Denn

⁷² Entsprechend der eingesetzten Lernmethode können die Kinder die Ergebnisse der anderen durchlesen und sich einen ersten Gesamtüberblick verschaffen.

⁷³ Drei-Finger-Methode ist eine Lernmethode zur spontanen Einschätzung der Schüler/innen zu einem bestimmten Thema bzw. Aspekt. Die Schüler/innen geben mit Hilfe ihrer Finger (1, 2, oder 3) eine Bewertung ab, die eine Momentaufnahme zeigt.

die Lehrerin gibt ein breites Lernangebot vor und beschränkt damit die Mitbestimmung der Kinder auf Wahlmöglichkeiten der Aufgabenreihenfolge und der Bearbeitungszeit. Sie berücksichtigt die fachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder, indem sie das Anforderungsniveau inhaltlich und methodisch differenziert. Sie reduziert beispielsweise in ihren Schreibangeboten schrittweise ihre Vorgaben (Bildergeschichte, Geschichtenanfang, eigene Geschichte). Sie bietet ferner abwechslungsreiche Lernmethoden an, indem sie die Aufgaben zur Rechtschreibung methodisch variiert (z.B. Partner-, Dosen- und Laufdiktat, Buchstabenwurm) und gibt indirekt die Sozialform durch die Aufgabenstellung vor, denn die meisten Lernangebote eignen sich vornehmlich zur Einzelarbeit. An dieser Stelle zeigt sich eine ansatzweise Öffnung in der methodischen Dimension.

Die Schüler/innen organisieren problemlos ihren gesamten Arbeitsprozess und wenden dabei zielgerichtet die hierfür erforderlichen überfachlichen Fähigkeiten an. Sie nutzen den Werkstattplan als Unterstützungsmaßnahme, um den inhaltlichen Überblick in ihrem Lernprozess zu behalten.

Am Ende der Stunde führt die Lehrerin eine eigenaktive Unterrichtsphase zur Ergebnissammlung durch. Hierfür gibt sie einen Orientierungsrahmen vor, inhaltlich mit ihrem Arbeitsauftrag und methodisch mit der Vorgabe der Lernmethode (Platzdeckchen). Abzulesen ist eine ansatzweise Öffnung in der inhaltlichen Dimension, da die Lehrerin die Ergebnissammlung der Schüler/innen offen lässt. Im Vergleich zu den vorherigen Unterrichtsbeobachtungen fällt auf, dass die Lehrerin für diese Ergebnissammlung nun eine eigenaktive Unterrichtsphase wählt und damit scheinbar eine inhaltliche Mitbestimmung der Schüler/innen als Zielvorstellung verfolgt. Die Lernmethode fungiert an dieser Stelle als Mittel für die Umsetzung der intendierten Öffnung. Die eingesetzte Lernmethode scheint den Kindern geläufig zu sein, da die Lehrerin lediglich auf das Piktogramm verweist und keine weiteren Erklärungen gibt. In den Gruppengesprächen wenden die Kinder überfachliche Fähigkeiten zielgerichtet an, die die Lehrerin an dieser Stelle durch den methodischen Einsatz einerseits voraussetzt und andererseits auch fördert.

Tab. 12: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der dritten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

A 4.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Relevanz von Lernmethoden zur Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Lernerfolge der Schüler/innen

In dem Auswertungsgespräch geht die Lehrerin auf ihre Zielvorstellungen und ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen zu der Untereinheit „Schnecken“ ein, die sie im Rahmen der übergeordneten Unterrichtseinheit „Wiese“ durchführt.

Als ihr fachliches Lehrziel nennt Lehrerin Rosa, grundlegende fachliche Kenntnisse zum Thema „Schnecke“ zu vermitteln, wie beispielsweise „*Vermehrung, Entwicklung und Feinde*“ (01:11:14) und dabei fachliche Kenntnisse aus dem Deutschunterricht zu vertiefen. Hierfür hat sie eine Werkstattarbeit vorbereitet, in der Absicht, den Kindern die Aufgabenwahl zu überlassen. Dadurch, dass die Kinder in der Werkstattarbeit eigenaktiv arbeiten, eigne sie sich für sie zudem dazu, ihre Aufgabe des Diagnostizierens besser wahrzunehmen.

Als ihr überfachliches Lehrziel verfolgt sie die Anwendung der neu eingeführten Lernmethode „Platzdeckchen“, mit der sie gleichzeitig die Reflexionsfähigkeit der Kinder als ihr weiteres überfachliches Lehrziel fördern möchte. Die methodische Anwendung erklärt sie zu ihrem Schwerpunkt der Stunde.

„Hauptaugenmerk lag nicht auf der Werkstattarbeit an sich, sondern darauf, noch mal die Methode Platzdeckchen anzuwenden. (04:28) [...] Und über den Inhalt nachdenken: Was ist für mich das Wichtigste?“ (06:06)

Sie transferiert die unter dem Namen „*Placement*“ bekannte Lernmethode aus der schulinternen Fortbildung in ihren Unterricht, hat aber den Namen in „*Platzdeckchen*“ geändert, damit

die Kinder mit dem deutschen Begriff arbeiten und den „*Auftrag der Methodenkarte verkürzt*“ (06:06). Für die Einführung habe sie eine „*Doppelstunde*“ gebraucht, um genügend „*Zeit zum Ausprobieren*“ und Reflektieren der Lernmethode zu haben und hierfür die „*Drei-Finger-Einschätzung*“ eingesetzt (06:06), bei der die Kinder einen Optimierungsbedarf gesehen hätten. Denn sie meinten, „*nicht genug Platz*“ (06:06) zum Aufschreiben zu haben, da „*das Platzdeckchen zu klein*“ wäre. Da zwar viele Kinder „*gute Ideen hatten und sich auch geeinigt haben*“, manche jedoch noch „*nicht genau wussten: Was ist für mich das Wichtigste?*“, habe sie sich dazu entschieden, die methodische Vorlage zu verändern und die Auswirkungen auf die inhaltlichen Ergebnisse der Kinder bei einer wiederholten Erprobung zu beobachten.

„In der Stunde wollte ich jetzt gucken: Klappt es so besser? Wenn ich das Platzdeckchen größer mache und wie können die jetzt damit umgehen? Das war für mich jetzt wichtig, zu beobachten: Haben die vielleicht noch andere Dinge gelernt?“ (1:06:06)

Die Öffnung, die sie in ihrer Werkstattarbeit umgesetzt habe, beschreibt sie hauptsächlich in der organisatorischen Dimension: (1) „*Auswahl der Aufgaben*“, (2) der „*Reihenfolge*“ der Bearbeitung, (3) der „*Zeit*“ und (4) dem inhaltlichen Anforderungsniveau in „*leichte und schwere*“ Aufgaben. Das Ausmaß der Öffnung sei für sie zweitrangig gewesen.

„Also es war mehr so, wie eine normale Werkstatt, die jetzt nicht groß offen war. Aber es ging mir auch mehr um die Methode an sich, die hinterher zu reflektieren. [...] Dass sie das gelernt haben. Das war für mich wichtiger in der Stunde“ (12:13 - 12:22).

Verglichen mit der Einführungsstunde verzeichnet sie hierzu erste fachliche Lernfortschritte der Kinder. Denn „*[...] die Kinder, die beim ersten Mal nichts geschrieben hatten, haben jetzt wirklich gute eigene Ideen gehabt*“ (06:38). Darüber freut sie sich und sagt: „*[...] war für mich schön, das zu sehen, dass die Kinder doch was gelernt haben*“. Parallel dazu verbucht sie Erfolge hinsichtlich der überfachlichen Fähigkeiten, die sie der wiederholten Durchführung zuspricht: „*Also es hat schon Früchte gezeigt, dass man die Methode jetzt auf einmal gut nutzen kann*“ (06:38).

Grundsätzlich ist sie bestrebt, die Lernergebnisse der Kinder in offenen Lernphasen zu verbessern und meint, dies durch das Präsentieren und Reflektieren der Ergebnisse zu erreichen.

„Also, ich glaube, durch Präsentieren und Reflektieren ist den Kindern bewusster: Ich muss ja heute auch was lernen. Ich muss auch was behalten, damit ich dann hinterher drüber sprechen kann. Und das ist mir auf jeden Fall durch die Arbeit daran klar geworden“ (01:13:44).

A 4.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung als Lernprozess seitens der Schüler/innen und der Lehrerin

Mit dem Einsatz der Werkstattarbeit führt die Lehrerin eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen und methodischen Dimension durch, die sie realistisch einschätzt. Auffällig ist, dass sie sich, trotz dieser geringen Öffnung, zur Umsetzung der Werkstattarbeit entscheidet. Denn die Unterrichtspraxis dieser Lehrerin zeigt, dass sie mit ihrer bisherigen Werkstattarbeit die nötigen überfachlichen Fähigkeiten bereits vermittelt hat und die Schüler/innen diese mittlerweile zielgerichtet anwenden können. Dies wiederum verleiht der Lehrerin die Sicherheit, einen Schritt weiter zu gehen und die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen als nächsten Arbeitsschwerpunkt ihres Unterrichts zu entwickeln, mit der Absicht, die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse in ihrem Praxiskonzept zu optimieren.

In der Stunde übergibt Lehrerin Rosa die Reflexion der Lernergebnisse in die Hand der Schüler/innen und ermöglicht damit eine ansatzweise inhaltliche Öffnung. Denn zu den in der Aufgabenstellung definierten Themen beabsichtigt sie zum einen eine offene Ergebnissammlung. Zum anderen meint sie, die Schüler/innen bei der methodischen Weiterentwicklung berücksichtigen zu haben, denn ihrer Auskunft nach hat sie die Anregungen aus der Reflexion am Vortag für die erneute methodische Anwendung aufgenommen. Ihre Ausführungen verdeutlichen die Interaktion zwischen Lehrer- und Schüler/innenhandeln als interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125). Einerseits ist daraus das Verständnis der Lehrerin als Lernende ersichtlich, andererseits verdeutlichen diese Ausführungen den Lernprozess seitens der Lehrerin, die anscheinend für die Umsetzung offenen Unterrichts förderlich ist. Es zeigt sich, dass die Lernmethode (Platzdeckchen) als Mittel fungiert, um die intendierte Öffnung zu ermöglichen und gleichzeitig die überfachlichen Lehrziele (Anwendung der Methode und Erwerb der Reflexionsfähigkeit) der Lehrerin zu verfolgen.

Diese Lehrerin übernimmt die in der schulinternen Fortbildung vermittelten Lernmethoden, wie Platzdeckchen und Drei-Finger-Einschätzung, für ihren Unterricht und baut damit ihr Repertoire an Lernmethoden und damit ihre methodisch-didaktischen Fähigkeiten aus. Darin zeigt sich ebenfalls ein Lernprozess seitens der Lehrerin, den sie bei der Umsetzung offenen Unterrichts vollzieht. Ihre Vorgehensweise zeigt auch, dass die Fähigkeit zur Reflexion bei den Kindern nicht vorausgesetzt werden kann und daher in einem Lernprozess von ihr vermittelt werden muss. Die Reflexionsfähigkeit der Kinder könnte eine wichtige Bedingung zur Sicherung der Lernergebnisse und Übernahme der Lernverantwortung sein. Demnach ist zu

schließen, dass diese überfachliche Fähigkeit der Schüler/innen eine Voraussetzung für die Umsetzung einer größeren inhaltlichen Mitbestimmung sein könnte.

A 5 Vierte Unterrichtsbeobachtung zu den Themen „Fußballweltmeisterschaft“ und „Wunschabfrage zu Themen des Sachunterrichts“

In der vierten Unterrichtsbeobachtung zeigt Lehrerin Rosa eine Stunde im Sachunterricht, in der sie eine Abfrage zu den Themenwünschen der Kinder für das kommende Schuljahr durchführt.

Themenübersicht zur vierten teilnehmenden Beobachtung

A 5.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Schüler-Mitbestimmung der Unterrichtsthemen

A 5.2 Analyse zur Unterrichtsstunde – Thematische Motivation durch Berücksichtigung der Lerninteressen der Schüler/innen

A 5.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Ausweitung der Öffnung auf die sozial-partizipative Dimension

A 5.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung als Lernprozess seitens der Schüler/innen und der Lehrerin

A 5.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Schüler-Mitbestimmung der Unterrichtsthemen

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase, in der sie den Kindern das Thema nennt (1) „*alles zum Thema Sachunterricht aus diesem Schuljahr*“ und (2) diese auffordert, ihre „*Wünsche für das neue Schuljahr*“ aufzuschreiben. Hierfür gibt sie einen verbindlichen Orientierungsrahmen vor, methodisch durch den Einsatz der „*Graffiti-Methode*“⁷⁴ und inhaltlich durch drei Oberthemen:

- (1) „*Dieses Thema wünsche ich mir für das 3. Schuljahr*“;
- (2) „*Das hat mich im Sachunterricht besonders interessiert*“ und
- (3) „*Das habe ich im 2. Schuljahr im Sachunterricht gelernt*“.

⁷⁴ Graffiti-Methode ist eine Lernmethode des selbständigen Gruppenbrainstormings. Pro Gruppentisch wird ein großer Papierbogen in die Tischmitte gelegt. Auf jedem Bogen steht ein Aspekt des übergreifenden Themas drauf, so dass die Schüler/innen von einem Tisch zum nächsten wechseln und ihre Ideen im Sinne eines Brainstormings zu den verschiedenen Aspekten aufschreiben können. Am Ende werden die Ideen geordnet und zusammengeführt.

Anschließend verteilt sie jeweils drei Plakate auf die vorderen und drei auf die hinteren Tischgruppen und eröffnet die eigenaktive Arbeitsphase. Daraufhin gehen die Kinder herum und suchen sich ein Plakat aus, mit dem sie beginnen. Sie arbeiten entweder alleine, mit einem Partner zusammen oder zu dritt und wechseln selbstständig die Plakate. Die meisten schauen sich an, was die anderen Kinder geschrieben haben und schreiben entweder etwas Neues dazu oder machen einen Strich bei den Inhalten, bei denen sie gleicher Meinung sind. An den Plakaten zu den „*Wünschen*“ sind durchgängig die meisten Kinder und verweilen hier auch am längsten. An dieser Stelle entstehen themenbezogene Gespräche und spontane Kooperationen zwischen den Kindern. Beispielsweise unterhalten sich drei Kinder über ihre Wünsche und nennen dabei die Themen: „*Meine Stadt, Polizei, Welt*“. Nacheinander stimmen sie über diese Themen ab, die sie dann auf das Plakat aufschreiben. An den Plakaten „*Das hat mich im Sachunterricht besonders interessiert*“ zeigt sich in einer Dreiergruppe, dass den Kindern der Arbeitsauftrag unklar zu sein scheint, da sie zuerst ein Thema aus dem Fach Religion aufschreiben. Dieses streichen sie dann durch, als die Lehrerin sie darauf aufmerksam macht und auf den schriftlichen Arbeitsauftrag zeigt (08:52 - 08:55). In dieser eigenaktiven Unterrichtsphase übernimmt die Lehrerin die Aufgabe, den Arbeitsprozess zu unterstützen, indem sie sich einzelnen Kindern zuwendet und beispielsweise nochmal die Aufgabenstellung erläutert oder die Kinder zur Weiterarbeit ermutigt.

Sie beendet die Arbeitsphase und leitet zur Ergebnispräsentation über, für die sie eine lehrer gelenkte Unterrichtsphase wählt. In dieser Phase übernimmt die Lehrerin ihre Aufgabe der Anleitung, indem sie die Wunschsammlung⁷⁵ der Kinder und die Themenabstimmung moderiert. Ausgehend von der Wunschsammlung der Kinder legt sie die mit den curricularen Vorgaben übereinstimmenden Wünsche als Pflichtthemen fest und lässt die anderen als Wahlthemen offen: „*Jetzt sage ich euch, was der Lehrplan vorschreibt*“. Sie kreist die Themen „*Meine Stadt*“⁷⁶, „*Wasser*“, „*Technik*“ und „*Feuerwehr*“ an und ergänzt hierzu: „*Dies sind die Themen, die Pflicht sind. Die anderen können wir noch dazu nehmen*“. Danach beendet sie die Stunde und eröffnet die Frühstückspause.

⁷⁵ Als Themen nennen die Kinder: „Wohnort, Fußball, Polizei, Wasser, Welt, Technik, Mensch, Eichhörnchen, Spinne, Katze, Vogel, Hund, Teich, Vulkan, Feuerwehr, Krankenwagen, Raubtiere, Fuchs“.

⁷⁶ An der Stelle nennen die Kinder die konkrete Stadt, in der sie leben. Aus Gründen der Anonymisierung wird hierfür das Thema in „Meine Stadt“ umbenannt.

A 5.2 Analyse zur Unterrichtsstunde – Thematische Motivation durch Berücksichtigung der Lerninteressen der Schüler/innen

In dieser Unterrichtsstunde ist erstmals eine ansatzweise Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension erkennbar. Denn die Lehrerin fragt die Interessen der Kinder für die langfristige Planung der Unterrichtsthemen für das nächste Schuljahr ab, die sie bislang immer vorgegeben hat. Hierfür initiiert sie eine eigenaktive Ideensammlung, für die sie inhaltlich drei Themen als Orientierungsrahmen vorgibt und damit gleichzeitig in der Stunde eine schwerpunktmäßige Öffnung in der inhaltlichen Dimension erreicht. Durch den Einsatz der „Grafitti-Methode“ lässt sie unterschiedliche Lösungswege zu und öffnet damit ihren Unterricht ansatzweise in der methodischen Dimension. Gleichzeitig ermöglicht die Lehrerin mit der Wahl dieser Methode offene Arbeitsbedingungen und erreicht damit eine schwerpunktmäßige Öffnung in der organisatorischen Dimension.

Während der Arbeitsphase übergibt die Lehrerin den Kindern die Steuerung des Arbeitsprozesses und nimmt selbst die Aufgabe wahr, den Lernprozess einzelner Kinder individuell zu unterstützen. Am Ende der Stunde ergänzt die Lehrerin die gesammelten Wünsche der Kinder ihrerseits um curricular vorgegebene Themen. Daraus ist zu folgern, dass die curricularen Vorgaben die inhaltliche Offenheit eingrenzen könnten.

Bezogen auf die eingesetzte Darstellungsmethode ist auffällig, dass die Lehrerin diese aus der schulinternen Fortbildung in der Stunde aufgreift. Anzunehmen ist, dass sie ihr Methodenrepertoire erweitert hat. Daraus ist ihr Selbstverständnis als Lernende ersichtlich, das für die Umsetzung offenen Unterrichts förderlich sein könnte.

Tab. 13: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der vierten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

A 5.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Ausweitung der Öffnung auf die sozial-partizipative Dimension

Im Auswertungsgespräch geht die Lehrerin auf ihre Zielvorstellung ein, die Mitbestimmung der Kinder als allgemeines Bildungsziel zu erhöhen. Hierfür möchte sie die Interessen der Kinder abfragen und diese im kommenden Schuljahr berücksichtigen.

„Um zu gucken: Wie kann man die Kinder mit einbeziehen, habe ich gedacht, wäre es gut, wenn man noch mal reflektiert: Welche Themen haben wir denn durchgenommen? Um dadurch auch auf neue Sachen dann zu kommen, die man sich wünschen kann.“ (22:41)

Bei ihrer Stundenplanung wollte sie die Inhalte zuerst stärker strukturieren und „die Oberthemen aus den Richtlinien, wie z.B. Natur und Technik“ vorgeben, sie hat sich aber dann für eine größere inhaltliche Öffnung entschieden, da sie den Kindern eine freie Ideenäußerung ermöglichen wollte.

„Aber dann habe ich gedacht: Nee, dann bin ich ja wieder voll mit Strukturen. Und ich möchte ja, dass die selber von sich aus überlegen und nicht dem was zuordnen müssen.“ (28:38)

Die Kinder bei der Unterrichtsplanung einzubeziehen, stellt sie als etwas Neues in ihrer Unterrichtspraxis heraus.

„Das war das erste Mal, dass ich so was gemacht habe, also die richtig auch wahrzunehmen und darauf will ich auch eingehen.“ (15:58)

Zur inhaltlichen und methodischen Mitbestimmung sagt sie: „Vorgegeben waren von mir ja die drei Aussagen. [...] Ja, und das Plakat halt. In gewisser Weise ja auch, dass sie da rum-

gehen sollen, also die Methode an sich“ (19:04). Der Einsatz der „Graffiti-Methode“⁷⁷ erschien ihr dafür geeignet, die intendierte Öffnung bezogen auf die Inhalte und die Sozialform umzusetzen. Ihre Methodenwahl und methodisch-didaktischen Überlegungen sieht sie in einem Zusammenhang: „Die Methode ist ja aber auch ein Mittel, um die Kinder offen arbeiten zu lassen“ (26:11) und weiter: „Ich suche ja Methoden aus, bei denen die Kinder die Möglichkeit haben, selbstbestimmt zu arbeiten“ (26:20). Die methodische Vorgehensweise sei den Kindern bekannt gewesen.

Während der Arbeitsphase konnte sie ihre Aufgabe des Diagnostizierens wahrnehmen und „gucken, was die Kinder schreiben und auch überlegen“ (20:33). Insgesamt hat sie eine hohe Aufmerksamkeit der Kinder wahrgenommen und stellt die motivierte Arbeitsweise der Kinder positiv heraus.

„[...] Die Wünsche für das nächste Schuljahr sind den Kindern doch sehr nahegelegen. Und ich fand auch toll, wie motiviert sie rangegangen sind, selber ihre Wünsche mit einbringen zu dürfen“ (15:58).

Bei manchen Kindern ist ihr allerdings negativ aufgefallen, „dass sie nicht genau auf den Plakaten gelesen haben. Und dann Themen, die gar nicht zum Sachunterricht gehören, geschrieben haben, obwohl die ja wussten, dass diese Stunde Sachunterricht [ist]“ (23:34). Für das nächste Mal leitet sie daraus ab, ihren Arbeitsauftrag klarer zu formulieren und als Unterstützungsmaßnahme die wichtigsten „Aussagen [einzukreisen], damit sie mehr ins Auge stechen“ (24:26).

Zur Präsentation der Ergebnisse habe sie sich für eine lehrergelenkte Unterrichtsphase entschieden, um einen Gesamtüberblick als verbindliche Themengrundlage herzustellen. Hierzu hat sie ihrerseits die Ideensammlung der Kinder mit den Themen des Lehrplans abgeglichen und werde die weiteren Wünsche der Kinder als Zusatzangebot berücksichtigen. Sie möchte „zeitlich überlegen, wie viele Themen reinpassen und welche man noch dazu nimmt“ (21:34). Sie berichtet zudem, ihre ursprüngliche Planung während der Präsentationsphase situativ zugunsten der Mitbestimmung der Kinder verändert zu haben. Statt alle Plakate präsentieren zu lassen, hat sie sich nur für die Vorstellung der Wünsche entschieden, was sie mit dem Interesse der Kinder begründet:

„Erst wollte ich alle nehmen, aber ich habe einfach gemerkt, dass die Kinder sich mehr für das neue Schuljahr interessieren. Für ihre Wünsche, die sie einbringen wol-

⁷⁷ Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 74.

len, was denen wichtig ist und worüber sie auch reden wollen. Sie hatten darüber noch Gesprächsbedarf“ (17:30).

A 5.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung als Lernprozess seitens der Schüler/innen und der Lehrerin

In dieser Stunde hat diese Lehrerin erstmals eine Öffnung in Ansätzen in der sozial-partizipativen Dimension umgesetzt, indem sie deren Wünsche für die Themen des nächsten Schuljahres erfragt und berücksichtigt hat. Als Begründung führt sie ihre Überzeugung zum Lehren und Lernen an, die Motivation der Schüler/innen steigern zu wollen. Im Vergleich zur ersten Unterrichtsbeobachtung (vgl. Kap. A 2) zeigt sich eine Selbstkorrektur der Überzeugungen zu den Zielvorstellungen dieser Lehrerin, dahingehend, dass sie die Motivation der Schüler/innen nicht mehr voraussetzt, sondern diese ebenfalls fördern und damit als ein überfachliches Lehrziel in ihr Unterrichtskonzept integrieren muss.

In methodischer Hinsicht hat sie die Lernmethode als Mittel eingesetzt, um den Schüler/innen die intendierte Mitbestimmung zu ermöglichen. Darin zeigt sich eine wechselseitige Beziehung zwischen den Inhalten, der Methodenwahl und dem Ziel der Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler/innen, die diese Lehrerin bei ihrer Unterrichtsplanung mitberücksichtigt. Die methodischen Überlegungen erhalten hier einen wichtigen Stellenwert, um die Verantwortung für den Lernprozess an die Schüler/innen abgeben zu können.

Die lehrergelenkte Ergebnispräsentation nutzt sie zur Herstellung einer verbindlichen Themengrundlage. Daraus ist zu schließen, dass die curricularen Pflichtvorgaben ein Mindestmaß an Lehrerlenkung erfordern und somit die inhaltliche Mitbestimmung der Schüler/innen eingrenzen.

Während der Präsentationsphase passt Lehrerin Rosa ihre ursprüngliche Unterrichtsplanung entsprechend der Reaktionen der Schüler/innen im Sinne einer „reflection in action“ (vgl. Schön 1983) an. An dieser Stelle räumt sie den Interessen der Schüler/innen Vorrang ein. An dieser Stelle zeigt sich eine Interaktion zwischen den Reaktionen der Kinder und der situativen Anpassung des Lehrerhandelns, wodurch die interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts sichtbar ist (vgl. Klafki 2007, S. 125).

Zudem reflektiert Lehrerin Rosa im Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde ihre didaktischen Entscheidungen in Beziehung zu den Reaktionen der Kinder im Sinne der „reflection on action“ (vgl. Schön 1983) und leitet eine klarere Formulierung des Arbeitsauftrags als Konsequenz ab. Daran zeigt sich ebenfalls ein Lernprozess seitens der Lehrerin und ein damit

verbundenes Verständnis als Lernende, das eine förderliche Bedingung für die Umsetzung offenen Unterrichts sein könnte.

Vergleich des Öffnungsgrades in den verschiedenen Dimensionen zwischen der ersten und vierten Unterrichtsbeobachtung

Aus den bisher erhobenen Untersuchungsdaten zeigt sich im Unterricht von Lehrerin Rosa eine höhere Mitbestimmung der Kinder im Vergleich zur ersten Beobachtung in fast allen Dimensionen (vgl. Tab. 14). Bezogen auf das Analyseraster zeigt sich in der organisatorischen, der inhaltlichen und der sozial-partizipativen Dimension eine Steigerung der Mitbestimmung um eine Niveaustufe. Das Niveau der methodischen Mitbestimmung ist gleichgeblieben. Betrachtet man den Entwicklungsprozess der Öffnung während der ersten und zweiten Forschungsphase, zeichnet sich keine lineare Entwicklung einer zunehmenden Mitbestimmung ab.

Ein Entwicklungsschwerpunkt ist bei der zunehmenden Einbeziehung der Kinder bei der Unterrichtsplanung zu erkennen. Die Lehrerin ermöglicht eine erhöhte Mitbestimmung der Kinder ausgehend von der Abfrage des Vorwissens (s. Kap. A 2) über die themenbezogene Ideensammlung (s. Kap. A 3) hin zur gemeinsamen Festlegung der sachunterrichtsbezogenen Themen (s. Kap. A 5). Parallel dazu ermöglicht Lehrerin Rosa eine höhere inhaltliche Mitbestimmung der Kinder durch eine offene Aufgabenstellung. Daran zeigt sich ein weiterer Entwicklungsschwerpunkt ihrer Unterrichtspraxis.

Tab. 14: Rastervergleich der ersten und vierten Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Rosa

Unterrichtspraxis aus der ersten Beobachtung		Unterrichtspraxis aus der vierten Beobachtung	
Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden	Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden	Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden	Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit Unterrichtsplanung	0= nicht vorhanden	Sozial-partizipative Offenheit Unterrichtsplanung	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend

6.1.3 Ergebnisse der dritten Forschungsphase: Etablierung der Öffnung im Unterricht

Die dritte Forschungsphase findet ein halbes Jahr nach der Fortbildungsreihe, im ersten Halbjahr des neuen Schuljahres statt. Zum Erhebungszeitpunkt unterrichtet daher Lehrerin Rosa ihre Klasse im dritten Schuljahr weiter. Zu dieser Forschungsphase gehören die abschließende fünfte teilnehmende Beobachtung sowie das dazugehörige Auswertungsgespräch. Im Fokus der Betrachtung steht dabei die Etablierung der zuvor erprobten Öffnung im Unterricht.

A 6 Fünfte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Themenorientierte Arbeit zum Thema Feuer“

In der letzten Unterrichtsbeobachtung zeigt die Lehrerin eine Stunde im Fach Sachunterricht innerhalb der Unterrichtsreihe zum Oberthema „*Feuer*“. Das Lernarrangement besteht aus (1) Informationsquellen, die zu einzelnen thematischen Bereichen zusammengestellt sind und (2) einem Tisch mit themenbezogenen Versuchen. An der Tafel hängen zwei Plakate: (1) „*Ideen/Methoden – Wie?*“⁷⁸ und (2) „*Kriterien für Heftgestaltung*“⁷⁹.

Themenübersicht zur fünften teilnehmenden Beobachtung

- A 6.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Eigenaktive Unterrichtsphase zur Anregung des thematischen Interesses
- A 6.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Ausweitung der überfachlichen Lehrziele um das thematische Interesse der Schüler/innen
- A 6.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Thematisches Interesse als Voraussetzung für die Öffnung in der inhaltlichen Dimension
- A 6.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung des Praxiskonzepts um überfachliche Lehrziele

A 6.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Eigenaktive Unterrichtsphase zur Anregung des thematischen Interesses

Die Lehrerin beginnt die Unterrichtsstunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase, in der sie einen Orientierungsrahmen vorgibt. Organisatorisch macht sie den Stundenverlauf mit

⁷⁸ Hierzu gehören: „Bilder aufkleben, Rätsel selbst machen, Dinge einkleben, Tipps sammeln, Fotos machen und beschriften, Geschichten schreiben, Nachrichten schreiben, aufmalen und beschriften, Witze schreiben, Steckbrief schreiben“.

⁷⁹ Hierzu zählen: „Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Datum, verschiedene Methoden sowie sauber, ordentlich, platzsparend arbeiten“.

Hilfe von Piktogrammen an der Tafel transparent. Für die erste eigenaktive Arbeitsphase legt sie methodisch die Lernmethode „Kugellager“⁸⁰ und inhaltlich den Arbeitsauftrag fest, sich die bisherigen Ergebnisse untereinander vorzustellen: „*Was habe ich im Feuerbuch gemacht, was die anderen interessieren könnte*“. Im Anschluss daran möchte sie, dass die Kinder in einer zweiten eigenaktiven Arbeitsphase an ihrem „*Feuerbuch*“⁸¹ weiterarbeiten. Am Ende der Stunde beabsichtigt sie eine lehrergelenkte Unterrichtsphase zur Einschätzung der Lernerfolge, für die sie inhaltlich den Arbeitsauftrag vorgibt: „*Wie hat es geklappt?*“.

In der ersten eigenaktiven Arbeitsphase zur Vorstellung der Ergebnisse mit Hilfe der Lernmethode Kugellager zeigen sich jeweils zwei Kinder gegenseitig ihre ausgewählten Produkte („*Das ist mein Bestes*“) und übernehmen automatisch die Gesprächsführung. Sie zeigen und erklären ihre selbstgemalten Bilder, Geschichten oder andere methodische Darstellungen, wie z.B. Rätsel.

Währenddessen übernimmt die Lehrerin ihre Aufgabe der Anleitung und moderiert den methodischen und zeitlichen Ablauf. Sie beendet die Vorstellungsrunde und leitet eine kurze lehrergelenkte Unterrichtsphase zur Reflexion der gezeigten Ergebnisse an, für die sie ins Plenum wechselt. Danach setzt sie die Lernmethode „*Daumenrunde*“⁸² ein und lässt die Kinder die methodische Umsetzung einschätzen: „*Wie hat das geklappt?*“ Da alle Daumen nach oben zeigen, fragt sie weiter „*habt ihr eine neue Idee?*“, woraufhin alle Kinder ebenfalls die Daumen nach oben richten und ihre Einschätzung entweder nonverbal durch ein Kopfnicken und/oder verbal durch ein „*Mhm*“ zusätzlich bestätigen. Daraufhin eröffnet sie die zweite eigenaktive Arbeitsphase.

Auch in dieser zeigt sich insgesamt eine produktive Arbeitsatmosphäre, in der alle Kinder aktiv zum Thema arbeiten. Einige kleben vorgegebene Bilder zu einer Ereignisreihenfolge auf und beschreiben diese. Andere beschäftigen sich mit Feuerwehrfahrzeugen und der Ausrüstung der Feuerwehr, malen diese von den Vorlagen ab oder nehmen sie zum Auszumalen. Einige Kinder überlegen sich Geschichten zum Thema, die sie frei aufschreiben. Die Kinder

⁸⁰ Die Karusselldiskussion bzw. das Kugellager ist eine Lernmethode zur Kommunikation, für die ein Innen- und ein Außenkreis gebildet werden und die Kinder sich dann paarweise gegenüber sitzen. Sie sprechen solange mit einander bis ein Zeichen ertönt, bei dem der Innenkreis um einen Platz nach rechts und der Außenkreis einen Platz nach links wechselt.

⁸¹ Feuerbuch meint die Darstellung und Sammlung von Arbeitsergebnissen in Form eines Heftes, das zum Thema „Feuer“ von den Schüler/innen geführt und gestaltet wird.

⁸² Daumenrunde ist eine Lernmethode zur spontanen Einschätzung der Schüler/innen zu einem bestimmten Thema bzw. Aspekt. Die Schüler/innen können mit Hilfe ihres Daumens eine positive (Daumen hoch), eine negative (Daumen runter) oder mittelmäßige Bewertung (Daumen zur Seite) als eine Momentaufnahme anzeigen.

nutzen das vorhandene Informationsmaterial, um die Fahrzeuge und die Ausrüstung fachgerecht zu benennen. Während der Arbeit entstehen an den Tischgruppen themenbezogene Gespräche, z.B. unterhalten sich einige Kinder über die Fahrzeuge und zeigen sich gegenseitig ihre gemalten Bilder. Eine Gruppe von Kindern führt in Begleitung der Lehrerin verschiedene Feuersversuche durch. Diese hilft den Kindern beispielsweise, zu beschreiben, was sie sehen und sucht mit ihnen gemeinsam nach Erklärungen für ihre Beobachtungen.

Die Lehrerin bleibt während der zweiten Arbeitsphase bei den Versuchen stehen und überblickt von dort aus die gesamte Lerngruppe und übernimmt nach Bedarf ihre Aufgabe, den Lernprozess durch individuelle Zuwendung zu unterstützen.

Sie beendet die Arbeitsphase und leitet zur lehrergelenkten Unterrichtsphase über, in der sie die Einschätzung der Kinder zu ihren Arbeitserfolgen mit Hilfe der Daumenmethode einfängt: „*Wie hat es geklappt?*“. Daraufhin gehen alle Daumen hoch. Die Lehrerin belässt es bei diesem Bild und entlässt die Kinder in die Pause.

A 6.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Ausweitung der überfachlichen Lehrziele um das thematische Interesse der Schüler/innen

In der lehrergelenkten Unterrichtsphase zu Beginn der Stunde gibt Lehrerin Rosa den organisatorischen Stundenverlauf vor. Der Orientierungsrahmen für die erste eigenaktive Arbeitsphase besteht methodisch in der Vorgabe der Lernmethode (Kugellager) und inhaltlich in der des Arbeitsauftrags. Mit der Wahl der Lernmethode erreicht sie zwar keine Öffnung in der organisatorischen und methodischen Dimension, ermöglicht jedoch eine ansatzweise Öffnung in der inhaltlichen Dimension, da die Schüler/innen selber über die vorgestellten Ergebnisse entscheiden. Mit dem Einsatz der Lernmethode (Kugellager) ermöglicht Lehrerin Rosa die gegenseitige Vorstellung der bisherigen Lernergebnisse der Schüler/innen und verfolgt damit offensichtlich als ein überfachliches Lehrziel, das Interesse der Schüler/innen anzuregen.

In der zweiten eigenaktiven Arbeitsphase variiert die Lehrerin ihren Orientierungsrahmen. Eine ansatzweise methodische Öffnung zeigt sich darin, dass diese Lehrerin themenbezogene Informationsquellen zusammengestellt hat und die Kinder verschiedene Darstellungsmethoden auswählen können. Der Lernweg ist den Kindern freigestellt. Zudem ist eine ansatzweise Öffnung in der inhaltlichen Dimension zu erkennen, bei der die Kinder Themen aus einem vorbereiteten Lernangebot auswählen und auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bearbeiten. Die Arbeitsbedingungen können dabei selber von den Kindern bestimmt werden, wo-

mit diese Lehrerin auch in der zweiten Arbeitsphase eine schwerpunktmäßige Öffnung in der organisatorischen Dimension erzielt.

Durch das Plakat macht Lehrerin Rosa die Bewertungskriterien transparent, die die Kinder zur Selbstkontrolle bei der Gestaltung ihrer Feuerhefte nutzen können. Damit ermöglicht sie eine Mitbestimmung der Kinder bei der Leistungsbewertung. In dem bisher angewandten Analyseraster der Unterrichtspraxis (vgl. Kap. 2.2.5) fehlt die Zuordnung der Leistungsbewertung zu den Dimensionen. Die Leistungsbewertung ist im herkömmlichen Unterricht, ebenso wie die Unterrichtsplanung, eine genuine Aufgabe der Lehrerin, die sie im offenen Unterricht offenbar mit den Kindern teilt. Daher ordne ich die Leistungsbewertung der sozialpartizipativen Dimension zu und differenziere damit das entwickelte Analyseraster aus. Bezogen auf die Unterrichtsstunde zeigt sich demnach eine ansatzweise Öffnung in der sozialpartizipativen Dimension. Denn die Lehrerin gibt die Bewertungskriterien vor, anhand derer die Kinder ihre Leistungen selber einschätzen.

Die Reaktionen der Kinder zeigen, dass sie den Anforderungen der inhaltlichen und methodischen Öffnung gewachsen sind, sich mit dem Thema eigenaktiv auseinanderzusetzen. Auffällig ist, dass die Lehrerin die Anregung für die Organisationsform dieser Unterrichtsreihe von ihren zwei Kolleginnen aufgreift, die diese im letzten Schuljahr durchgeführt und während eines Arbeitstreffens innerhalb der Fortbildungsreihe vorgestellt haben. Diese Anregung übernimmt sie offensichtlich in ihr eigenes Unterrichtskonzept. Dies liefert ein Indiz dafür, dass die kollegiale Zusammenarbeit eine förderliche Bedingung als institutionelle Rahmenbedingung für die Umsetzung offenen Unterrichts darstellen könnte.

Tab. 15: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa aus der fünften Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

A 6.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Thematisches Interesse als Voraussetzung für die Öffnung in der inhaltlichen Dimension

Im anschließenden Gespräch geht die Lehrerin zunächst auf ihre unterrichtsbezogenen Überzeugungen der Zielvorstellungen und die bisher durchgeführte Unterrichtsreihe ein. Die fachlichen Lehrziele bestehen für sie darin, fachliche Kenntnisse zum Thema Feuerwehr zu vermitteln. Als Vorbereitung auf die inhaltliche Auseinandersetzung wollte sie das thematische Interesse der Kinder als ihr überfachliches Lehrziel anregen und hat hierfür bereits mehrere Unterrichtseinheiten durchgeführt. Zuerst habe sie (1) einen thematischen Überblick mit den Kindern erarbeitet und hierfür die „Cluster“-⁸³-Methode genutzt: „[...] *Am Anfang haben wir insgesamt über das Thema Feuer gesprochen und ein Cluster erstellt. Das haben alle Kinder in ihr Feuerheft auch eingetragen.*“ (02:45). Danach habe sie (2) anhand von Bildern positive und negative Situationen im Umgang mit Feuer thematisiert und die eigenen Erfahrungen der Kinder einbezogen. Anschließend habe sie (3) das Expertenwissen von einer Schülerin, deren Vater Feuerwehrmann sei, im Unterricht vorstellen lassen und berichtet von positiven Reaktionen der Kinder:

⁸³ Cluster ist eine Lernmethode, mit der die Schüler/innen ihre spontane Ideen bzw. Gedanken zu einem bestimmten Thema aufschreiben. Das Thema ist in der Mitte eines Papierbogens notiert und eingekreist, davon ausgehend schreiben die Schüler/innen ihre Assoziationen auf, die sie in Form von Verästelungen bzw. Ketten verbinden.

„Das Mädchen hat bestimmt anderthalb Stunden einen freien Vortrag darüber gehalten, was die Feuerwehr alles macht, die Kleidung vorgestellt, alles mitgebracht und erklärt. Das hat die Kinder so fasziniert, die haben auch Fragen gestellt. Also das war eine richtig schöne Sache.“ (02:45)

Zudem habe sie sich dazu entschieden, (4) einen Film einzusetzen, um die Ideen der Kinder zu erweitern: *„Wir haben am Anfang schon einen Film geguckt und nicht erst am Ende, damit die Kinder auch die Ideen des Films mit in ihr Heft einbringen konnten“ (02:45).*

Die weitere thematische Auseinandersetzung wollte sie in offenen Unterrichtsphasen durchführen und hat hierfür einerseits verschiedene Versuche vorbereitet und andererseits ein vielfältiges Informations- und Bildmaterial für die Kinder bereitgestellt. Als ihr überfachliches Lehrziel möchte sie ferner, dass die Kinder unterschiedliche Methoden zur Ergebnisdarstellung anwenden und ein Themenheft gestalten. Hierfür hat sie das Methodenplakat erstellt und darin die bereits bekannten Darstellungsmethoden aus der Unterrichtsreihe „Wiese“ vom letzten Schuljahr um thematisch passende „neue Ideen“ erweitert (03:15). Zudem hat sie „Kriterien für die Heftführung“ aufgestellt, damit die Kinder eine Orientierung für die Strukturierung des Themenhefts haben: *„[...] dass sie so ein bisschen eine Richtung haben und das Heft auch eine Struktur hat.“ (02:45).* Des Weiteren habe sie in zwei lehrergelenkten Unterrichtsstunden das „Inhaltsverzeichnis“ beispielhaft thematisiert.

„Wir haben darüber gesprochen, wie ein Inhaltsverzeichnis aussieht. Ich habe denen eins gezeigt. Dann gab es eine extra Stunde, in der man sein Inhaltsverzeichnis macht, mit Seitenzahlen, mit den Überschriften aus den [...]“ (10:01).

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe beabsichtigt sie, ergänzend zu den eigenaktiven, lehrergelenkte Unterrichtsphasen einzusetzen und fachliche Kenntnisse zu ausgewählten Themen wie „Notruf, Kleidung des Feuerwehrmanns“ und die Entstehung von Feuer zu vermitteln (02:45).

Sie meint, Offenheit in dieser Unterrichtsreihe durchzuführen, da die Kinder *„frei an ihrem Heft arbeiten können“ (04:28).* Für sie bedeutet offener Unterricht, dass die Kinder die Inhalte aus einem offenen Lernangebot selber bestimmen und mit unterschiedlichen Informationsquellen, Anschauungsmaterialien und Darstellungsmethoden eigenaktiv erarbeiten können.

„Dass die Kinder in sehr vielen Stunden frei an ihrem Heft arbeiten können. Also sich selber aussuchen können, welche Dinge an dem Thema interessieren mich. Ob sie jetzt sich aus einem Buch etwas herleiten oder von dem Film oder von den Materialien etwas nutzen oder Geschichten dazu schreiben, das ist alles frei und offen.“ (04:28)

Die von ihr bereitgestellten Materialien versteht sie als Orientierungsrahmen, vor allem auch für diejenigen, die *„jetzt keine speziellen Materialien von zu Hause mitgebracht haben“* (05:09).

Bezogen auf die beobachtete Unterrichtsstunde berichtet sie, während der Arbeitsphase hauptsächlich ihre Aufgabe wahrgenommen zu haben, den Lernprozess bei Fragen durch zusätzliche *„Tipps“* zu unterstützen. Sie habe sich vornehmlich der Experimentiergruppe zuwenden müssen und von da aus die restliche Lerngruppe überblickt. In dieser Gruppe habe sie ihre Aufmerksamkeit auf ihr fachliches Lehrziel gelegt, die Vorgehensweise bei der Versuchsdurchführung und -auswertung zu vermitteln: *„Ich achte drauf, dass die Kinder erst vermuten, beschreiben, also die Zeichnung dazu machen und hinterher auch überlegen, warum kann das denn so passiert sein“* (05:09).

Den methodischen Einsatz des *„Kugellagers“* begründet sie mit ihrem überfachlichen Lehrziel, das Interesse der Kinder anzuregen:

„Ich habe mir im Vorhinein überlegt, dass es nicht so geschickt ist, die [Methode - A.F.] immer nur hinterher zu nutzen, weil bis zur nächsten Stunde sind dann die Eindrücke und die Ideen der anderen Kinder schon wieder weg. Und deswegen fand ich wichtig, dass man am Anfang drauf eingeht, dass die Kinder sich noch mal Ideen holen und als Anregung nehmen.“ (07:57)

Rückblickend verzeichnet sie positive Reaktionen der Kinder: *„Das fand ich in der Reihenfolge für die nächsten Stunden schon wichtiger, dass die wirklich dann nochmal stolz auf ihre Sachen sind und, ja, die auch vertreten“* (07:57).

Negativ hingegen ist ihr aufgefallen, dass einige Kinder noch kein Inhaltsverzeichnis erstellt haben, obwohl sie für dieses Thema bereits viel Zeit investiert hat.

„Was mich so an diesem ganzen Feuerheft aufgeregt hat, war, dass dieses Thema viel Zeit eingenommen und von den Kindern überhaupt nicht durchgeführt wurde bzw. nur von den Guten.“ (10:01)

Nichtsdestotrotz möchte sie ihr fachliches Lehrziel, ein Inhaltsverzeichnis zu erstellen, weiterhin verfolgen und sieht hierfür das erarbeitete *„Ordnungsplakat“* als eine zusätzliche Unterstützungsmaßnahme.

A 6.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung des Praxiskonzepts um überfachliche Lehrziele

In der Unterrichtsreihe verfolgt die Lehrerin mehrere Lehrziele. Als ihr fachliches Lehrziel möchte sie grundlegende Kenntnisse zum Thema Feuer vermitteln und steckt den inhaltlichen und methodischen Orientierungsrahmen ab, indem sie eine offene Aufgabenstellung, unterschiedliche Informationsquellen und Versuche zur eigenaktiven Bearbeitung der Kinder vorgibt. Die Kinder bestimmen ihre thematischen Schwerpunkte. Darin zeigt sich ein Verhältnis zwischen den curricularen Vorgaben und der inhaltlichen Mitbestimmung der Kinder. Dies liefert ein Indiz für ein dialektisches Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit.

Darüber hinaus bestehen ihre überfachlichen Lehrziele in der Anwendung unterschiedlicher Darstellungsmethoden und der Erstellung eines Themenhefts. Im Sinne eines Spiralcurriculums greift sie sowohl die Dokumentationsform „*Themenheft*“ als auch die bereits bekannten Darstellungsmethoden (zum Thema „*Wiese*“ vom letzten Schuljahr) auf und erweitert das Repertoire themenbezogen. Sie öffnet ihren Unterricht in der methodischen Dimension, indem sie den Schüler/n/innen die Auswahl der Lernmethoden und des Lernwegs überlässt.

Bei der Zusammenstellung des Themenheftes verfolgt die Lehrerin als ihr fachliches Lehrziel die Vermittlung formaler Strukturen (Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, etc.). Diese übt sie am Beispiel eines Inhaltsverzeichnisses ein. Hierfür wählt sie lehrergelenkte Unterrichtsphasen, indem sie die Kriterien mit den Kindern gemeinsam erarbeitet und fördert die anschließende eigenaktive Anwendung mit zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen. Deutlich wird, dass die selbstgesteuerte Anwendung einen langwierigen Lernprozess für die Kinder darstellt.

Für ihr fachliches Lehrziel, eine sachgerechte Versuchsdurchführung, -beschreibung und -auswertung zu vermitteln, entscheidet sich diese Lehrerin ebenfalls für eine Lehrerlenkung und begleitet persönlich einzelne Schülergruppen, um die grundlegenden fachlichen Kenntnisse zu sichern.

Auffällig ist, dass diese Lehrerin im Vergleich zu den vorherigen Unterrichtsbeobachtungen nun in der gesamten Unterrichtsreihe die Förderung des thematischen Interesses der Schüler/innen als überfachliches Lehrziel verfolgt und hierfür mehrere Unterrichtseinheiten in ihre Unterrichtspraxis integriert. In dieser Hinsicht hat sie ihre unterrichtsbezogene Überzeugung der Zielvorstellungen geändert. Denn, anstatt das thematische Interesse bei den Kindern voraus zu setzen (s. u.a. Kap. A 2), nimmt sie nun als ihre Aufgabe wahr, dieses bei den Kindern didaktisch anzuregen. Sie nutzt hierfür verschiedene Lernmethoden und berichtet von positi-

ven Wirkungen auf die überfachlichen Fähigkeiten der Kinder. Dies führt zu der Folgerung, dass einerseits Lernmethoden als Mittel dienen, um bestimmte Lehrziele und gleichzeitig die intendierte Mitbestimmung der Schüler/innen zu ermöglichen.

Die Erweiterung des Unterrichtskonzepts besteht bei dieser Lehrerin in der Ausweitung ihrer Zielvorstellung bezogen auf die überfachlichen Lehrziele (Interesse und Motivation der Kinder fördern, Vermittlung und Anwendung von Lernmethoden). Hierin zeigt sich der Lernprozess der Lehrerin, der sich in der Erweiterung ihres unterrichtsmethodischen Repertoires äußert und ihr Selbstverständnis als Lernende verdeutlicht. Daraus ist zu schließen, dass bestimmte methodisch-didaktische Fähigkeiten ebenfalls auf Seiten der Lehrerin für die Umsetzung offenen Unterrichts voraussetzend sind.

Vergleich des Öffnungsgrades in den verschiedenen Dimensionen zwischen der vierten und fünften Unterrichtsbeobachtung

Aus dem Vergleich der Daten der vierten und der fünften Unterrichtsbeobachtung ein halbes Jahr nach der Fortbildung zeigt sich, (1) dass das Niveau der Öffnung im Unterricht von Lehrerin Rosa in der organisatorischen und methodischen Dimension unverändert geblieben ist (vgl. Tab. 16). Das Niveau der Öffnung in der inhaltlichen und sozial-partizipativen (Unterrichtsplanung) Dimension ist um eine Niveaustufe zurückgegangen. Anzumerken ist, dass es sich im Vergleich zur vierten Unterrichtsbeobachtung bei der fünften nicht um eine Planungsstunde handelt. Aus den Daten bleibt unklar, inwieweit die Lehrerin die Kinder tatsächlich bei der Unterrichtsplanung einbezogen hat. Anzunehmen ist, dass die inhaltliche Eingrenzung in den von der Lehrerin verfolgten fachlichen Lehrzielen begründet liegt. Gleichzeitig ist eine Erweiterung der Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension ersichtlich, da die Lehrerin nun die Mitbestimmung der Kinder für die Leistungseinschätzung erweitert.

Tab. 16: Rastervergleich der vierten und fünften Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Rosa

Unterrichtspraxis aus der vierten Beobachtung		Unterrichtspraxis aus der fünften Beobachtung	
Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden	Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden	Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden	Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden	Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden	Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend

6.2 Fallbeschreibung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin

Zunehmende Öffnung als Wagnis – Herausforderungen und Experimentierbereitschaft der Lehrerin Jasmin

„Was am Ende so richtig dabei rauskommt, das weiß man gar nicht“

(4.TB 07:28)

Lehrerin Jasmin, die Erfahrenere, hat offenen Unterricht bereits in ihrer schulpraktischen Ausbildung kennengelernt. Seitdem setzt sie ihn in ihrer Unterrichtspraxis um, jedoch hauptsächlich beschränkt auf eine interne Differenzierung. Damit ist sie aber nicht zufrieden, da sie eine weitergehende Öffnung anstrebt. Sie sucht daher einen gehbaren Weg, indem sie verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten ausprobiert. In der organisatorischen und der methodischen Dimension konnte sie eine Steigerung der Mitbestimmung um eine Niveaustufe (s. Raster Tab. 24) erreichen, indem sie diese bereits bei der Unterrichtsplanung schwerpunktmäßig angestrebt hat. Dieses Unterrichtsbeispiel illustriert zum einen die Herausforderungen auf dem Weg zur einer sozial-partizipativen Öffnung und zum anderen die Relevanz von Unterstützungsmaßnahmen sowohl die Lehrerin als auch für die Kinder. Denn in der Nachphase zeigte sich zwar eine Stabilität des erreichten Öffnungsgrades, aber keine weitere Steigerung.

6.2.1 Ergebnisse der ersten Forschungsphase: Stand der Öffnung von Unterricht

Die Ausgangssituation der Lehrerin Jasmin zur Öffnung des Unterrichts wird nachfolgend anhand des Eingangsinterviews (Kap. B 1) und der ersten teilnehmenden Beobachtung (Kap. B 2) mit dem dazugehörigen Auswertungsgespräch herausgearbeitet. Zum Zeitpunkt dieser Erhebung hat diese Lehrerin ein drittes Schuljahr unterrichtet.

Themenübersicht zu den Ergebnissen der ersten Forschungsphase

B 1 Offener Unterricht aus Sicht von Lehrerin Jasmin – Eingangsinterview und Praxisbericht vor der Fortbildung

B 1.1 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen

B 1.2 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Zielvorstellungen und unterrichtsmethodische Präferenz

B 1.3 Relevanz der Werkstattarbeit und der Lernmethoden zur Öffnung des Unterrichts

B 1.4 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen zu den Aufgaben der Lehrerin – Zwischen „Helfen“ und „Wissen vermitteln“

B 1.5 Förderliche Bedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene

B 1.6 Das Praxiskonzept von Lehrerin Jasmin und analytische Einordnung - Eine Mischform aus Lehrerlenkung und Mitbestimmung der Kinder

B 1 Offener Unterricht aus Sicht der Lehrerin Jasmin – Eingangsinterview und Praxisbericht vor der Fortbildung

Diese Lehrerin entscheidet sich dafür, ihren offenen Unterricht als ein Mischmodell aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen durchzuführen. Sie beschreibt, offene Unterrichtsverfahren umzusetzen und wünscht sich ihre bisherige Umsetzung der Öffnung zu erweitern, da sie die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder fördern möchte.

B 1.1 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen

Erste Erfahrungen der Lehrerin - Offener Unterricht als Inhalt schulpraktischer Ausbildung

Ihre ersten Versuche mit offenem Unterricht bezieht diese Lehrerin auf ihre Referendarzeit. Wie sie berichtet, wurde offener Unterricht als Inhalt ihrer schulpraktischen Ausbildung „sehr intensiv“ (32:20) thematisiert und in der Abschlussprüfung verlangt: „Eine Stunde musste

offen sein, eine Stunde durfte auch lehrerzentriert sein“. Die „richtige Erfahrung“ hat sie dann aber erst in ihrer ersten Anstellung als Lehrerin an einer Schule im sozialen Brennpunkt gesammelt. Dort hat sie offenen Unterricht als „überlebensnotwendig“ (32:20) erlebt, um auf die Leistungsheterogenität der Kinder überhaupt reagieren zu können. Seitdem meint sie, offenen Unterricht in ihrer Unterrichtspraxis umzusetzen und wünscht sich, ihre bisherige Öffnung auszuweiten.

Überzeugungen zum Lehren und Lernen – Differenzierung, Eigenaktivität und Motivation der Schüler/innen

Eine Öffnung des Unterrichts ermögliche „mehr Individualität“ für die eigenen Wege der Kinder (01:01). Sie ist davon überzeugt, dass Differenzierung das Lernen der Kinder fördert, da sie „Erfolgslebnisse“ erfahren (30:23). Die intrinsische Motivation der Kinder erachtet sie grundsätzlich als lernförderlich und daher wichtig in ihrer Unterrichtspraxis:

„Also, ich denke, sehr viele Kinder nehmen ganz viel mit, wenn aus denen heraus so was kommt. (17:56) [...] Dass es mehr vom Kind herauskommt, [...] das finde ich auch sehr, sehr wichtig in der Schule.“ (38:02)

B 1.2 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Zielvorstellungen und unterrichtsmethodische Präferenz

Diese Lehrerin entscheidet sich für eine Mischform aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen und meint, diese in einem Verhältnis von „70 % mehr lehrerzentriert und 30 % eher geöffnet“ umzusetzen (03:14). Ihre unterrichtsmethodische Präferenz begründet sie mit ihren Zielvorstellungen. Als allgemeines Bildungsziel nennt Lehrerin Jasmin die „Eigeninitiative und Eigenverantwortung“ der Kinder (11:26) und führt hierzu weiter aus:

„Dass die Kinder lebensstauglich werden, dass sie handlungsorientiert arbeiten können, ihre eigenen Ideen verwirklichen können. Aber auch den Mut haben, einfach auch Dinge zu äußern, dass sie bestärkt werden in ihrem Selbstwertgefühl und in ihrer Person einfach wahrgenommen werden.“ (12:27)

Um diese allgemeine Zielvorstellung in ihrem Unterricht zu verfolgen, ist für sie eine Öffnung des Unterrichts erforderlich, mit der sie den Kindern Freiräume bietet, bezogen auf die Inhalte („was“) und die Methoden („wie“).

Lehrergelenkte Unterrichtsphasen sind für sie unerlässlich, um die curricular festgelegten fachlichen Lehrziele zu verfolgen. Diese setzt sie vor allem dazu ein, fachbezogene Kenntnisse einzuführen und sie besser sichern zu können. Hierzu zählt sie beispielsweise „im Deutschbereich die Grammatiksachen, die sitzen und abgefragt werden [müssen]“ (34:54).

„Und da wird es auch Schritt für Schritt einfach gemacht. Weil ich denke, dass manche Dinge einfach anders nicht gehen. [...] Das hat mit der Erfahrung zu tun, die man gemacht hat, wo man gemerkt hat, oh, da ist aber nicht allzu viel hängen geblieben und nicht viel bei rüber gekommen.“ (34:54)

In ihren weiteren Ausführungen sind überfachliche Lehrziele sichtbar, die diese Lehrerin in ihrem Unterricht verfolgen möchte und im Kontext ihrer eigenaktiven Unterrichtsphasen thematisiert. Sie nennt beispielhaft

- (1) als selbstbezogene Fähigkeiten, das „Selbstbewusstsein“ (11:26) und „Selbstwertgefühl“ (12:27) der Kinder.
- (2) als methodenbezogene Fähigkeiten, die Strukturierung und Selbstorganisation: „Wie kann ich diese Aufgabe erledigen und strukturiert an irgendeine Sache herangehen.“ (11:26)
- (3) als sozialbezogene Fähigkeiten, die Kooperation unter den Kindern: „Dass die Kinder sich gegenseitig helfen und auch ein partnerschaftliches Verhältnis untereinander entwickeln.“ (13:30)

B 1.3 Relevanz der Werkstattarbeit und der Lernmethoden zur Öffnung des Unterrichts

Diese Lehrerin nennt die Werkstattarbeit, die sie hauptsächlich im Sachunterricht durchführen möchte. Diese plant sie generell für einen längeren Zeitraum und bindet Inhalte des Deutschunterrichts mit ein. Aus den Themenbereichen beider Fächer stellt sie unterschiedliche Lernangebote (1) zur eigenständigen und differenzierten Bearbeitung der fachlichen Inhalte für die Kinder zusammen und überlässt ihnen in organisatorischer Hinsicht die Einteilung der Arbeitszeit, die Wahl der Aufgabenreihenfolge und der Sozialform.

„Erstmal können die Kinder entscheiden, wie sie jetzt beginnen, welche Arbeit sie jetzt zuerst aufnehmen wollen, [...] die Zeiteinteilung, dass die sich halt die Zeit so ein bisschen selber auch einteilen können, [...] dann, ob sie die Aufgaben in Partnerarbeit erledigen oder auch in Gruppen sich zusammenfinden oder in Einzelarbeit arbeiten.“ (24:57)

In methodischer Hinsicht bietet sie den Kindern unterschiedliche Arbeitsmaterialien und Aufgabendarstellungen an, wie beispielsweise „Rätsel“. Darüber hinaus variiere sie inhaltlich das Anforderungsniveau der Aufgaben und die Aufgabenmenge, indem sie zwischen „Pflichtaufgaben“ und „freiwilligen Aufgaben“ unterscheidet.

„Innerhalb der Stationen ist es dann oft so, dass eine Aufgabe auch noch mal in sich differenziert ist. Also, dass man entweder dann einen Lückentext oder aber einen kompletten Text oder nur Lernwörter hat.“ (30:23)

Neben den fachlichen Lehrzielen beschreibt diese Lehrerin (2) überfachliche, die sie ebenfalls in der Werkstattarbeit verfolgen möchte. Zum einen bezieht sie sich auf methodenbezogene Fähigkeiten, die sie in der Werkstattarbeit bei den Kindern schulen möchte. Hierfür führt sie zuvor unterschiedliche Lernmethoden ein, die die Kinder selbstständig anwenden können und führt dies am Beispiel des „Lernplakats“⁸⁴ weiter aus.

„Die Kinder hatten das Angebot, ein Plakat zu gestalten und diese Methodik, die wir nun vorher eingeübt haben, eigenständig zu benutzen, um ihre Ergebnisse auch darzustellen.“ (20:39)

Zudem nennt sie die „Karusselldiskussion“⁸⁵ als eine weitere Lernmethode, die sie eingeführt habe, mit ihren überfachlichen Lehrzielen, den Kindern die Gesprächsführung in der Gruppenarbeit zu überlassen und ihren Lernprozess durch den wechselseitigen Austausch zu fördern.

„[...] Z.B. gestern habe ich so eine Karusselldiskussion eingeführt, damit ich mich da so ein bisschen rausziehen kann und die Kinder noch mehr voneinander lernen. Das fanden die Kinder ganz klasse, dass sie mit verschiedenen Partnern mal sich austauschen konnten, dass sie wahrgenommen haben, oh der hat da in dem Mind Map schon viel mehr aufgenommen als ich.“ (14:05)

Die Werkstattarbeit eignet sich für sie zudem als Lernmethode dazu, die Selbstorganisation als eine weitere überfachliche Fähigkeit auszubilden. Die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder bestehen für sie vor allem in der Planung, Einteilung und Strukturierung der Arbeit und erfordern von ihr eine Differenzierung in überfachlicher Hinsicht.

„Manche Kinder, die haben das eigentlich von sich aus so drin, die wissen das, ich kann strukturiert arbeiten, ich kann mir mein Heft gut einteilen, in kleinen Schritten planen usw. Und andere, die stehen davor und wissen gar nicht, wie sollen sie daran gehen. Die brauchen so ein bisschen dieses häppchenweise [...].“ (11:26)

Sie setzt zum einen zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen ein und gebe beispielsweise (1) die „Werkstattmappe“ und (2) den „Werkstattplan“ vor, mit denen sie einerseits die selbstorganisierte Ergebnissammlung der Kinder fördern und ihnen andererseits den Gesamtüberblick über die Lernangebote erleichtern möchte. Zu Beginn jeder Werkstatt integriert sie zudem (3)

⁸⁴ Lernplakat ist eine Lernmethode zur selbsttätigen und selbständigen Darstellung bzw. Visualisierung von erarbeiteten Arbeitsergebnissen in Form eines Plakats.

⁸⁵ Die Karusselldiskussion bzw. das Kugellager ist eine Lernmethode zur Kommunikation, für die ein Innen- und ein Außenkreis gebildet werden und die Kinder sich dann paarweise gegenüber sitzen. Sie sprechen solange mit einander bis ein Zeichen ertönt, bei dem der Innenkreis um einen Platz nach rechts und der Außenkreis einen Platz nach links wechselt.

eine Orientierungsphase, in der sie sowohl den zeitlich-organisatorischen und thematisch-inhaltlichen Gesamtüberblick herstellen als auch die selbstorganisierte Arbeitsweise initiiert.

„Meistens setze ich mich dann mit den Kindern gemeinsam hin und wir schauen uns die Stationen an. Ja und dann wird eigentlich jedes Mal zu Beginn so einer offeneren Einheit überlegt: „Was mache ich am besten zuerst“. Dass die einfach auch von der Methodik her wissen, wie gehe ich da am besten dran. Und dann gibt es halt so einen Ausblick: „Wie lange soll das laufen.““ (20:39)

Während der Werkstattarbeit integriert sie lehrergelenkte Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz mit den überfachlichen Lehrzielen, die Reflexionsfähigkeit und Selbsteinschätzung der Kinder aufzubauen. Diesen Prozess leitet sie an und lenkt die Überlegungen der Kinder (1) zur Aufgabenmenge: *„Wie viel habe ich schon geschafft, wie würde ich mich da einstufen“* und (2) zum *„Arbeits- und Sozialverhalten“*: *„Wie habe ich gearbeitet? Wie hat das geklappt?“* (22:21). Als eine weitere Unterstützungsmaßnahme nennt sie den Bewertungsbogen, mit dem die Kinder ihre Leistungen einzuschätzen lernen.

„Ich gebe denen meistens ein Blatt rein und dann können die Kinder ankreuzen: Wie viel habe ich schon geschafft? Bin ich mit mir zufrieden? Welche Note würde ich mir geben?“ (22:39)

Durch die Werkstattarbeit erhofft sich diese Lehrerin darüber hinaus, das Interesse und die Motivation der Kinder zu wecken und berichtet hierzu von positiven Erfahrungen aus einer zurückliegenden Unterrichtseinheit:

„Wie z.B. letztens zum Thema „Wetter“. Die Kinder hat dieser Büchertisch total fasziniert und die wollten jetzt irgendetwas über Blitze und Unwetter und so was herausfinden. Und dann kam von den Kindern auch selber die Idee dazu, ein Plakat in Gruppen zu gestalten. Und da merkte man, da ist der Funke einfach überggesprungen und da waren die sehr interessiert und das ist aus den Kindern heraus gekommen.“ (17:56)

Andererseits spricht sie aber auch die Grenzen ihres differenzierten Lernangebots an und beschreibt unterschiedliche motivationale Lernvoraussetzungen der Kinder, auf die sie mit zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen reagieren müsse.

„[...] Und selbst wenn man dann aber da verschiedene Angebote schafft und das auch so ein bisschen öffnet und auch differenziert anbietet, gibt es aber auch immer noch Kinder, die eben nix machen oder wenig machen, denen man immer wieder Anreize geben muss.“ (17:56)

Insgesamt sieht diese Lehrerein, dass ihr eine Öffnung ihrer Unterrichtspraxis erst in Ansätzen gelingt. Sie begründet dies damit, dass sie prinzipiell die Strukturen vorgibt und haupt-

sächlich offene Unterrichtsverfahren (Stationenarbeit, Werkstattarbeit), unterschiedliche Lernmethoden (Arbeit an Lernplakaten) und Sozialformen (Gruppenarbeit) durchführt.

„[...] Die Ansätze sind, denke ich, da. Die Kinder kriegen schon so ein bisschen Handwerkszeug mit. Ich denke, das ist wichtig, dass die sich mit verschiedenen Methoden auseinandersetzen können [...]. Also die Kinder wirklich so ein bisschen mit einbinden. Das ist mir auch wichtig, dass die auch entscheiden können, wie gehe ich an eine Aufgabe heran überhaupt.“ (09:50)

Ihrer Zielvorstellung entsprechend, bedeutet für sie eine Öffnung des Unterrichts mehr als die bisher umgesetzte Differenzierung und besteht für sie auch in einer gemeinsamen inhaltlichen Unterrichtsplanung, die von den Interessen der Kinder ausgeht, was ein möglicher Schritt ihres weiteren Arbeitsprozesses wäre.

„Dieser Schritt, wir überlegen uns gemeinsam ein Thema, also dass es wirklich von den Kindern ausgeht, da bin ich auch noch nicht so richtig angekommen, weil meistens gibt man ja doch als Lehrer das Thema vor [...] Das wäre noch so ein Ziel, was ich denke, was wirklich die Öffnung angeht von Unterricht.“ (09:01)

B 1.4 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen zu den Aufgaben der Lehrerin – Zwischen „Helfen“ und „Wissen vermitteln“

Prinzipiell fühlt sich diese Lehrerin für die Unterrichtsplanung, Wissensvermittlung und Unterrichtsdurchführung verantwortlich. Während der Arbeitsphasen übernimmt sie ein breites Aufgabenspektrum. (1) Als Helferin will sie die Lernprozesse der Kinder unterstützen und anleiten. In den eigenaktiven Unterrichtsphasen bleibt sie für die Kinder grundsätzlich präsent, wendet sich nach Bedarf einzelnen Kindern persönlich zu und ziehe sich aber auch bewusst in ihrer Aufgabe der Wissensvermittlung zurück und übergebe den Kindern die Verantwortung für ihr Lernen:

„Dass man zwar präsent ist, aber einfach da auch mal was Anderes macht in dem Moment und den Kindern dann die Verantwortung überträgt.“ (27:21)

Diesen partiellen Rückzug erlebt sie als Entlastung und spricht von einer „*Erholungsphase*“ bzw. „*einer ruhigeren Phase im Unterricht*“ (27:21), in der sie verstärkt beobachtet und (2) die Aufgabe der Diagnose übernehmen kann: „*Dann kann ich einfach mal beobachten, viel mehr in die Beobachterrolle hineingehen, als wenn ich jetzt immer nur da vorne stehe und was erzähle*“ (27:21). Als weitere wichtige Aufgabe führt sie zudem (3) die Leistungsbewertung der Kinder auf.

In eigenaktiven Unterrichtsphasen meint sie, die „*Kontrolle*“ über den Lernstand der Kinder zu verlieren und begründet dies mit fehlenden Strukturen. Die Leistungserfassung und -

bewertung schätzt sie als einen „Knackpunkt“ in ihrem derzeitigen Praxiskonzept ein und beschreibt einen hohen methodischen Arbeitsaufwand, den sie als Überforderung darstellt.

„Da es manchmal so wenig strukturiert ist, habe ich das Gefühl, das entgleitet mir so ein bisschen. [...] Dass man da immer mit Listen arbeiten und dies und das ankreuzen muss. Wo ich dann selber das Gefühl habe, das ist so ein Riesenwust, der über mir zusammenbricht.“ (39:21)

Daher wünscht sie sich methodische Anregungen, die ihr helfen, die Leistungsbewertung der Kinder zu verbessern und den von ihr wahrgenommenen hohen Arbeitsaufwand zu verringern.

„[Wichtig] wäre für mich [...], noch mal klar zu kriegen, wie gehe ich mit den Arbeitsergebnissen um. Wie kann ich die besser bewerten, gerechter bewerten. Wie schaffe ich das auch ohne noch viel mehr Arbeitsaufwand hinzukriegen.“ (42:33)

B 1.5 Förderliche Bedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene

Die Erweiterung der Räumlichkeiten, z.B. ein zusätzlicher „Gruppenraum“, ist für sie generell eine förderliche Bedingung für die Durchführung eigenaktiver Unterrichtsphasen, ebenso eine kollegiale Zusammenarbeit, die sie derzeit mit ihrer Kollegin aus der Parallelklasse und der Referendarin erlebt. Aus früherer Erfahrung berichtet sie zudem, dass eine offene Arbeit des gesamten Kollegiums ihre eigene Umsetzungspraxis erleichtert und ihre Weiterarbeit motiviert hat.

„Ich war da an einer Schule, wie gesagt, an der auch wirklich alle sehr offen gearbeitet haben. Da fällt es einem so ein bisschen leichter. Weil auch viele dann mitgezogen haben. Wenn man dann in einem Kollegium ist, in dem es, ja wenig durchgeführt ist, nimmt man sich selber wieder auch so ein bisschen zurück.“ (34:54)

Daher wünscht sie sich eine breitere kollegiale Zusammenarbeit, die eine gemeinsame thematische Material- und Ideensammlung zum Ziel hat und ihre derzeitige Unterrichtsdurchführung insgesamt unterstützen würde.

Als hinderliche Bedingung für die Durchführung offener Unterrichtsphasen nennt sie den erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand, den sie sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung für die Bereitstellung von Lernmaterialien als auch bei der Durchführung zur Erreichung ihrer Ziele erlebt.

B 1.6 Das Praxiskonzept von Lehrerin Jasmin und analytische Einordnung - Eine Mischform aus Lehrerlenkung und Mitbestimmung der Kinder

Offenheit der Unterrichtspraxis in organisatorischer und methodischer Dimension

Den Ausführungen dieser Lehrerin ist vornehmlich eine ansatzweise Öffnung ihres Unterrichts in der organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Dimension zu entnehmen. Denn in ihrem Praxiskonzept bezieht sich diese Lehrerin auf offene Unterrichtsverfahren, vor allem die Werkstattarbeit, in der sie mit einem breitgefächerten Lernangebot den Kindern eine Differenzierung des Anforderungsniveaus, der Lernwege sowie der Arbeitsbedingungen ermöglicht. Die Lehrerin berichtet von ersten Erfahrungen, Informationsquellen einzusetzen und durch diese methodische Öffnung und damit verbundene offene Lernwege das thematische Interesse der Kinder anregen zu können. Dadurch, dass sie die Schüler/innen bei der Leistungseinschätzung einbezieht, ist eine ansatzweise Öffnung des Unterrichts in der sozial-partizipativen Dimension abzulesen.

Tab. 17: Veranschaulichung des Praxiskonzepts von Lehrerin Jasmin aus dem Eingangsinterview

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Überzeugungen zu Zielvorstellungen und zum Lehren und Lernen im Verhältnis zur unterrichtsmethodischen Präferenz

In ihrer derzeitigen Unterrichtspraxis präferiert Lehrerin Jasmin eine Mischform aus lehrer gelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen und möchte auf diese Weise ihre fachlichen und überfachlichen Lehrziele vereinen. Diese Lehrerin ist davon überzeugt, dass Eigenaktivität,

Differenzierung und die Motivation der Kinder lernförderlicher sind, als ein Lernen im Gleichschritt und entscheidet sich aufgrund ihrer Überzeugungen zum Lehren und Lernen, eigenaktive Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz durchzuführen. Prinzipiell möchte sie diese zur differenzierten Einübung fachlicher Kenntnisse sowie zur Anwendung und Schulung überfachlicher Fähigkeiten einsetzen.

Im Vergleich dazu ist sie davon überzeugt, dass lehrergelenkte Unterrichtsphasen erforderlich sind, um die curricular vorgegebenen Fachinhalte als ihre fachlichen Lehrziele zu vermitteln und zu sichern. Die lehrergelenkten Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz eignen sich für sie zudem dazu, neue Lernmethoden einzuführen und Lernprozesse zu reflektieren.

Diese Ausführungen liefern ein Indiz für den Zusammenhang zwischen ihrer Wahl der unterrichtsmethodischen Präferenz und jeweils der schul- und professionsbezogenen Überzeugungen der Lehrerin zum Lehren und Lernen bzw. der unterrichtsbezogenen Überzeugungen zu den Zielvorstellungen.

Überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts

Im Praxisbericht dieser Lehrerin zeigt sich, dass die Schulung überfachlicher Fähigkeiten eine bedeutende Rolle im Öffnungsprozess ihres Unterrichts spielt. Eine erfolgreiche organisatorische und methodische Öffnung erfordert für sie die Selbstorganisation der Kinder als überfachliche Fähigkeit. In methodisch-didaktischer Hinsicht entscheidet sie sich für die Werkstattarbeit, die an dieser Stelle als Voraussetzung, Ziel und Lernmethode zugleich fungiert. Denn mit Hilfe der Werkstattarbeit öffnet diese Lehrerin ihren Unterricht und bildet damit zugleich überfachliche Fähigkeiten als Lehrziele aus, die sie wiederum als Voraussetzung für ihre Öffnung des Unterrichts beschreibt.

Selbstverständnis der Lehrerin als Lernende als förderliche Bedingung

Da diese Lehrerin in ihrem aktuellen Unterrichtskonzept erst eine ansatzweise Öffnung wahrnimmt, formuliert sie eine inhaltliche Mitbestimmung der Kinder als ihren nächsten Entwicklungsschritt und möchte hierfür ihre methodisch-didaktischen Fähigkeiten erweitern.

Die Offenheit in inhaltlicher Dimension hat sie als Zielvorstellung im Blick, weiß diese aber noch nicht umzusetzen.

Darüber hinaus nimmt diese Lehrerin die Grenzen ihres bisherigen Praxiskonzepts wahr und dass ihre bisherige Differenzierung nicht zwangsläufig das Interesse aller Kinder weckt. Einen weiteren Entwicklungsbedarf sieht sie darin, die Lernerfolge ihres Unterrichts zu steigern, die Leistungsbewertung zu optimieren und eine bessere Balance zwischen den Interessen der Kinder und den verpflichtenden, curricularen Rahmenvorgaben zu finden. Sie formuliert für sich Lernziele, versteht sich offensichtlich auch als Lernende. An dieser Stelle ist abzulesen, dass die Umsetzung offenen Unterrichts ebenfalls einen Lernprozess auf Seiten der Lehrerin erfordert, indem sie Fähigkeiten, insbesondere methodisch-didaktische und diagnostische, ausbildet.

B 2 Erste Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde

„Eigenaktive Arbeitsphase an Lernangeboten zum Thema Feuer“

In der ersten Unterrichtsbeobachtung zeigt diese Lehrerin eine Unterrichtsstunde innerhalb der Unterrichtsreihe „*Feuer und Brandschutz*“, in der sie sowohl verschiedene Informationsquellen, wie Bücher, Zeitschriften und Informationen aus dem Internet als auch unterschiedliche Arbeitsblätter in Form von Stationen als Lernangebot für die Schüler/innen vorbereitet hat.

Themenübersicht zur ersten teilnehmenden Beobachtung

- B 2.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der inhaltlichen Dimension
- B 2.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung im vorgegebenen Orientierungsrahmen
- B 2.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Einbeziehung des Lerninteresses der Schüler/innen in die Unterrichtsplanung
- B 2.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung des Unterrichtskonzepts um die Mitbestimmung der Schüler/innen in der sozial-partizipativen Dimension

B 2.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der inhaltlichen Dimension

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase im Klassenverband und adressiert die Kinder zunächst inhaltlich, indem sie rückblickend die durchgeführten

Versuche⁸⁶ aus der letzten Stunde aufgreift und noch ihre offenen Fragen bzw. Anmerkungen sammelt. Anschließend gibt sie den Arbeitsauftrag als inhaltlichen Orientierungsrahmen für die Stunde vor: „*Was nehme ich mir jetzt vor?*“, welchen sie an der Tafel visualisiert und eröffnet die eigenaktive Arbeitsphase.

Zu Beginn der Arbeitsphase ist zu beobachten, dass die Kinder zunächst ihre Arbeit organisieren. Einige Kinder fangen mit einer neuen Aufgabe an und suchen sich dazu vereinzelt einen Arbeitspartner/ eine Arbeitspartnerin, mit denen sie dann klären, was zu tun ist. Andere Kinder führen ihre bereits begonnenen Aufgaben fort. In Bezug auf die inhaltliche Auseinandersetzung wählen die meisten Kinder vorbereitete Arbeitsblätter aus. Einige schreiben Berichte zu vorgegebenen Bildern weiter. Ein Kind beschäftigt sich mit den „Sicherheitszeichen“ und schreibt Vermutungen auf, wo diese zu sehen sind. Nur zwei Kinder arbeiten mit den vorhandenen Informationsquellen. Davon blättert ein Kind in einem Sachbuch, um sich Ideen für seine Weiterarbeit zu holen. Das zweite erstellt eine Mind Map mit Unterthemen, die es interessieren, um sich zunächst einen Überblick zu verschaffen und nutzt hierfür ein Sachbuch als inhaltliche Unterstützung. Ferner ist zu beobachten, dass unter den Kindern Gespräche entstehen, die sich meist auf den Gegenstand beziehen. Insgesamt arbeiten die Kinder eigenständig und aktiv mit. Einige nehmen sich kurze Auszeiten, arbeiten aber dann unaufgefordert weiter.

Während der Arbeitsphase nimmt die Lehrerin ihre Aufgabe des Diagnostizierens wahr und unterstützt durch ihre persönliche Zuwendung den individuellen Lernprozess der Kinder in methodischer und fachlicher Hinsicht. Sie klärt auftretende Fragen der Kinder und unterstützt ihre Weiterarbeit, indem sie bspw. mit ihnen gemeinsam überlegt, wie bestimmte Fachbegriffe heißen oder verweist gezielt auf geeignete Informationsquellen. Sie zieht sich aber auch partiell aus dem Lernprozess zurück und übergibt die Lernverantwortung an die Kinder. Sie behält den zeitlich-organisatorischen Rahmen im Blick und leitet zur abschließenden, lehrer gelenkten Unterrichtsphase im *Gesprächskreis*⁸⁷ über. Darin gibt sie den Arbeitsauftrag: „*So zufrieden bin ich, das habe ich geschafft*“ als inhaltlichen Orientierungsrahmen vor. Die Selbsteinschätzung der Kinder lenkt sie mit Piktogrammen (lachendes, weinendes und neutrales Gesicht), die sie als Unterstützungsmaßnahme in die Kreismitte legt. Die meisten Kinder

⁸⁶ Bei den Versuchen zum Thema „Was brennt?“ haben die Kinder verschiedene Stoffe (Papier, Geldstück, Gummi, Steine, Joghurtbecher, Wolle, Pappe, Holz und Heu) angezündet und auf einem Arbeitsblatt festgehalten, ob sie (1) „sofort“ oder (2) „nach längerer Zeit brennen“, (3) „schmelzen“ oder (4) weitere „besondere Beobachtungen“ machen konnten.

⁸⁷ Kreisgespräch bzw. Gesprächskreis meint die Sitzordnung der Schüler/innen in einem Kreis, in dem die anschließende Erzählrunde stattfindet.

äußern ihre Zufriedenheit, es entstehen kurze Gespräche unter den Kindern, die einzelne Aussagen bestätigen. Ein Kind bekundet seine Unzufriedenheit und sagt: *„Ich bin nicht richtig zufrieden, da ich zu wenig Zeit zum Arbeiten hatte“*. Während dieser Phase unterstützt Lehrerin Jasmin den Lernprozess der Kinder, indem sie gelegentlich auf den Arbeitsauftrag fokussiert. Zum Schluss greift die Lehrerin die Aufgabe zu den „Sicherheitszeichen“ auf und teilt den Kindern mit, diese in der nächsten Stunde gemeinsam zu besprechen, da sie Schwierigkeiten bei der Bearbeitung beobachtet habe. Als es klingelt, beendet die Lehrerin diese Phase und entlässt die Kinder in die Pause.

B 2.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung im vorgegebenen Orientierungsrahmen

In der lehrergelenkten Unterrichtsphase zu Beginn der Stunde ist eine themenbezogene Einstimmung sichtbar, in der fachliche Lehrziele erkennbar sind. Die Lehrerin steckt für die sich anschließende eigenaktive Unterrichtsphase der Kinder einen Orientierungsrahmen ab, inhaltlich mit ihrem Arbeitsauftrag und organisatorisch durch die zeitliche Transparenz. In der konkreten Situation geht sie auf die Lerninteressen der Kinder ein und lässt sich auf einen gemeinsamen Lernprozess ein, womit sie ihr Selbstverständnis als Lernende illustriert. Diesen Lernprozess regt sie methodisch mit ersten Impulsen zu Recherchemöglichkeiten an.

Im zweiten Teil der Einstiegsphase leitet Lehrerin Jasmin die Kinder zur eigenaktiven Erarbeitung an, woraus überfachliche, in diesem Fall methodenbezogene Lehrziele, zu erkennen sind.

Die beobachtete Selbstständigkeit während der eigenaktiven Arbeitsphase zeigt, dass die Kinder über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen und ihren Arbeitsprozess selbst steuern können. Dadurch, dass die Kinder die Arbeitsbedingungen in Teilbereichen wählen können, ist eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen Dimension erkennbar. In ihrem Lernangebot setzt diese Lehrerin Informationsquellen ein, mit denen sie den Kindern Wahlmöglichkeiten eröffnet und eigene Lösungswege ermöglicht. Daraus ist eine ansatzweise methodische Öffnung abzulesen. Zu beobachten ist, dass die Kinder dieses Angebot aber erst vereinzelt nutzen. Darüber hinaus hat die Lehrerin Lernangebote mit einer offenen Aufgabenstellung in Form von Stationen vorbereitet, aus denen die Kinder auswählen können. Darin zeigt sich eine ansatzweise inhaltliche Öffnung.

In der lehrergelenkten Unterrichtsphase am Ende der Stunde zeigt sich eine ansatzweise Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension, da die Lehrerin die Kinder bei der Leistungsein-

schätzung einbezieht. Mit ihrem Arbeitsauftrag gibt sie hierfür einen inhaltlichen Orientierungsrahmen vor und übergibt die Gesprächsorganisation in die Hand der Kinder, die diese reibungslos umsetzen. Da sie bei einigen Kindern Schwierigkeiten bei der Bearbeitung einer Aufgabe diagnostiziert hat, beabsichtigt sie, in der nächsten Stunde eine gemeinsame Aufgabenbesprechung durchzuführen. Damit reagiert diese Lehrerin auf das Schülerverhalten, indem sie ihre Aufgabenstellung im Sinne des von Altrichter/ Posch (1998) beschriebenen „Aktion-Reaktion-Kreislaufs“ reflektiert und eine „reflection in action“ (Schön 1983) sichtbar macht. Dies verdeutlicht die Interaktion zwischen Lehrer- und Schüler/innenhandeln als interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125) und damit einerseits das Verständnis der Lehrerin als Lernende und andererseits ein Lernprozess der Lehrerin als Voraussetzung für die Weiterentwicklung ihres Unterrichtskonzepts.

Tab. 18: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der ersten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

B 2.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Einbeziehung des Lerninteresses der Schüler/innen in die Unterrichtsplanung

In dem anschließenden Gespräch berichtet Lehrerin Jasmin, dass sie die Unterrichtsreihe mit ihrer Kollegin aus der Parallelklasse vorbereitet hat und ihr dabei von Anfang an wichtig war, das Lerninteresse der Kinder stärker einzubinden und erweitert hierfür den Grad der Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension. Denn sie hat eine gemeinsame Vorbereitungsphase integriert, in der sie (1) die Ideen und Fragen der Kinder gesammelt hat und (2) die Kinder bei

der Zusammenstellung der Lernmaterialien mitbestimmen ließ. Die Fragen- und Ideensammlung der Kinder versteht die Lehrerin als einen inhaltlichen Orientierungsrahmen, aus dem die Kinder drei Fragen auswählen und eigenaktiv bearbeiten sollen. Zudem hält sie diese für weitere Fragen offen, die während des Arbeitsprozesses aufkommen und von den Kindern ebenfalls bearbeitet werden können. Ihr Lernangebot besteht sowohl aus den mitgebrachten Lernmaterialien der Kinder als auch aus verschiedenen Informationsquellen in Form von Büchern, Zeitschriften und Arbeitsblättern, die sie zusammengestellt hat. Dabei habe sie die zuvor abgefragten Lerninteressen der Kinder stärker berücksichtigt und in ihrem Lernangebot drei verpflichtende Aufgaben vorgegeben. Darüber hinaus versteht sie dieses hauptsächlich als Wahlangebot. Sie habe diesmal auf die Vorgabe von Arbeitsaufträgen und Sozialformen verzichtet, um den Kindern mehr Freiraum zu bieten. In diesem Kontext stellt Lehrerin Jasmin heraus, dass sie diese Öffnung *„das erste Mal gewagt [habe]“*.

Neben den eigenaktiven hat sie lehrergelenkte Unterrichtsphasen eingeplant, in denen sie das Thema vorgibt, bspw. *„Die Aufgaben der Feuerwehr“* oder *„Experimente zum Thema „Was brennt?“* und mit den Kindern gemeinsam die verbindlichen, fachlichen Kenntnisse erarbeiten möchte. Zudem führt sie lehrergelenkte Unterrichtsphasen situationsbezogen durch, in denen sie entstehende Schwierigkeiten thematisiert und grundlegende Kenntnisse mit allen Kindern wiederholt. Als Dokumentationsform hat sie das Heft gewählt, in das die Kinder ihre Arbeitsergebnisse zum Thema festhalten und im *„Themenheft“* präsentieren können.

Diese Lehrerin beobachtet positive Auswirkungen auf das Interesse der Kinder und meint: *„Das Thema kommt bei den Kindern gut. Die Kinder haben viele Ideen und arbeiten aktiv mit“*. Während der Arbeitsphasen nimmt sie ihre Aufgabe wahr, zu diagnostizieren: *„Arbeiten alle mit? Was klappt, was nicht? Wer arbeitet mit wem und wie?“*, um daraufhin den Lernprozess der Kinder zu unterstützen, mit ihnen *„ins Gespräch kommen“* und *„die entstehenden Fragen besprechen“*.

B 2.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee der Unterrichtsstunde – Erweiterung des Unterrichtskonzepts um die Mitbestimmung der Schüler/innen in der sozial-partizipativen Dimension

Im Eingangsinterview hat diese Lehrerin eine inhaltliche Öffnung perspektivisch als ihre Zielvorstellung formuliert. Den ersten Schritt in diese Richtung wagt sie nun in der Unterrichtsreihe zum Thema *„Feuer und Brandschutz“*, in der sie die Lerninteressen der Kinder in ihr bisheriges Praxiskonzept integriert und eine größere inhaltliche Öffnung ausprobiert. Ihr

Einbeziehen des Lerninteresses der Kinder verdeutlicht ihre Überzeugung zum Lehren und Lernen aus dem Eingangsinterview.

Laut ihren Aussagen hat Lehrerin Jasmin die Kinder bei der Unterrichtsplanung der gesamten Unterrichtsreihe einbezogen und das Lernangebot auf die Interessen der Kinder ausgerichtet, wodurch eine ansatzweise Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension deutlich wird.

Eine ansatzweise inhaltliche Mitbestimmung der Kinder setzt diese Lehrerin um, indem sie zwar die Lernangebote vorgibt, aber die Lernergebnisse offen lässt. Vermutet werden kann, dass sie darin den Kompromiss zwischen ihren Vorgaben und der Mitbestimmung der Kinder sieht. Um jedoch ihre fachlichen Lehrziele zu verfolgen, bestimmt diese Lehrerin innerhalb der Stationen Pflichtaufgaben und führt lehrergelenkte Unterrichtsphasen durch, in denen sie die fachlichen Kenntnisse als verbindliche Wissensgrundlage vermitteln und sichern möchte.

Zusätzlich zu der Analyse der Beobachtungsdaten wird aus den Aussagen von Lehrerin Jasmin deutlich, dass sie mit der freien Wahl der Sozialform eine ansatzweise organisatorische Öffnung erreicht. Auch in der methodischen Dimension verfolgt sie eine ansatzweise Öffnung, indem sie zwar die Dokumentationsform der Ergebnisse vorgibt, bei den einzelnen Lernangeboten jedoch den Kindern die methodische Wahl überlässt.

Insgesamt macht sie positive Erfahrungen, wie sich das Interesse und die Aktivitäten der Kinder entwickeln. Diese Beobachtungen könnten für den weiteren Öffnungsprozess dieser Lehrerin eine förderliche Bedingung sein.

6.2.2 Ergebnisse der zweiten Forschungsphase: Prozess der weiteren Öffnung von Unterricht

Nachfolgend wird der Prozess der weiteren Öffnung dieser Lehrerin dargestellt, der parallel zu der stattfindenden Fortbildungsreihe erfasst wurde. Dieser wird anhand der drei zeitversetzt durchgeführten Beobachtungen ihrer Unterrichtspraxis und im Anschluss daran geführten Auswertungsgespräche (Kap. B 3, B 4, B 5) beschrieben.

B 3 Zweite Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Eigenaktive Arbeitsphase an Lernangeboten zum Thema „Meine Stadt““

Gegenstand der zweiten Unterrichtsbeobachtung ist eine eigenaktive Unterrichtsphase innerhalb der Unterrichtsreihe „*Meine Stadt*“, in der die Lehrerin Jasmin die Organisationsform aus der ersten Beobachtung erweitert hat. Denn sie hat sowohl unterschiedliche Informationsquel-

len, wie ausgedruckte Inhalte aus dem Internet, Bücher und Broschüren als auch verschiedene Arbeitsblätter zu fünf Oberthemen: „*Brauchtum/ Feste*“, „*Unsere Stadt heute*“, „*Gebäude*“, „*Geschichte*“ und „*Wichtige Menschen*“ in Form von Stationen zusammengestellt.

Themenübersicht zur zweiten teilnehmenden Beobachtung

- B 3.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension
- B 3.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension in einem verbindlichen Orientierungsrahmen
- B 3.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Ausloten des Verhältnisses zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung in der methodischen und inhaltlichen Dimension
- B 3.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung der Öffnung in der sozialpartizipativen Dimension: Ein Wechselspiel aus positiven Erfahrungen und erlebten Herausforderungen

B 3.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase in der Organisationsform eines *Kreisgesprächs*⁸⁸ und leitet diese mit ihrem Arbeitsauftrag an, mitgebrachtes Arbeitsmaterial vorzustellen. Die Kinder präsentieren untereinander verschiedene Arbeitsmaterialien (u.a. Fotos, Broschüren und Informationen aus dem Internet). Dabei übernimmt die Lehrerin ihre Aufgabe, den Lernprozess durch gezielte Nachfragen zu unterstützen, beispielsweise, wie die Kinder das mitgebrachte Material für ihre Weiterarbeit nutzen möchten. Zudem verweist sie darauf, das Material zu den bereits vorhandenen Informationsständen dazuzulegen.

Anschließend stimmt die Lehrerin die Kinder auf die anschließende eigenaktive Unterrichtsphase ein und lässt die Kinder bereits zuvor getroffene Absprachen zur Arbeitsweise wiederholen. Die Kinder nennen die Dokumentationsform der Ergebnisse: „*Wir sammeln die Ergeb-*

⁸⁸ Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 87.

nisse im Heft⁸⁹“ sowie Absprachen zur methodischen Darstellung und inhaltlichen Auswahl: „Wir nutzen unterschiedliche Methoden und wir nehmen unsere Fragen“⁹⁰. Die Lehrerin ergänzt hierzu die verpflichtende Vorgabe: „Denkt daran, Pflicht ist, aus jedem Bereich ein Thema zu bearbeiten“. Zudem verweist sie auf ihre mitgebrachte Vorlage zum Inhaltsverzeichnis, die die Kinder nutzen sollen und auf zusätzliche „Kärtchen“, die sie als „weitere Hilfen“, um Ideen zu entwickeln, ankündigt. Danach eröffnet die Lehrerin die eigenaktive Arbeitsphase, für die sie den zeitlich-organisatorischen Orientierungsrahmen mit Piktogrammen an der Tafel visualisiert: „1. Stuhlkreis⁹¹, 2. EA/ GA, 3. Kugellager⁹²“.

Daraufhin organisieren die Kinder ihre Arbeit. Die meisten wählen vorhandene Arbeitsblätter aus dem Lernangebot, einige wählen offenere Aufgabenstellungen und nutzen hierfür vorhandene Informationsquellen. Sie stellen beispielsweise ihre Ideen als „Mind Map⁹³“ dar oder schreiben ihr Vorwissen auf oder fassen Texte zusammen. Insgesamt ist eine ruhige und produktive Arbeitsatmosphäre zu beobachten. Denn alle Kinder sind aktiv und arbeiten selbstständig mit. Zwischendurch entstehen gegenstandsbezogene Gespräche unter den Kindern, in denen sie sich ihre Ergebnisse zeigen und darüber unterhalten.

Die Lehrerin unterstützt den Lernprozess, in dem sie sich den Kindern persönlich zuwendet und an ihren Gesprächen beteiligt. Sie beendet die Arbeitsphase und bittet die Kinder, die angefangene Aufgabe zu Hause zu erledigen. Im Anschluss daran führt sie eine eigenaktive Unterrichtsphase zur Präsentation der Lernergebnisse durch, in der sie die Gesprächsführung an die Kinder übergibt und hierfür einen Orientierungsrahmen vorgibt: (1) methodisch setzt sie die Lernmethode „Kugellager“⁹⁴ ein und (2) stellt inhaltlich den Arbeitsauftrag: 1. „Was habe ich heute gearbeitet“ sowie 2. „Woran arbeite ich morgen weiter“. Daraufhin organisieren sich die Kinder in zwei Stehkreisen und stellen sich ihre Ergebnisse gegenseitig vor. Während dieser Phase moderiert die Lehrerin den organisatorisch-methodischen Ablauf und sagt mit einem Signal den Platzwechsel an, der aufgrund der fortgeschrittenen Zeit aber nur einmal

⁸⁹ Themenheft meint die Darstellung und Sammlung von Arbeitsergebnissen in Form eines Heftes, das zum Thema „Feuer“ von den Schüler/innen geführt und gestaltet wird.

⁹⁰ Damit bezieht sich das Kind auf zwei Plakate, die in der Klasse hängen. Auf dem einen sind verschiedene „Methoden“ zur Darstellung der Inhalte: „Mind Map, Lernplakat, Referat, Rätsel, Rollenspiel, Quiz, Modellbauen, Spielerfinden“. und auf dem anderen die „Fragen“ der Kinder, die sie an das Thema formuliert haben, aufgelistet.

⁹¹ Stuhlkreis meint die Sitzordnung der Schüler/innen in einem Kreis, für den sie ihre Stühle zur Gesprächsrunde mitbringen.

⁹² Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 85.

⁹³ Mind Map ist eine Darstellungsmethode, mit der die Schüler/innen ihre Gedanken assoziativ zu einem Themengebiet entfalten, diese in Themenfeldern sortieren und in Form einer Baumstruktur visualisieren.

⁹⁴ Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 85.

stattfindet. Als es zur Pause klingelt, unterhalten sich die Kinder noch einen Augenblick weiter und führen ihre Gespräche selbstständig zu Ende.

B 3.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension in einem verbindlichen Orientierungsrahmen

In der zweiten Unterrichtsbeobachtung beginnt die Lehrerin eine eigenaktive Unterrichtsphase, für die sie die erprobte Stationenarbeit als offenes Unterrichtsverfahren aus der ersten Beobachtung wieder aufgreift. In dem lehrergelenkten Gespräch zu Beginn der Stunde steckt sie einen gemeinsamen inhaltlichen und methodischen Orientierungsrahmen (Wiederholung verpflichtender Absprachen) ab, innerhalb dessen die Kinder selbstgesteuert und selbstbestimmt lernen können. In organisatorischer Hinsicht macht sie den zeitlichen Rahmen transparent, den sie als zusätzliche Orientierung für die Kinder visualisiert. Dadurch, dass sie die weiteren Arbeitsbedingungen freistellt, ist eine schwerpunktmäßige Öffnung in der organisatorischen Dimension zu erkennen.

Durch die Integration des selbstbestimmten Arbeitsmaterials der Schüler/innen ist eine schwerpunktmäßige methodische Öffnung abzulesen. Diese Mitbestimmung zeigt sich ebenfalls darin, dass die Kinder aus unterschiedlichen Lernmethoden auswählen können. Dadurch, dass die Kinder aus einem Lernangebot Themen wählen können und die Ergebnisse teilweise offen sind, erreicht die Lehrerin ebenfalls eine ansatzweise Öffnung in der inhaltlichen Dimension.

Anhand ihrer Unterstützungsmaßnahmen (Methodenkartei und Vorlage Inhaltsverzeichnis) ist als fachliches Lehrziel abzulesen, ein Inhaltsverzeichnis zu erstellen und als überfachliches Lehrziel, unterschiedliche Darstellungsmethoden anzuwenden.

Die Präsentation der Arbeitsergebnisse übergibt die Lehrerin an die Kinder innerhalb eines vorgegebenen Orientierungsrahmens, der inhaltlich aus ihrem Arbeitsauftrag und methodisch aus der eingesetzten Lernmethode des Kugellagers besteht. An dieser Stelle wird deutlich, dass die eingesetzte Lernmethode gleichzeitig die Präsentation der Lernergebnisse als fachliches Lehrziel von Lehrerin Jasmin und die von ihr intendierte Mitbestimmung der Schüler/innen ermöglicht. Damit zeigt sich eine ansatzweise Öffnung in der inhaltlichen Dimension, da den Schüler/innen die Auswahl der Ergebnisse überlassen wird. Der reibungslose Ablauf zeigt, dass sie über die hierfür erforderlichen überfachlichen Fähigkeiten zu verfügen scheinen.

Tab. 19: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der zweiten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

B 3.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Ausloten des Verhältnisses zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung in der methodischen und inhaltlichen Dimension

Die Lehrerin geht in dem anschließenden Gespräch zuerst auf ihre Planung der gesamten Unterrichtsreihe ein und berichtet, die Kinder dabei mit einbezogen zu haben. Hierfür habe sie im Vorfeld auf die beobachtete Stunde eine mehrstündige, gemeinsame Planungsphase durchgeführt. In dieser hat sie zunächst mit der „Kartenmethode“⁹⁵ (1) das „Vorwissen“ und die „Lerninteressen“ der Kinder erfragt, um dann davon ausgehend mit ihnen gemeinsam (2) die fünf thematischen Schwerpunkte herauszuarbeiten und zu möglichen Unterthemen zuzuordnen. Diese Schritte konkretisiert sie und beschreibt:

„[...] Also erst mal haben wir die Sachen an der Tafel gesammelt und dann haben wir geguckt: Wie könnte man die sortieren? Und dann sind die Kinder auf manche Begriffe selber gekommen, zum Beispiel „Gebäude“ und manche habe ich dann vorgegeben. „Brauchtum“ zum Beispiel, das ist ja sowas, was die Kinder jetzt nicht unbedingt wissen. „Geschichte“ sind sie drauf gekommen, „Wappen““ Also einige Begriffe kamen wirklich auch von den Kindern“ (03:09).

⁹⁵ Kartenmethode ist eine Lernmethode des selbständigen Brainstormings. Die Schüler/innen bekommen Karteikarten, auf denen sie zu einem übergreifenden Thema bzw. Aspekt ihre Ideen (eine Idee pro Karte) notieren können. Danach werden die Karten nach thematischen Schwerpunkten sortiert und zu Oberbegriffen zugeordnet.

Als Grundanforderung hat sie des Weiteren festgelegt, dass die Kinder aus jedem Themenbereich mindestens ein Unterthema bearbeiten sollen (09:05).

Daneben habe sie die Kinder bei der Bestimmung der Darstellungsmethoden einbezogen. Zudem habe sie einerseits die Ergebnisdokumentation „*Themenheft*“ vorgegeben, andererseits den Kindern die Möglichkeit eröffnet, eine weitere Dokumentationsform frei zu bestimmen. Darüber hinaus habe sie die Kinder bei der Zusammenstellung der Arbeitsmaterialien mitbestimmen lassen und diese ihrerseits ergänzt. Die Lehrerin gehe von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder aus und hat sich daher dazu entschieden, Arbeitsblätter und Methodenkartei als Differenzierungsmaßnahmen vor allem für die leistungsschwächeren Kinder in ihr Lernangebot zu integrieren, sodass diese Kinder „*ein bisschen Struktur, ein bisschen Hilfe auch an die Hand kriegen*“ und „*schon mal einen Anhaltspunkt haben*“ (06:25).

Neben den eigenaktiven Unterrichtsphasen beabsichtigt sie zudem, lehrergelenkte Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz zu integrieren, in denen sie mit den Kindern die grundlegenden Kenntnisse noch mal wiederholt und die Ergebnisse sichern möchte. Sie sagt:

„Wir werden sicherlich auch zwischendurch noch Stunden haben, in denen wir auch allgemein noch mal über die Stadtentwicklung sprechen, die können die Kinder nicht nur so ganz alleine erarbeiten“ (15:52).

Grundsätzlich möchte sie die inhaltliche Mitbestimmung der Kinder erweitern. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den curricularen Vorgaben und dem Grad der Mitbestimmung zu finden, stellt diese Lehrerin als eine Herausforderung dar und sagt hierzu resümierend: „*Diese Balance zu finden, das ist schwierig*“ (21:14). Als eine weitere Herausforderung nennt die Lehrerin die Leistungserfassung und -bewertung in eigenaktiven Unterrichtsphasen und wünscht sich hierzu noch zusätzliche Hilfen.

Insgesamt verzeichnet Lehrerin Jasmin positive Auswirkungen auf die Motivation der Kinder, die sie mit ihrer größeren Mitbestimmung begründet und sagt, „*dass ganz viele Kinder total viel Interesse und Spaß dran haben*“. Aufgrund dessen habe sie sich dazu entschieden, diese inhaltliche Mitbestimmung auch in anderen Fächern umzusetzen und sagt, dass sie „*schon in Kunst dann teilweise angefangen [habe], Plakate zu gestalten*“ (06:52).

Lehrerin Jasmin ist davon überzeugt, dass überfachliche Fähigkeiten förderlich für ihre intendierte Mitbestimmung der Kinder sind und möchte daher als ihr überfachliches Lehrziel Methoden vermitteln. Ihrer Erfahrung nach bedeutet dies einen zusätzlichen Zeitaufwand.

Die durchgeführte Unterrichtsstunde schätzt Lehrerin Jasmin insgesamt positiv ein. Während der eigenaktiven Arbeitsphase konnte sie eine motivierte Arbeitsweise, eine gute Selbstorganisation und themenbezogene Gespräche unter den Kindern wahrnehmen:

„Also die Kinder waren schon motiviert, haben sich eigentlich auch ganz gut organisiert (10:53). [...] ich bin herum gegangen und habe gedacht, die unterhalten sich wirklich alle gut über das Thema. Also das fand ich positiv, muss ich sagen“ (18:26).

Auch mit der Durchführung der Lernmethode „Kugellager“ ist die Lehrerin zufrieden, da die Kinder die Aufgabenstellung gut umgesetzt haben.

„Was ich jetzt so gehört habe, also sie haben sich schon erzählt, was sie gemacht haben, also das fand ich gut. Und bei manchen habe ich auch einen Ausblick gehört: „Ich will dann morgen da und da dran weiterarbeiten. Oder ich mache das zu Hause noch fertig“. Die haben sich schon inhaltlich damit auseinandergesetzt“ (17:58).

Gewünscht hätte sie sich jedoch, dass die Kinder die vielfältigen Lernmaterialien und somit die methodischen Freiräume nutzen. Daher möchte sie dies in der nächsten Stunde nochmal aufgreifen und mit ihrem Arbeitsauftrag gezielt fördern: *„[...] den Hinweis noch mal geben: Guckt es auch noch mal genau an. Was liegt in den einzelnen Fächern?“ (10:53).* Denn dafür war die Zeit in der Stunde *„viel zu kurz“*, wie sie feststellt (11:00).

Zusammenfassend stellt die Lehrerin fest, dass offener Unterricht in 45 Minuten *„gar nicht [umzusetzen ist]“* und sie dafür eine Ausweitung auf *„Doppelstunden“* (23:41) als eine förderliche Bedingung erachtet. Daher nutzt sie momentan auch die Zeit der anderen Fächer, damit die Kinder *„ganz in Ruhe gucken [können], man auch dann länger Zeit hat, eine Reflexion oder Teilreflexion mit ein paar Kindern zu machen“* (24:06).

B 3.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung der Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension: Ein Wechselspiel aus positiven Erfahrungen und erlebten Herausforderungen

Aus den Aussagen der Lehrerin Jasmin zur Planung der gesamten Unterrichtsreihe ist eine schwerpunktmäßige Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension sichtbar. Denn die Schüler/innen bestimmen zum vorgegebenen Oberthema die Unterthemen und Darstellungsmethoden mit. Diese ergänzt die Lehrerin durch ihre Vorgaben (Pflichtaufgaben) und stellt damit eine verbindliche Grundlage für die fachbezogene Auseinandersetzung her und setzt hierfür eigenaktive Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz ein. Daneben möchte die Lehrerin lehrergelenkte Unterrichtsphasen integrieren, um fachliche Kenntnisse als verbindli-

che Wissensgrundlage zu vermitteln. Daraus ist zu schließen, dass die curricularen Pflichtvorgaben ein Mindestmaß an Lehrerlenkung erfordern.

Im Vergleich zu den Beobachtungsdaten zeigt sich aus dem Auswertungsgespräch eine Erweiterung der Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension.

Tab. 20: Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Jasmin zur Unterrichtsplanung

Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Der Lernprozess dieser Lehrerin zeigt sich darin, dass sie den Grad der Mitbestimmung der Schüler/innen in der sozial-partizipativen Dimension bezogen auf die Unterrichtsplanung ausweitet. Für diese gemeinsame Unterrichtsplanung hat die Lehrerin eine mehrstündige Planungsphase integriert und damit ihr Unterrichtskonzept auf der methodisch-didaktischen Ebene erweitert. Damit wird Öffnung zum expliziten Gegenstand ihrer Unterrichtsplanung.

Die Leistungsbewertung sowie das Austarieren des Verhältnisses zwischen ihrer Lehrerlenkung und der Schülermitbestimmung im offenen Unterricht sind für diese Lehrerin eine Herausforderung, die anscheinend eines erweiterten methodisch-didaktischen Repertoires als Voraussetzung auf Seiten der Lehrerin bedarf.

Die Vorbereitung auf ein selbstgesteuertes bzw. mitbestimmendes Lernen stellt diese Lehrerin als zeitaufwendig und gleichzeitig als notwendig dar, um den Kindern die Lernverantwortung übergeben zu können und ihre Lernfolge zu fördern. Daraus ist zu schließen, dass überfachliche Fähigkeiten Voraussetzung für die Öffnung des Unterrichts sind.

Die Lehrerin leitet im Sinne einer „reflection on action“ (Schön 1983) als verbessernde Maßnahmen ab, den Arbeitsauftrag beim nächsten Mal klarer zu formulieren und zusätzliche Zeit dafür einzuräumen und beweist auch an dieser Stelle ihr Selbstverständnis als Lernende. In der Interaktion zu den von ihr diagnostizierten Reaktionen der Kinder passt sie ihr Lehrerhandeln an und verdeutlicht die interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125).

Diese Lehrerin verzeichnet konkrete Lernerfolge bei den Kindern in den eigenaktiven Unterrichtsphasen. Diese guten Erfahrungen könnten sie als förderliche Bedingung darin bestärken, ihre gewagte Öffnung ihres Unterrichts fortzuführen und weitere Schritte zu gehen.

B 4 Dritte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde

„Ideensammlung zur Entwicklung eines Bewertungsbogens“

Die dritte Unterrichtsbeobachtung findet ebenfalls innerhalb der Unterrichtsreihe „*Meine Stadt*“ statt und zeigt eine Untereinheit zur Entwicklung eines Bewertungsbogens, die Lehrerin Jasmin in die themenbezogene Arbeit integriert.

Themenübersicht zur dritten teilnehmenden Beobachtung

- B 4.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Offenheit in der inhaltlichen Dimension
- B 4.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Überforderung der Schüler/innen als Reaktion auf die inhaltliche Offenheit
- B 4.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Enttäuschung der Lehrerin als Ausgangspunkt der Unterrichtsreflexion und Unterrichtsplanung
- B 4.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung des Unterrichts als Lernprozess seitens der Lehrerin
- B 4.5 Exkurs: Methodologische Reflexion zum Forschungsprozess und (mehrfachen) Perspektivwechsel

B 4.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Offenheit in der inhaltlichen Dimension

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase und zeigt den Kindern ein fertiges Heft „*Meine Stadt*“, das mit der Note 3 bewertet wurde. Ausgehend davon lenkt sie das Gespräch inhaltlich mit den Fragen: „*Wie komme ich dazu, dass es die Note 1, 2, 3, 4 oder 5 ist? Welche Punkte sind wichtig für so eine Bewertung?*“. Als Antwort nennen die Kinder einige Aspekte, die sich vornehmlich auf das Arbeitsverhalten und das Arbeitspensum beziehen. Die Antworten der Kinder lässt die Lehrerin unkommentiert und formuliert anschließend den Arbeitsauftrag, Bewertungskriterien mit den Kindern gemeinsam festzulegen.

„Damit ich das selbst nicht bestimme, möchte ich mit euch gemeinsam überlegen: Wie kann man am Ende etwas bewerten. Was ist wichtig bei dem Heft. Die Dinge müssen für alle Kinder gleichermaßen gelten.“ (11:40)

Lehrerin Jasmin scheint damit als ihr fachliches Lehrziel der Stunde die Bestimmung von Bewertungskriterien zu verfolgen. Anschließend führt sie die „Schneeballmethode“⁹⁶ ein, mit der die Kinder die Bewertungskriterien selbstständig erarbeiten sollen. Sie erklärt den Kindern die einzelnen methodischen Schritte, die sie zusätzlich an der Tafel visualisiert hat und macht ihnen das Ziel der Lernmethode transparent. Sie sagt: *„So kommt man von ganz vielen Ideen auf wenige“*. Durch das Ziehen einer farbigen Karte organisiert sie danach eine zufällige Partner- und Gruppenarbeit und überlässt den Kindern dann die weitere Arbeitsorganisation.

In der anschließenden eigenaktiven Arbeitsphase ist zu beobachten, dass die Kinder aktiv und selbstständig arbeiten. Orientiert an dem organisatorisch-methodischen Ablauf schreiben sie zuerst in Einzelarbeit (drei Minuten) ihre Kriterien auf, tauschen sich dann in Partner- und Gruppenarbeit (insgesamt 12 Minuten) aus und einigen sich auf die wichtigsten Aspekte.

Aufgrund der kurzen Arbeitsphasen konnte das Arbeitsverhalten der Kinder nur ausschnittsweise bei einer Einzelarbeit, zwei Partnerarbeiten und einer Gruppenarbeit beobachtet werden. Insgesamt ist festzustellen, dass die Kinder in dieser kurzen Einzelarbeitsphase wenig Zeit haben, ihre Ideen zu entfalten, so dass sie nur mit wenigen Ideen in die Partnerarbeit übergehen.

Während dieser Unterrichtsphase übernimmt die Lehrerin ihre Aufgabe, den Lernprozess zu unterstützen, indem sie den zeitlich-organisatorischen Ablauf im Blick behält und den methodenbedingten Wechsel der Sozialformen mit einem ritualisierten Tonsignal moderiert.

Auf die knappe Zeit reagiert die Lehrerin, indem sie die einzelnen Arbeitsphasen situativ verkürzt und den noch laufenden Gruppenarbeitsprozess aufgrund der fortgeschrittenen Zeit abbrechen muss. Am Ende verweist sie auf die nächsten Schritte für den Folgetag. Sie zählt sowohl die anstehende Ergebnissammlung als auch die methodische Reflexion als Schritte auf und sagt: *Wir arbeiten morgen daran weiter. Als nächster Schritt wäre: Welche Kriterien haben wir gefunden? Und dann: Wie hat die neue Methode geklappt?“* (12:26).

⁹⁶ Schneeballmethode: diese Lernmethode wird schrittweise im Text beschrieben.

B 4.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Überforderung der Schüler/innen als Reaktion auf die inhaltliche Offenheit

Im Vergleich zu der bisherigen Unterrichtspraxis dieser Lehrerin ist ein weiterer Schritt im Öffnungsprozess zu erkennen. Bislang hat diese Lehrerin eine Strukturierung der Ideen gemeinsam mit den Kindern vorgenommen und übergibt erstmalig die Strukturierung und die damit verbundenen Einigungsprozesse in die Hand der Schüler/innen.

Festzuhalten ist, dass diese Lehrerin die Lernmethode (Schneeballmethode) als Mittel dazu einsetzt und damit unterschiedliche Lehrziele verfolgt. (1) Als Ziel der Öffnung den Schüler/innen eine selbstgesteuerte Ideensammlung zu ermöglichen, gleichzeitig (2) als fachliches Lehrziel die Fähigkeit zur Strukturierung zu vermitteln und (3) als überfachliches Lehrziel die Methode anzuwenden. Daraus ist, im Sinne der lehr-/ lerntheoretischen Didaktik von Heimann/ Otto/ Schulz (1979), eine Interdependenz abzulesen, die diese Lehrerin offensichtlich bei ihrer Unterrichtsplanung mit zu berücksichtigen scheint und die zwischen dem Inhalt, ihren Zielen und der gewählten Lernmethode besteht.

Ersichtlich ist zudem eine Öffnung des Unterrichts in Ansätzen in der organisatorischen Dimension, da die Lehrerin mit dem Ziehen von farbigen Karten die anschließende Partner- und Gruppenbildung dem Zufall überlässt. Durch die Vorgabe der Lernmethode legt sie den methodischen Rahmen und die konkrete Vorgehensweise fest und erreicht damit keine Öffnung in der methodischen Dimension. Die Lehrerin gibt lediglich das Oberthema (Bewertungskriterien) vor und lässt die weiteren Inhalte von den Schüler/innen selbst bestimmen. Damit erreicht sie eine schwerpunktmäßige Öffnung in der inhaltlichen Dimension.

In der eigenaktiven Arbeitsphase fällt auf, dass sich die beobachteten Kinder problemlos einigen und dabei unterschiedliche Lösungsstrategien anwenden. Daraus lässt sich schließen, dass die Kinder Einigungssituationen bereits kennen und die hierfür erforderlichen überfachlichen Fähigkeiten anwenden können. Fachlich zeigt sich, dass die Kinder mit dem Abstraktionsniveau der Aufgabenstellung überfordert sind, denn sie bewegen sich auf der konkreten Ebene ihrer Arbeit und listen verständlicherweise zuerst alles auf, was sie bisher gemacht haben. Zu vermuten ist, dass hierfür fachliche Fähigkeiten der Schüler/innen für diese inhaltliche Offenheit voraussetzend und noch zu vermitteln sind. An dieser Stelle zeigt sich, dass die intendierte Öffnung einen höheren zeitlichen Aufwand beansprucht, um den Lernprozess erfolgreich gestalten zu können.

Die Lehrerin hat am Ende der Stunde zwar ihr überfachliches Lehrziel, die Lernmethode (Schneeballmethode) einzuführen, erreicht, jedoch ihr fachliches Ziel verfehlt, Bewertungskriterien zu sammeln.

Tab. 21: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der dritten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

B 4.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Enttäuschung der Lehrerin als Ausgangspunkt der Unterrichtsreflexion und Unterrichtsplanung

Die Lehrerin drückt bereits zu Beginn des Auswertungsgesprächs ihre allgemeine Enttäuschung über die gelaufene Stunde aus und sagt: „[...] *Das ist nicht so gut gelaufen, irgendwie*“ (02:04). Sie vermittelt einen insgesamt demotivierten und eher frustrierten Eindruck und sagt weiterhin: „*Das ist wohl nicht mein Tag heute irgendwie. [...] Heute war es irgendwie doof*“ (02:04). Um diese deutliche Unzufriedenheit zu durchbrechen und die Situation konstruktiv zu wenden, war es daher sinnvoll und notwendig, die durchgeführte Stunde zunächst in einem Gespräch mit der Lehrerin zu reflektieren und die Problematik aufzuklären. Der Interviewerin schien es daher erforderlich, aus ihrer Rolle als distanzierte Wissenschaftlerin auszubrechen und zunächst in die kollegiale Rolle zu schlüpfen, was im folgenden Verlauf der Auswertung thematisiert und anschließend an die Ausführungen dieses Kapitels reflektiert wird.

In dem Gespräch über den Verlauf der Stunde und ihre konzeptionellen Überlegungen nähert sich die Lehrerin der Problematik, indem sie ausgehend von ihren beabsichtigten fachlichen und überfachlichen Lehrzielen ihre Vorgehensweise sowohl in methodischer als auch inhaltlicher Hinsicht rekonstruiert. Als ihr überfachliches Lehrziel wollte sie „*eine neue Methode einführen*“ und als ihr fachliches Lehrziel „*Kriterien finden, um das Themenheft zu bewerten*“ (03:26). Mit der Erarbeitung der Kriterien beabsichtigt sie, die Kinder bei der Leistungseinschätzung miteinzubeziehen, „*damit die Kinder das Gefühl haben, sie werden ernst genommen und wahrgenommen und ihre eigenen Bedürfnisse kommen da auch mit rein*“. Hierfür begründet sie, die eingesetzte Lernmethode als Mittel bewusst gewählt zu haben, um die Vorstrukturierung zu unterstützen. Denn sie sagt „*die Methode hatte ich jetzt ausgewählt, ja, weil man eben dann von vielen Ideen reduzieren kann auf wenige*“ (03:26).

Im Nachhinein stellt diese Lehrerin ihre beabsichtigte Lehrziele und die gewählte Lernmethode in Frage: „*Ob das jetzt die günstigste Methode dafür war, bezweifle ich*“ (03:26). Aus ihren Beobachtungen interpretiert sie eine Überforderung der Kinder und vermutet hierfür als Ursachen die gleichzeitige Verfolgung von fachlichen und überfachlichen Lehrzielen:

„Weil die Methode vielleicht auch für die Kinder im Dritten noch zu schwierig ist, weiß ich nicht. Oder vielleicht war es jetzt zu viel auf einmal, weil man was Inhaltliches machen wollte und die Methode neu war. [...] Das habe ich halt selber gemerkt, dass die Kinder überfordert sind.“ (03:53)

In fachlicher Hinsicht deutet sie das hohe Anforderungsniveau, Kriterien zu erarbeiten, als Schwierigkeit an, die Erarbeitung durch die Kinder sieht sie jedoch grundsätzlich als sinnvoll an, um sie ernsthaft mit einbeziehen zu können. Sie sagt:

„[...] Es war ein schwieriger Inhalt. Es hätte ja auch ein anderer Inhalt sein können. Aber da habe ich gedacht, wenn wir jetzt mit dem Kriterien sammeln noch länger warten, die arbeiten ja schon im Heft. Dann ist es ja irgendwo auch unsinnig.“ (04:18)

An dieser Stelle interveniert die Interviewerin und wechselt in ein kollegiales Beratungsgespräch, um mit der Lehrerin gemeinsam die Problematik zu ergründen und mögliche methodisch-didaktische Konsequenzen zu entwickeln.

Erste Intervention der Interviewerin auf kollegialer Ebene – Thematisierung von Handlungsalternativen

Die grundlegenden didaktischen Überlegungen der Lehrerin bestärkend, die Lernmethode mit dem Unterrichtsinhalt zu verzahnen, knüpft die Interviewerin an das intendierte fachliche Lehrziel an, Bewertungskriterien für das Themenheft zu sammeln. Dieses stellt sie in den

Mittelpunkt und wirft als Überlegung ein, dass die Kinder „[nicht] genau wussten: Was sind Kriterien?“. Dies verleitet die Lehrerin zu der Schlussfolgerung, mehr Zeit für die inhaltliche Klärung und Erarbeitung einzuplanen. Denn sie sagt: „Da hätte man eigentlich noch mal eine Stunde vielleicht vorschieben müssen. [...] das war dann insgesamt alles zu gedrängt, wahrscheinlich, ne?“ (04:33-04:41). An dieser Stelle deutet diese Lehrerin die Überfrachtung für den kurzen Zeitraum einer Stunde an, die die Interviewerin als Ausgangspunkt für mögliche Handlungsalternativen aufgreift.

- (1) In organisatorischer Hinsicht schlägt sie eine zeitliche Ausweitung vor, um die Durchführung der Lernmethode entweder auf zwei Stunden aufzusplitten und in der durchgeführten Stunde nur „Schritt 1 und 2 [zu machen] und Schritt 3 zuerst weg [zu] lassen“ (04:51) oder die Zeit auf eine Doppelstunde auszuweiten, um alle drei Schritte nacheinander durchführen zu können.
- (2) In inhaltlicher Hinsicht
 - a. greift sie das *Themenheft*⁹⁷ der Kinder auf, das als zusätzliche Unterstützungsmaßnahme eingesetzt werden könnte, um die Ideen der Kinder zu fördern und
 - b. nennt zudem eine lehrergelenkte Zwischenreflexion als Möglichkeit, um die weitere Strukturierung schrittweise zu unterstützen. Diese Schrittfolge begründet sie damit, (1) einen Überblick über die bisherigen Ideen der Kinder herzustellen, (2) davon ausgehend Oberthemen zu bilden und (3) dann erst die Kriterien abzuleiten.

Erkenntnisse der Lehrerin als Reaktion auf die Handlungsalternativen der Interviewerin

Von den Vorschlägen der Interviewerin greift die Lehrerin sowohl die methodische Aufteilung auf („Ja, siehst du, auf die Idee bin ich gar nicht gekommen!“ (04:51)) als Erweiterung ihrer Gedanken als auch die Zwischenreflexion und sagt hierzu: „Ich hatte jetzt nicht unbedingt diese Zwischenreflexion gemacht. Das ist noch mal eine richtig gute Sache, nach dem zweiten Schritt“ (13:09). Rückblickend schlussfolgert sie, dass sie ihr Handeln vorrangig auf die fachlichen Lernergebnisse ausgerichtet hat („Ich war so fixiert auf diese Kriterien“) (11:00). Zudem wird ihr im Nachhinein klar, dass sie die fachlichen Fähigkeiten der Kinder überschätzt hat: „Man denkt dann immer: Ja, das ist gar nicht so schwer. Das müssten die doch können [...]“ (17:40).

⁹⁷ Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 89.

An den aufgezeigten Handlungsalternativen thematisiert sie den zeitlichen Aufwand, den sie zusätzlich investieren müsste, um ihr fachliches Lehrziel zu erreichen und den Kindern dabei die beabsichtigte Mitbestimmung zu gewähren:

„Aber das sind schon fast allein vier Stunden. [...] Das ist ja irre. [...] Bis ich dann mal wirklich inhaltlich arbeiten kann. Da denke ich immer: Wann soll man das alles machen?“ (11:42 - 12:03)

Grundsätzlich positiv bewertet die Lehrerin die aktive inhaltliche Auseinandersetzung der Kinder, die sie in der Stunde beobachten konnte (*„Die haben sich auch wirklich mit der Sache auseinandergesetzt“*) (15:25).

Bezogen auf die Einschätzung der Öffnung meint die Lehrerin, sowohl die Lernmethode als auch die Sozialformen vorgegeben und daher keine Offenheit umgesetzt zu haben. Sie sagt: *„Die Sozialformen waren vorgegeben, die Methode war vorgegeben, da war eigentlich gar nichts offen“* (23:04).

Neue Stufe: „Gemeinsame“ Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Handlungsalternativen

Ausgehend von der gemeinsamen Reflexion der Unterrichtsstunde möchte diese Lehrerin die erarbeiteten Handlungsalternativen ausprobieren und nutzt die Gesprächssituation für eine gemeinsame Planung der bevorstehenden Stadtführung. Diese möchte sie thematisch einbinden und die bisher erworbenen, fachlichen Kenntnisse der Kinder sichern. Hierbei möchte sie die Interessen der Kinder inhaltlich mit einbeziehen und ihnen die Möglichkeit bieten, die noch offen gebliebenen Fragen zu sammeln. Hierfür beabsichtigt sie, wieder die Schneeballmethode einzusetzen, um die Sammlung und Vorauswahl in die Hand der Kinder zu übergeben und greift folgende Maßnahmen bei ihrer Unterrichtsplanung auf.

In inhaltlicher Hinsicht plant sie zusätzliche Zeit ein, um (1) die Qualität der Fragen zu thematisieren und mit den Kindern *„vorher[zu] erarbeiten: Was sind vernünftige Fragen“* (32:24). Zudem möchte sie die (2) Themenhefte einbeziehen, um die Überlegungen der Kinder zu fördern.

In methodischer Hinsicht entscheidet sie sich dafür, den methodischen Ablauf vorher nochmal einzuüben, um einen reibungslosen Prozess zu ermöglichen. (*„Damit das fluppt. Damit sie wissen: Hier erster Schritt, zweiter und so weiter“*) (32:55).

Insgesamt resümiert die Lehrerin einerseits einen hohen Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung von eigenaktiven Unterrichtsphasen. (*„Aber das ist schon arbeitsintensiv, ne? Wenn man so was vorbereitet.“*) (44:15). Andererseits spricht sie ihnen eine hohe Bedeutung zu. Als Begründung nennt sie die Vermittlung überfachlicher Lehrziele, womit sie ihre Überzeugung zu Zielvorstellungen verdeutlicht. Zudem ist sie davon überzeugt, dass die eigenaktive Arbeitsweise eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht, die lernförderlicher ist, als die vorgegebenen Inhalte auswendig zu lernen (*„Das ist mehr wert, als wenn sie zehn Gebäude auswendig lernen und die morgen wieder vergessen haben.“*) (46:43). Damit verdeutlicht sie ihre Überzeugungen zum Lehren und Lernen und ihren Überzeugungen zu Zielvorstellungen aus dem Eingangsinterview, die bei ihren Entscheidungen zur unterrichtsmethodischen Präferenz eine Rolle zu spielen scheinen.

Fortbildungskonzept als Bereicherung - „Jetzt kann ich wieder damit weiterarbeiten“

Diese Lehrerin schätzt die Fortbildungsreihe für sich als *„Bereicherung“* (52:49) ein. In konzeptioneller Hinsicht stellt sie die Praxisbezogenheit der inhaltlichen Auseinandersetzung als positiv heraus. Sie sagt: *„Dass man wirklich am Thema arbeitet und eben auch Sachen macht, die man umsetzen kann und nicht, die man nur immer für den Ordner macht“* (54:20). Einen weiteren Vorteil sieht sie darin, geeignete Lernmethoden kennenzulernen, die sie in ihre eigene Unterrichtspraxis überführen kann.

Durch die Begleitung der Wissenschaftlerin erfährt sie darüber hinaus die nötige Sicherheit, etwas Neues auszuprobieren und sagt:

„Ich war da auch eher unsicher am Anfang. Ich hatte mir gedacht, ich probiere diese Methode jetzt einfach aus, damit wir auch noch mal drüber sprechen können. Also ein Tablesset⁹⁸ oder so was, das traue ich mir dann schon eher zu, weil das finde ich jetzt auch nicht zu schwierig und nicht zu aufwendig, wie diese Methode hier.“ (03:26)

Diese enttäuschende Unterrichtserfahrung bot im gemeinsamen Gespräch den Anlass zur Reflexion und Entwicklung von Alternativen, was diese Lehrerin wieder zur weiteren Arbeit zu motivieren scheint. Denn sie sagt: *„Jetzt kann ich wieder damit weiterarbeiten“* (59:41).

⁹⁸ Platzdeckchen (Placemat) bzw. Tablesset-Methode verbindet Einzelarbeit und Gruppenarbeit und verläuft in vier Phasen. An jedem Gruppentisch wird ein großer Papierbogen ausgeteilt, der in (Platzdeckchen) in fünf Felder aufgeteilt ist. In die jeweiligen Randfelder schreibt jedes Kind seine Ideen auf. Danach folgt ein Vergleich bzw. Austausch der aufgeschriebenen Ideen in der Gruppe und mündet in der Einigung auf die Gruppenergebnisse, die ins Mittelfeld aufgeschrieben werden. Die Lehrerin gibt die Zeit der Bearbeitung in den einzelnen Phasen jeweils mit einem Tonsignal an.

B 4.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Öffnung des Unterrichts als Lernprozess seitens der Lehrerin

Aus dem Auswertungsgespräch wird deutlich, dass die Unterrichtseinschätzung der Wissenschaftlerin mit der generellen Wahrnehmung der Lehrerin übereinstimmt. Ein gemeinsamer Konsens besteht darin, dass die Lehrerin sowohl ein anspruchsvolles fachliches als auch überfachliches Lehrziel verfolgt und hierfür den zeitlichen Rahmen sowie die Fähigkeiten der Kinder überschätzt. Diese Lehrerin hat eine schwerpunktmäßige inhaltliche Offenheit gewagt und reflektiert den Sprung im Nachhinein als zu groß. Anzunehmen ist, dass mit der gewagten Offenheit neue Anforderungen an die Kinder entstehen, für deren Bewältigung sie offensichtlich zusätzliche fachliche und überfachliche Fähigkeiten benötigen, die sie noch erwerben müssen. Abzuleiten ist daher, dass diese Lehrerin diese Fähigkeiten als Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der inhaltlichen Offenheit herstellen muss. Dieser Erwerb muss parallel zu den fachlichen Lehrzielen mitgeplant, schrittweise durchgeführt und auch reflektiert werden. Zusätzlich ist aus den Ausführungen der Lehrerin für die Unterrichtsplanung zu folgern, dass sie - ausgehend von ihrem Ziel der Öffnung - ihre Entscheidungen für die Stunde in einer wechselseitigen Beziehung (Interdependenz) zwischen (1) den Zielen, (2) den Inhalten, (3) der Methode und (4) den Medien trifft, wodurch die Orientierung an der lehr-/lerntheoretischen Didaktik von Heimann/ Otto/ Schulz (1979) deutlich wird. Somit ist das Ziel der Öffnung Gegenstand der Unterrichtsplanung und ist parallel zu allen anderen Entscheidungen mitzudenken. Die Unterrichtsplanung ist somit für die Lehrkräfte grundsätzlich vielschichtiger und arbeitsintensiver. Im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht entsteht zudem bei der Durchführung ein höherer Zeitaufwand für eine selbstbestimmte inhaltliche Erarbeitung durch die Kinder sowie für die Einführung und Einübung der Lernmethoden. Dieser Arbeits- und Zeitaufwand fällt weg, wenn die Lehrkräfte lehrgelenkten Unterricht umsetzen.

Aus den Ausführungen der Lehrerin zur Unterrichtsplanung ist abzulesen, dass sie perspektivisch die Öffnung ihres Unterrichts in der sozial-partizipativen Dimension um die Mitbestimmung der Schüler/innen bei der Leistungseinschätzung erweitern möchte.

Die Schlussfolgerungen für ihr weiteres Unterrichtshandeln verdeutlichen die Intention der Lehrerin mit der bevorstehenden Stadtführung, (1) die Nachhaltigkeit des Gelernten zu sichern. Sie möchte (2) hierfür erneut eine selbstgesteuerte Fragensammlung durchführen, um sowohl den Kenntnisstand als auch die Lerninteressen der Kinder einzubeziehen und dabei die erprobte Öffnung in inhaltlicher Dimension wiederholt einsetzen. Daraus lässt sich schlie-

ßen, dass diese positiven Erfahrungen eine förderliche Bedingung für die Durchführung offenen Unterrichts darstellen könnte.

Die Ergebnisse des Auswertungsgesprächs zeigen eindrücklich den Lernprozess der Lehrerin. Ausgehend von der Diagnose der Reaktionen der Kinder und deren Reflexion im Sinne des Aktion-Reaktion-Kreislaufs (vgl. Altrichter/ Posch 1998) entwickelt diese Lehrerin ihren Unterricht weiter. An dieser Stelle illustriert sie eine hohe Reflexions- und Diagnosefähigkeit. Durch die mit der Wissenschaftlerin gemeinsam entwickelten Handlungsalternativen erweitert sie dabei ihre methodisch-didaktischen Fähigkeiten, was Auswirkungen auf ihre weitere Unterrichtsplanung hat. Ihre Weiterentwicklung des Unterrichts richtet sich auf den Lernerfolg der Kinder. Handlungsleitend ist dabei ihre Überzeugung zur allgemeinen Zielvorstellung, Mitbestimmung zu ermöglichen. Die zusätzliche Unterstützung durch die Wissenschaftlerin erweist sich an dieser Stelle als eine förderliche Bedingung. Anzunehmen ist, dass die negative Erfahrung der Lehrerin die weitere Öffnung ihres Unterrichts behindert hätte, wenn sie nicht Unterstützung von anderer Seite erfahren hätte.

Festzustellen ist ferner, dass diese Lehrerin die eingesetzte Lernmethode (Schneeballmethode) aus einem Arbeitstreffen im Sinne des „Pädagogischen Doppeldeckers“ in ihrem Unterricht aufgreift und damit ihr methodisches Lehrerhandeln erweitert. Grundsätzlich kann die Praxisbezogenheit der gesamten Fortbildungsreihe als förderliche Bedingung genannt werden, um den Transfer in die Unterrichtspraxis zu erleichtern (vgl. Ausführungen der Lehrerin zur Schneeballmethode).

In der Stunde wurde deutlich, dass die gewählte Lernmethode der Lehrerin einen zeitlichen Spielraum braucht, um die verschiedenen Arbeitsschritte erfolgreich umzusetzen und inhaltliche Ergebnisse hervorzubringen. Daraus ist zu folgern, dass flexible Zeitstrukturen eine förderliche Bedingung auf der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen für die Umsetzung offenen Unterrichts darstellen und bei dem ganzheitlichen konzeptionellen Denken zu berücksichtigen sind.

Aus den Ausführungen der Lehrerin zur weiteren Unterrichtsplanung zeigt sich, dass sie sich auch weiterhin für die Umsetzung eigenaktiver Unterrichtsphasen entscheiden möchte und dies mit ihren Überzeugungen begründet. Dies liefert ein Indiz für den Zusammenhang zwischen ihrer Wahl der unterrichtsmethodischen Präferenz und jeweils der schul- und professionsbezogenen Überzeugungen der Lehrerin zum Lehren und Lernen bzw. der unterrichtsbezogenen Überzeugungen zu den Zielvorstellungen.

B 4.5 Exkurs: Methodologische Reflexion zum Forschungsprozess und (mehrfachen) Perspektivwechsel

Die gemeinsame Unterrichtsreflexion von Lehrerin und Beobachterin war eine Intervention der Forscherin, um der Lehrerin mögliche Handlungsalternativen anzubieten und ihre Umsetzung zu fördern. Dies war eigentlich unbeabsichtigt und hat sich aufgrund der gezeigten Hilflosigkeit und Enttäuschung dieser Lehrerin in der konkreten Situation entwickelt. In der Interaktion zwischen ihr und der Interviewerin konnte für weitere Überlegungen herausgearbeitet werden, dass die Unterrichtsstunde zeitlich zu gedrängt geplant war. Es zeigte sich, dass die „Selbst-Beobachtungen der Lehrerin“ und die „Fremd-Beobachtungen der Forscherin“ einerseits übereinstimmten, andererseits aber wechselseitig ergänzt werden konnten. Die Interviewerin wechselte von der beobachtenden Forscherin in die Rolle der Beraterin und schlug ihr konkrete Handlungsalternativen vor, um ihren Blick zu weiten. Daraus entwickelte sich anschließend die gemeinsame Unterrichtsplanung einer weiteren Unterrichtseinheit, in der die Lehrerin die vorgeschlagenen Handlungsalternativen inhaltlich angepasst hat und umzusetzen beabsichtigt. Das anschließende Gespräch hat dieser Lehrerin zusätzliche Sicherheit gegeben, weiter etwas Neues auszuprobieren. Aus der Rolle der Wissenschaftlerin auszubrechen und in die Rolle der Kollegin zu schlüpfen, war daher sinnvoll und notwendig, um die Situation konstruktiv zu wenden. Dies hat auch dazu geführt, dass diese Lehrerin den Mut für die Weiterentwicklung zurückgewonnen hat. Besser wäre an dieser Stelle eine Gruppendiskussion, in der die Kolleginnen die Alternativen entwickelt hätten.

Aus den Ausführungen wird die Vielschichtigkeit bei der Planung, Durchführung und Reflexion von offenen Unterrichtsphasen deutlich. Denn im herkömmlichen Unterricht verfolgen die Lehrkräfte hauptsächlich inhaltliche Lehrziele. Unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Kinder planen sie ihren Unterricht in einer wechselseitigen Beziehung zwischen der Intention, der Methode, den Inhalten und den Medien. Im Vergleich dazu werden offensichtlich im offenen Unterricht über die fachlichen Fähigkeiten hinaus auch die überfachliche sowohl vermittelt als auch eingeübt und angewendet, wobei eine wechselseitige Bezugnahme zu den inhaltlichen Lehrzielen und dem Ausmaß der Öffnung herzustellen ist.

B 5 Vierte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde

„Anwendung des Bewertungsbogens“

Innerhalb der Unterrichtsreihe „*Meine Stadt*“ zeigt diese Lehrerin eine weitere Unterrichtseinheit, in der sie nun den erarbeiteten Bewertungsbogen aus der dritten Unterrichtsbeobachtung (vgl. Kap. B 4.1) in die themenorientierte Weiterarbeit einbindet.

Themenübersicht zur vierten teilnehmenden Beobachtung

- B 5.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Einsatz des Bewertungsbogens innerhalb der Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension
- B 5.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Bewertungsbogen als Unterstützungsmaßnahme für die Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension
- B 5.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Übergabe der Lernverantwortung an die Schüler/innen in einem unterstützenden Orientierungsrahmen
- B 5.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung des Praxiskonzepts um die Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension

B 5.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Einsatz des Bewertungsbogens innerhalb der Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension

Lehrerin Jasmin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz, in der sie den bereits entwickelten Bewertungsbogen zur Selbsteinschätzung an die Kinder verteilt und den Arbeitsauftrag vorgibt: „*Überarbeite dein Heft mit Hilfe des Bogens*“, den sie zusätzlich an der Tafel visualisiert. Danach macht sie den zeitlich-organisatorischen Ablauf transparent. Sie informiert die Kinder darüber, dass sie 25 Minuten Zeit zum Arbeiten haben und kündigt für das Ende der Stunde eine gemeinsame Reflexion im „*Stuhlkreis*“⁹⁹ an, in der sie „*dann besprechen, wie es mit der Weiterarbeit geklappt hat*“ (11:49).

Nach diesem kurzen Einstieg folgt die eigenaktive Unterrichtsphase, in der alle Kinder aktiv mitarbeiten. Einige verschaffen sich zuerst einen Überblick über ihre bereits erledigten Aufgaben, indem sie ihre Hefte durchblättern und sich dabei an dem Bewertungsbogen orientie-

⁹⁹ Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 91.

ren. Ein Kind stellt anschließend sein Inhaltsverzeichnis zusammen. Ein anderes gestaltet sein Deckblatt, indem es den Namen der Stadt in bunten Buchstaben aufschreibt und zwei Postkarten dazu klebt. Andere beginnen direkt mit der Arbeit, indem sie ihre bereits angefangene Aufgabe fortsetzen oder eine neue wählen. Dabei nutzen, im Vergleich zur zweiten Unterrichtsbeobachtung (vgl. Kap. B 3.2) nun die meisten Kinder die vorhandenen Informationsquellen und erstellen Texte auf unterschiedlichen Niveaustufen. Ein Teil der Kinder schreibt entweder den gesamten Text zu „Gebäude der Stadt“ bzw. „Ein Dorf entsteht“ ab oder übernimmt ein paar Sätze zur „Gründung der Stadt“. Der andere Teil markiert einige Stellen zu den Themen: „Gebäude der Stadt“, „Stadtwappen“ und „Stadtteile“ und fasst diese dann zu einem eigenen Text zusammen. Manche Kinder stellen ihre Ergebnisse mit unterschiedlichen Lernmethoden dar. Ein Kind fasst die Informationen aus einer Broschüre in einem Steckbrief zusammen. Ein anderes Kind entwickelt aus seinen erarbeiteten Stichworten eine Mind Map. Zwei weitere beginnen ein Plakat, auf dem sie ihre Ergebnisse als Collage veranschaulichen möchten. Einige Kinder nutzen den Bewertungsbogen als Checkliste, indem sie zu Beginn ihrer Arbeit oder zwischendurch ihre bisherigen Aufgaben abgleichen und daraufhin ihre weitere Erarbeitung organisieren.

Die Lehrerin beendet die eigenaktive Arbeitsphase und leitet die lehrergelenkte Unterrichtsphase zur Reflexion ein, die sie im Stuhlkreis als Organisationsform durchführt. Hierfür gibt sie einen inhaltlichen Orientierungsrahmen mit ihrem Arbeitsauftrag vor „Überarbeite dein Heft mit Hilfe des Bogens“ und überlässt den Kindern die Gesprächsführung.

Von sieben Kindern schätzen vier den Nutzen des Bogens als zusätzliche Unterstützung für ihre Arbeit ein, da sie damit beispielsweise ihre bereits erledigten und noch fehlenden Pflichtaufgaben überprüfen, ihre nächsten Arbeitsschritte planen und Ideen für ihre Weiterarbeit anregen konnten. Im Vergleich dazu meinen drei Kinder, der Bogen habe ihnen nicht geholfen, da sie den Überblick über ihre Arbeit und auch bereits weitere Ideen hatten. Sie sagten: „ich wusste, was ich zu tun hatte und ich hatte noch Ideen“ (K5) oder „die meisten Sachen“ (K6) bzw. „alle Sachen hatte ich schon“ (K7) (12:17). Diese Einschätzungen der Kinder lässt die Lehrerin unkommentiert im Raum stehen. Anschließend meldet sie ihre Zufriedenheit zurück und lobt die intensive Arbeit und die vielen Ideen der Kinder.

B 5.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Bewertungsbogen als Unterstützungsmaßnahme für die Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension

In der vierten Unterrichtsbeobachtung führt diese Lehrerin die eigenaktive Arbeit fort. Bezogen auf die Dimensionen von Offenheit kann die Analyse aus der zweiten Unterrichtsbeobachtung übernommen werden, da das Lernangebot gleichgeblieben ist (s. Kap. B 3.2 und B 3.4). Im Vergleich zur zweiten Unterrichtsbeobachtung erweitert sie die Mitbestimmung der Kinder in der sozial-partizipativen Dimension bezogen auf die Leistungsbewertung, da die Schüler/innen ihre Arbeit mit Hilfe des Bewertungsbogens selbst einschätzen und erreicht damit eine ansatzweise Öffnung in dieser Dimension. Der Einsatz des Bewertungsbogens scheint die Lehrerin als Unterstützungsmaßnahme einzusetzen, um trotz der intendierten Offenheit verbindliche fachliche und überfachliche Wissensgrundlagen sichern zu können.

Aus den Reaktionen der Schüler/innen ist ersichtlich, dass sie größtenteils die intendierte Mitbestimmung wahrnehmen und ihren Lernprozess kompetent selbst steuern und offensichtlich über die hierfür erforderlichen überfachlichen Fähigkeiten verfügen. Aus der abschließenden Einschätzung der Schüler/innen zum Bewertungsbogen ist abzulesen, dass dahingegen einige Schüler/innen diese Unterstützungsmaßnahme benötigen, da sie anscheinend nicht über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen. Daraus ist zu schließen, dass bestimmte fachliche und überfachliche Fähigkeiten eine Voraussetzung für die intendierte Offenheit darstellen.

Tab. 22: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der vierten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

B 5.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Übergabe der Lernverantwortung an die Schüler/innen in einem unterstützenden Orientierungsrahmen

In dem anschließenden Gespräch geht die Lehrerin auf die zurückliegende Unterrichtseinheit ein, in der sie „gemeinsam die Kriterien zur Bewertung des Heftes gesammelt hatten“ (01:57) und nun daran inhaltlich angeknüpft hat. Im Vorlauf „[hatten] die Kinder die Kriterien zuerst selber überlegt“. Danach hat die Lehrerin diese dann „gesammelt und als Bogen zusammengefügt“ (01:57). Die inhaltliche Mitbestimmung der Kinder stellt sie als ihren „weiteren Schritt“ der Öffnung heraus und grenzt diese im Vergleich zu ihrer sonstigen lehrerzentrierten Vorgehensweise ab:

„[...] Sonst habe ich mir die Kriterien einfach vorher überlegt: So, das soll am Ende rauskommen und das möchte ich einfach auch bewerten am Ende. Und das war dann schon mit den Kindern besprochen, aber nicht mit denen entwickelt“ (08:23).

In der beobachteten Stunde setzt sie nun den entstandenen Bogen als Unterstützungsmaßnahme ein zur Verfolgung ihrer fachlichen Lehrziele innerhalb der eigenaktiven Arbeit der Kinder. Damit die Kinder „sich auch so ein bisschen daran entlanghangeln“ und selbst überprüfen können: „Was fehlt mir noch? Wo muss ich noch weiter dran arbeiten?“ (02:21) und beobachtet in dieser Phase, dass der Bewertungsbogen für einige Kinder hilfreich war.

Sie berichtet, während der Arbeitsphase beobachtet zu haben, dass der Bewertungsbogen für einige Kinder hilfreich war, denn er hat ihnen die Orientierung und weitere Arbeitsplanung erleichtert. Darüber hinaus verzeichnet die Lehrerin weitere fachliche und überfachliche Lernerfolge der Kinder. Beispielsweise zeigte sich für sie eine „Methodenkompetenz“ der Kinder darin, dass sie „verschiedene Methoden angewendet [haben], wie Markieren und Stichwörter herausschreiben oder am Mind Map arbeiten“ (03:43).

Als Offenheit in ihrer Stunde schätzt sie inhaltlich die Ergebnisoffenheit und die Wahl der Aufgaben ein, die die Kinder auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bearbeiten konnten. Ferner stellt sie die methodische Vielfalt heraus, die die Kinder bestimmen konnten.

„[...] Was die Kinder dann innerhalb dieser Bereiche gemacht haben, welches Gebäude sie zum Beispiel näher beschrieben haben oder welche wichtigen Menschen, oder in welcher Methode sie gearbeitet haben - außerhalb des Heftes -, das war dann im Prinzip offen. Das haben sie dann auch selber bestimmt.“ (12:19)

Zudem nennt sie die hohe inhaltliche Mitbestimmung der Kinder bei der Unterrichtsplanung für die gesamte Unterrichtsreihe.

„Ja, im Prinzip war das Thema „Unsere Stadt“ vorgegeben. Und dann fing es eigentlich schon an, dass die Kinder mit ins Spiel kamen. Dass wir gesagt haben: Welche Bereiche fallen euch da ein? Dass wir uns dann festgelegt haben, also mit den Kindern Bereiche ausgewählt haben.“ (11:49)

Diese inhaltliche Mitbestimmung war für sie zunächst ein Wagnis, das sie bereit war, einzugehen. Denn *„was am Ende so richtig dabei rauskommt, das weiß man gar nicht“*. Mit der Ergebnisoffenheit fühlte sie sich anfänglich *„ein bisschen unsicher“* (07:28). In diesem Prozess gewinnt sie eine zunehmende Sicherheit, indem sie lernt, *„abzugeben“* und gleichzeitig den Kindern mehr *„zutraut“*. Sie sagt:

„[...] Je mehr ich in die Reihe reingegangen bin, und je mehr ich den Kindern auch abgegeben habe oder denen auch zugetraut habe. [...] Und je mehr ich mich zurückgezogen habe, desto schöner fand ich das eigentlich und desto mehr Eigenverantwortung haben die Kinder übernommen.“ (07:39-08:23)

Während des Arbeitsprozesses hat sich die Lehrerin entschieden, einen Bewertungsbogen als Unterstützungsmaßnahme der eigenaktiven Arbeit einzusetzen. Als weitere Unterstützung hat sie einen zeitlichen Orientierungsrahmen für die gesamte Unterrichtsreihe vorgegeben, damit die Kinder *„auch wissen, in der nächsten Woche ist die Präsentationsphase und die Hefte müssen bis dann fertig sein“*.

Im Nachhinein verzeichnet Lehrerin Jasmin Lernerfolge der Kinder, die sie mit ihrer intendierten Mitbestimmung erreichen konnte. Diese bezieht sie auf ihre fachlichen und überfachlichen Lehrziele. Denn die Kinder haben sich *„sehr intensiv und auf verschiedenen Ebenen mit den Inhalten beschäftigt“* und *„die verschiedenen Methoden selbstständig angewendet“* (04:04).

Darüber hinaus nimmt sie positive Auswirkungen in der Lernmotivation der Kinder wahr.

„[...] Man sieht ja auch, wie gerne die Kinder arbeiten und wie, ja, enthusiastisch sie sind und wie stolz sie auch auf ihre Ergebnisse sind.“ (25:01)

Zudem erhält sie auch von den Eltern positives Feedback und berichtet: *„Ich fand es total interessant, auch von der Elternseite zu hören, dass das zu Hause dann auch so weitergeht“* (00:26). Denn sie hat *„jetzt schon von mehreren gehört, dass das echt ein Thema ist, das die Kinder total anspricht“* (00:35).

Für die weitere Arbeit innerhalb dieser Unterrichtsreihe verfolgt diese Lehrerin weiterhin ihren eingeschlagenen Weg der Öffnung.

„Also ich würde jetzt auf jeden Fall diese Schritte, diese kleinen, die ich jetzt versucht habe zu machen, auf jeden Fall weitergehen wollen. Also jetzt eben nicht wieder so zurückgehen und sagen: Ich mache das jetzt so, wie es vorher war.“ (21:00)

Sie hat noch eine Stadtführung und eine Präsentationsphase eingeplant. Für die bevorstehende Stadtführung hat sie die Kinder Fragen erarbeiten lassen, die für sie noch offen geblieben sind und mit den bisherigen Lernmaterialien noch nicht beantwortet werden konnten. Auch die anstehende Präsentationsphase beabsichtigt sie in die Hand der Kinder zu übergeben.

Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Zielvorstellungen und unterrichtsmethodische Präferenz

Im Rahmen ihres Öffnungsprozesses ist sie weiterhin davon überzeugt, dass eine „Mischform“ aus lehrer- bzw. gegenstandsorientierten und eigenaktiven Unterrichtsphasen „ganz wichtig“ (30:36) ist und entscheidet sich, dieses Verhältnis jeweils abhängig von den verfolgten Lehrzielen zu gestalten. Lehrerorientierte Unterrichtsphasen sind für sie vor allem bedeutsam, um eine gemeinsame Unterrichtsgrundlage in fachlicher und überfachlicher Hinsicht zu sichern. Die überfachlichen Fähigkeiten der Kinder greift sie als Voraussetzung für ihre umgesetzte Öffnung des Unterrichts auf. Dazu gehören für sie Fähigkeiten zur Kooperation, Reflexion und in methodischer Hinsicht: *„Diese Methoden sind wirklich ganz wichtig“*, damit die Kinder das *„Handwerkzeug haben und sich entscheiden können“* (20:13).

Eigenaktive Unterrichtsphasen schätzt sie allerdings für den individuellen Lernprozess und den Lernfortschritt der Kinder als lernförderlicher ein. Sie fühlt sich durch ihre positiven Erfahrungen grundsätzlich darin bestärkt, offene Unterrichtsphasen im Sinne ihres erweiterten Praxiskonzepts *„immer wieder und kontinuierlich“* umzusetzen (25:01).

Förderliche Bedingungen für die Umsetzung ihres offenen Unterrichts

Diese Lehrerin zieht aus der Fortbildungsreihe für sich definitiv einen Nutzen. Sie habe nun *„das Gefühl: ich bin jetzt auf einem ganz guten Weg“*, denn sie habe *„vielen Anregungen“* und *„eine ganze Menge neuer Einblicke“* (15:37) bekommen. Sie berichtet beispielsweise davon, ihren Blick auf offenen Unterricht erweitert und über den eigenen *„Tellerrand“* hinaus geschaut zu schauen. Das reflektierende Unterrichtsgespräch mit der Wissenschaftlerin im Anschluss an die Unterrichtseinheit schätzt sie ebenfalls als unterstützend ein, vor allem an den Stellen, an denen sie etwas Neues ausprobiert hat und weiter entwickeln wollte. Den Praxisbezug und Austausch schätzt sie insgesamt als gewinnbringend ein und auch zukünftig als wünschenswert, um die eigene Perspektive zu erweitern und sagt:

„Dass wir immer wieder in die Praxis reingeguckt haben: Was ist umsetzbar? Was machen die anderen? Und einfach über den Tellerrand auch geguckt haben. Also das würde ich mir eigentlich noch mehr wünschen so.“ (15:37)

Zudem ist sie sich sicher, dass eine gemeinsame Entwicklung auf der Schulebene grundsätzlich ihren weiteren Umsetzungsprozess erleichtern würde.

Um insgesamt eine Nachhaltigkeit zu sichern, müssten ihrer Ansicht nach *„verpflichtende Vorgaben“* für Arbeitsschwerpunkte und *„Verbindlichkeiten“* als institutionelle Rahmenbedingungen festgelegt und kontrolliert werden (26:39).

B 5.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung des Praxiskonzepts um die Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension

Bezogen auf die beobachtete Unterrichtsstunde intendiert diese Lehrerin mit dem eingesetzten Bewertungsbogen eine Sicherung ihrer fachlichen Lehrziele. Diese Ausführungen deuten auf einen gemeinsamen Lernprozess dieser Lehrerin und den Schüler/innen hin. Denn ausgehend von ihren Beobachtungen entwickelt sie Unterstützungsmaßnahmen für den gemeinsamen Lernprozess der Öffnung in Richtung Selbstbestimmung. Dieser Prozess ist wechselseitig und vollzieht sich in Form des Aktion-Reaktion-Kreislaufs (vgl. Altrichter/ Posch 1998). Öffnung wird zum Gegenstand ihrer Unterrichtsplanung und Reflexion und verlangt von dieser Lehrerin Diagnosefähigkeiten, die sie an dieser Stelle anwendet.

Dadurch, dass die Schüler/innen die Bewertungskriterien des eingesetzten Bewertungsbogens mitbestimmt haben, ist eine schwerpunktmäßige sozial-partizipative Öffnung, bezogen auf die Leistungseinschätzung, abzulesen. Das Analyseraster der Unterrichtsbeobachtung ist dementsprechend wie folgt anzupassen:

Tab. 23: Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Jasmin zur Unterrichtsplanung

Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Festzustellen ist, dass die Lehrerin die Überlegungen zur gemeinsamen Unterrichtsplanung aus der letzten Unterrichtsbeobachtung umgesetzt und einerseits die gemeinsam besprochene, eigenaktive Fragensammlung für die Stadtführung durchgeführt und andererseits ein Metho-

denplakat zum „Schneeballsystem“ realisiert hat.¹⁰⁰ An dieser Stelle stellt die wissenschaftliche Begleitung eine förderliche Bedingung für den weiteren Entwicklungsprozess des Unterrichtskonzepts dieser Lehrerin dar. Der Lernprozess dieser Lehrerin zeigt sich in der Erweiterung ihres methodisch-didaktischen Repertoires.

Diese Lehrerin begründet ihre Entscheidung für eigenaktive Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz mit ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen, Eigenaktivität den Schüler/innen zu ermöglichen, die sie grundsätzlich förderlicher für das Lernen erachtet. Ergänzend hierzu möchte sie lehrergelenkte Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz durchführen und begründet dies mit ihrer Überzeugung zur Zielvorstellung, eine verbindliche Wissensgrundlage zu vermitteln und somit die verpflichtenden curricularen Rahmenvorgaben zu erfüllen. In diesen Phasen scheint sie damit ihre fachlichen und überfachlichen Lehrziele zu verfolgen. Auch innerhalb der eigenaktiven Unterrichtsphasen ist ein Mindestmaß an Lehrerlenkung für sie erforderlich, um ihre fachlichen und überfachlichen Lehrziele sichern zu können. Dieses stellt sie in Form eines Orientierungsrahmens in organisatorischer, methodischer und inhaltlicher Dimension her. Ihre Vorgaben beziehen sich auf (1) fachliche Grundanforderungen, die sie mit Hilfe verpflichtender inhaltlicher und methodischer Aufgaben festlegt, (2) Lernmethoden und (3) integriert lehrergelenkte Unterrichtsphasen der Initiierung, Orientierung und Präsentation bzw. Reflexion zu.

Aus den Ausführungen der Lehrerin entsteht der Eindruck, dass sie ihre Vorgaben in einem Verhältnis zu den Lerninteressen der Kinder austariert und in einem Mischmodell aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen umsetzt. Damit wird die von Klafki (2007) beschriebene wechselseitige Bezugnahme zwischen den Lerninteressen der Kinder und den verpflichtenden Rahmenvorgaben ersichtlich. Beide Arbeitsformen sind erforderlich, um die Lehrziele der Lehrerin und die Lerninteressen der Schüler/innen zu verfolgen und sowohl individuelles als auch gemeinsames Lernen zu verbinden.

Vergleich des Öffnungsgrades in den verschiedenen Dimensionen zwischen der ersten und vierten Unterrichtsbeobachtung

Aus den bisher erhobenen Untersuchungsdaten zeigt sich im Unterricht von Lehrerin Jasmin eine höhere Mitbestimmung der Kinder im Vergleich zu ihrer ursprünglichen Unterrichtspraxis in fast allen Dimensionen (vgl. Tab. 24). Bezogen auf das Analyseraster sind in der orga-

¹⁰⁰ Denn an der Tafel hängt ein Plakat zur Schneeballmethode, auf dem die Kinder die einzelnen Schritte aufgeschrieben haben.

nisatorischen und der methodischen Dimension eine Steigerung der Mitbestimmung um eine Niveaustufe zu erkennen. Das Niveau der inhaltlichen Mitbestimmung ist gleich geblieben. Der Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung ist in der sozial-partizipativen Dimension ersichtlich. Den Aspekt der Unterrichtsplanung dieser Dimension hat diese Lehrerin in ihr Unterrichtskonzept im Laufe des Forschungsprozesses integriert und hin zu einer schwerpunktmäßigen Mitbestimmung der Kinder sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der bereits vorhandenen Leistungsbewertung entwickelt.

Tab. 24: Rastervergleich der ersten und vierten Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Jasmin

Unterrichtspraxis aus der ersten Beobachtung		Unterrichtspraxis aus der vierten Beobachtung	
Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden	Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden	Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden	Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit Unterrichtsplanung	0= nicht vorhanden	Sozial-partizipative Offenheit Unterrichtsplanung	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit Leistungseinschätzung	0= nicht vorhanden	Sozial-partizipative Offenheit Leistungseinschätzung	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend

6.2.3 Ergebnisse der dritten Forschungsphase: Etablierung der Öffnung im Unterricht

Nachfolgend werden die abschließende fünfte Unterrichtsbeobachtung und das dazugehörige Auswertungsgespräch dargestellt, die ein halbes Jahr nach der Fortbildungsreihe im ersten Halbjahr des neuen Schuljahres durchgeführt wurden. Es geht dabei darum, die Etablierung der Öffnung im Unterricht aufzuzeigen.

B 6 Fünfte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde

„Eigenaktive Arbeitsphase zur Darstellung und Präsentation der Ergebnisse zum Thema „Phantasie““

Ein halbes Jahr nach der Fortbildungsreihe zeigt diese Lehrerin eine Unterrichtsstunde im Fach Deutsch, in der sie zum Oberthema „Phantasie“ bereits mit einer eigenaktiven Erarbei-

tung begonnen hat, die sie in der Beobachtungssituation fortführt und darin mit der ersten Ergebnispräsentation beginnt.

Themenübersicht zur fünften teilnehmenden Beobachtung

- B 6.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Mitbestimmung der Schüler/innen im vorgegebenen Orientierungsrahmen
- B 6.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Unterstützender Orientierungsrahmen für Öffnung des Unterrichts in mehreren Dimensionen
- B 6.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten als Voraussetzung für inhaltliche Öffnung des Unterrichts
- B 6.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Veränderung des Praxiskonzepts im Verhältnis zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung

B 6.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Mitbestimmung der Schüler/innen im vorgegebenen Orientierungsrahmen

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase und einem Gesamtüberblick über den bisherigen Arbeitsprozess und den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe. Als zurückliegende Schritte zählt sie (1) die Vorstellung des Themas, (2) das Vorlesen der Phantasiegeschichte und die Klärung der Inhalte, (3) die methodische Ideensammlung zum Thema „*Was kann ich mit Geschichten machen*“ und ihre Visualisierung auf den Plakaten, (4) die Entscheidung der Kinder darüber „*Was will ich wie mit wem machen*“ und die damit einhergehende Ergänzung der Plakate. Anschließend geht sie auf den gegenwärtigen Arbeitsstand ein, (5) die noch laufende eigenaktive Erarbeitungsphase und verweist (6) allgemein auf die noch ausstehende Präsentation der Ergebnisse sowie ihre Bewertung mit einem bereits hierfür entwickelten Bogen.

Anschließend leitet die Lehrerin inhaltlich zum Arbeitsauftrag der beobachteten Stunde über, den sie an der Tafel visualisiert: „*Heute Weiterarbeit in Gruppenarbeit und Präsentation*“ (08:04). Organisatorisch gibt sie den zeitlichen Rahmen vor und sagt „*Ihr habt bis 8:20 Uhr Zeit zum Arbeiten, danach ist die Präsentation*“ (08:04).

In der eigenaktiven Arbeitsphase organisieren die Kinder zunächst ihre Arbeitsmaterialien, finden sich dann in ihren Gruppen zusammen und führen ihre Arbeit reibungslos aus. In allen

Arbeitskonstellationen (GA, PA) nutzen die Kinder unterschiedliche Darstellungsmethoden, um die vorgegebene Phantasiegeschichte wiederzugeben. Eine Gruppe schreibt die Geschichte als Traum um, den sie in Sprechblasen darstellen. Drei weitere Gruppen erstellen auf unterschiedliche Weise einen Comic. Zwei weitere Gruppen entwickeln Fragen zum Text, den sie als Quiz präsentieren möchten. Die letzte Gruppe macht eine Bildergeschichte, zu der die Kinder Bilder malen und diese beschreiben wollen.

Insgesamt ist eine angenehme, produktive Arbeitsatmosphäre beobachtbar. Alle Kinder beteiligen sich aktiv an ihren Gruppenarbeiten, die sie selbst steuern. Sie nutzen die Phantasiegeschichte als Textvorlage, sprechen miteinander über ihr entstehendes Produkt und treffen Entscheidungen, wie sie vorgehen und die Geschichte darstellen. Während der Arbeitsphase nimmt die Lehrerin ihre Aufgabe wahr, den Lernprozess zu unterstützen, indem sie sich den Kindern persönlich zuwendet.

Die Lehrerin beendet die eigenaktive Arbeitsphase mit einem ritualisierten Tonsignal und verteilt während der Aufräumphase einen Bewertungsbogen an die Kinder. Der Bogen beinhaltet die Auflistung der einzelnen Gruppen und zwei inhaltliche Schwerpunkte, (1) „*Präsentation (Wie?)*“ und (2) „*Inhalt (Was?)*“, die mit drei Smileys („*lachendes, neutrales* und „*trauriges Gesicht*“) von den Kindern eingeschätzt werden sollen. Sie leitet eine kurze lehrer gelenkte Unterrichtsphase zum Beobachtungsbogen ein und steckt darin den inhaltlichen Orientierungsrahmen ab. Sie fragt (1) „*Was gehört zur Präsentation? – das Wie*“ und (2) „*Was gehört zu den Inhalten – das Was?*“ (08:21). Die Kinder scheinen mit der Art zu präsentieren vertraut zu sein, denn sie nennen sofort allgemeine Aspekte für eine gute Vorstellung, wie z.B. „*laut und deutlich sprechen*“; „*nicht mit dem Rücken zur Klasse stehen*“; „*jeder präsentiert*“; „*Inhalt interessant gestalten*“ sowie „*spannend erzählen*“. Diese Sammlung ergänzt die Lehrerin zudem um die inhaltliche Seite, „*sachlich richtig*“ präsentieren zu müssen. Zudem bittet sie die Kinder, über die Schwierigkeiten bei der Einschätzung der Gruppenergebnisse nachzudenken: „*Was ist schwer gefallen zu bewerten?*“ (08:27). Danach eröffnet sie die eigenaktive Präsentationsphase, nimmt Platz an einem der Gruppentische und lässt die Gruppen ihre Ergebnisse vorstellen. Die Kinder der ersten Gruppe führen vor der Lerngruppe ihr Quiz durch, indem sie abwechselnd ihre erarbeiteten Fragen stellen und die anderen, die sich melden, drannehmen. Mittendrin kommt es zu einer Störung, wobei die Lehrerin mit einem erkrankten Kind den Raum verlässt. Daraufhin führt die Präsentationsgruppe ihren Beitrag fort.

Kurz vor Präsentationsende kommt die Lehrerin wieder zurück in den Raum und beauftragt (1) die Kinder, die Selbsteinschätzung im Bogen vorzunehmen und (2) eröffnet die Reflexionsphase mit dem Arbeitsauftrag: „*Wie seid ihr mit dem Bogen klargekommen? Ist der Bewertungsbogen hilfreich?*“. Daraufhin gibt das erste Kind zuerst allgemein eine positive Rückmeldung an die Gruppe und schlägt vor, die gewählte Reihenfolge der Fragen zu überdenken, was die Präsentierenden selbst als hilfreichen Tipp annehmen. Daraufhin geben weitere Kinder insgesamt eine positive Rückmeldung zum Nutzen und Mehrwert des Bewertungsbogens. Ein weiteres Kind regt als Weiterentwicklung des Bogens an, „*mehr Platz für Anmerkungen*“ zu integrieren. Die Lehrerin lässt die Meinungen der Kinder unkommentiert im Raum stehen und lobt die aktive Mitarbeit der Kinder. Als es klingelt, beendet sie die Stunde und verweist auf die Weiterarbeit in der darauffolgenden Woche.

B 6.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Unterstützender Orientierungsrahmen für Öffnung des Unterrichts in mehreren Dimensionen

Aus den Themen der lehrergelenkten Unterrichtsphase zum Einstieg zeigt sich, dass diese Lehrerin im Vorlauf eine Unterrichtseinheit integriert hat, in der sie den Rahmen für die geplante selbstgesteuerte inhaltliche Auseinandersetzung gesteckt hat, der Gegenstand der beobachteten Unterrichtsstunde ist. Dieser Orientierungsrahmen umfasst (1) inhaltlich die Vorgabe der Textgrundlage (Phantasiegeschichte), wodurch keine Öffnung in der inhaltlichen Dimension erkennbar ist. Anzunehmen ist, dass ihre Vorgabe auf eine verbindliche Wissensgrundlage zielt und damit ihr fachliches Lehrziel erkennen lässt. (2) Besteht der Rahmen in methodischer Hinsicht aus möglichen Darstellungsmethoden, die auf Plakaten visualisiert sind. Da sich die Schüler/innen selbst für eine Methode entscheiden können, bestimmen sie ihren Lösungsweg selbst. Zudem können sie über die vorgegebene Textvorlage weitere Materialien zur Darstellung der Ergebnisse selbst bestimmen. Daraus ist eine schwerpunktmäßige Öffnung in methodischer Dimension abzulesen. An dieser Stelle bleibt das Ausmaß der Mitbestimmung der Schüler/innen bei der Festlegung dieser Darstellungsmethoden unklar. Es ist zu beobachten, dass die Schüler/innen ihren Arbeitsprozess und die Ergebnispräsentation selbst organisieren und die Arbeitsbedingungen innerhalb des gesteckten zeitlichen Rahmens selbst bestimmen können. Damit zeigt sich eine schwerpunktmäßige Offenheit in organisatorischer Dimension.

In der beobachteten Stunde ist eine ansatzweise Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension (Leistungseinschätzung) abzulesen, da die Lehrerin die Selbsteinschätzung der Kinder

bei der Ergebnispräsentation ermöglicht und ihre Meinung zum Nutzen des Bogens einfängt. Diese Selbsteinschätzung unterstützt sie mit einem Bewertungsbogen, mit dem sie durch zwei vorgegebene Oberthemen (Inhalt und Methode) grob die inhaltliche Richtung steuert. Deutlich werden die überfachlichen Lehrziele der Lehrerin, die sich auf die Reflexionsfähigkeit und die Selbsteinschätzung beziehen.

In der eigenaktiven Arbeitsphase ist eine selbstständige Auseinandersetzung der Schüler/innen ersichtlich. Aus der aktiven Mitarbeit ist zu folgern, dass die Schüler/innen fachliche und überfachliche Fähigkeiten selbstständig anwenden. Dieses gilt auch für die Ergebnispräsentation. Diese bleibt in der Hand der Schüler/innen. Durch ihre Platzeinnahme am Gruppentisch der Schüler/innen signalisiert die Lehrerin, ein Teil der Lerngruppe zu sein und illustriert damit ihr Selbstverständnis als Lernende. Die Schüler/innen präsentieren ihre Lernergebnisse souverän vor der Lerngruppe, was auf hohe überfachliche Fähigkeiten schließen lässt. Eine hohe Eigenverantwortung zeigt sich zudem an der Stelle, an der die Schüler/innen auch ohne die Präsenz und Lenkung der Lehrerin ihre Präsentation selbstständig fortführen. Den inhaltlichen Freiraum der Selbsteinschätzung nutzen die Schüler/innen kompetent. Aus diesen Reaktionen der Schüler/innen ist zu schließen, dass fachliche und überfachliche Fähigkeiten scheinbar Voraussetzung für die Umsetzung der intendierten Mitbestimmung sind.

Tab. 25: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Jasmin aus der fünften Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

B 6.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten als Voraussetzung für inhaltliche Öffnung des Unterrichts

In dem anschließenden Gespräch geht die Lehrerin zunächst auf den Gesamtkontext und die bisher durchgeführte Unterrichtsreihe ein. In dieser habe sie das Oberthema „Phantasie“ vorgegeben und mit dem übergreifenden fachlichen Lehrziel geplant, „*eigene Phantasiegeschichten zu entwerfen*“ (01:21). Als inhaltliche Grundlage habe sie eine Phantasiegeschichte vorgegeben. Für die weitere inhaltliche Auseinandersetzung hat diese Lehrerin sowohl lehrergelenkte als auch eigenaktive Unterrichtsphasen eingeplant. In den lehrergelenkten Unterrichtsphasen möchte sie fachliche Kenntnisse vermitteln, wie beispielsweise die Bestandteile einer Phantasiegeschichte. Diese hält sie für erforderlich, um eine gemeinsame Wissensgrundlage als „*Unterbau*“ (15:12) für die individuelle Arbeit der Kinder festzulegen. In eigenaktiven Unterrichtsphasen sollen die Kinder die Phantasiegeschichte mit Hilfe selbst bestimmter Darstellungsmethoden nacherzählen. In diesen wollte sie ihren Unterricht öffnen und habe den Kindern die Entscheidungen organisatorisch über die Sozialform und die methodische Darstellung überlassen. Sie sagt:

„[...] Und das war eben auch mein Schwerpunkt zu sagen...das Thema und die Geschichte habe ich jetzt vorgegeben, aber danach kam eigentlich die Öffnung mit dem, was kann man machen, die Kinder konnten ihre Sozialform selber wählen und konnten das Thema selber bestimmen, also die Umsetzung...die Methode.“ (01:21)

Für diese Öffnung habe sie eine ergebnisoffene Ideensammlung initiiert und die Ergebnisse der Kinder auf einem Plakat festgehalten. Entgegen ihren anfänglichen Bedenken, da sie „*eben auch nicht wusste, was für Ideen sammeln die Kinder überhaupt. Worauf kommen die überhaupt [...]*“ (04:24), konnte sie in der Situation selbst erfahren, dass die Kinder diese Aufgabe erfolgreich bewältigen und vorhandene Kenntnisse anwenden. Dies schätzt sie als eine interessante Erfahrung ein:

„[...] Was die Kinder auf dem Plakat gesammelt haben, da habe ich eigentlich überhaupt gar keine Impulse gegeben. Sondern das kam wirklich alles von den Kindern selber. Und das fand ich sehr interessant, weil man dann doch auch mal sieht, [...] was haben die in den letzten drei Jahren eigentlich alles [...] kennengelernt an Arbeitstechniken, an Methoden. Und das fand ich eigentlich jetzt auch ganz schön [...].“ (04:24)

Im Anschluss an die Ideensammlung erfolgten dann die selbstbestimmte Gruppenbildung und die selbstständige Arbeit der Kinder.

„Die Kinder haben sich dann selber organisiert, in unterschiedlichen Gruppen, in unterschiedlichen Sozialformen, haben sich dann überlegt, was sie gerne machen wollen und haben dann im Laufe der Woche daran gearbeitet in verschiedenen Arbeitsphasen.“ (02:58)

Die Ergebnispräsentation möchte die Lehrerin den Kindern übergeben und sie bei der Vorbereitung individuell unterstützen. Auch an der Bewertung der Ergebnispräsentation möchte diese Lehrerin die Kinder mitbeteiligen und setzt hierfür einen Bewertungsbogen ein, indem sie zwei Bewertungsbereiche, „Inhalt“ und „Präsentation“, als inhaltlichen Orientierungsrahmen festgelegt hat. Die inhaltliche Reflexion ist für diese Lehrerin wichtig, um die Lernergebnisse zu verbessern:

„Dass man immer wieder nochmal drüber spricht. Eben auch, was ist jetzt mit dem Inhalt gemeint, ne, welche Tipps kann ich daraus jetzt ziehen, weil sonst bleibt das ja immer so in der Luft hängen.“ (09:55)

Mit Blick auf die eigenaktiven Unterrichtsphasen resümiert die Lehrerin eine erfolgreiche Zusammenarbeit in den einzelnen Gruppen, die sie als „*phänomenal*“ (07:16) bewertet. Generell diagnostiziert sie, dass die Kinder durch die eröffnete Mitbestimmung „*mehr motiviert sind*“, was ihrer Überzeugung zum Lehren und Lernen nach „*ziemlich das wichtigste*“ für erfolgreiches Lernen ist (03:45a). Daher möchte sie offene Arbeitsphasen weiterhin umsetzen und beschreibt:

„Die Kinder arbeiten unheimlich gerne, muss man sagen. Also noch lieber als sonst, oder ich hatte jetzt auch das Gefühl, weil jeder wirklich so seins machen konnte. Was ich mir vorher auch noch mal aufgeschrieben habe, ist: die Motivation war unheimlich hoch.“ (08:21)

In den eigenaktiven Unterrichtsphasen beschreibt die Lehrerin ein breitgefächertes Aufgabenspektrum und wählt hierfür unterschiedliche Rollenbezeichnungen, die ihre Aufgaben akzentuieren. Als „*Managerin*“ (15:12) fällt ihr grundsätzlich die Aufgabe zu, den Gesamtüberblick über den Lernprozess der Kinder zu behalten. Sie sieht sich ferner als „*Gesprächspartnerin*“, die jederzeit die Kinder unterstützt, sofern sie Hilfe benötigen bzw. diese einfordern. In Unterstützungssituationen setze sie ihren Hut als Impulsgeberin auf und beabsichtigt mit ihren „*Anregungen*“, „*weiteren Hintergrundinformationen oder Tipps*“, den individuellen Lernprozess der Kinder zu unterstützen.

Erweiterung des Unterrichtskonzepts

Unter Offenheit versteht sie nun eine größere methodische und inhaltliche Mitbestimmung der Kinder. Diese grenzt sie zu ihrer früheren Auffassung ab, in der sie eine Öffnung vor al-

lem in der organisatorischen Dimension angedacht und hauptsächlich durch offene Unterrichtsformen umgesetzt hat, bei denen die Kinder aus einem vorgegebenen Lernangebot und „den Wust von Arbeitsblättern“ die Reihenfolge der Bearbeitung selbst wählen konnten:

„[...] Die Kinder wirklich mit ins Boot nehmen, also das habe ich jetzt so daraus gezogen, dass die immer, immer mehr mit ins Boot genommen werden müssen und eben auch ernster noch in ihren Ideen, in ihren Meinungen und das ist für mich jetzt so die Öffnung eigentlich.“ (02:50a)

Diese Öffnung meint sie umzusetzen, indem sie den Kindern überhaupt den „Raum, ihre eigenen Ideen einzubringen“ biete und ihnen im Vergleich zu ihrem früheren Praxiskonzept mehr methodische Entscheidungsmöglichkeiten einräume, die „für sie richtige Arbeitsmethode“ auszuwählen und ihnen „eben nicht irgendeine Form immer so aufzudrücken“ (03:45a). Die Möglichkeiten der Mitbestimmung überlege sie nun bei ihrer Unterrichtsplanung und frage sich „an welchen Stellen kannst du das jetzt nochmal ganz öffnen?“ (06:58a). Grundsätzlich schätzt sie die Idee einer weitestgehend inhaltlichen Offenheit, in der die Kinder vollkommen interessengeleitet arbeiten, zwar als reizvoll ein, ihre Umsetzung hält sie jedoch unter den existierenden schulischen Rahmenbedingungen für unrealistisch. Daher habe sie die Durchführung in den außerschulischen Bereich verlagert und erprobt seit dem neuen Schuljahr ein „Jahresprojekt“, bei dem „die Kinder ein ganz freies Thema sich überlegt haben [...]“, das sie „total interessiert“ und das sie hauptsächlich zu Hause erarbeiten.

Einschätzung der Weiterarbeit nach der Fortbildungsreihe

Rückblickend auf ihre Weiterarbeit nach der Fortbildungsreihe berichtet diese Lehrerin, dass sie den eingeschlagenen Weg grundsätzlich weiterverfolgt. In ihrem Unterricht habe sie „ein paar Methoden mit den Kindern eingeübt und vertieft“, wie beispielsweise die „Tableset-Methode¹⁰¹“ oder den „Stichwortzettel“ (16:51) aus der „Methodenkartei“¹⁰² (16:51), die in der Fortbildungsreihe entstanden ist.

Als ihre Schwerpunkte der Weiterarbeit nennt diese Lehrerin die Leistungsbewertung und Reflexion. In diesen Bereichen erkennt sie noch Optimierungsbedarf: „Das muss ich auch weiterhin noch fortsetzen. Also da muss ich selber auch noch weiter so dran arbeiten“ (01:53a).

¹⁰¹ Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 98.

¹⁰² Die Methodenkartei enthält die in der schulinternen Fortbildung thematisierten Lernmethoden, die von der Schulleitung in Form einer Methodenkartei zusammengeführt wurden. Hierfür wurden hauptsächlich Lernmethoden aus der Literatur von Bochmann (2006), Konrad/ Traub (2005), Cwik/ Risters (2004), Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006) genutzt.

Ihre weitere Entwicklungsarbeit der Umsetzung offenen Unterrichts bilanziert diese Lehrerin insgesamt kritisch. Denn obwohl es „vom Grundtenor eigentlich so weitergegangen[ist]“, sei eine weitere Unterrichtsentwicklung aber „auf der Strecke geblieben“ (01:53a), wie sie selbst feststellt und was sie insgesamt als „unzufrieden“ stimmt.

Als Gründe für den ausbleibenden Fortschritt nennt sie schulinterne Rahmenbedingungen, die während der Fortbildungsreihe geschaffen und von ihr als Unterstützung wahrgenommen wurden. Beispielsweise nennt sie den weggefallenen Arbeitsrahmen für die unterrichtsbezogene kollegiale Zusammenarbeit und die fehlende Motivation auf der Leitungsebene zur Weiterentwicklung. Durch den Wegfall der kollegialen Zusammenarbeit habe die Lehrerin „immer wieder das Gefühl, man steht wieder so alleine da“ (01:53a) und wünscht sich zusätzliche Unterstützung.

„Jeder bröselt so vor sich hin und deswegen hatte ich auch jetzt das Gefühl, so es muss jetzt nochmal irgendwas passieren, also wir müssen jetzt einfach nochmal zusammenkommen und da jetzt nochmal einen Schritt weitergehen.“ (01:53a)

Zudem führt die Lehrerin eine verpasste Chance zur Institutionalisierung einer Steuergruppe an, die die Arbeit hätte konzeptionell fortführen können.

„Wir hätten uns eigentlich direkt nochmal zusammensetzen müssen, direkt ein Konzept erarbeiten in der Steuergruppe und wirklich uns auch selber disziplinieren müssen und das haben wir leider verpasst.“ (09:24a).

B 6.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Veränderung des Praxiskonzepts im Verhältnis zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung

In der fünften Unterrichtsbeobachtung zeigt diese Lehrerin eine Stunde innerhalb der Unterrichtsreihe zum Thema „Phantasiegeschichte“ im Fach Deutsch. Mit der inhaltlichen Festlegung des Oberthemas („Phantasie“) und der Textgrundlage (Phantasiegeschichte) verdeutlicht diese Lehrerin die Verfolgung ihrer fachlichen Lehrziele und die Intention, eine verbindliche Wissensgrundlage als Ausgangspunkt für die weitere selbstgesteuerte Auseinandersetzung herzustellen.

Aus den Aussagen der Lehrerin wird deutlich, dass sie die Schüler/innen bei der Unterrichtsplanung einbezogen und die Darstellungsmethoden mit ihnen gemeinsam festgelegt hat. Dar- aus ist eine schwerpunktmäßige Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension abzulesen. Durch die Aussagen der Lehrerin können an dieser Stelle die Beobachtungsdaten ergänzt und dem Analyseraster zugeordnet werden.

Tab. 26: Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Jasmin zur Unterrichtsplanung

Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Die Ergebnisse der gemeinsamen Unterrichtsplanung nutzt Lehrerin Jasmin als methodischen Orientierungsrahmen für die eigenaktiven Unterrichtsphasen. Innerhalb dieses Rahmens übergibt sie in diesen Phasen die weitere Arbeitsorganisation und die konkrete methodisch-inhaltliche Umsetzung in die Hand der Kinder und erreicht eine schwerpunktmäßige organisatorische und methodische Offenheit. In diesen Phasen ist eine Verfolgung von fachlichen Lehrzielen (Vertiefung der grundlegenden Inhalte zum Thema) und überfachlichen Lehrzielen (Schulung methodenbezogener Fähigkeiten) ersichtlich, die diese Lehrerin ebenfalls in ihre Unterrichtsplanung integriert. Zudem wird deutlich, dass sie die Mitbestimmung der Kinder parallel zu diesen Lehrzielen plant und somit als ein zusätzlicher Bestandteil die Unterrichtsplanung erweitert. Lehrerin Jasmin entscheidet sich bewusst für die Mitbestimmung der Schüler/innen und verlässt sich auf die bereits bei ihnen vorhandenen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, die anscheinend als Voraussetzung für die intendierte Mitbestimmung dienen.

Auch die Ergebnispräsentation übergibt diese Lehrerin in die Hand der Schüler/innen und verdeutlicht damit ihre schwerpunktmäßige Öffnung des Unterrichts in methodischer und organisatorischer Dimension.

Mit Blick auf die zurückliegenden Unterrichtsbeobachtungen fällt auf, dass diese Lehrerin den Bewertungsbogen beibehalten hat und ihn als Mittel zur Verbesserung der Lernergebnisse in ihrem offenen Unterricht einsetzt. Als ihre weiteren Entwicklungsschwerpunkte nennt sie die Reflexion und die Leistungsbewertung und sieht in diesen Bereichen zudem ihren eigenen Professionalisierungsbedarf.

Festzustellen ist, dass diese Lehrerin die gesamte Unterrichtsreihe als Hinführung für die nachfolgende Reihe und die darin intendierte inhaltliche Offenheit, eigene Phantasiegeschichten zu schreiben, durchführt. Als inhaltliche Vorbereitung vermittelt sie in der beschriebenen Unterrichtsreihe grundlegende Kenntnisse zu Phantasiegeschichten, die die Kinder dann bei ihrer eigenen Geschichte anwenden sollen. Damit kann erklärt werden, dass sie zwar in der jetzigen Unterrichtsreihe keine Öffnung in der inhaltlichen Dimension erreicht, ihre Lehrerlenkung für die Vermittlung fachbezogenen Wissens aber erforderlich zu sein scheint. Daraus

ist zu schließen, dass fachliche Fähigkeiten eine Voraussetzung für inhaltliche Öffnung darstellen. Methodisch wiederholt und festigt sie geeignete Darstellungsmöglichkeiten, wobei sie diese inhaltsbezogen einsetzt, worin sich eine Interdependenz zwischen ihren Lehrzielen (fachlich und überfachlich), dem Inhalt und der Methode zeigt. An dieser Stelle dienen die Lernmethoden als Mittel, um die Selbststeuerung als Ziel der Öffnung und gleichzeitig die methodenbezogene Fähigkeit als überfachliches Lehrziel zu verfolgen.

Grundsätzlich ist diese Lehrerin davon überzeugt, dass sowohl eigenaktive als auch lehrergelenkte Unterrichtsphasen wichtig sind, um individuelles und gemeinsames Lernen vernetzen zu können. Die jeweilige Wahl begründet sie lehrzielbezogen. Lehrergelenkte Unterrichtsphasen sind für sie wichtig, um grundlegende Kenntnisse zu vermitteln und eine verbindliche Wissensgrundlage für die individuelle selbstgesteuerte Arbeit der Schüler/innen herzustellen. Dies liefert ein Indiz für ein dialektisches Verständnis von Offenheit in der Unterrichtspraxis dieser Lehrerin.

Aus den Ausführungen der Lehrerin zeigt sich, dass die schwerpunktmäßige, methodische und organisatorische Mitbestimmung positive Wirkung auf die Lernmotivation und die Lernfortschritte der Schüler/innen hat. Die von der Lehrerin wahrgenommenen, positiven Erfahrungen können eine förderliche Bedingung dafür sein, ihr Entscheidungsmonopol und die Lernverantwortung immer mehr an die Schüler/innen abzugeben und ihnen somit eine größere Mitbestimmung zu gewähren.

Bezogen auf den Lernprozess dieser Lehrerin ist festzustellen, dass sie ihr methodisch-didaktischen Repertoire erweitert und dafür Angebote aus der Fortbildungsreihe nutzt. Anzunehmen ist, dass die Fähigkeiten der Lehrerin Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts sind. Zudem kann gefolgert werden, dass die Fortbildung für die Weiterentwicklung des Praxiskonzepts dieser Lehrerin eine förderliche Bedingung darstellt.

Aus den Ausführungen der Lehrerin wird deutlich, dass auch schulinterne, institutionelle Rahmenbedingungen förderliche Bedingungen für die Durchführung offenen Unterrichts sein könnten. Dazu gehören verpflichtende Vorgaben der Schulleitung, die Institutionalisierung einer Steuergruppe und unterrichtsbezogene kollegiale Zusammenarbeit.

Vergleich des Öffnungsgrades in den verschiedenen Dimensionen zwischen der vierten und fünften Unterrichtsbeobachtung

Bezogen auf den weiteren Öffnungsprozess zeigt sich aus den Daten der Nachuntersuchung ein halbes Jahr nach der Fortbildung, (1) dass sich das Niveau der Öffnung im Unterricht von Lehrerin Jasmin in keiner Dimension erhöht hat (vgl. Tab. 27). Das Niveau der Öffnung in der organisatorischen, methodischen und sozial-partizipativen (Unterrichtsplanung) Dimension ist gleich geblieben. Daraus kann geschlossen werden, dass Lehrerin Jasmin diese in ihrer Unterrichtspraxis beibehalten hat. (2) Auf den ersten Blick entsteht der Eindruck einer rückläufigen Entwicklung in der inhaltlichen Dimension. Dieser Eindruck kann durch die Interviewdaten widerlegt werden, was oben ausführlich erläutert wurde und zeigt, dass die Lehrerin perspektivisch gesehen sogar eine größere (schwerpunktmäßige) Öffnung beabsichtigt. (3) Bezogen auf das Analyseraster ist in der sozial-partizipativen Dimension bei der Leistungseinschätzung eine Verringerung der Mitbestimmung um eine Niveaustufe zu erkennen. Die Gründe hierfür bleiben an dieser Stelle unklar.

Tab. 27: Rastervergleich der vierten und fünften Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Jasmin

Unterrichtspraxis aus der vierten Beobachtung		Unterrichtspraxis aus der fünften Beobachtung	
Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden	Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden	Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden	Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden	Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden	Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte		1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig		2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend		3= weitestgehend

6.3 Fallbeschreibung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora

Ganzheitliche Öffnung als Prozess – Selbstverständlich!

„90 % oder 99 % schalten bei mir sowieso ab, wenn ich irgendwie vorne etwas erkläre“

(EI 1:27:48)

Lehrerin Flora versteht sich als Expertin, die offenen Unterricht bereits in ihrer schulpraktischen Ausbildung erfahren und schon zu Beginn der Forschungsphase als erprobtes Unterrichtskonzept umsetzt. In ihren letzten Berufsjahren hat sie es fortwährend optimiert und bereits ein hohes Ausmaß an Mitbestimmung der Kinder erreicht. Sie öffnet ihren Unterricht schrittweise und zielgerichtet für eine projektorientierte Arbeit. Zentral für ihr Unterrichtskonzept ist die Herstellung einer Balance zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung. Während der Forschungsphase probiert sie weitere Optimierungsmöglichkeiten für die Dimension der *sozial-partizipativen Mitbestimmung* der Kinder aus. Sie illustriert ein Unterrichtskonzept, das *die schrittweise Öffnung zu einer zunehmenden Mitbestimmung der Kinder erfolgreich* praktiziert. Die bereits erprobte Mitbestimmung der Kinder bei der Unterrichtsplanung erweitert sie während der Untersuchungsphase um die Mitbestimmung beim sozialen Miteinander und bei der Leistungseinschätzung. Eine kontinuierliche Entwicklung im Sinne einer Niveausteigerung (s. Analyseraster, Tab. 36) ist jedoch nicht erkennbar, weil sie im Untersuchungsverlauf unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und zudem die Klasse gewechselt hat.

6.3.1 Ergebnisse der ersten Forschungsphase: Stand der Öffnung von Unterricht

Lehrerin Flora unterrichtet zum Forschungsbeginn ein zweites Schuljahr. Die Ausgangssituation dieser Lehrerin zur Öffnung des Unterrichts wird nachfolgend anhand des Eingangsinterviews (Kap. C 1) und der ersten teilnehmenden Beobachtung (Kap. C 2) mit dem dazugehörigen Auswertungsgespräch aufgezeigt.

Themenübersicht zu den Ergebnissen der ersten Forschungsphase

C 1 Offener Unterricht aus Sicht von Lehrerin Flora – Eingangsinterview und Praxiskonzept vor der Fortbildung

C.1.1 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen

C 1.2 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Zielvorstellungen

C 1.3 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Mischmodell als unterrichtsmethodische Präferenz

C 1.4 Relevanz offener Lernverfahren und Lernmethoden im Öffnungsprozess des Unterrichts

C 1.5 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen zu den Aufgaben der Lehrerin – Unterrichten allein reicht nicht aus

C 1.6 Förderliche Bedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene

C 1.7 Das Praxiskonzept von Lehrerin Flora und seine analytische Einordnung - Öffnung als Prozess in der Balance zwischen Lehrerlenkung und Mitbestimmung der Kinder

C 1 Offener Unterricht aus Sicht von Lehrerin Flora – Eingangsinterview und Praxiskonzept vor der Fortbildung

Lehrerin Flora versteht offenen Unterricht als einen Prozess, in dem sie in einer Balance zwischen der „Freiheit der Kinder“ und der Vorgabe von Grenzen und Regeln immer mehr Mitbestimmung und Selbstorganisation der Kinder ermöglicht. Sie hat genaue Vorstellungen, wie offener Unterricht sein könnte und wie sie ihn umsetzen will. Hierfür hat sie ein Praxiskonzept entwickelt. Sie ist von ihrer schrittweisen Umsetzung überzeugt und wird darin aufgrund ihrer positiven Erfahrungen und Rückmeldungen seitens der Kinder und der Eltern in ihrer Unterrichtspraxis bestärkt.

C 1.1 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen

Erste Erfahrungen der Lehrerin - Offener Unterricht als Inhalt schulpraktischer Ausbildung

Diese Lehrerin berichtet, dass sie offenen Unterricht als Inhalt ihrer schulpraktischen Ausbildung kennen gelernt und die Umsetzung bei ihrer Mentorin erlebt hat. Diese hat ihrer Einschätzung nach „sehr offen“ gearbeitet, die „Ideen der Kinder“ einbezogen und ihnen „viel zugetraut“. Von ihr hat sie vor allem die Gestaltung der „Gesprächsführung“ und der „Elternarbeit“ gelernt und berichtet von einer hohen thematischen Motivation der Kinder, die sie bereits damals beobachten konnte: „[...] Das fand ich immer so toll, da habe ich gesehen, wie motiviert die Kinder sind und sein können [...]“ (1:15:58). Seitdem führt sie die Öffnung ihres Unterrichts in ihrer Praxis schrittweise durch.

Überzeugungen zum Lehren und Lernen – Differenzierung, Eigenaktivität und Motivation der Schüler/innen

Grundsätzlich ist diese Lehrerin davon überzeugt, dass differenziertes Arbeiten lernförderlicher ist, als ein Lernen im Gleichschritt, da jedes Kind ausgehend von seinen „Stärken“ lernen und „Erfolgserebnisse“ erfahren kann (57:47). Zudem steht für sie fest, dass Eigenaktivität

der Schüler insgesamt größere Lernerfolge erzielt, als es die Wissensvermittlung durch die Lehrerin vermag.

„[...] Weil natürlich auch erwiesen ist, dass die weniger behalten, also 90 % oder 99 % bei mir schalten sowieso ab, wenn ich irgendwie vorne etwas erkläre, weil alles, was sie sich selber erarbeiten, ne, natürlich besser behalten wird [...].“ (1:27:48)

Ihre Differenzierung bezieht sie inhaltlich auf das Anforderungsniveaus und organisatorisch auf die Aufgabenmenge.

„[...] Für mich ist es natürlich besonders wichtig, [...] einfach den Kindern möglichst eine Spannbreite zu eröffnen und [...] möglichst Freiräume zu schaffen, dass Aufgaben auch so gestellt sind, dass sie eben auf ganz hohem Niveau, auf ganz schlichtem Niveau, dass es immer auch drüber hinaus, auch vom Anteil her, unterschiedliche Aufgaben, also einfach verschiedene Anforderungsniveaus zu ermöglichen. [...].“ (01:57)

Darüber hinaus nennt diese Lehrerin die Motivation als ihre weitere Überzeugung zum Lehren und Lernen, die für sie Ausgangspunkt jeglichen Lernens darstellt.

„Weil einfach erst mal die Motivation natürlich viel geringer ist bei den Kindern und die Selbstständigkeit auch. Also 90 % schalten bei mir sowieso ab, wenn ich vorne etwas erkläre, weil alles, was sie sich selber erarbeiten, natürlich besser behalten wird.“ (1:27:48) [...] Die Motivation ist das allerwichtigste“ (1:28:09).

C 1.2 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Zielvorstellungen

Als allgemeines Bildungsziel nennt sie die „Selbstständigkeit“ und „Mitbestimmung“ der Kinder, die sie in ihrem Unterricht verfolgen möchte.

Als weitere Zielvorstellung beschreibt sie überfachliche Lehrziele. Diese bezieht sie beispielsweise darauf, die intrinsische Motivation unabhängig von dem Unterrichtsthema bei den Kindern zu wecken und zu fördern.

„[...] Und vor allen Dingen, denke ich, egal welches Thema in den nächsten Schuljahren kommt, die lernen einfach sehr motiviert, an ein Thema ranzugehen, dass die wirklich so zu ihrem Thema machen, [...] dass die in den Themen leben und nicht so, oh, ich gehe zur Schule, sondern ich gehe zum Thema Dinosaurier [...].“ (37:15)

Zudem nennt sie als ihre weiteren überfachlichen Lehrziele

- (1) selbstbezogene Fähigkeiten. Denn sie ist bestrebt, in ihrem Unterricht die Schüler darin zu bestärken, „den Mut zu haben, eigene Ideen umzusetzen“, „sich Dinge zuzutrauen“, „die eigene Meinung deutlich zu machen“ (57:09) und ihr „Selbstbewusstsein“ (37:15) zu fördern.

- (2) Als methodenbezogene Fähigkeiten nennt sie die „*Methodenkompetenz*“, die sie mit Hilfe von Lernmethoden und Arbeitstechniken, wie bspw. die Materialrecherche, vermitteln möchte.

[...] Dass die einfach diese Motivation haben im Internet zu suchen, in der Bücherei zu gucken und viele Methoden haben, sich selber Dinge anzueignen, zu gucken, wie finde ich Material zu meinem Thema [...]. Ja, auf jeden Fall Methodenkompetenz.“ (37:15; 38:55)

- (3) Als sozialbezogene Lehrziele beschreibt sie die Kooperation unter den Kindern.

„Ja, das gegenseitige Helfen, [...] also das Soziale, [...] dieses Miteinander, [...] dass zur gemeinsamen Sache zu machen und nicht zu gucken, ne, ich habe jetzt mein Plakat und die anderen interessieren mich nicht, das ist auf jeden Fall ein wichtiges Ziel [...].“ (38:55)

Parallel zu den beschriebenen überfachlichen Lehrzielen ist sie davon überzeugt, dass fachliches Grundlagenwissen notwendig ist. Daher verfolgt und sichert sie die fachlichen Lehrziele in ihrem Unterrichtskonzept.

„[...] Aber auch Fachwissen. Bei aller Offenheit, die Grundlagen müssen auf jeden Fall da sein. Das, denke ich, muss auch überprüft werden [...].“ (38:55)

C 1.3 Unterrichtsbezogene Überzeugungen – Mischmodell als unterrichtsmethodische Präferenz

Lehrerin Flora möchte ein Mischmodell aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen als methodische Präferenz in ihrem Unterricht umsetzen und begründet dies mit ihrer Zielvorstellung, Mitbestimmung der Kinder innerhalb eines vorgegebenen strukturgebenden Orientierungsrahmens der Schule zu vermitteln. In ihrem Unterrichtskonzept möchte sie daher ein Verhältnis zwischen einer möglichst großen „*Freiheit*“ der Kinder und den Vorgaben von „*Grenzen*“ bzw. „*Regeln*“ herstellen.

„Offener Unterricht heißt für mich, die Balance zu finden zwischen möglichst viel Freiheit der Kinder, also möglichst viel Mitbestimmung, Selbstständigkeit, eigene Ideen einzubringen, eigene Methoden zu wählen und trotzdem Grenzen zu setzen oder Regeln aufzustellen [...].“ (00:51)

Insgesamt schätzt diese Lehrerin, dass sie mindestens die Hälfte ihrer Unterrichtszeit jeweils in offenen und in lehrergelenkten Unterrichtsphasen durchführt. Lehrergelenkte Phasen setzt sie in ihrem Unterricht ein und begründet dies mit ihrer Zielvorstellung, fachliche Lehrziele zu vermitteln. Diese wählt sie meist zu Beginn der Stunde, um neue Fachinhalte oder Lernme-

thoden einzuführen, beispielsweise „*grammatikalisches Regelwissen*“ oder die „*Rechtschreibung*“.

„[...] Das würde jetzt zum Beispiel bei einem Lernplakat bedeuten, dass ich mit den Kindern auch besprechen muss, dass ich die nicht so ins Blaue hineinarbeiten lasse, sondern erst mal überlege: Wie ist ein Plakat aufgebaut? Was sind bestimmte Bedingungen für ein Plakat, damit die Zuschauer das lesen können [...].“ (12:45)

Eigenaktive Unterrichtsphasen präferiert sie meist in den Arbeitsphasen und begründet dies zum einen mit ihrer Überzeugung zum Lehren und Lernen, eine selbstständige Arbeit der Kinder und Differenzierung zu ermöglichen und zum anderen mit ihrer Zielvorstellung, überfachliche Lehrziele zu verfolgen. In diesen Unterrichtsphasen variiert sie grundsätzlich (1) das Anforderungsniveau sowie (2) die Menge der Aufgaben und setzt offene Lernverfahren ein, in denen sie ferner die (3) Sozialformen, (4) die Lernmaterialien und Lernmethoden variiert.

C 1.4 Relevanz offener Lernverfahren und Lernmethoden im Öffnungsprozess des Unterrichts

1. Schritt der Öffnung - Werkstattarbeit

Diese Lehrerin spricht der Werkstattarbeit als Lernmethode eine große Relevanz in ihrem Unterricht zu. Die Werkstattarbeit übernimmt für sie eine tragende Rolle, um die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten einzuüben, die sie als „*Grundvoraussetzungen*“ (31:05) für die Öffnung in ihrem Unterricht erachtet.

In der Werkstattarbeit arbeitet sie grundsätzlich fächerverbindend. Sie unterscheidet zwischen „*Wahl- und Pflichtaufgaben*“, in denen sie die grundlegenden fachbezogenen Kenntnisse vorgibt und den Kindern eine differenzierte Bearbeitung ermöglicht. Als (1) fachliche Lehrziele verfolgt sie einerseits eine Einübung der deutschbezogenen Inhalte und andererseits eine selbstständige Erarbeitung von sachunterrichtsbezogenem Fachwissen. Pflichtaufgaben nutzt sie für eine gemeinsame Wissensbasis: „*Ich muss einfach sicherstellen, dass die Grundinformationen über ein Thema bei allen Kindern auch da sein müssen*“ (45:58). Wichtig sind für sie zudem lehrergelenkte Unterrichtsphasen, die sie während der Werkstattarbeit integriert, um die grundlegenden Kenntnisse mit den Kindern zu wiederholen und die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse zu verbessern.

„[...] Einige Kinder haben viele Aufgaben gemacht und trotzdem nicht viel behalten. Die haben das wirklich nur abgearbeitet. Und da denke ich, ist ganz wichtig, dass man auch solche Phasen macht, wo man inhaltliche Punkte noch mal in den Mittelpunkt stellt, also immer wieder so Einschübe macht. [...] Also das mache ich eigentlich im-

mer, dass wir die Hauptpunkte, die sich die Kinder in der Werkstatt zwar erarbeiten, auf jeden Fall auch noch mal gemeinsam besprechen.“ (35:32)

Die Werkstattarbeit eignet sich für sie als Lernmethode darüber hinaus dazu, die Selbstorganisation der Kinder als überfachliches Lehrziel zu verfolgen.

„[...] Dieser Ablauf, wie gehe ich jetzt vor. Diese Schritte, ich gucke erst in meinen Plan, welche Aufgabe habe ich schon gemacht, welche will ich jetzt als nächstes machen, gehe gezielt zu den Stationen, die ich jetzt machen will, wenn ich sie fertig habe, lege ich sie wieder zurück, mache ein Kreuz [...].“ (31:05)

Als ein weiteres überfachliches Lehrziel nennt diese Lehrerin die Selbsteinschätzung der Kinder, die sie in der Werkstattarbeit verfolgen möchte und dafür die Kinder am Ende der Werkstattarbeit ihre Ergebnisse schriftlich einschätzen lässt: *„Im Moment mache ich es bei der Werkstatt halt so, dass die Kinder unten selber einschätzen, bevor ich das beurteile [...].“ (21:27)*

Sie nimmt unterschiedliche überfachliche Lernvoraussetzungen der Kinder wahr und meint, die Selbstorganisation der Arbeitsabläufe als überfachliches Lehrziel erfordere für viele von ihnen einen langen Lernprozess. Ihrer Erfahrung nach dauert es etwa ein Schuljahr, bis die Kinder diese überfachlichen Fähigkeiten verinnerlicht und selbstständig anwenden können.

Als weiteres überfachliches Lehrziel beabsichtigt sie, die Kooperation zwischen den Kindern zu stärken. Für diese sozialbezogene Fähigkeit führt sie innerhalb der Werkstattarbeit ein Helfersystem¹⁰³ ein und setzt die Partnerarbeit als Sozialform um:

„[...] Und eben auch in der Werkstatt, dass wir auch versuchen, möglichst viel Miteinander-Aufgaben zu haben. Im ersten Schuljahr haben wir es reduziert auf die Zusatzaufgabe, weil das einfach unheimlich viel Unruhe reinbringt. Jetzt wissen die genau, die Aufgaben mache ich draußen und dann klappt das auch.“ (55:39)

Andererseits möchte sie in der Werkstattarbeit die Fähigkeit der Kinder zur Mitbestimmung als ihr allgemeines Bildungsziel vermitteln. Beispielsweise die Kinder inhaltlich bei der Materialbeschaffung einbeziehen. Damit die Kinder dieses Angebot wahrnehmen können, sind ihrer Meinung nach überfachliche Fähigkeiten erforderlich, die sie hier ebenfalls zu vermitteln beabsichtigt.

¹⁰³ Helfersystem meint, dass jedes Kind eine Aufgabe betreut und dafür zuständig ist, anderen Kindern bei Verständnisschwierigkeiten zu helfen.

2. Schritt der Öffnung – Arbeit an Lernplakaten

Über die Selbstorganisation hinaus nennt sie als überfachliches Lehrziel die Ausbildung weiterer methodenbezogener Fähigkeiten als Voraussetzung, um den Kindern grundsätzlich mehr Mitbestimmung zu ermöglichen: „*Methoden muss ich erarbeiten, damit offener Unterricht überhaupt möglich ist*“ (12:45). Hierzu zählt sie das „Lernplakat“ als Lernmethode, mit der sie zwei Lehrziele verfolgt: (1) fachlich, Ergebnisse zu erarbeiten und (2) überfachlich, Ergebnisse zu präsentieren.

Sie möchte die Kinder bei der Auswahl der Präsentationsmethode mit einbeziehen. Zu Beginn gibt sie hierfür den Kindern einen Überblick über die Präsentationsmöglichkeiten und lässt sie dann über die konkrete Umsetzung entscheiden.

„[...] Wir haben erst mal überlegt, wie wollen wir das präsentieren. Es gibt ja verschiedene Möglichkeiten, entweder ich hänge die Plakate nur auf, dann muss ich nichts erzählen oder ich kann das mit einem Vortrag erzählen.“ (27:12)

Abschließend führt sie eine lehrergelenkte Unterrichtsphase durch, in der sie mit den Kindern sowohl das Lesen bzw. Erzählen einübt als auch die Vortragsregeln erarbeitet, z.B.: „*Wie ist das mit der Stimme? Und muss ich auch darauf zeigen, ich darf nicht davor stehen usw.*“ (27:12). Diese fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten sind ihrer Überzeugung nach für die zukünftige Mitbestimmung seitens der Kinder voraussetzend.

„Das sind ja noch mal Methoden, die die Kinder natürlich jetzt beim nächsten Mal können. Die musste ich natürlich erst mal wieder erarbeiten: Was ist wichtig, welche Schritte sind wichtig.“ (27:12)

Die Arbeit an Lernplakaten nutzt diese Lehrerin zudem als Lernmethode, um die Kooperation unter den Kindern als ihr weiteres überfachliches Lehrziel zu fördern.

Die Mitbestimmung der Kinder bezieht diese Lehrerin auf ihre Unterrichtsplanung. Inhaltlich gibt sie das Oberthema vor und lässt die Kinder die Unterthemen mitbestimmen, indem sie ihr Vorwissen („*Was wissen wir schon*“) abfragt und mit ihnen Fragen zum Thema („*Was will ich wissen*“) sammelt (47:16).

Sie führt lehrergelenkte Unterrichtsphasen am Ende der Stunde durch, in denen sie als überfachliche Lehrziele (1) die Selbsteinschätzung „*Habe ich viel zur Gruppenarbeit beigetragen, habe ich mich eher zurückgehalten?*“ (16:33) und (2) die Kooperation der Kinder fördert.

„Bei den Plakaten mache ich es meistens im Kreis, also dass ich mit denen nach einer Stunde überlege: Wie hat es jetzt geklappt? Gab es Probleme in der Gruppe?

Wodurch kamen die? Danach Lösungen finden, mit denen auch gemeinsam überlegen, wie haben die anderen Gruppen das gemacht?“ (21:27)

3. Schritt der Öffnung – Projektorientierte Arbeit

Bei der Arbeit mit Lernplakaten setzt sie bewusst *„Elemente der Projektarbeit“* (47:26) ein und versteht diese als Vorstufe für ihre projektorientierte Arbeit, die sie als eine weitere Lernmethode vermehrt durchführen möchte. Zu den grundsätzlichen Elementen ihrer projektorientierten Arbeit zählt sie

- eine gemeinsame Unterrichtsplanung,
- eine höhere Mitbestimmung der Kinder bei der Unterrichtsdurchführung sowie der Präsentation der Ergebnisse.

Für ihr derzeit laufendes Theaterprojekt zum Thema *„Märchen“* berichtet sie, zu Beginn eine gemeinsame Planungsphase durchgeführt zu haben, in der sie inhaltliche, organisatorische und methodische Entscheidungen mit den Kindern getroffen hat. Sie hat

- das thematische Vorwissen und Fragen der Kinder einbezogen: *„Was weiß ich schon zum Thema? Was will ich wissen?“* (52:16),
- die nächsten Arbeitsschritte geplant: *„Welche Arbeitsschritte kommen jetzt, wie gehen wir weiter vor, was sind die Ideen dazu?“* (52:16) und
- das Unterthema und die Präsentationsmethode abgestimmt: *„[...] Dann entscheiden wir halt gemeinsam: Welches Stück und vor allen Dingen: Wie wollen wir das präsentieren, [...] wollen wir Stabpuppen, wollen wir selber spielen?“* (1:00:16).

Grundlage der gemeinsamen Entscheidungen sind einerseits ihre Überlegungen und die Ideen der Kinder: *„Da mache ich mir so meine Gedanken, mache meist Vorschläge oder sammle mit denen Vorschläge und dann entscheiden wir halt gemeinsam [...]“* (1:00:16).

Die Mitbestimmung der Kinder besteht für sie zudem darin, ihnen die Organisation der Requisiten für das gesamte Theaterstück und speziell für die eigene Rolle zu überlassen.

„[...] Und dass die Verantwortung übernehmen, das finde ich auch wichtig. Also da müssen sie auch mitbestimmen und auch mit Verantwortung tragen: Wie kommen wir an die Requisiten? Was können wir besorgen? Wer kann was mitbringen? Wer kann welche Kostüme organisieren? [...] Aber auch für die eigene Rolle [...].“ (1:00:16)

Ihre projektorientierte Arbeit beschreibt sie ferner als Entwicklungsprozess. Im Unterschied zum ersten Theaterprojekt verläuft die derzeit laufende Arbeit in einer größeren inhaltlichen

und methodischen Mitbestimmung, die sie von Anfang an geplant hat: „Also inhaltlich war da jetzt mehr an Öffnung und wir haben überlegt, wie wollen wir es spielen“ (1:07:37).

C 1.5 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen zu den Aufgaben der Lehrerin – Unterrichten allein reicht nicht aus

Diese Lehrerin fühlt sich grundsätzlich für die Unterrichtsplanung und -gestaltung verantwortlich und möchte sowohl den Lernprozess als auch den Prozess der Öffnung für eine zunehmende Mitbestimmung der Kinder fördern. Als Grundlage hierfür und als ihre zentrale Aufgabe erachtet sie es, den Lernstand der Kinder zu diagnostizieren:

„Also auf jeden Fall beobachten, Notizen machen, also viel festhalten, immer genau wissen oder versuchen zu wissen, wo steht jetzt welches Kind, wo sind vor allen Dingen die Knackpunkte, also wo entzieht es sich, welches Kind läuft immer noch hin und her vor den Aufgaben und kann sich nicht entscheiden oder tut so, also könnte es sich nicht entscheiden.“ (1:14:01)

Eine weitere Aufgabe sieht sie in der Leistungsbewertung der Kinder. Den fachlichen Lernstand der Kinder überprüft sie schriftlich und bezieht auch die überfachlichen Fähigkeiten der Kinder in ihre Bewertung mit ein.

Darüber hinaus ist sie bestrebt, ihren Unterricht zu entwickeln. Als derzeitige Arbeitsschwerpunkte plant sie, die Schritte des Öffnungsprozesses zu dokumentieren und die individuelle Förderung der Kinder weiterzuentwickeln. Diese Dokumentation würde ihrer Einschätzung nach sowohl ihre Unterrichtsplanung und Durchführung als auch für die Kinder die Übergänge von einer Jahrgangsstufe in die nächste erleichtern.

„Also gut wäre auch so ein Planungsbogen. Also, dass man sich so als Lehrer überlegt: Was können die schon, wo ist schon Öffnung, wo will ich hin und wo will ich in welchen Schritten hin. Einen Plan, den ich nur so im Kopf habe, aber das man sowas mal versucht zu verschriftlichen.“ (1:03:24)

C 1.6 Förderliche Bedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene

Als förderliche Bedingung für die Umsetzung offenen Unterrichts nennt diese Lehrerin institutionelle Rahmenbedingungen. Beispielsweise, die Räumlichkeiten nach Bedarf zu wählen, um unterschiedliche Sozialformen parallel durchführen zu können. Zudem ist für sie die kollegiale Zusammenarbeit mit ihrer Kollegin aus der Parallelklasse und mit ihrer Referendarin hilfreich. Der inhaltliche Austausch bereichert sie um neue Ideen, aber auch als „Korrektiv“ und erweitert ihre Sichtweise (01:29:55). Der Austausch von Ideen und Unterrichtsmaterialien steigert ihrer Erfahrung nach generell die Motivation, etwas Neues auszuprobieren und

offenen Unterricht umzusetzen. Eine verpflichtende Vorgabe der Schulleitung zur kollegialen Zusammenarbeit hält sie für sinnvoll und erforderlich, damit offener Unterricht auf Schulebene durchgeführt werden kann (01:37:08).

C 1.7 Das Praxiskonzept von Lehrerin Flora und seine analytische Einordnung – Öffnung als Prozess in der Balance zwischen Lehrerlenkung und Mitbestimmung der Kinder

Öffnung als Prozess – schrittweiser Aufbau der überfachlichen Fähigkeiten

Diese Lehrerin beschreibt die Öffnung ihres Unterrichts als Prozess, in dem sie die Mitbestimmung der Schüler/innen mit Hilfe unterschiedlicher Lernmethoden schrittweise erweitert. Als ersten Schritt führt sie offene Unterrichtsverfahren, insbesondere die Werkstattarbeit als Lernmethode durch, innerhalb der sie ein differenziertes Lernangebot für die Schüler/innen anbietet und ihnen unterschiedliche Wahlmöglichkeiten überlässt.

Aus den Ausführungen dieser Lehrerin zur Umsetzung der Werkstattarbeit ist eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen und methodischen Dimension erkennbar, auf der sie den weiteren Öffnungsprozess aufbaut.

Inhaltliche Öffnung innerhalb eines verbindlichen Orientierungsrahmens als Vorbereitung für den nächsten Öffnungsschritt

Für den zweiten Schritt der Öffnung setzt diese Lehrerin das Lernplakat als Lernmethode ein, mit der sie eine inhaltliche und methodische Mitbestimmung der Schüler/innen verfolgen möchte. Die Lehrerin gibt die Lernmethode hier vor, verfolgt aber langfristig eine größere methodische Öffnung ihres Unterrichts, für die sie auf dieser Stufe das notwendige Methodenrepertoire ausbaut. Dadurch, dass die Kinder die Arbeitsbedingungen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst bestimmen, ist eine schwerpunktmäßige Öffnung in organisatorischer Dimension abzulesen. Dadurch, dass sie das Oberthema als Rahmen vorgibt, innerhalb dessen die Schüler/innen die Unterthemen mitbestimmen, erreicht sie eine schwerpunktmäßige Öffnung in der inhaltlichen Dimension. In der sozial-partizipativen Dimension ist eine ansatzweise Öffnung zu verzeichnen, da die Lehrerin das Vorwissen und die Interessen der Kinder bei der Unterrichtsplanung mit einbeziehen möchte.

Die Arbeit an den Lernplakaten versteht diese Lehrerin als Vorstufe für ihren anschließenden Schritt der Öffnung, der projektorientierten Arbeit.

Sozial-Partizipative Öffnung – Anwendung der überfachlichen Fähigkeiten

Als dritten Schritt der Öffnung nennt diese Lehrerin ihre projektorientierte Arbeit, innerhalb dieser sie den Grad der Mitbestimmung sukzessive über die Schuljahre hinweg ausbauen möchte. Die Mitbestimmung bezieht die Lehrerin auf die gemeinsame Unterrichtsplanung. Ausgehend von einem vorgegebenen Oberthema (Märchen) meint die Lehrerin, gemeinsam mit den Kindern die inhaltlichen und methodischen Entscheidungen (Wahl des Märchens und Darstellungsform) festzulegen und dabei die Interessen der Kinder gleichwertig einzubeziehen. Daran zeigt sich eine schwerpunktmäßige Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension. Innerhalb des gesteckten Rahmens überlässt sie den Kindern die methodische Umsetzung und Ausgestaltung. Damit erreicht sie eine schwerpunktmäßige Offenheit in der organisatorischen und methodischen Dimension. Die Inhalte sind durch das ausgewählte Märchen vorgegeben. Inwieweit die Kinder darüber hinaus inhaltlich mitbestimmen können, bleibt aus den Aussagen der Lehrerin unklar. Eine Öffnung in der inhaltlichen Dimension ist demnach nicht erkennbar.

Tab. 28: Veranschaulichung des Praxiskonzepts von Lehrerin Flora aus dem Eingangsgespräch

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Überzeugungen zu Zielvorstellungen und zum Lehren und Lernen im Verhältnis zur unterrichtsmethodischen Präferenz

Diese Lehrerin setzt ein Mischmodell aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen in ihrem Unterricht um und begründet diese methodische Präferenz mit ihren Überzeugungen

zum Lehren und Lernen, denn sie ist grundsätzlich davon überzeugt, dass sie in ihrem offenen Unterricht Motivation, Differenzierung und Eigenaktivität erreichen kann, die sie als lernförderlich erachtet. Das Verhältnis zwischen ihrer Lehrerlenkung und der Eigenaktivität der Schüler/innen variiert sie einerseits in Abhängigkeit von den fachlichen und überfachlichen Lernvoraussetzungen und andererseits ihren intendierten Lehrzielen. Ihre unterrichtsmethodische Präferenz begründet sie damit ebenfalls mit ihren Zielvorstellungen als schul- und professionsbezogene Überzeugungen.

Überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts

Die schrittweise Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten stellt diese Lehrerin als Voraussetzung dar, den Schüler/innen eine Mitbestimmung zu ermöglichen. Gleichzeitig benennt sie fachliche und überfachliche Fähigkeiten als Lehrziele, die sie mit Hilfe von offenen Unterrichtsverfahren (Werkstattarbeit, projektorientierte Arbeit) und Lernmethoden (Lernplakat) ausbilden möchte. An dieser Stelle ist abzulesen, dass diese gleichzeitig als Methode, Ziel und Voraussetzung dienen.

Selbstverständnis der Lehrerin als Lernende als förderliche Bedingung

Festzustellen ist, dass diese Lehrerin die Öffnung parallel zu den Fachinhalten plant und die hierfür erforderlichen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten ausgehend von den Lernvoraussetzungen der Kinder mit einbezieht. Dies verlangt von der Lehrerin umfangreiche diagnostische und methodisch-didaktische Fähigkeiten, über die diese Lehrerin verfügt. An dieser Stelle deutet sich an, dass eine Umsetzung offenen Unterrichts auch Voraussetzungen hinsichtlich der Fähigkeiten der Lehrerin erfordert.

Ihren offenen Unterricht weiter zu entwickeln, thematisiert sie als Herausforderung, sich stets zu zwingen, „einen Schritt weiter zu gehen“ und den Schüler/n/innen immer mehr Mitbestimmung zu gewähren. Als Entwicklungsschwerpunkte ihrer derzeitigen Unterrichtsarbeit nennt sie die Stärkung der Kooperation unter den Kindern. Aus diesen Ausführungen ist das Selbstverständnis der Lehrerin als Lernende abzulesen, die eine förderliche Bedingung für die Umsetzung offenen Unterrichts darstellt.

C 2 Erste Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde

„Ideensammlung zur szenischen Umsetzung eines ausgewählten Märchens“

In der ersten Unterrichtsbeobachtung zeigt diese Lehrerin eine Unterrichtsstunde innerhalb der Unterrichtsreihe „Märchen“, in der sie in die konkrete Planungsphase einsteigt und mit

den Kindern Ideen zur szenischen Umsetzung eines bereits ausgewählten Märchens sammelt, wie sie anschließend im Gespräch erklärt.

Themenübersicht zur ersten teilnehmenden Beobachtung

C 2.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension

C 2.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung im vorgegebenen Orientierungsrahmen

C 2.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Schrittweise Öffnung der projektorientierten Arbeit

C 2.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung der Öffnung in allen Dimensionen innerhalb der projektorientierten Arbeit

C 2.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz mit dem Ziel, einen Orientierungsrahmen herzustellen. Sie nennt als ihr übergeordnetes fachliches Lehrziel, den Eltern ein Theaterstück vorzuführen und leitet zum fachlichen Lehrziel der Unterrichtsstunde über, hierfür die konkrete szenische Darstellung zu planen. Anschließend initiiert sie eine Ideensammlung der Kinder, für die sie das Märchen als Textgrundlage verteilt und drei Arbeitsaufträge als Rahmen in unterschiedlichen Dimensionen vorgibt:

- (1) „*Diese Rollen brauchen wir*“,
- (2) „*Das müssen wir basteln*“ und
- (3) „*Das müssen wir machen*“.

Danach wiederholt die Lehrerin allgemeine Regeln für eine gute Zusammenarbeit, wie „*leise sein, nicht streiten, zusammenarbeiten, einen Schreiber bestimmen*“, teilt in organisatorischer Hinsicht die Gruppen ein und eröffnet die eigenaktive Unterrichtsphase.

In den ersten zwei Gruppen ist zu Beginn der Arbeitsphase zu beobachten, dass die Kinder zunächst über die Rollen, die sie spielen möchten, ins Gespräch kommen und damit an dem Arbeitsauftrag vorbei arbeiten. Lehrerin Flora unterstützt den Lernprozess, indem sie sich den einzelnen Gruppen nochmal zuwendet und die beabsichtigte Zielrichtung erklärt. In allen an-

deren Gruppen ist von Anfang an eine aktive Mitarbeit anhand der Textgrundlage zu beobachten. Insgesamt nimmt die Beobachterin eine produktive Arbeitsatmosphäre wahr, in der die meisten Kinder in ihren Gruppen aktiv mitarbeiten und themenbezogene Gespräche führen. In fast allen Gruppen einigen sich die Kinder für die Dokumentation darauf, ihre Ideen abwechselnd zu notieren oder Kinder zu bestimmen, die diese Aufgabe übernehmen.

In zwei Gruppen treten Konflikte auf. In der einen Gruppe zieht sich ein Kind aus der gemeinsamen Arbeit zurück und möchte stattdessen alleine arbeiten, womit die anderen Kinder aber nicht einverstanden sind und die Lehrerin zur Hilfe holen. Diese löst die Situation, indem sie die Zusammenarbeit anleitet und mit den Kindern gemeinsam mögliche Ideen sammelt. In der anderen Gruppe übernimmt ein Kind alle Aufgaben, ohne sie mit den anderen zu teilen, was ebenfalls dazu führt, dass die Kinder die Lehrerin zur Problemlösung hinzuziehen. Sie reagiert darauf, indem sie die Aufgabeneinteilung unterstützt.

Während dieser Arbeitsphase nimmt die Lehrerin ihre Aufgabe wahr, den Lernprozess zu unterstützen, indem sie die Kinder an den Arbeitsablauf, beispielsweise die Dokumentation der Ergebnisse, an den Arbeitsauftrag erinnert („*Was müsst ihr machen?*“) und fachliche Begriffe klärt: „*Was ist ein Erzähler*“.

Am Ende der Stunde kündigt die Lehrerin die Vorstellung der Ergebnisse nach der Pause an.

Nach der Pause beginnt die Lehrerin mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz zur Ergebnispräsentation. Sie strukturiert die Ergebnisse der Kinder zu Oberthemen, wodurch sie einen inhaltlichen Rahmen zur Weiterarbeit herstellen möchte. In dieser Phase erweitert die Lehrerin situativ ihren ursprünglich vorgegebenen inhaltlichen Rahmen, indem sie die Überlegung eines Kindes, eine zusätzliche Rolle („den Wolf“) einzufügen, in die gemeinsame Unterrichtsplanung aufnimmt.

Insgesamt beteiligen sich die Kinder aktiv an den Gesprächen und nehmen sich gegenseitig dran. Die Lehrerin unterstützt moderierend, indem sie beispielsweise die Kinder an das weitere Drannehmen erinnert. Zwischendurch entstehen sowohl kurze Gespräche zwischen der Lehrerin und einzelnen Kindern als auch unter ihnen, die zur vertiefenden Erklärung dienen und die Interaktionen verdeutlichen. Die Lehrerin leitet dann zur Reflexion der Gruppenarbeit über und lässt die Kinder die Zusammenarbeit als ihr überfachliches Lehrziel in den Gruppen reflektieren. Während einige Kinder diese positiv einschätzen, berichten andere von Schwie-

rigkeiten bei der Einigung, was die Lehrerin bestätigt und für Gruppenprozesse als besonders wichtig betont.

Abschließend reflektiert auch die Lehrerin ihr Handeln und schlussfolgert, den Arbeitsauftrag beim nächsten Mal klarer zu formulieren, um die entstandenen Missverständnisse zu vermeiden. Sie beendet die Stunde, indem sie die Kinder in eine kurze Pause entlässt.

C 2.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung im vorgegebenen Orientierungsrahmen

In der lehrergelenkten Unterrichtsphase zu Beginn der Stunde stellt diese Lehrerin durch ihre Vorgaben einen Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Dimensionen her und eröffnet darin Freiräume für die Mitbestimmung der Kinder. In der organisatorischen Dimension legt die Lehrerin die Gruppenarbeit als Sozialform und die Gruppenzusammensetzung fest. Da die Kinder darüber hinaus selber die Arbeitsbedingungen bestimmen, ist eine schwerpunktmäßige Öffnung in dieser Dimension festzustellen. Mit ihren drei Arbeitsaufträgen gibt die Lehrerin die grobe Zielrichtung vor. Innerhalb dieses Rahmens lässt sie zum einen den Lösungsweg und die Arbeitsmaterialien und zum anderen die Wahl der zu bearbeitenden Themen und die Ergebnisse offen. Daraus ist sowohl eine schwerpunktmäßige Öffnung in methodischer als auch in inhaltlicher Dimension erkennbar. Durch die Vorgabe der Textgrundlage ist diese inhaltliche Offenheit bei der ersten Aufgabenstellung eingegrenzt. Dieser relativ eng gefasste Rahmen des ersten Arbeitsauftrags, die Rollen des Märchens zu bestimmen, wird am Ende der Stunde von der Lehrerin jedoch geweitet, indem sie den Vorschlag eines Kindes der Erweiterung des Märchens um eine Rolle aufnimmt.

Dadurch, dass die Kinder die Unterthemen der szenischen Darstellung des Märchens selbst bestimmen, können sie ihre Lerninteressen bei der Unterrichtsplanung einbringen. Somit ist eine ansatzweise Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension sichtbar.

Aus der Wiederholung der allgemeinen Regeln für eine gute Zusammenarbeit („*leise sein, nicht streiten, zusammenarbeiten, einen Schreiber bestimmen*“) ist die Kooperationsfähigkeit als überfachliches Lehrziel der Lehrerin ersichtlich. Da die Kinder in fast allen Gruppen den weiteren Arbeitsprozess in ihrer Gruppe selbst steuern, entsteht der Eindruck, dass sie bereits über die erforderlichen sozialen Fähigkeiten verfügen. In zwei Gruppen allerdings deuten Konflikte einen Bedarf an, die Zusammenarbeit weiter einzuüben, worauf die Lehrerin reagiert, indem sie mit den Kindern die Konflikte reflektiert. Hierfür führt sie eine Reflexionsphase zur Gruppenarbeit durch und verdeutlicht damit zwei überfachliche Lehrziele, die sie

anscheinend verfolgen möchte: (1) Die Reflexionsfähigkeit und (2) die Kooperation der Kinder. Die Kooperation als überfachliche Fähigkeit scheint auch eine Voraussetzung für die Umsetzung der beabsichtigten Mitbestimmung der Schüler/innen zu sein.

Am Ende der Stunde setzt die Lehrerin die lehrergelenkte Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz ein und stellt darin eine verbindliche inhaltliche Grundlage für die weitere Arbeit her.

Abschließend teilt sie mit, aufgrund der beobachteten Reaktionen der Schüler/innen den Arbeitsauftrag beim nächsten Mal klarer zu formulieren. Dies verdeutlicht die Interaktion zwischen Lehrer- und Schüler/innenhandeln als interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125) und damit einerseits das Verständnis der Lehrerin als Lernende und andererseits den Lernprozess der Lehrerin als Voraussetzung für die Weiterentwicklung ihres Unterrichtskonzepts.

Tab. 29: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der ersten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

C 2.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Schrittweise Öffnung der projektorientierten Arbeit

In dem anschließenden Auswertungsgespräch geht diese Lehrerin auf die bisher durchgeführte Unterrichtsreihe ein, in die sie die beobachtete Stunde einbettet und macht die didaktischen Überlegungen ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung transparent.

Als ihr fachliches Lehrziel nennt Lehrerin Flora grundlegende inhaltliche Kenntnisse zum Thema „Märchen“ zu vermitteln, beispielsweise „*typische Merkmale, Orte und Personen*“ (01:42). Sie setzt hierfür die Werkstattarbeit als offenes Unterrichtsverfahren ein und hat parallel dazu eine projektorientierte Arbeit geplant, in der sie eine höhere Mitbestimmung der Kinder bei der Unterrichtsplanung umsetzen möchte. Dafür hat sie zunächst eine vorbereitende Unterrichtseinheit vorgeschaltet, in der sie das Vorwissen der Kinder gesammelt, inhaltlich mit den Kindern zusammen das Märchen ausgewählt und methodisch die Darstellungsform (Schauspiel) festgelegt hat:

„Wir haben verschiedene Märchen vorgestellt und haben überlegt: Welches Märchen und warum? Dann haben wir überlegt: Es muss eins sein, wo möglichst viele Kinder mitspielen. [...] Und haben dann einfach abgestimmt.“ (02:18 - 02:24)

In der beobachteten Stunde beabsichtigt die Lehrerin, die Kinder methodisch einzubeziehen: „*Dass die selber entscheiden können: Wie wird unser Theaterstück?*“ (04:52). Sie steigt hierfür in die konkrete Planung des Theaterstücks ein, wofür sie die Ideen der Kinder in Gruppen sammeln wollte. Mit ihren drei Arbeitsaufträgen wollte sie einen verbindlichen Orientierungsrahmen vorgeben und begründet dies damit, die Kinder durch eine höhere Mitbestimmung nicht überfordern zu wollen. Perspektivisch gesehen, stellt sie sich in diesem Bereich noch eine größere Öffnung vor und sagt:

„[...] Wo ich die Öffnung einschränke, sind immer noch die Inhalte, also da stelle ich mir zum Beispiel von der weiteren Vorgehensweise noch mehr offen vor. [...] Das gebe ich jetzt noch vor. [...] Da wir das ja noch nie gemacht haben. Ich denke, wenn die das einmal gemacht haben, dann wissen die das.“ (04:52)

Im Nachhinein reflektiert diese Lehrerin, ihren Arbeitsauftrag klarer formuliert haben zu müssen:

„[...] Ich hätte es noch ein bisschen mehr am Anfang lenken müssen. Also, dass ich noch klarer sage: So, wir suchen nur zu diesen drei Themen. Und hätte das noch mal genauer erklären müssen.“ (06:57)

Auch bei der Gruppenzusammensetzung sieht sie Optimierungsbedarf, da sie durch eine stärkere Berücksichtigung des Leitungsstands den Lernprozess besser hätte fördern können:

„Ach, das war noch etwas, was mir nicht gelungen ist. Eine Gruppe hätte nicht so zusammengesetzt sein dürfen. [...] Das waren vier recht schwache Kinder. Da hätte ich auf jeden Fall eine andere Gruppenzusammensetzung wählen müssen. [...] Das hätte das Ganze erleichtert.“ (08:27-09:03)

Grundsätzlich ist sie mit dem Arbeitsverhalten und den -ergebnissen der Kinder zufrieden. Positiv sieht sie vor allem die aktive Mitarbeit und die inhaltliche Vielfalt der Ideen, die ihre Erwartungen übertroffen haben: *„Gut gelaufen ist, dass wirklich alle Gruppen gut gearbeitet haben, viele und gute Ideen hatten, viel mehr, als ich dachte“* (06:57).

Diese Lehrerin beschreibt ihre Aufgabe darin, den Lernprozess der Kinder zu unterstützen und zu diagnostizieren. Als *„Wächter der Gruppenarbeit“* (08:07) überblickte sie die Gruppenarbeitsprozesse, motivierte die Kinder zur Weiterarbeit und vermittelte Bewältigungsstrategien bei auftretenden Konflikten.

C 2.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung der Öffnung in allen Dimensionen innerhalb der projektorientierten Arbeit

Aus den Ausführungen dieser Lehrerin zur Unterrichtsreihe wird deutlich, dass sie fachliche und überfachliche Lehrziele als Zielvorstellung hat. Zur Verfolgung der fachlichen Lehrziele entscheidet sich die Lehrerin für ein Mischmodell aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz. In letztgenannten nutzt sie die Werkstattarbeit als offenes Unterrichtsverfahren.

Parallel dazu setzt diese Lehrerin die projektorientierte Arbeit als ein weiteres offenes Unterrichtsverfahren ein mit ihrer Zielvorstellung, eine schwerpunktmäßige Mitbestimmung der Kinder in der methodischen Dimension zu ermöglichen, die sie als eine Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis darstellt. Perspektivisch sieht sie einen weiteren Öffnungsschritt in der inhaltlichen Mitbestimmung, für die sie zusätzliche überfachliche Fähigkeiten der Kinder als erforderlich erachtet. Bezogen auf die Erkenntnisse zum offenen Unterricht ist aus der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora zu schließen, dass der schrittweise Öffnungsprozess abhängig von den fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten der Kinder fortschreitet.

Bezogen auf die Dimensionen der Öffnung kann die Analyse der Beobachtung (s.o.) durch die Ausführungen der Lehrerin zur sozial-partizipativen Mitbestimmung der Kinder erweitert werden. Dadurch, dass die Lehrerin die Kinder sowohl die Wahl des Märchens als auch die Darstellungsform mitbestimmen, ist eine schwerpunktmäßige Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension bei der Unterrichtsplanung ersichtlich. Das Analyseraster ist dementsprechend wie folgt anzupassen.

Tab. 30: Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Flora zur Unterrichtsplanung

Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Im Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde reflektiert die Lehrerin ihre didaktischen Entscheidungen in Beziehung zu den Reaktionen der Kinder im Sinne der „reflection on action“ (vgl. Schön 1983). Ihre Ausführungen verdeutlichen die Interaktion zwischen Lehrer- und Schüler/innenhandeln als interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125). Sie erkennt, dass sie auf klare Arbeitsaufträge und eine kompetenzorientierte Gruppenzusammensetzung achten sollte. Sie ist daran interessiert, ihren Unterricht hinsichtlich der Lernqualität in einer weiteren Öffnung zu verbessern und hat dafür auch konkrete Ideen, z.B. die Anfertigung einer „Wandzeichnung“ über den gesamten Planungsprozess. Daraus ist einerseits das Verständnis der Lehrerin als Lernende abzulesen, andererseits verdeutlichen diese Ausführungen den Lernprozess seitens der Lehrerin, die anscheinend für die Umsetzung offenen Unterrichts förderlich ist.

Aus den Begründungen der Lehrerin ist zu folgern, dass sie die inhaltlichen und organisatorischen Vorgaben mit der Intention einsetzt, die Qualität ihres offenen Unterrichts zu steigern. Hierfür sind für diese Lehrerin die Vorgabe des Arbeitsauftrags und die Gruppenzusammensetzung erforderlich.

Die Alternative lehrergelenkter oder offener Unterricht erweist sich damit als eine zu simple Gegenüberstellung, die Nuancen der wechselseitigen Beeinflussung ignoriert. In den lehrergelenkten Unterrichtsphasen ermöglicht diese Lehrerin gemeinsames Lernen und vermittelt fachliche wie überfachliche Grundfähigkeiten in einen Orientierungsrahmen, in dem individuelles Lernen stattfinden kann und die Kinder den weiteren Lernprozess mitsteuern können. Dies liefert ein Indiz für ein dialektisches Verständnis von Offenheit in der Unterrichtspraxis dieser Lehrerin.

6.3.2 Ergebnisse der zweiten Forschungsphase: Prozess der weiteren Öffnung von Unterricht

Der Prozess der weiteren Öffnung findet parallel zu der Fortbildungsreihe (vgl. Kap. 5.1.2) statt und wird nachfolgend anhand der nächsten drei teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen und anschließenden Auswertungsgesprächen (Kap. C 3, C4, C5) aufgezeigt.

C 3 Zweite Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Inhaltliche und methodische Ideensammlung zum Oberthema Wiese“

In der zweiten Unterrichtsbeobachtung zeigt diese Lehrerin eine Unterrichtsstunde innerhalb der Unterrichtsreihe „Wiese“, in der sie eine inhaltliche und methodische Ideensammlung der Kinder durchführt. Das Lernarrangement besteht aus unterschiedlichen Informationsquellen und Anschauungsmaterialien: Büchern, Zeitschriften, Internetausdrucken und Wiesenblumen.

Themenübersicht zur zweiten teilnehmenden Beobachtung

- C 3.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension
- C 3.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension in einem unterstützenden Orientierungsrahmen
- C 3.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Erweiterung um die Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension
- C 3.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Fachliche und überfachliche Fähigkeiten der Schüler/innen als Voraussetzung für die Öffnung in der inhaltlichen und sozial-partizipativen Dimension

C 3.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz, in der sie einen Orientierungsrahmen für die anschließende eigenaktive Unterrichtsphase absteckt. Inhaltlich erteilt sie den Arbeitsauftrag, in den vorhandenen Informationsquellen Ideen zu sammeln und gibt hierfür die Oberthemen vor: (1) „Inhalte“, (2) „Methoden“ und (3) „Material“. Diese hat sie auf Plakaten visualisiert und veranschaulicht darauf die konkrete Zuordnung an einem spontanen Beispiel¹⁰⁴ („getrocknete Blumen“). Organisatorisch lässt sie die Kinder bei der Wahl der Sozialform mitentscheiden.

Während der eigenaktiven Unterrichtsphase ist eine produktive Arbeitsatmosphäre zu beobachten, die sich in einer aktiven Mitarbeit der Kinder zeigt. Die meisten Kinder nutzen das

¹⁰⁴ Die Ergebnisse der Zuordnung sind: „Material: getrocknete Blumen; Methoden: Blume aufkleben und beschriften; Inhalt: Narzisse“

vorhandene Informationsmaterial, wohingegen vereinzelt Kinder ihre Ideen ohne die vorhandenen Textquellen notieren. Die meisten Kinder arbeiten alleine, vereinzelt in Partnerarbeit.

Während dieser Phase übernimmt die Lehrerin die Aufgabe, den Lernprozess zu unterstützen. Sie wendet sich einzelnen Kindern zu und regt beispielsweise dazu an,

- verschiedene Informationsquellen zu wählen: *„Nutz die Zeitschriften, um auf weitere Ideen zu kommen“*, *„Du kannst auch das Material aus dem Internet sichten“*.
- den Inhalt mit der Methode zu verknüpfen: *„Jetzt musst du überlegen, wie möchtest du über die Schneckengeburt berichten, dass die Kinder es verstehen?“*, *„Was machst du zum Löwenzahn?“*.

Lehrerin Flora leitet zur anschließenden lehrergelenkten Unterrichtsphase zur Ergebnispräsentation über, die sie in einem Gesprächskreis organisiert. In dieser Phase strukturiert die Lehrerin nacheinander die von den Kindern genannten Ergebnisse zu den jeweiligen Oberthemen und stellt damit einen verbindlichen inhaltlichen Rahmen als Gesamtergebnis her.

Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit beendet die Lehrerin die Ideensammlung und informiert die Kinder darüber, dass sie als nächsten Schritt die Ideen auf einem Plakat zusammenführen und ermöglichen wird, ihre Ideen im weiteren Unterrichtsverlauf zu ergänzen.

C 3.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in der methodischen und inhaltlichen Dimension in einem unterstützenden Orientierungsrahmen

In der lehrergelenkten Unterrichtsphase zu Beginn der Stunde stellt diese Lehrerin durch ihre Vorgaben einen Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Dimensionen für die sich anschließende eigenaktive Arbeit der Kinder her. Mit ihrem Arbeitsauftrag gibt sie inhaltlich die Ober- und Unterthemen vor, lässt dabei die Ergebnisse offen und erreicht damit eine ansatzweise Öffnung in der inhaltlichen Dimension. Indem sie unterschiedliche Informationsquellen einsetzt, ist eine ansatzweise methodische Offenheit ersichtlich. Darüber hinaus ist eine schwerpunktmäßige organisatorische Selbstbestimmung vorhanden, da die Lehrerin die Sozialform und die weiteren Arbeitsbedingungen den Kindern überlässt. An den beobachteten Reaktionen der Kinder während der eigenaktiven Unterrichtsphase zeigt sich, dass sie mit den Anforderungen der intendierten Offenheit umgehen können.

Zur Ergebnispräsentation wählt die Lehrerin eine lehrergelenkte Unterrichtsphase als unterrichtsmethodische Präferenz, in der sie die individuellen Ideen der Kinder zu einem gemein-

samen Klassenergebnis zusammenführt und damit eine inhaltliche Grundlage als ihr fachliches Lehrziel herzustellen scheint.

Tab. 31: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der zweiten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

C 3.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Erweiterung um die Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension

In dem anschließenden Auswertungsgespräch geht diese Lehrerin auf die bisher durchgeführte Unterrichtsreihe, ihre Zielvorstellungen und didaktischen Überlegungen der Unterrichtsplanung ein. Ihr fachliches Lehrziel besteht darin, Inhalte zum Thema Wiese zu erarbeiten. Ihre Wahl des Oberthemas begründet sie mit den curricularen Vorgaben und der schulinternen Festlegung im jahrgangs- und fachbezogenen Arbeitsplan: „Also das Thema „Wiese“ ist vorgegeben durch den Arbeitsplan Sachunterricht.“ (07:53). Die Unterthemen hat sie einerseits gemeinsam mit den Kindern entschieden. Daneben möchte sie andererseits drei Themen vorgeben, die sie beabsichtigt, durch außerschulische Aktivitäten zu begleiten und in lehrergeleiteten Unterrichtsphasen mit den Kindern zu erarbeiten.

„Wir haben wohl gemeinsam überlegt: Was sind Themen, die für euch in Frage kommen? Also die Themen, denke ich, sind hier einerseits recht frei. [...] Andererseits gibt es eben drei Themen, die wir auf jeden Fall machen wollen. Also das ist Löwenzahn, das Thema Schnecke, weil wir dazu einen Ausflug machen, und ich möchte gern noch ein Bilderbuch zum Thema Umweltschutz machen.“ (08:08 – 08:22)

Schwerpunktmäßig entscheidet sie sich aber, offene Unterrichtsphasen als unterrichtsmethodische Präferenz durchzuführen, für die sie sowohl unterschiedliche Informations- und Anschauungsmaterialien vorbereitet und das mitgebrachte Material von den Kindern einbezogen hat.

Das überfachliche Lehrziel besteht für sie darin, die Ergebnisse in Form einer „*Wiesenzeitung*“ darzustellen, für die sie in der beobachteten Stunde eine gemeinsame Planungsphase eingeleitet habe, mit dem fachlichen Lehrziel „*einerseits Inhalte und andererseits Methoden und Materialien zu planen*“ (01:39). Hierfür hat sie inhaltlich drei Oberbegriffe vorgegeben und lässt die Ergebnisse offen: „*Also vorgegeben war die Struktur, also wie sie ihre Ideen notieren und was sie auch gezielt suchen sollen, aber die inhaltliche Füllung ist dann von den Kindern gekommen.*“ (09:49).

Zudem meint sie, die Interessen der Kinder mit zu berücksichtigen, denn sie habe ihre Vorlage um die Spalte „*Material*“ erweitert.

„Ich habe noch die Spalte „Material“ hinzugenommen. Weil die Kinder ja jetzt viel Material mitgebracht haben und dann dachte ich: Das wollen die ja nutzen. Die gucken ja: Welches Material habe ich und was mache ich damit. Also das ist ja dann eine andere Herangehensweise, ist ja eigentlich egal, wovon ich ausgehe nachher bei der Arbeit.“ (01:39)

Die Lehrerin reflektiert ihre Vorstrukturierung des Arbeitsauftrags und ist davon überzeugt, dass diese trotz beobachteter anfänglicher Schwierigkeiten für die Kinder Hilfe für alle war.

„Am Anfang habe ich gedacht: Hättest du die doch vielleicht freier sammeln lassen sollen? [...] Und dann hinterher sortieren lassen. Aber eigentlich bin ich jetzt am Ende der Stunde doch wieder davon überzeugt, dass es eine ganz gute Planungshilfe war, auch wenn erst mal der Anfang schwierig war. [...] Sonst hätten die wahrscheinlich auch detailliert alle Wiesentiere aufgeschrieben, darum sollte es ja jetzt eigentlich gar nicht gehen.“ (02:56)

Diese Strukturierungsfähigkeit sieht sie als Voraussetzung für den nächsten Öffnungsschritt „*einen eigenen Arbeitsplan zu entwickeln*“, wofür sie den Kindern mit ihrer Vorgehensweise eine „*Anregung*“ geben wollte (13:02).

„Also die Fortführung wäre natürlich dann zu sagen: So Wiesenzeitung und jetzt überlegt mal: Was muss ich jetzt eigentlich planen? Also dann müssten sie selber auf die Idee kommen: Welches Material brauche ich? Wen kann ich fragen? Welche Inhalte, Methoden?“ (13:02)

Während der Arbeitsphase hat sie ihre Aufgaben, die Fähigkeiten der Schüler/innen zu diagnostizieren und ihren Lernprozess zu unterstützen, wahrgenommen:

„Ich habe immer wieder geguckt und gezielt einen Tipp gegeben: „Nimm dir das und das, nimm dir dein mitgebrachtes Material“, oder wenn die keine Ideen zu Methoden haben: Nimm dir noch mal eine Zeitschrift, da kommst du auf Ideen. [...] Also erklären, verbessern, auffordern, noch mal Material zu nutzen oder noch mal Formulierungshilfen zu geben.“ (11:12)

Als nächsten Schritt plant die Lehrerin, die Fähigkeit der Kinder zur Selbsteinschätzung als ein weiteres überfachliches Lehrziel anzubahnen. Hierfür möchte sie einen Bewertungsbogen vorgeben und begründet dies damit, die Ergebnisqualität in offenen Unterrichtsphasen zu optimieren.

„Damit die eben nicht so: „Schnell, schnell, ich habe möglichst 20 Seiten in einer Stunde geschafft“, sondern wirklich noch mal dieses Fokussieren darauf: Es muss ordentlich, gut gestaltet, gut lesbar sein.“ (06:48)

C 3.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Fachliche und überfachliche Fähigkeiten der Schüler/innen als Voraussetzung für die Öffnung in der inhaltlichen und sozial-partizipativen Dimension

Aus den Ausführungen von Lehrerin Flora zur Planung der Unterrichtsreihe ist ersichtlich, dass Lehrerin Flora die Kinder dabei mit einbezogen hat. Zum einen hat sie das Oberthema vorgegeben und die Unterthemen gemeinsam mit den Kindern bestimmt. Darüber hinaus hat sie die Dokumentationsmethode (Wiesenzeitung) festgelegt und die unterschiedlichen Methoden zur weiteren inhaltlichen Darstellung bestimmt. Bezogen auf die Dimensionen ist aufgrund dieser gemeinsamen Unterrichtsplanung eine schwerpunktmäßige Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension ersichtlich. Die Mitbestimmung der Kinder bezieht sich auf die inhaltliche Planung. Als Begründung ihrer Festlegung des Oberthemas nennt sie curricular vorgegebene, fachliche Lehrziele. Zu erkennen ist, dass die curricularen Pflichtvorgaben die inhaltliche Mitbestimmung an dieser Stelle eingrenzen und ein Mindestmaß an Lehrerlenkung erfordern.

Aus den Ausführungen der Lehrerin zu der beobachteten Unterrichtsstunde ist eine schwerpunktmäßige methodische Öffnung erkennbar. Denn die Kinder haben das Arbeitsmaterial im Vorfeld mitbestimmt, das die Lehrerin in der beobachteten Situation für die inhaltliche Auseinandersetzung integriert. Aufgrund dessen ist der aus der Unterrichtsbeobachtung analysierte Grad der Öffnung von „ansatzweise“ auf „schwerpunktmäßig“ anzupassen.

Tab. 32: Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Flora

Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Aufgrund der regen Beteiligung der Kinder bei der Materialbereitstellung berichtet die Lehrerin, ihren Arbeitsauftrag für die Unterrichtsstunde erweitert und die Spalte zum Thema Material integriert zu haben. Dadurch wird deutlich, dass sie die Lerninteressen der Kinder bei der Unterrichtsplanung der Stunde mit einbezogen hat und damit eine ansatzweise Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension erreicht. Die Daten des Auswertungsgesprächs ergänzen an dieser Stelle die Analyse der Beobachtung in der sozial-partizipativen Dimension.

Tab. 33: Veranschaulichung der Selbstauskunft der Lehrerin Flora zur Unterrichtsplanung der Stunde

Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

Aus den Ausführungen zur Unterrichtsplanung kann ferner gefolgert werden, dass diese Lehrerin innerhalb der Unterrichtsreihe fachliche und überfachliche Lehrziele verfolgt. Die fachlichen Lehrziele bestehen darin, Kenntnisse zum Thema Wiese zu vermitteln. Überfachliche Lehrziele beziehen sich darauf, unterschiedliche Methoden zur inhaltlichen Darstellung anzuwenden.

In der beobachteten Unterrichtsstunde definiert sie selbstbezogene Fähigkeiten als ein weiteres überfachliches Lehrziel und die Strukturierungsfähigkeit als fachliches Lehrziel. Aufgrund ihres fachlichen Lehrziels entscheidet sie sich, die offene Ideensammlung einzugrenzen, was auf den ersten Blick wie ein Rückschritt der inhaltlichen Öffnung aussieht. Bei näherer Betrachtung besteht der Fortschritt aber darin, den Kindern auf diese Weise fachbezogene Fähigkeiten zu vermitteln, um perspektivisch den Unterricht mehr öffnen zu können. An dieser Stelle ist zu vermuten, dass fachliche Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für eine Ausweitung der inhaltlichen Öffnung darstellen könnten. Dieses Ergebnis zeigt, dass mit der Offenheit allein nicht zwangsläufig wünschenswerte Lernerfolge einhergehen und offensichtlich ein Mindestmaß an Lehrerlenkung erforderlich ist. Dies liefert ein Indiz für ein dialektisches Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit.

Zukünftig beabsichtigt Lehrerin Flora, die Kinder bei der Leistungseinschätzung einzubeziehen. Hierfür überlegt sie, Bewertungskriterien einzuführen und erhofft sich dadurch, (1) die Selbsteinschätzung der Kinder als überfachliches Lehrziel auszubilden und (2) die Qualität der Lernergebnisse zu optimieren. Aus diesen Überlegungen der Lehrerin kann gefolgert werden, dass (1) eine Mitbestimmung der Kinder bei der Leistungsbewertung anscheinend überfachliche Fähigkeiten voraussetzt, die zu vermitteln sind, (2) dass durch die Mitbestimmung die Öffnung in sozial-partizipativer Dimension erweitert werden kann und (3) dass mit Hilfe einer Kriterien geleiteten Leistungsbewertung die Qualität der Lernergebnisse gefördert werden könnte.

An diesem Beispiel illustriert diese Lehrerin die Steuerung des Öffnungsprozesses in ihrem Unterricht durch die schrittweise Vermittlung von überfachlichen Fähigkeiten, die sie bereits im Ausgangsinterview (vgl. Kap C 1) beschrieben hat und anscheinend eine Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts darstellen.

C 4 Dritte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Regeln für die Gruppenarbeit“

In der dritten Unterrichtsbeobachtung zeigt diese Lehrerin eine Unterrichtsstunde in der Unterrichtsreihe „Fußballweltmeisterschaft“, in der sie von den Kindern „Regeln für die Gruppenarbeit“ erarbeiten lässt.

Themenübersicht zur dritten teilnehmenden Beobachtung

- C 4.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension
- C 4.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Ausweitung der sozial-partizipativen Dimension um soziales Miteinander
- C 4.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Ausbau der überfachlichen Fähigkeiten zur Optimierung der Gruppenarbeit
- C 4.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die intendierte Öffnung

C 4.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase im Sitzkreis und nennt als überfachliches Lehrziel der Weiterarbeit „*Gruppenarbeitsweltmeister zu werden*“. Sie gibt als einen inhaltlichen und methodischen Orientierungsrahmen den Arbeitsauftrag, „*Regeln für die Gruppenarbeit*“ mit der neuen Lernmethode des „*Tablesets*“¹⁰⁵ zu sammeln. Anschließend vermittelt sie die neue Lernmethode an einem konkreten Beispiel an der Tafel und gibt als Ausblick auf das Ende der Stunde, die Gruppenarbeit mit der „*Drei-Finger-Methode*“¹⁰⁶ einzuschätzen.¹⁰⁷

Danach überlässt sie den Kindern die Gruppenbildung und hilft, die übrig gebliebenen Kinder auf die Gruppen zu verteilen. Anschließend eröffnet sie die eigenaktive Unterrichtsphase und sagt den organisatorischen Ablauf während der Durchführung an.

Während dieser ersten Arbeitsphase ist eine produktive Arbeitsatmosphäre zu beobachten, denn in fast allen Gruppen fangen die Kinder sofort an, ihre Ideen aufzuschreiben. Die Lehrerin wendet sich einzelnen Kindern persönlich zu, indem sie z.B. Fragen zur Rechtschreibung klärt und übernimmt damit ihre Aufgabe, den Lernprozess zu unterstützen. Danach leitet sie zum zweiten Arbeitsauftrag über, sich auf gemeinsame Regeln zu einigen. Während dieser eigenaktiven Unterrichtsphase zeigt sich weiterhin eine produktive Arbeitsatmosphäre. In fast allen Gruppen sprechen die Kinder über ihre eigenen Vorschläge und wenden verschiedene Einigungsstrategien an. Während in einer Gruppe die eigenen Ideen zunächst mit den anderen abgeglichen werden, schreiben die Kinder in zwei anderen Gruppen sofort die gleichen Regeln in die Mitte. In einer weiteren Gruppe einigen sich die Kinder darauf, von jedem die wichtigste Regel zu nehmen. In zwei weiteren Gruppen stimmen die Kinder über die gemeinsame Regel ab und bestimmen entweder einen Schreiber oder wechseln sich beim Schreiben ab. In einer Gruppe kommt es zu einem Streit unter den Kindern. Ein Kind versucht, zu ver-

¹⁰⁵ Platzdeckchen (Placemat) bzw. Tableset-Methode verbindet Einzelarbeit und Gruppenarbeit und verläuft in vier Phasen. An jedem Gruppentisch wird ein großer Papierbogen ausgeteilt, der in (Platzdeckchen) in fünf Felder aufgeteilt ist. In die jeweiligen Randfelder schreibt jedes Kind seine Ideen auf. Danach folgt ein Vergleich bzw. Austausch der aufgeschriebenen Ideen in der Gruppe und mündet in der Einigung auf die Gruppenergebnisse, die ins Mittelfeld aufgeschrieben werden. Die Lehrerin gibt die Zeit der Bearbeitung in den einzelnen Phasen jeweils mit einem Tonsignal an.

¹⁰⁶ Drei-Finger-Methode ist eine Lernmethode zur spontanen Einschätzung der Schüler/innen zu einem bestimmten Thema bzw. Aspekt. Die Schüler/innen können mit Hilfe ihrer Finger (1, 2, oder 3) eine Bewertung abgeben, die eine Momentaufnahme zeigen.

¹⁰⁷ An dieser Stelle verweist die Lehrerin darauf, die Lernmethode in der schulinternen Fortbildung von der Beobachterin gelernt zu haben.

mitteln „*Ihr sollt euch nicht zanken*“, bleibt aber erfolglos und holt die Lehrerin zur Hilfe. Diese regt die Einigung mit dem Impuls an: „*Was haben alle geschrieben?*“, woraufhin die Kinder ihre Ideen abgleichen (11:24-11:29).

Da es zum Schulschluss klingelt, beendet die Lehrerin die Arbeitsphase und bittet die Kinder, ihre Gruppenarbeit mit der „*Drei-Finger-Methode*“ einzuschätzen. Es zeigt sich, dass drei Gruppen ihre Arbeit „*sehr gut*“ einschätzen (3 Finger) und die restlichen vier ihre Arbeit mit „*gut*“ (2 Finger) bewerten. Daraufhin lässt die Lehrerin einige spontane Äußerungen der Kinder zu ihrer Selbsteinschätzung zu und beendet zeitlich verzögert die Unterrichtsstunde.

C 4.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Ausweitung der sozial-partizipativen Dimension um soziales Miteinander

Das überfachliche Lehrziel der Stunde ist die Förderung der Kooperation in Gruppenarbeit, die die Lehrerin folgendermaßen verfolgt:

- (1) sozialbezogen: Regeln für die Gruppenarbeit zu erarbeiten;
- (2) methodenbezogen: die „*Tableset-Methode*“ einzuführen und die „*Drei-Finger-Methode*“ anzuwenden;
- (3) selbstbezogen: die Gruppenarbeit einzuschätzen.

Die Lehrerin wählt zwar die Lernmethode aus, ermöglicht damit aber eine eigenaktive inhaltliche Erarbeitung der Regeln durch die Kinder. Mit dieser Vorgabe schult sie einerseits die überfachlichen Fähigkeiten der Kinder, andererseits lässt sie deren individuelle Ideen und eine eigenaktive Vorstrukturierung zu. Die *Tableset-Methode* fungiert an dieser Stelle somit als Lernmethode, um einerseits überfachliche Lehrziele und andererseits das allgemeine Bildungsziel der Mitbestimmung zu erreichen. Dadurch, dass sie die Lernmethode vorgibt, ist keine Öffnung in der methodischen Dimension vorhanden. Die Lernmethode ihrerseits gibt den Lernweg und zudem die Organisation vor. Auch wenn die Kinder die Gruppenmitglieder selbst bestimmen können, sind alle weiteren Arbeitsbedingungen durch die Lernmethode festgelegt. Somit ist ebenfalls keine Öffnung in der organisatorischen Dimension erkennbar.

Aus der weit gefassten Formulierung des Arbeitsauftrags ist eine schwerpunktmäßige Mitbestimmung der Kinder in der inhaltlichen Dimension abzulesen, denn die Kinder können zum impliziten Oberthema „*Soziales Miteinander*“ die Inhalte selbst bestimmen. Da die Kinder an der Mitbestimmung des sozialen Miteinanders partizipieren, ist ferner eine schwerpunktmäßige Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension erkennbar.

Bezogen auf das Analyseraster fällt im Vergleich zur zweiten Unterrichtsbeobachtung auf, dass sich die sozial-partizipative Dimension hier auf das soziale Miteinander und nicht auf die Unterrichtsplanung bezieht. Beide Aspekte sind bisher der sozial-partizipativen Dimension zugeordnet. Bei der Analyse ergibt sich allerdings das Problem einer klaren Abgrenzung beider Aspekte. Konsequenter Weise muss daher die sozial-partizipative Dimension ein weiteres Mal ausdifferenziert und nachfolgend einmal für die Unterrichtsplanung und einmal für das soziale Miteinander bestimmt werden. Der Aspekt der Leistungseinschätzung bleibt dabei als dritter Aspekt der sozial-partizipativen Dimension im Analyseraster bestehen.

Es zeigt sich, dass fast alle Kinder mit der hohen Offenheit umgehen können. Zu vermuten ist, dass sie anscheinend über die hierfür erforderlichen überfachlichen Fähigkeiten verfügen. Denn sie wenden selbstständig und fast reibungslos (mit einer Ausnahme) die eingesetzte Lernmethode und unterschiedliche Einigungsstrategien an.

In der Reflexion am Ende der Stunde möchte die Lehrerin offensichtlich als ihr überfachliches Lehrziel die Selbsteinschätzung der Schüler/innen fördern.

Diese Lehrerin hat allerdings den zeitlichen Rahmen überschätzt und weitet daher am Ende - trotz Schulschluss - die Zeit aus, um die beabsichtigte Selbsteinschätzung der Gruppenarbeit durchzuführen. Dies verdeutlicht, dass eine flexiblere Zeitstruktur als eine institutionelle Rahmenbedingung förderlich für die Umsetzung der Offenheit wäre.

Tab. 34: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der dritten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>soziales Miteinander</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

C 4.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Ausbau der überfachlichen Fähigkeiten zur Optimierung der Gruppenarbeit

In dem anschließenden Auswertungsgespräch berichtet die Lehrerin, dass sie das „*Thema Gruppenarbeit*“ als Schwerpunkt in die Unterrichtreihe „*Fußballweltmeisterschaft*“ integriert habe. Diese Untereinheit sieht sie als Vorbereitung auf die weitere inhaltliche Auseinandersetzung. Sie will die Kooperation zwischen den Kindern als überfachliches Lehrziel fördern, da sie in den letzten Unterrichtsreihen Probleme während der Gruppenarbeit diagnostiziert hat.

„Also ein Problem war, dass manchen einfach so gar nicht bewusst war, dass zum Beispiel in der Gruppe jeder auch was leisten muss. Einige haben sich dann wirklich zurückgelehnt und einer hat gearbeitet, dann war das ganz toll.“ (01:59)

Grundsätzlich versteht diese Lehrerin Gruppenarbeit als eine Lernmethode („*wie eine Technik ist, die die Kinder lernen und beherrschen müssen*“ (03:29)), mit der sie offenen Unterricht realisieren und den Kindern gleichzeitig zusätzliche überfachliche Fähigkeiten vermitteln kann, wie „*gemeinsam ausdiskutieren, sich auf Themen einigen*“ (03:01), die für sie gleichzeitig im offenen Unterricht erforderlich sind.

„Im offenen Unterricht brauche ich ja immer wieder die Aussprachen. Das sind ja immer wieder auch eigentlich Gruppenarbeiten, also eigentlich kommen die immer wieder drin vor.“ (03:29)

Als überfachliche Lehrziele der Stunde nennt die Lehrerin, *„Regeln für die Gruppenarbeit mit Hilfe einer neuen Methode, dem Tableset“* aufzustellen (00:47). Hierfür habe sie (1) die Lernmethode und (2) das Oberthema vorgegeben und den Kindern *„die Regeln an sich und die Gruppenzusammensetzung“* selbst bestimmen lassen (07:36). Am Ende der Stunde wollte sie die Gruppenarbeit von den Kindern einschätzen lassen und hat hierfür erstmals die *„Drei-Finger-Methode“* eingesetzt.

Den Einigungsprozess der Kinder innerhalb der Gruppenarbeit greift sie positiv heraus und meint: *„Das, finde ich, regeln die Kinder super“* (09:09). Dies begründet sie damit, dass die Kinder sowohl *„gute und begründete Ideen“* eingebracht haben als auch unterschiedliche Einigungsstrategien angewendet haben, wie z.B. *„Abstimmen, das Beste aussuchen, Abgleichen“* (09:09).

Während der Arbeitsphase habe sie vornehmlich ihre Aufgabe wahrgenommen, den Lernprozess einzelner Kinder zu diagnostizieren und individuell zu unterstützen: *„Also im Prinzip gucken: Welche Kinder sind nicht aktiv in der Gruppe? Daneben stehen und Blickkontakt, oder aber auch mal Eingreifen.“* (09:55).

Als förderliche Bedingung nennt sie eine zeitliche Ausweitung auf eine *„Doppelstunde“*, um den Kindern mehr Zeit für die Formulierung der eigenen Ideen und den Einigungsprozess einräumen zu können und damit die Qualität der Lernergebnisse zu verbessern.

Ihre Umsetzung offenen Unterrichts begründet die Lehrerin mit ihrer Überzeugung zum Lehren und Lernen. Denn offen zu arbeiten, steigert ihrer Überzeugung nach die Motivation der Kinder, erweitert die Kompetenzen in überfachlicher Hinsicht und fördert das Lernen nachhaltiger. Die Begeisterung und Motivation der Kinder für das Thema spiegeln ihr auch die Eltern zurück.

„Ich habe viele Eltern, die berichten, wie viel die Kinder schreiben, wie motiviert sie schreiben, was sie schreiben und wie motiviert die lesen. Durch das Thema, wie themenbegeistert die Kinder sind.“ (25:26)

C 4.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die intendierte Öffnung

Diese Lehrerin misst der Gruppenarbeit für ihre Umsetzung eines offenen Unterrichts eine hohe Relevanz zu und hält als Vorbereitung auf weitere Gruppenarbeiten überfachliche (sozialbezogene) Fähigkeiten für erforderlich. Die Bedeutung unterstreicht sie, indem sie die Gruppenarbeit innerhalb der laufenden sachunterrichtsbezogenen Unterrichtsreihe als einen eigenständigen Bestandteil einbettet. Aus den Ausführungen der Lehrerin kann gefolgert werden, dass überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts schrittweise vermittelt werden müssen. Daher nennt diese Lehrerin sowohl fachliche als auch überfachliche Lehrziele als ihre Zielvorstellung.

Die Gruppenarbeit nutzt diese Lehrerin als Lernmethode, um den Schüler/n/innen eine Mitbestimmung in inhaltlicher und sozial-partizipativer Dimension zu ermöglichen und zugleich überfachliche Fähigkeiten vermitteln zu können, die sie als Voraussetzung für die intendierte Mitbestimmung sieht. An dieser Stelle fungiert die Sozialform gleichzeitig als Lernmethode, Ziel der Öffnung und Voraussetzung dafür.

Im Vergleich zu den bisher beobachteten Stunden zeigt sich, dass Lehrerin Flora die Öffnung ihres Unterrichts durch die Mitbestimmung der Schüler/innen des sozialen Miteinanders in der sozial-partizipativen Dimension erweitert.

Die Lehrerin ist davon überzeugt, durch die Mitbestimmung der Kinder die Lernmotivation maßgeblich fördern zu können und damit nachhaltiges Lernen zu erzielen. Diese schul- und professionsbezogene Überzeugung zum Lehren und Lernen scheint die Umsetzung ihres offenen Unterrichts als unterrichtsmethodische Präferenz zu bestimmen.

C 5 Vierte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Sammlung von Bewertungskriterien“

In der Unterrichtsreihe „Fußballweltmeisterschaft“ zeigt die Lehrerin eine weitere Untereinheit, in der sie die Kinder Bewertungskriterien erarbeiten lässt.

Themenübersicht zur vierten teilnehmenden Beobachtung

C 5.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der inhaltlichen Dimension

C 5.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Relevanz der Lernmethode zur Verfolgung von fachlichen und überfachlichen Lehrzielen

C 5.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Fachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für Öffnung in der inhaltlichen Dimension

C 5.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung der Öffnung in der sozialpartizipativen Dimension für die Leistungseinschätzung

C 5.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der inhaltlichen Dimension

Die Lehrerin steigt mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase im Sitzkreis ins Thema ein. Mit dem Verweis auf die vorbereitende Nachdenkarbeit der Kinder „*Bewertungskriterien zu überlegen*“ leitet sie zum Arbeitsauftrag der Stunde über und stellt darin den Orientierungsrahmen für die anschließende, eigenaktive Unterrichtsphase her. Sie gibt darin organisatorisch die Gruppenarbeit als Sozialform, methodisch die „*Kartenmethode*“¹⁰⁸ und inhaltlich drei Oberthemen vor, die sie anhand von farbigen Plakaten visualisiert hat:

- (1) Bewertungskriterien für die Gruppenarbeit,
- (2) Bewertungskriterien für den Vortrag und
- (3) Bewertungskriterien für das Produkt/ Ergebnis.

Während der eigenaktiven Arbeitsphase ist eine produktive Arbeitsatmosphäre zu beobachten, in der sich alle Kinder aktiv an der Gruppenarbeit beteiligen, sich über das Thema austauschen, ihre Ideen aufschreiben und ihre Ergebnisse strukturieren. Anschließend einigen sie sich, wer welche Karte vorstellen möchte.

Die Aufgaben der Lehrerin bestehen darin, den organisatorischen Ablauf der Kartenmethode anzumoderieren und den Lernprozess zu unterstützen.

Danach leitet die Lehrerin zur Ergebnissammlung in einer lehrergelenkten Unterrichtsphase über, für die sie die Organisation in einem „*doppelten Halbkreis*“ wählt. Die Kinder sortieren ihre Ergebnisse zu den an der Tafel visualisierten Oberthemen, während die Lehrerin zwischendurch interveniert und somit die Zusammenführung der Ergebnisse unterstützt. Zum

¹⁰⁸ Kartenmethode ist eine Lernmethode des selbständigen Brainstormings. Die Schüler/innen bekommen Karteikarten, auf denen sie zu einem übergreifenden Thema bzw. Aspekt ihre Ideen (eine Idee pro Karte) notieren können. Danach werden die Karten nach thematischen Schwerpunkten sortiert und zu Oberbegriffen zugeordnet.

Beispiel erinnert sie die Kinder daran, gleiche Karten auszusortieren, stellt Verständnisnachfragen und hilft den Kindern dabei, thematisch gleiche Karten mit ähnlichen Formulierungen zu erkennen. Als es zur Pause klingelt, bricht sie die Vorstellungsrunde ab und verweist auf eine Fortführung in der nächsten Stunde.

C 5.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Relevanz der Lernmethode zur Verfolgung von fachlichen und überfachlichen Lehrzielen

Als fachliche und überfachliche Lehrziele verfolgt Lehrerin Flora in der Stunde:

- (1) fachlich, Beurteilungskriterien zu definieren und diese vor zu strukturieren;
- (2) überfachlich, die Kartenmethode anzuwenden und in der Gruppe zusammen zu arbeiten.

Mit der Wahl der Lernmethode (Kartenmethode) ermöglicht die Lehrerin, eine in Form einer selbstbestimmten Sammlung und selbstgesteuerten Vorstrukturierung der Bewertungskriterien. An dieser Stelle wird deutlich, dass die eingesetzte Lernmethode gleichzeitig die Vermittlung fachlicher Lehrziele (Vorstrukturierung) und die Mitbestimmung der Schüler/innen ermöglicht. Trotz der methodischen Vorgabe bleibt der Lernweg offen, wodurch auf eine ansatzweise Öffnung in der methodischen Dimension zu schließen ist. Zudem bleiben die Arbeitsbedingungen den Kindern überlassen, woraus eine schwerpunktmäßige organisatorische Öffnung abzulesen ist. Bezogen auf den Arbeitsauftrag zeigt sich eine schwerpunktmäßige inhaltliche Offenheit, da die Kinder zu den vorgegebenen Oberthemen die Inhalte frei bestimmen können. Darüber hinaus ist ebenfalls eine schwerpunktmäßige Mitbestimmung der Kinder in der sozial-partizipativen Dimension zu erkennen, da die Lehrerin die Bewertungskriterien von den Kindern mitbestimmen lässt und dadurch vermutlich beabsichtigt, die Kinder bei der Leistungseinschätzung mit einzubeziehen.

Auch bei dieser Beobachtung zeigt sich, ähnlich der zuvor beobachteten Unterrichtsstunden, ein typischer Stundenverlauf bestehend aus einer lehrergelenkten Unterrichtsphase zu Beginn und am Ende der Stunde sowie einer eigenaktiven Arbeitsphase. In der lehrergelenkten Einstiegsphase stellt die Lehrerin einen verbindlichen Orientierungsrahmen für das anschließende individuelle Lernen der Schüler/innen her. Die lehrergelenkte Ergebnispräsentation nutzt sie zur Sicherung der Lernergebnisse. An dieser Stelle zeigt sich, dass diese Lehrerin ein dialektisches Verständnis von Offenheit in ihrer Unterrichtspraxis umsetzt.

Tab. 35: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der vierten Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>soziales Miteinander</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

C 5.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Fachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für Öffnung in der inhaltlichen Dimension

Diese Lehrerin nennt als ihre Zielvorstellung der Stunde, die Kinder bei der Entwicklung der Beurteilungskriterien mit einzubeziehen. Dies ist ihr einerseits wichtig, um die Leistungsbeurteilung durch die Ideen der Kinder zu erweitern. Andererseits möchte sie den Kindern eine Zielorientierung geben und ihnen mehr „*Eigeninitiative*“ (07:43) zugestehen. Die erarbeiteten Beurteilungskriterien möchte sie für die Selbsteinschätzung der Kinder und damit ihre Mitbestimmung bei der Leistungseinschätzung nutzen, wofür sie je eine Unterrichtsstunde einplant:

„Die Kinder sollen sich jetzt am Dienstag selber beurteilen. [...] Dann nehme ich die mit und werde ich ihnen Mittwoch, mit einer anderen Farbe, meine Rückmeldung geben. [...] Und dann wird am Mittwoch nochmal kurz drüber gesprochen.“ (08:40)

In der beobachteten Stunde verfolgt sie daher als ihr fachliches Lehrziel, dass die Kinder eigene Bewertungskriterien formulieren, wozu sie inhaltlich die Oberthemen vorgeben, die weitere inhaltliche Auseinandersetzung aber „*ganz frei gegeben*“ habe. Als Begründung für ihre Vorgabe der Sozialform (Gruppenarbeit) und der Lernmethode (Kartenmethode) nennt sie den erfolgreichen Lernprozess der letzten Unterrichtsstunden.

Als inhaltliche Vorbereitung auf diese Stunde habe sie die hierfür erforderlichen fachlichen Kenntnisse vermittelt, indem sie mit den Kindern erarbeitet hat, „*was ein Beurteilungskriterium wäre*“ und ihnen eine „*Nachdenk-Hausaufgabe*“ aufgegeben, zu überlegen, „*Was sie bei ihrem Beitrag beurteilen könnten*“ (03:42).

Während der Arbeitsphase habe sie vornehmlich ihre Aufgabe übernommen, den Lernprozess der Kinder bei auftretenden Problemen zu unterstützen, indem sie ihnen bei der Einigung und Rollenverteilung und andererseits bei der Ideenentfaltung weitergeholfen habe.

Positiv schätzt sie die Umsetzung der Gruppenarbeit ein: „*Also gerade bei der Gruppenarbeit waren die Kinder jetzt schon darauf bedacht, das auch alles einzuhalten.*“ (07:55).

Negativ bewertet sie die „*Zeitknappheit*“ und den Abbruch der Präsentationsphase. Hierfür meint sie, mehr Zeit einplanen zu müssen.

C 5.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Erweiterung der Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension für die Leistungseinschätzung

Diese Lehrerin strebt eine Erweiterung der Mitbestimmung der Schüler/innen in der sozial-partizipativen Dimension bei der Leistungsbeurteilung an und weitet hierfür ihre bisherige Öffnung des Unterrichts aus. Daraus ist ihre unterrichtsbezogene Überzeugung zur Zielvorstellung sichtbar, Selbst- und Mitbestimmung als allgemeines Bildungsziel in ihrem Praxis-konzept zu verfolgen. An dieser Stelle dient die eingesetzte Lernmethode als Mittel, um die intendierte Öffnung und gleichzeitig die Strukturierungsfähigkeit als ihr überfachliches Lehrziel zu realisieren.

Die wiederholte Einübung der Gruppenarbeit verdeutlicht, dass auch diese überfachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen (Kooperationsfähigkeit) für die intendierte Öffnung voraussetzend zu sein scheinen. Die formulierte Absicht der Lehrerin, die von den Kindern bestimmten Bewertungskriterien als Grundlage für die anschließende Leistungsbewertung zu nutzen, belegt die in der Unterrichtsbeobachtung angenommene schwerpunktmäßige Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension. Die Bewertungskriterien beziehen sich auf die fachlichen und überfachlichen Lehrziele der Lehrerin in dieser Unterrichtsreihe. Daraus ist zu folgern, dass die Lehrerin in ihrem offenen Unterricht sowohl fachliche, als auch eben aufgeführte, überfachliche Fähigkeiten gleichwertig berücksichtigt und die Leistungsbewertung ebenfalls auf alle Lehrziele bezieht. Die intendierte Mitbestimmung ist scheinbar Teil ihrer Unterrichtsplanung, die dadurch vielschichtiger wird - verglichen zu einer Planung, die nur auf fachliche

Lehrziele ausgerichtet ist - und somit eine Erweiterung erfährt. Aus ihren Ausführungen zeigt sich eine wechselseitige Bezugnahme zwischen Intention, Inhalten, Medien und Methoden, wie sie in der lehr-/ lerntheoretischen Didaktik von Heimann/ Otto/ Schulz (1979) ausgeführt wird. Damit verdeutlicht sie einen erforderlichen Lernprozess seitens der Lehrerin, der sich in der Erweiterung des unterrichtsmethodischen Repertoires äußert. Zu schließen ist, dass bestimmte methodisch-didaktische Fähigkeiten ebenfalls auf Seiten der Lehrerin für die Umsetzung offenen Unterrichts voraussetzend sind.

Aus den bisherigen Unterrichtsbeobachtungen zeigt sich, dass Lehrerin Flora in ihrem offenen Unterricht gleichzeitig fachliche und überfachliche Lehrziele verfolgt. Um den Schüler/innen Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen, sind ihrer Überzeugung zu Zielvorstellung nach fachliche und überfachliche Fähigkeiten erforderlich. Diese möchte die Lehrerin den Schüler/innen schrittweise vermitteln, indem sie tatsächlich Selbst- und Mitbestimmung in ihrem offenen Unterricht gewährt. Diese unterrichtsbezogene Überzeugung zu Zielvorstellungen hat sie bereits im Eingangsgespräch formuliert und illustriert in den einzelnen beobachteten Unterrichtsstunden die konsequente Umsetzung. Dies liefert ein Indiz dafür, dass diese die Umsetzung offenen Unterrichts beeinflussen könnte.

Vergleich des Öffnungsgrades in den verschiedenen Dimensionen zwischen der ersten und vierten Unterrichtsbeobachtung

Bezogen auf die bisher erhobenen Daten ist an dem Unterrichtsbeispiel von Lehrerin Flora im Vergleich zu der Unterrichtspraxis der anderen beiden Lehrerinnen keine chronologische Entwicklung einer zunehmenden Öffnung im Unterricht erkennbar. Dies liegt darin begründet, dass sie im Vergleich zu den anderen Fällen bereits zu Beginn der Forschungsphase ein eigenes Konzept zum offenen Unterricht hat, in dem sie Öffnung als Prozess realisieren möchte. Sie ist davon überzeugt, dass ihr Konzept offenen Unterrichts praktikabel ist und Lernerfolge erzielt und zeigt daher während der Forschungsphase einzelne Bausteine ihres Praxiskonzepts. Daher wird an dieser Stelle von einer Gegenüberstellung der Unterrichtspraxis zu Beginn und am Ende der zweiten Untersuchungsphase abgesehen, da diese nicht zielführend ist. Nichtsdestotrotz ist in der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora eine Erweiterung in der *sozial-partizipativen* Dimension ersichtlich. Aus dem Vergleich der beobachteten Unterrichtsstunden (vgl. Tab. 36) ist zu erkennen, dass die Lehrerin in dieser Dimension die bereits zu Beginn vorhandene Mitbestimmung der Kinder bei der Unterrichtsplanung um die Mitbestimmung beim sozialen Miteinander und bei der Leistungseinschätzung ausgeweitet

hat. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch beim u. g. Auszug des Analyserasters keine chronologische Entwicklung erkennbar ist. Dies ist darin begründet, dass nicht in jedem beobachteten Unterrichtsbeispiel alle Aspekte der *sozial-partizipativen* Dimension von der Lehrerin integriert, sondern verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden.

Tab. 36: Rastervergleich der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora in der sozial-partizipativen Dimension

	Unterrichtspraxis aus der ersten Beobachtung	Unterrichtspraxis aus der zweiten Beobachtung	Unterrichtspraxis aus der dritten Beobachtung	Unterrichtspraxis aus der vierten Beobachtung
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend	3= weitestgehend	3= weitestgehend	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend	3= weitestgehend	3= weitestgehend	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>soziales Miteinander</i>	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend	3= weitestgehend	3= weitestgehend	3= weitestgehend

6.3.3 Ergebnisse der dritten Forschungsphase: Etablierung der Öffnung im Unterricht

Die letzte Unterrichtsbeobachtung und das dazugehörige Auswertungsgespräch finden ein halbes Jahr nach der Fortbildungsreihe statt, an der Lehrerin Flora teilgenommen hat. In der Zwischenzeit hat diese Lehrerin ihren Arbeitsplatz gewechselt und unterrichtet nun an ihrer neuen Schule ein erstes Schuljahr. Aufgrund dessen illustriert das folgende Unterrichtsbeispiel die Anfänge des Öffnungsprozesses ihres Unterrichts.

C 6 Fünfte Beobachtung und Auswertungsgespräch der Unterrichtsstunde „Ideensammlung zu Pausenspielen“

In der abschließenden Unterrichtsbeobachtung zeigt Lehrerin Flora eine Unterrichtsstunde zum Thema „Ideensammlung zu Pausenspielen“. Diese führt sie im Sachunterricht innerhalb der Unterrichtsreihe „Miteinander statt Gegeneinander“ durch.

Themenübersicht zur fünften teilnehmenden Beobachtung

- C 6.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der inhaltlichen Dimension und Aufbau des Methodenrepertoires der Schüler/innen
- C 6.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in der inhaltlichen Dimension in einem verbindlichen Orientierungsrahmen
- C 6.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung – Überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die weitere Öffnung

C 6.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Prozess der zunehmenden Öffnung im Verhältnis zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung

C 6.1 Verlauf der Stunde aus der Perspektive der Beobachterin – Öffnung in der inhaltlichen Dimension und Aufbau des Methodenrepertoires der Schüler/innen

Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer lehrergelenkten Unterrichtsphase im Plenum. Sie steigt inhaltlich in das Thema ein und lässt die Kinder ihre Ergebnisse der Hausaufgabe vorstellen, die darin bestand, ihre Eltern oder Großeltern nach Spielen aus ihrer eigenen Schulzeit zu befragen. Daraufhin nehmen die Kinder sich gegenseitig dran und nennen einige frühere Kinderspiele der Eltern. Danach wechselt die Lehrerin die Organisationsform zum Gesprächskreis. Danach nennt sie das Thema der Stunde „*Spielmöglichkeiten auf dem Schulhof zu sammeln*“. Hierfür hat sie Fotos zu Spielorten und Geräten an die Tafel gehängt und sammelt dazu die spontanen Ideen der Kinder. Anschließend gibt sie den Arbeitsauftrag als inhaltlichen und methodischen Orientierungsrahmen für die darauffolgende eigenaktive Unterrichtsphase vor. Die Kinder sollen ihre Ideen zum Oberthema „*Spielmöglichkeiten auf dem Schulhof*“ mit der *Kartenmethode*¹⁰⁹ sammeln, die die Lehrerin während der Arbeitsphase neu einführt. Danach eröffnet sie die eigenaktive Arbeitsphase.

Während dieser ist eine ruhige und produktive Arbeitsatmosphäre zu beobachten. Alle Kinder sind aktiv und schreiben oder malen ihre Ideen auf die Karten. Zwischendurch gehen einzelne Kinder nach vorne an die Tafel und schauen sich die Fotos an.

Währenddessen übernimmt die Lehrerin ihre Aufgabe, den Lernprozess der Kinder zu unterstützen, indem sie von einer Tischgruppe zur nächsten geht und mit einzelnen Kindern spricht. Beispielsweise klärt sie noch einmal den Arbeitsauftrag und regt dazu an, konkrete Spiele zu nennen: „*Das Tor ist der Ort. Was kann man dort spielen?*“.

Sie beendet die Arbeitsphase mit einem akustischen Signal, lobt die Kinder für ihr leises Arbeitsverhalten und leitet die zweite Arbeitsphase mit dem Arbeitsauftrag an: „*Jetzt ist eure Aufgabe in der Gruppe, eure Ideen vor zu sortieren. Dazu braucht ihr in der Tischmitte Platz. Dort legt ihr gleiche Spiele auf einem Stapel ab*“. Zudem führt sie an einer Tischgruppe die methodische Umsetzung beispielhaft vor.

¹⁰⁹ Beschreibung der Lernmethode s. Fußnote 108.

Während der zweiten Arbeitsphase setzen die Kinder in allen Gruppen die Lernmethode reibungslos um. In drei Gruppen nennen die Kinder jeweils nacheinander eine Idee und legen diese in die Tischmitte. Die anderen Kinder ordnen ihre gleichen Ideen direkt dazu. In einer Gruppe übernimmt ein Kind die Gesprächsorganisation und sagt jeweils das nächste Kind an, das dran ist. In einer anderen Gruppe fragen die Kinder jeweils nach jeder Idee nach: „*Hat jemand das Gleiche?*“ In der vierten Gruppe leitet die Lehrerin zeitweise die Schrittabfolge an. (1) Den organisatorischen Ablauf: 1. „*Wer ist jetzt dran?*“ und (2) den inhaltlichen Abgleich, z.B.: *Hat jemand von euch auch noch „Schaukel“ aufgeschrieben?*“.

Nach der Arbeitsphase wechselt sie zur lehrergelenkten Unterrichtsphase der Ergebnispräsentation und wählt hierfür den Gesprächskreis als Organisationsform. In dieser Phase übernimmt Lehrerin Flora die Strukturierung der Ideen und führt diese zu einem Gesamtergebnis an der Tafel zusammen. Nachdem keine neuen Ideen genannt werden, beendet sie die Ergebnissammlung und informiert die Kinder über die weitere Vorgehensweise, „*die Ideen abzutippen*“ und in Form eines „*Plakats*“ wieder mitzubringen. Danach lässt sie die Kinder die Gruppenarbeit reflektieren: „*Wie hat das Sortieren in der Gruppe geklappt?*“. Als die Kinder daraufhin im Kanon antworten: „*Gut*“, fragt die Lehrerin nochmal gezielter nach: „*Gab es vielleicht doch Schwierigkeiten?*“ Daraufhin nennt ein Kind das Problem, dass in seiner Gruppe ein Kind alles alleine sortiert habe. Als die Lehrerin weiterhin in die Gesprächsrunde fragt: „*Wie können wir das Problem lösen?*“, schlägt ein Kind als erste Lösung vor: „*Dem Kind das sagen*“ und schildert die Vorgehensweise aus seiner Gruppe, der Reihe nach vorzugehen. Die Lehrerin wiederholt diesen Vorschlag nochmal und lobt das Arbeitsverhalten der Kinder.

C 6.2 Analyse der Unterrichtsstunde – Öffnung in der inhaltlichen Dimension in einem verbindlichen Orientierungsrahmen

In der Unterrichtsstunde sind fachliche und überfachliche Lehrziele erkennbar:

- (1) Fachbezogen, Ideen für Pausenspiele zu sammeln;
- (2) Methodenbezogen, sowohl diese Ideen zu strukturieren und hierfür das Aussortieren von gleichen Ideen einzuüben, als auch
- (3) die „Kartenmethode“ einzuführen und anzuwenden;
- (4) Sozialbezogen, die Kooperation einzuüben.

Eine ansatzweise Offenheit in der inhaltlichen Dimension (1) setzt diese Lehrerin um, indem sie das Oberthema und die Unterthemen in Form von Oberbegriffen vorgibt und die Ergebnisse offen lässt. Dadurch, dass sie die Kartenmethode vorgibt, erreicht sie (2) keine Öffnung in der methodischen Dimension. Hierin zeigt sich eine wechselseitige Beziehung zwischen den Lehrzielen, der methodischen Entscheidungen und den Lerninhalten, wie sie in der lehr-/ lern-theoretischen Didaktik von Heimann/ Otto/ Schulz (1979) ausgeführt wird. Die Kartenmethode fungiert als Mittel, um zum einen den Kindern die intendierte Mitbestimmung zu ermöglichen und zum anderen das Strukturieren als überfachliches Lehrziel zu verfolgen. Die Lehrerin gibt den zeitlichen Rahmen und die Sozialform implizit durch die Tischgruppenordnung vor, überlässt den Kindern aber das Arbeitstempo und illustriert damit eine ansatzweise Öffnung in der organisatorischen Dimension.

Dadurch, dass die Lehrerin am Ende der Stunde die Gruppenarbeit reflektiert, wird deutlich, dass sie die Kooperation unter den Kindern als überfachliches Lehrziel verfolgt. Daraus ist zu schließen, dass sowohl die Gruppenarbeit als auch die Reflexionsphase als Mittel zur Zielerfolgung fungieren. Beide eingesetzten Mittel erfüllen damit eine wichtige Funktion für die Fähigkeitserweiterung der Kinder.

Anleitung und schrittweise Anwendung von überfachlichen Fähigkeiten verlangen auch ein differenziertes Lehrerhandeln. Während der eigenaktiven Arbeitsphase unterstützt sie den individuellen Arbeits- und Lernprozess der Kinder. Bei der Strukturierung der Gruppenergebnisse steuert sie in die Zielrichtung der fachbezogenen Ergebnisse. In der Reflexionsphase sichert sie sozial- und selbstbezogene Lehrziele.

Tab. 37: Veranschaulichung der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora aus der fünften Beobachtung

Organisatorische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Methodische Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Inhaltliche Offenheit	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Unterrichtsplanung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>Leistungseinschätzung</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend
Sozial-partizipative Offenheit <i>soziales Miteinander</i>	0= nicht vorhanden
	1= ansatzweise/ erste Schritte
	2= schwerpunktmäßig
	3= weitestgehend

C 6.3 Auswertungsgespräch zur Unterrichtsplanung und Umsetzung - Überfachliche Fähigkeiten als Voraussetzung für die weitere Öffnung

Wie die Lehrerin berichtet, gehört die beobachtete Stunde zu einem schulinternen Rahmenprogramm zum Thema „*Miteinander statt Gegeneinander*“. In diesem Rahmen führt sie eine Unterrichtsreihe im Deutschunterricht zum Themenschwerpunkt „*Gefühle*“ durch und parallel dazu im Sachunterricht eine Unterrichtsreihe zum Oberthema „*Pausenspiele*“. Die Wahl und inhaltliche Umsetzung des Deutschthemas begründet sie mit den schulinternen Vorgaben des Arbeitsplans. Die Themenwahl des Sachunterrichts richtet sich nach den Ergebnissen der Selbsteinschätzung der Kinder, die sie zuvor abgefragt hat.

„Wir machen eine Auswertung des Selbsteinschätzungsbogens und da war in meiner Klasse eben klar, sind Pausenspiele ein Problem. Das war deutlich im negativen Bereich. In den anderen Klassen waren eben andere Schwerpunkte.“ (07:09)

Als ihr überfachliches Lehrziel der Unterrichtsreihe nennt sie, das „*Miteinander in Pausensituationen*“ zu stärken. Hierfür möchte die Lehrerin sowohl Regeln als auch Spielmöglichkeiten mit den Kindern erarbeiten: „*Was ist erlaubt, was ist verboten, was können wir spielen*“ (00:43).

In der beobachteten Stunde bestand ihr fachliches Lehrziel darin, Ideen für Pausenspiele zu sammeln. Hierfür hat sie den Kindern im Vorfeld als Hausaufgabe aufgegeben, ihre Eltern oder Großeltern zu Spielen aus ihrer Schulzeit zu befragen. In der Stunde hat sie inhaltlich die Oberbegriffe vorgegeben, um die Strukturierung für die Kinder zu erleichtern. Sie habe sich aufgrund der heterogenen Lesefähigkeiten der Kinder für eine bildliche Darstellung entschieden.

„[...] Ich hatte die Fotos von den Schulhofstellen gemacht, um einfach nochmal Ideen zu geben und um auch schon so ein bisschen Oberbegriffe zu geben. Und da fand ich die Bilder waren jetzt eine ganz gute Hilfe, um das so ein bisschen zu sortieren, weil einige noch nicht lesen können oder noch nicht so gut lesen, wären jetzt Begriffe schwierig gewesen.“ (02:16)

Methodisch habe sie die „Kartenmethode“ vorgegeben, um das Strukturieren der Ideen als ihr weiteres fachliches Lehrziel in der Gruppenarbeit zu vermitteln.

„[...] In der Gruppenarbeit, das war ja eine Vorsortierung, um nicht zu viele Zettel vorne zu haben. [...] Und da haben die Kinder dann auch nochmal quasi diese Technik gelernt, wenn ich etwas höre oder Gleiches schon da ist, drehe ich das um.“ (03:12)

Dadurch, dass sie sowohl die „Sozialform“ als auch die „Methode“ (03:46) vorgibt, erreicht sie, ihrer Einschätzung nach, eine geringe Offenheit. An dieser Stelle stand für diese Lehrerin aber das „Methodenlernen“ im Vordergrund, das sie als „Vorstufe für die weitere Öffnung“ erforderlich erachtet. Sie möchte hierfür ein „Methodenrepertoire“ als Grundlage aufbauen, damit die Kinder daraus eine begründete Methodenauswahl treffen und selbstständig anwenden können.

„[...] Also immer erst die Methoden einführen und dann die Auswahl aus den Methoden, aber auch nicht irgendwie wahllos, [...] sondern immer wieder auch hinterfragen, war die Methode jetzt hier sinnvoll oder im Vorfeld schon überlegen, welche eignet sich hier überhaupt. Also immer das begründete Methodennutzen.“ (14:54)

Da sie bereits das „Cluster“¹¹⁰ und nun die „Kartenmethode“ eingeführt hat, würde sie zukünftig bei einer Ideensammlung, z.B. den Oberbegriff, vorgeben „Pausenspiele sammeln“ und dann den Kindern die Lernmethode mitbestimmen oder gar selbstbestimmt entscheiden lassen.

¹¹⁰ Cluster ist eine Lernmethode, mit der die Schüler/innen ihre spontanen Ideen bzw. Gedanken zu einem bestimmten Thema aufschreiben. Das Thema ist in der Mitte eines Papierbogens notiert und eingekreist, davon ausgehend schreiben die Schüler/innen ihre Assoziationen auf, die sie in Form von Verästelungen bzw. Ketten verbinden.

„Beim nächsten Mal würde ich dann sagen: Ok, wir wollen Pausenspiele sammeln. Mit welcher Methode machen wir das? Oder sogar freistellen. Also im Moment bin ich noch dabei, quasi ein Methodenrepertoire aufzubauen.“ (04:32)

In der Unterrichtsstunde habe sie schwerpunktmäßig die Aufgaben wahrgenommen, organisatorische und methodische Abläufe anzuleiten und sowohl das Sozial- und Arbeitsverhalten als auch die fachlichen Arbeitsergebnisse der Kinder zu diagnostizieren und ihren Lernprozess individuell zu unterstützen.

Den überfachlichen Lernprozess der Kinder schätzt sie positiv ein: *„Das hat eigentlich ganz gut geklappt, finde ich, fürs erste Mal.“ (03:12)*. Ihren Arbeitsauftrag hätte sie ihrer Einschätzung nach klarer formulieren müssen, um die Qualität der Arbeitsergebnisse zu steigern.

„Einerseits hätte ich sagen müssen, es geht jetzt nicht darum, schön zu zeichnen. Einige haben dann mühsam gezeichnet, aber bis ich das gemerkt habe, war dann schon die Zeit fast um. Und zu einigen bin ich dann hingegangen, die hatten mehr die Orte gemalt und nicht das, was man da spielt.“ (12:24)

Ihrer Einschätzung nach setzt sie in ihrem offenen Unterricht eine inhaltliche, organisatorische und methodische Mitbestimmung der Kinder sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch -durchführung innerhalb eines strukturgebenden, institutionellen Rahmens um.

„Dann, die Inhalte, dass ich die Kinder mit in die inhaltliche Planung, soweit der Rahmen das zulässt, mit einbeziehe. Und versuche halt auch im Rahmen der Sozialform und Methoden die Kinder immer wieder - einfach dieses miteinander Dinge besprechen, diskutieren, wie können wir Dinge - also dieses demokratische eigentlich auch noch mit einzubeziehen.“ (20:00)

Als förderliche Bedingungen für die Umsetzung offenen Unterrichts nennt die Lehrerin institutionelle Rahmenbedingungen, wie

- die Festlegung eines verbindlichen Methodencurriculums und die Überprüfung der Umsetzung offenen Unterrichts durch die Schulleitung.
- Eine verpflichtende Umsetzung der kollegialen Zusammenarbeit (26:04).

Zudem ist sie davon überzeugt, dass offener Unterricht Inhalt der Lehrerbildung sein sollte. Für ihre Weiterentwicklung offenen Unterrichts hat diese Lehrerin die in der Fortbildung hergestellte gemeinsame Verständnisgrundlage von Wissenschaft und Schulpraxis als förderlich empfunden.

C 6.4 Erziehungswissenschaftliches Resümee – Prozess der zunehmenden Öffnung im Verhältnis zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung

An den Ausführungen zur Planung der Unterrichtsreihe zeigt sich, dass die Lehrerin das Verhältnis zwischen den (schulinternen) curricularen Rahmenvorgaben und der Schülermitbestimmung in der inhaltlichen Dimension auslotet und entscheidet, an welchen Stellen sie den Unterricht durch ihre Vorgaben lenkt und an welchen Stellen sie Anlässe zur Mitbestimmung schafft. Für den Deutschunterricht zeigt sich, dass die enggefassten schulinternen Vorgaben der Arbeitspläne diesen Entscheidungsspielraum der Lehrerin begrenzen und eine stärkere Lenkung erfordern. Im Sachunterricht sind die inhaltlichen Rahmenvorgaben hingegen weitergefasst, so dass die Lehrerin die Unterrichtsinhalte freier wählen und den Schüler/innen eine stärkere inhaltliche Mitbestimmung zugestehen kann. Die Definition der curricularen Vorgaben könnte demnach das Ausmaß der Öffnung des Unterrichts in der inhaltlichen Dimension und auf der Ebene der Unterrichtsplanung in der sozial-partizipativen Dimension beeinflussen. Dadurch, dass die Lehrerin ihren Sachunterricht unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Kinder plant und ihnen anschließend ihre Entscheidungen transparent macht, beteiligt sie die Kinder nicht an ihrer Unterrichtsplanung und erreicht somit keine Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension.

Auf der Ebene der durchgeführten Unterrichtsstunde inszeniert Lehrerin Flora eine ansatzweise inhaltliche Offenheit dadurch, dass sie das Oberthema und die Unterthemen in Form von Oberbegriffen vorgibt, die Ergebnisse jedoch offen lässt. Ziel ihrer Lenkung in Form eines gemeinsamen inhaltlichen Orientierungsrahmens ist, ihre intendierten fachlichen und überfachlichen Lehrziele zu erreichen. Dies ist ein Indiz dafür, dass ein bestimmtes Maß an Lehrerlenkung zur Erreichung der Lehrziele erforderlich ist.

Mit ihrer Vorgabe der Lernmethode verfolgt sie zum einen gleichzeitig die Schulung überfachlicher und fachlicher Fähigkeiten, die ihrer Überzeugung nach voraussetzend sind für eine zunehmende Öffnung. Zum anderen erfüllt die gewählte Lernmethode die Funktion, die intendierte Mitbestimmung in der inhaltlichen Dimension zu ermöglichen. Durch ihre Vorgabe erreicht sie aber keine Öffnung in der methodischen Dimension. Laut ihren Aussagen stand für sie in dieser Dimension nicht das Ausmaß der Öffnung, sondern ihre überfachlichen und fachlichen Lehrziele im Vordergrund.

Diese Lehrerin verfolgt auf allen Ebenen des Unterrichts – Planung, Durchführung, Reflexion – fachliche und überfachliche Lehrziele. In der Interaktion zu den von ihr diagnostizierten

Reaktionen der Kinder passt sie ihr Lehrerhandeln situativ an und verdeutlicht durch die flexible Gestaltung ihrer ursprünglichen Unterrichtsplanung die interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, S. 125). Dies verlangt seitens der Lehrerin sowohl ein breites Spektrum an diagnostischen als auch methodisch-didaktischen Fähigkeiten als Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts.

Die Beschreibung des Praxiskonzepts dieser Lehrerin macht deutlich, dass die Schüler/innen als Voraussetzung für die Umsetzung offenen Unterrichts fachliche und überfachliche Fähigkeiten benötigen, die in einem Öffnungsprozess schrittweise vermittelt werden müssen. Daraus ist zu schließen, dass die Umsetzung offenen Unterrichts eine Erweiterung der Unterrichtsplanung erfordert. Aus den Überzeugungen der Lehrerin zu ihren Zielvorstellungen ist abzulesen, dass sie Selbst- und Mitbestimmung als allgemeines Bildungsziel hat und dieses Ziel in ihrem Unterricht schrittweise verfolgt. Die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung vermittelt sie durch ihre ermöglichte Öffnung des Unterrichts, indem die Schüler/innen tatsächlich Mitbestimmung erfahren und dadurch fachliche und überfachliche Fähigkeiten erwerben. Die erreichte Offenheit ihres Unterrichts schätzt sie realistisch ein und steuert den weiteren Prozess ausgehend von den Lernfortschritten der Kinder. Sowohl ihre Überzeugungen zum Lehren und Lernen und zu ihren Zielvorstellungen als auch ihre positiven Erfahrungen scheinen die Umsetzung ihres Praxiskonzepts zu leiten.

Vergleich des Öffnungsgrades in den verschiedenen Dimensionen zwischen der vierten und fünften Unterrichtsbeobachtung

Ein abschließender Vergleich zwischen der letzten Unterrichtsbeobachtung der zweiten Untersuchungsphase (C 5) und der Unterrichtsbeobachtung der Nachuntersuchung (C 6) kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Da die Lehrerin aufgrund des Arbeitsplatzwechsels an eine andere Schule nun ein erstes Schuljahr unterrichtet, kann sie den bis zum Ende der zweiten Untersuchungsphase gezeigten Öffnungsprozess nicht fortführen und demonstriert in der Nachuntersuchung die ersten Schritte ihres Praxiskonzepts. Rückblickend auf die Daten der ersten und zweiten Untersuchungsphase kann zusammenfassend festgehalten werden, dass diese Lehrerin bestimmte fachliche und überfachliche Fähigkeiten der Kinder als Voraussetzung für eine zunehmende Öffnung erachtet. Anzunehmen ist, dass sie diese Fähigkeiten aufgrund des Klassenwechsels erst noch vermitteln muss, was sie ebenfalls im Auswertungsgespräch thematisiert und davon berichtet, ein Methodenrepertoire den Kindern zu vermitteln.

Dies ist eine weitere Begründung dafür, dass eine Etablierung des erweiterten Praxiskonzepts zum Ende der zweiten Untersuchungsphase nicht stattfinden kann.

7 Fallübergreifende Zusammenführung der wichtigsten Ergebnisse

7.1 Die Anwendung des theoretischen Konstrukts Offenheit für die Analyse der Öffnungsdimensionen im Unterricht

Die Komplexität der erhobenen qualitativen Daten zu den beobachteten Unterrichtsverläufen wurde mit einem Raster der relevanten Dimensionen von Offenheit strukturiert und im zweiten Schritt an der Unterrichtspraxis überprüft. Theoretisch lassen sich vier Dimensionen von Offenheit unterscheiden, die in Anlehnung an Peschel das Raster bilden (vgl. Kap. 2.2.5), mit dessen Hilfe das theoretische Verständnis von Offenheit in die Praxis hinein kommuniziert und die Unterrichtspraxis theoriebasiert analysiert werden konnte. Es handelt sich demnach in der vorliegenden Arbeit um einen korrektiven Theoriebildungsprozess in Kommunikation mit der Unterrichtspraxis. In dieser Konkretheit sind Unterrichtsverläufe bisher sehr selten untersucht worden. Daher erfordert dies eine sehr detaillierte und den Öffnungsprozess nachvollziehbare Darstellung der Prozesse und Ergebnisse.

Das dimensionale Raster sollte dazu dienen, das theoretisch-konzeptionelle Verständnis der Offenheit in der Praxis zu prüfen und es sollte zugleich analysetauglich für die Unterrichtspraxis sein. Es erwies sich in der Tat als wichtiges Instrument, eine wechselseitige konstruktive Kommunikation zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen.

Darüber hinaus spielt die Persönlichkeit der Lehrerinnen mit ihren Überzeugungen eine wichtige Rolle für den offenen Unterricht. Die Auswertung der Eingangsinterviews mit den Lehrerinnen ergab ein unterschiedliches Verständnis offenen Unterrichts seitens der Theorie und seitens der Unterrichtspraxis, zum einen in der begrifflichen Verwendung und zum anderen in den Zielvorstellungen. Die Lehrerinnen beschreiben ihr Verständnis vorwiegend anhand ihres konkreten Unterrichtshandelns, ohne dieses den theoretisch abgeleiteten Dimensionen zuzuordnen. Zwei der drei Lehrerinnen beziehen ihr Verständnis von Offenheit vornehmlich auf die organisatorische und methodische Dimension. Dies liefert einen Hinweis darauf, dass sich nicht nur das Verständnis zwischen Theorie und Praxis, sondern auch zwischen den beteiligten Lehrerinnen unterscheidet. Dass in der Praxis kein einheitliches Verständnis vorherrscht, lässt sich professionstheoretisch, so die Annahme auf der Mikroebene des Unterrichts, auf unterschiedliche Motive, hier Überzeugungen, zurückführen.

Die Daten aus den Interviews und den Unterrichtsbeobachtungen in den drei aufeinander folgenden Untersuchungsphasen wurden mit Hilfe des Rasters analysiert und, wie die Fallanaly-

sen ergeben, sind im Unterricht der Lehrerinnen unterschiedliche Dimensionen der Offenheit zu erkennen. Zu jedem Untersuchungszeitpunkt können der Ist-Stand und Öffnungsgrad entlang der Dimensionen abgebildet werden, was auch die Abbildungen nach jeder Unterrichtsbeobachtung verdeutlichen. Damit konnte die Praxis - in diesem Fall das konkrete Lehrerhandeln im offenen Unterricht - in die theoretisch definierten Dimensionen übersetzt werden und das entwickelte Raster anhand der Ergebnisse der Fallanalysen überprüft werden.

Als wichtige Ergebnisse sind festzuhalten:

- Das entwickelte Raster eignet sich als Instrument zur Analyse der Öffnung und des graduellen Ausmaßes der Öffnung.
- Es kann die Anschlussfähigkeit des offenen Unterrichts aus der Theorie für die Praxis herstellen.
- Es ermöglicht die wechselseitige Zuordnung der Dimensionen als gemeinsame Verständnisgrundlage für Theorie und Praxis und lässt sich für den weiteren Forschungsprozess nutzen, wie in diesem Fall geschehen.

Darüber hinaus können professionelle Schritte der Öffnung in der Unterrichtspraxis der einzelnen Lehrerinnen aufgezeigt werden und die Implementierung der Raster zu unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkten miteinander verglichen werden. Dies wird in den Falldarstellungen jeweils nach der zweiten und dritten Untersuchungsphase veranschaulicht und im nächsten Abschnitt ausführlicher dargestellt.

Erkenntnisse aus der Praxis, die das theoretische Konstrukt der Offenheit in der sozial-partizipativen Dimension erweitern

Bei der Datenanalyse fiel eine Diskrepanz zwischen dem Lehrerhandeln und der theoretischen Bestimmung der sozial-partizipativen Dimension auf. Aus der Unterrichtspraxis aller drei Lehrerinnen geht hervor, dass sie ihren Unterricht für die Schüler-Mitbestimmung bei der Leistungseinschätzung öffnen, diese aber im Analyseraster nicht erfasst ist und zur folgenden Erkenntnis führt. Im herkömmlichen Unterricht ist die Leistungseinschätzung genuine Aufgabe der Lehrkräfte, dagegen wird sie im offenen Unterricht zu einer gemeinsamen Aufgabe von Lehrer/n/innen und Schüler/n/innen. Da die Kinder nun wie bei der Unterrichtsplanung an der Leistungseinschätzung partizipieren, wurde dieser Aspekt der sozial-partizipativen Dimension zugeordnet und das Analyseraster aus der Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrerinnen heraus entsprechend erweitert und das theoretische Konzept der Dimensionen weiter

ausdifferenziert. Dies wiederum gibt erste Hinweise auf eine wechselseitige Kommunikation zwischen Theorie und Praxis.

Zudem zeigt die Fallanalyse von Lehrerin Flora die Schwierigkeit der Dimensionalisierung des sozialen Miteinanders. Das entwickelte Raster umfasst in der sozial-partizipativen Dimension sowohl den Aspekt der Unterrichtsplanung als auch den des sozialen Miteinanders. Die Beschreibung der sozial-partizipativen Dimension ist jedoch auf die Unterrichtsplanung ausgerichtet. Die Fallanalyse ergibt dagegen, dass dies für die Bestimmung des Ausmaßes des sozialen Miteinanders nicht angewendet werden kann. Vielmehr sind diese Aspekte getrennt voneinander zu betrachten, um eine differenzierte Analyse der Öffnung in der Unterrichtspraxis vornehmen zu können. Das erweiterte Analyseraster konnte anschließend für diesen Fall erfolgreich angewendet werden.

Bei der Überprüfung des angepassten Analyserasters bei der Analyse der Unterrichtspraxis der Lehrerinnen Rosa und Jasmin erwies sich die o.g. Trennung als sehr sinnvoll. Denn eine gleichzeitige Öffnung der Unterrichtsplanung und des Sozialen Miteinanders fand in beiden Fällen nicht statt. Durch die Trennung und stärkere Abgrenzung beider Aspekte konnten differenzierte Aussagen zum Offenheitsgrad in der sozial-partizipativen Dimension getroffen werden.

Unabhängig vom jeweiligen Erhebungszeitpunkt qualifizieren die Selbstauskünfte der Lehrerinnen in den Interviews die Analyse der Unterrichtsbeobachtung. Besonders gilt dies für die sozial-partizipative Dimension, da die Überlegungen der Lehrerinnen zur Unterrichtsplanung nicht in jeder Stunde beobachtbar waren. Das Raster konnte daher in dieser Dimension um die Daten aus den Interviews ergänzt werden. Im Auswertungsgespräch mit Lehrerin Rosa zur zweiten Unterrichtsbeobachtung wird beispielsweise deutlich, dass die Unterrichtsbeobachtung allein für eine differenzierte Analyse der sozial-partizipativen Dimension nicht ausreicht. Das dieser Arbeit zugrunde liegende komplexe Forschungsdesign erweist sich somit als förderlich für die Erkenntnisgewinnung. Das theoretische Konstrukt Offenheit wird in der sozial-partizipativen Dimension einerseits um den Aspekt der Leistungseinschätzung erweitert und andererseits um die zusätzliche Dimensionalisierung des Sozialen Miteinanders ausdifferenziert. Bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses können aus den Fallanalysen Aspekte erarbeitet werden, die das bisherige theoretisch-konzeptionelle Verständnis offenen Unterrichts erweitern (s. Tab. 39 grau hinterlegt). Dies ist ein weiterer Hinweis dafür, dass mit Hilfe des

Rasters eine wechselseitige Kommunikation zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden kann.

Tab. 38: Erweiterung des Rasters Dimensionen und Ausmaß der Offenheit im Unterricht – Teil I

Dimension	Unterrichtskriterien	Ausprägungsgrad und Handlungsspielraum	
Organisatorische Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selbst bestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit • Arbeitsort • Sozialform • Aufgabenmenge • Pflicht- und Wahlaufgaben • Aufgabenreihenfolge 	0	Die Lehrer/innen geben bei den Aufgaben Arbeitstempo, -ort, Abfolge usw. vor.
		1	Die Schüler/innen wählen in Teilbereichen die Reihenfolge, den Ort und die Sozialform der Aufgabenbearbeitung aus.
		2	Die Schüler/innen bestimmen selbst die Arbeitsbedingungen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens für individuelles Arbeiten.
		3	Die Schüler/innen entscheiden frei über Arbeitsbedingungen bei langfristigen eigenen Arbeitsvorhaben.
Methodische Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen ihrem eigenen Lernweg folgen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmaterialien • Lernmethoden • Lernverfahren • Lösungswege 	0	Die Lehrer/innen geben Lösungswege/-techniken oder Arbeitsmittel vor.
		1	Die Schüler/innen wählen in Teilbereichen das Arbeitsmaterial und aus einem Angebot eine eigene methodische Zugangsweise aus.
		2	Die Schüler/innen bestimmen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst das Arbeitsmaterial und den Lösungsweg.
		3	Die Schüler/innen entscheiden frei über den Lösungsweg.
Inhaltliche Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen über die Lerninhalte selbst bestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben • Aufgabenstellung • Themen • Inhalte 	0	Die Lehrer/innen geben genau vor, welche Schüler/innen welche Inhalte / welche Aufgaben bearbeiten.
		1	Die Schüler/innen wählen ein Thema/eine Aufgabe aus mehreren, anspruchsvollen und offenen Angeboten aus. Das Ergebnis ist offen.
		2	Die Schüler/innen bestimmen selbst ein (Teil-) Thema aus einem vorgegebenen Rahmenthema. Das Ergebnis ist offen.
		3	Die Schüler/innen entscheiden frei, welches Thema sie bearbeiten. Das Ergebnis ist offen.
0= nicht vorhanden 1= ansatzweise 2= schwerpunktmäßig 3= weitestgehend			

Tab. 39: Erweiterung des Rasters Dimensionen und Ausmaß der Offenheit im Unterricht – Teil II

Dimension	Unterrichtskriterien	Ausprägungsgrad und Handlungsspielraum	
Sozial-partizipative Offenheit <i>Inwieweit können die Schüler/innen die Unterrichtsplanung mitbestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung: - Themen - Inhalte - Lernmethoden - Ablauf - Gemeinsame Vorhaben 	0	Die Lehrer/innen geben die Unterrichtsplanung genau vor.
		1	Die Lerninteressen der Schüler/innen werden abgefragt und bei der Unterrichtsplanung mit berücksichtigt.
		2	Die Schüler/innen bestimmen bei der Unterrichtsplanung selbst ein (Teil-) Thema aus einem vorgegebenen Rahmenthema.
		3	Die Schüler/innen planen ihre Arbeitsvorhaben frei.
Sozial-partizipative Offenheit* <i>Inwieweit können die Schüler/innen das soziale Miteinander mitbestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Soziales Miteinander: - Klassenregeln - Regeln für Zusammenarbeit mit anderen Schüler/innen 	0	Die Lehrer/innen geben die Regeln des sozialen Miteinanders vor.
		1	Die Schüler/innen wählen Regeln aus einem vorgegebenen Angebot aus.
		2	Die Schüler/innen bestimmen in Teilbereichen die Regeln des sozialen Miteinanders selbst.
		3	Die Schüler/innen bestimmen die Regeln des sozialen Miteinanders selbst.
Sozial-partizipative Offenheit* <i>Inwieweit können die Schüler/innen die Leistungsbewertung mitbestimmen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsbewertung: - Selbsteinschätzung - Peereinschätzung - Beurteilungskriterien 	0	Die Lehrer/innen bewerten die Leistungen der Kinder.
		1	Die Schüler/innen bewerten in Teilbereichen ihre eigenen Leistungen innerhalb eines vorgegebenen Bewertungsrahmens.
		2	Die Schüler/innen bewerten in Teilbereichen ihre eigenen Leistungen und die Schüler/innen bestimmen die Bewertungskriterien in Teilen selbst.
		3	Die Schüler/innen bewerten ihre Leistungen und bestimmen die Bewertungskriterien frei.
0= nicht vorhanden 1= ansatzweise 2= schwerpunktmäßig 3= weitestgehend * Diese Dimension wurde durch die Empirie erweitert und ist daher in der Abbildung grau unterlegt.			

Unterschiedliche Öffnungsgrade kennzeichnen die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen

Alle drei Lehrerinnen öffnen (1) ihren Unterricht in unterschiedlichen Dimensionen und (2) in unterschiedlichem Ausmaß. In der ersten Forschungsphase ist in der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa und Lehrerin Jasmin eine Öffnung ansatzweise in organisatorischer, methodischer und inhaltlicher Dimension abzulesen, während Lehrerin Flora ihren Unterricht eine Niveaustufe höher öffnet. In der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa ist im Unterschied zu den beiden anderen Lehrerinnen keine Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension erkennbar. Im Unterricht von Lehrerin Jasmin zeigt sich diese Öffnung bei der Leistungsein-

schätzung, wohingegen Lehrerin Flora die Schüler/innen bei der Unterrichtsplanung einbezieht.

In der zweiten Forschungsphase sind Veränderungen in der Unterrichtspraxis aller drei Lehrerinnen erkennbar. Diese beziehen sich zum einen auf das Ausmaß der Öffnung und zum anderen auf die erweiterte Öffnung vornehmlich in der sozial-partizipativen Dimension. Der Öffnungsgrad variiert in den verschiedenen Dimensionen zwischen den ersten drei Niveaustufen (0, 1 und 2), wobei die höchste Niveaustufe einer weitestgehenden Offenheit in der Unterrichtspraxis der untersuchten Fälle nicht auftaucht.

Die Öffnung in der sozial-partizipativen Dimension erfolgt in der Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrerinnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und bezieht sich auf die Unterrichtsplanung. Während bei der Lehrerin Flora eine Öffnung bereits von Anfang an ersichtlich ist, integrieren Lehrerinnen Rosa und Jasmin eine Mitbestimmung der Schüler/innen erst in der letzten Unterrichtsbeobachtung der zweiten Forschungsphase. Zum anderen fällt auf, dass die Öffnung auch die Leistungsbewertung betrifft. Während Lehrerin Jasmin die Kinder bereits von Anbeginn an bei der Leistungseinschätzung mit einbezieht, tut dies Lehrerin Flora erst am Ende der zweiten Forschungsphase (s. Kap. C 5). Die Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa zeigt hingegen keine Öffnung für die Leistungseinschätzung der Kinder. Aus den Daten der zweiten Forschungsphase geht darüber hinaus hervor, dass nur bei Lehrerin Flora die Mitbestimmung des sozialen Miteinanders in ihrer Unterrichtspraxis auftaucht.

Im Vergleich der zweiten, dritten und vierten Unterrichtsbeobachtung zeigt sich bei den drei Lehrerinnen:

(1) In keinem der drei Unterrichtskonzepte ist eine lineare Entwicklung im Ausmaß der Öffnung in den einzelnen Dimensionen feststellbar. Am Beispiel von Lehrerin Flora kann stellvertretend aufgezeigt werden, dass einer schwerpunktmäßigen Öffnung in der organisatorischen und methodischen Dimension in der zweiten Unterrichtsbeobachtung keine weitergehende Öffnung in der sich anschließenden beobachteten Unterrichtsstunde folgt.

(2) *Zudem gibt es keine bestimmte Reihenfolge der Öffnung in den einzelnen Dimensionen*, denn die Daten zeigen ebenfalls, dass der Unterricht nicht in einer Dimension weitestgehend geöffnet wird, bevor die Öffnung in einer weiteren Dimension begonnen wird. Stattdessen ist zu beobachten, dass bei jeder Lehrerin eine Öffnung in den einzelnen Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Dimensionen und unterschiedlichem Ausprägungsgrad gleichzeitig vor-

kommt. Demnach bauen die Dimensionen nicht aufeinander auf. Zudem entsteht der Eindruck, dass eine Öffnung mit jeder Dimension initiiert und fortgeführt werden kann. Diese Schlussfolgerung wird im späteren Verlauf (Kap. 7.2) unter Hinzunahme von weiteren Erkenntnissen nochmals aufgegriffen und näher beleuchtet.

Die Daten der Nachuntersuchung ergeben keine abweichenden Ergebnisse zu den bereits dargestellten Erkenntnissen. Die Lehrerinnen öffnen ihren Unterricht weiterhin in den verschiedenen Dimensionen und das Ausmaß variiert nach wie vor in den ersten drei Niveaustufen (0, 1 und 2). Lehrerin Rosa praktiziert eine Ausweitung in der sozial-partizipativen Dimension um die Leistungseinschätzung. Demnach ist auch zum letzten Erhebungszeitpunkt keine weitestgehende Offenheit erkennbar. Eine mögliche Erklärung hierfür soll bei der späteren Darstellung der methodischen Präferenzen anhand weiterer Erkenntnisse formuliert werden.

Aus den drei Fallanalysen entsteht der Eindruck, dass die Unterrichtspraxis theoriebasiert professionalisiert werden konnte. Diese Professionalisierung zeigt sich beispielhaft an den Veränderungen in den erweiterten Dimensionen und im Öffnungsradius der Unterrichtspraxis bei allen drei Lehrerinnen, die aus dem Vergleich der Analyseraster zu den unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkten abzulesen sind.

7.2 Umsetzungspraxis offenen Unterrichts - ein Mischmodell aus Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung

Die Eingangsgespräche belegen, dass sich die drei Lehrerinnen für ein Mischmodell aus lehrerzentrierten und eigenaktiven Lernphasen in ihrem Unterricht entscheiden, das in der methodischen Präferenz ihrer Selbstauskunft zufolge differiert. Lehrerinnen Rosa und Jasmin meinen, 30 % der Unterrichtszeit für die Durchführung offener Unterrichtsphasen zu widmen, während Lehrerin Flora angibt, etwa die Hälfte ihrer Unterrichtszeit offen zu unterrichten. Dabei erfolgt die Umsetzung vorwiegend fachbezogen im Sach- und Deutschunterricht.

Alle drei Lehrerinnen sind davon überzeugt, dass lehrergelenkte Phasen zur Vermittlung und Sicherung des fachlichen Grundlagenwissens erforderlich sind und verfolgen dabei vornehmlich fachliche Lehrziele. Eine Lehrerlenkung eignet sich für sie ferner zur Einführung neuer Lernmethoden und zur Reflexion von Lernprozessen, woraus zu schließen ist, dass dabei überfachliche Lehrziele im Vordergrund stehen. Zur Einübung und Festigung bereits vermittelter inhaltlicher und methodischer Kenntnisse möchten sie hingegen eher eigenaktive Unterrichtsphasen umsetzen.

Das von den Lehrerinnen beschriebene Mischmodell zeigt sich darin, dass

- (1) neue Lernmethoden lehrergelenkt eingeführt worden sind,
- (2) die Übung und Festigung von fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten vornehmlich in eigenaktiven Arbeitsphasen stattgefunden hat und
- (3) die Sicherung der fachlichen und/oder der überfachlichen Fähigkeiten von den Lehrerinnen gelenkt worden ist.

Die Einführung von neuen fachlichen Inhalten hat keine der drei Lehrerinnen in den beobachteten Unterrichtsstunden gezeigt. Diese waren fast durchgängig in eine mehrwöchige Unterrichtsreihe eingebettet. Ihre Aussagen zur Unterrichtsreihe verdeutlichen, dass sie Unterrichtsstunden zur lehrergelenkten Erarbeitung und/oder zur Festigung neuer Fachinhalte integrieren wollten. Lehrerin Jasmin berichtet beispielsweise, grundlegende Kenntnisse zu Phantasiegeschichten (s. Kap. 6.2.3) und Lehrerin Rosa grundlegende Kenntnisse zum Thema Wiese (s. Kap. 6.1.2) lehrergelenkt vermitteln zu wollen. Diese methodische Präferenz begründen sie in den Auswertungsgesprächen mit ihrer Überzeugung, nur durch Lehrerlenkung einen grundlegenden Wissensstand und damit die curricularen Rahmenvorgaben vermitteln zu können. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass in allen beobachteten Unterrichtsstunden keine weitestgehende Öffnung erfolgte.

Aus dem beobachteten Unterrichtshandeln aller drei Lehrerinnen sind überfachliche Lehrziele, in diesem Fall die Vermittlung selbstbezogener Fähigkeiten, abzulesen. Sie beziehen die Lerninteressen der Schüler/innen bewusst ein, vornehmlich in den Arbeitsphasen, um deren Motivation zu fördern.

Die Aussagen der Lehrerinnen stimmen mit den Beobachtungen der Wissenschaftlerin überein und somit auch die Selbst- und Fremdeinschätzung. Denn ihr Unterrichtskonzept ist ein Mischmodell aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen und ihre methodische Präferenz ist von den intendierten Lehrzielen beeinflusst.

Folgende Ergebnisse sind festzuhalten:

- (1) *Im offenen Unterricht werden über die fachlichen Fähigkeiten hinaus auch überfachliche (methodenbezogene, sozialbezogene, selbstbezogene) vermittelt und eingeübt.* Dies macht den Mehrwert offenen Unterrichts gegenüber dem herkömmlichen Unterricht aus.

- (2) Die Lehrerinnen *entscheiden sich für ein Mischmodell* aus lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen, da sie mehrere Lehrziele in ihrem Unterricht verfolgen. Dieses Mischmodell ermöglicht ein praktikables Vorgehen, um fachliche und überfachliche Fähigkeiten zu fördern.

Die Gestaltung der lehrergelenkten und eigenaktiven Unterrichtsphasen zeigt in jeder Unterrichtsstunde einen typischen Unterrichtsablauf bestehend aus:

- (1) Einstieg, (2) Arbeitsphase und (3) Ergebnispräsentation bzw. -reflexion.

Lehrergelenkte Unterrichtsphasen werden vorrangig im Einstieg und in der Ergebnispräsentation bzw. Ergebnisreflexion umgesetzt, in der Arbeitsphase dagegen eigenaktive Unterrichtsphasen. Charakteristisch für die lehrergelenkten Phasen ist die Organisationsform im Plenum oder Sitzkreis, in denen die Lehrerinnen das gemeinsame Gespräch lenken. In den Einstiegsphasen besteht ihre Lehrerlenkung meist darin, den Arbeitsauftrag vorzugeben, womit sie einen Rahmen in organisatorischer und methodischer Hinsicht herstellen und damit die inhaltliche Zielrichtung für die sich anschließende selbstgesteuerte Arbeitsphase der Schüler/innen steuern. Die Lehrerlenkung der Ergebnispräsentation zeigt sich meist in ihren Arbeitsaufträgen, mit denen sie die inhaltliche Zielrichtung vorgeben und das Gespräch entweder selbst leiten oder mit unterschiedlichen Lernmethoden eine selbstgesteuerte Präsentation ermöglichen.

- (3) *Die Umsetzung offenen Unterrichts erfordert ein Mindestmaß an Lehrerlenkung.* Das Austarieren des Verhältnisses zwischen Lehrerlenkung und Schülermitbestimmung ist den einzelnen Lehrerinnen überlassen und könnte für weiterführende didaktische Studien als Anknüpfungspunkt genutzt werden (s. Kap. 2.4). Diese Ergebnisse vermitteln eine Anschlussfähigkeit des Mischmodells an die Unterrichtspraxis. Die Annahme eines dialektischen Verhältnisses von Offenheit und Geschlossenheit (vgl. Kap. 2.4) kann somit empirisch gestützt werden.

Rekonstruktion der Unterrichtskonzepte der Lehrerinnen zur Vermittlung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit

Die rekonstruierten Öffnungsverläufe der Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrerinnen während des gesamten Forschungsprozesses lassen Gemeinsamkeiten auf methodisch-didaktischer Ebene erkennen. Eine ausführliche Hinführung wird hier als sinnvoll erachtet, da im Anschluss daran weiterführende Erkenntnisse erarbeitet werden.

Aus den Eingangsinterviews ist bereits abzulesen, dass alle drei Lehrerinnen offene Unterrichtsverfahren einsetzen. Sie nennen hierfür die *Werkstattarbeit* bzw. die Organisation in Stationen. Neben der Selbstauskunft illustrieren sie die in ihrer Unterrichtspraxis konkrete Durchführung dieser Verfahren. Diese ist vor allem in den ersten Unterrichtsbeispielen bei den Lehrerinnen Rosa (s. Kap. 6.1.1; Kap. 6.1.2) und Jasmin (s. Kap. 6.2.1) sowie im letzten Unterrichtsbeispiel bei Lehrerin Flora (s. Kap. 6.3.3) zu finden. Die Lehrerinnen bereiten in der Werkstattarbeit ein breites Lernangebot für die Schüler/innen vor, indem sie unterschiedliche Lernmaterialien zusammenstellen und darin das Anforderungsniveau in methodischer und inhaltlicher Hinsicht differenzieren. Eine Öffnung ihres Unterrichts zeigt sich in der eigenaktiven inhaltlichen Erarbeitung, für die alle drei Lehrerinnen die Inhalte, Lernmethoden und einen organisatorischen Rahmen (Zeit, Sozialform, Arbeitsort) zur Auswahl vorgeben und den Schüler/innen die Entscheidung über die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung und das Arbeitstempo überlassen.

Die Lehrziele bestehen vorrangig darin, fachbezogene Fähigkeiten und methodenbezogene Fähigkeiten, speziell die selbstständige Organisation von Arbeitsabläufen, einzuüben. Die Analyse der methodisch-didaktischen Umsetzung zeigt, dass sie die Werkstattarbeit vornehmlich als Mittel zur Verfolgung dieser Lehr-/ Lernziele nutzen. Die Unterrichtsbeispiele von Lehrerin Rosa und ihre Beschreibung im Eingangsinterview illustrieren eindrücklich die methodisch-didaktische Umsetzung dieser Öffnung und die Ausdifferenzierung der damit verbundenen Teilkompetenzen. Das offene Unterrichtsverfahren fungiert an dieser Stelle als Lernmethode, um einerseits fachliche und überfachliche Fähigkeiten zu vermitteln und andererseits die intendierte Mitbestimmung der Schüler/innen in der organisatorischen und methodischen Dimension zu üben.

Während des Forschungsprozesses taucht die „*themenorientierte*“ *Arbeit* als weiteres Verfahren in der Unterrichtspraxis auf. Diese Form bezeichne ich deshalb als themenorientierte Arbeit, da die Lehrerinnen verschiedene Lernmethoden themenbezogen einsetzen und hierfür unterschiedliche Organisationsformen wählen, die den gängigen offenen Unterrichtsverfahren nicht zugeordnet werden können. Lehrerin Flora berichtet bereits im Eingangsinterview von themenorientierter Arbeit als einem Teil ihres Öffnungsprozesses und illustriert diese in der dritten Unterrichtsbeobachtung (s. Kap. 6.3.2). In der Unterrichtspraxis von Lehrerin Rosa ist diese in der Nachuntersuchung erkennbar (s. Kap. 6.1.3) Lehrerin Jasmin führt themenorientiertes Arbeiten bereits zu Beginn der zweiten Forschungsphase ein und erprobt diese in den

folgenden Unterrichtsbeobachtungen (s. Kap. 6.2.2). Ihre Unterrichtsbeispiele können daher stellvertretend für die konkrete Umsetzung der themenorientierten Arbeit betrachtet werden.

Bei der themenorientierten Arbeit geben die Lehrerinnen meist das Oberthema und Unterthemen vor, aus denen die Schüler/innen auswählen können. Sie bereiten ein breites Lernangebot für die Schüler/innen vor, das vornehmlich aus unterschiedlichen Informationsquellen und -materialien besteht und die Arbeit der Schüler/innen meist in unterschiedlichen Sozialformen zulässt. In diesem Rahmen können die Schüler/innen die Arbeitsbedingungen, Arbeitsmaterialien und Lösungswege mitbestimmen. Neben einer selbstständigen inhaltlichen Erarbeitung können sie ihren Lernprozess selbst steuern und dabei verschiedene Lernmethoden zur Erarbeitung und/oder Darstellung und/oder Präsentation ihrer Ergebnisse erwerben oder anwenden. Lehrerin Rosa setzt beispielsweise als Lernmethoden das Themenheft (Ergebnisdarstellung) sowie das Kugellager und den Museumsgang (Ergebnispräsentation) ein, während Lehrerin Jasmin zum Beispiel die Schneeballmethode (Erarbeitung der Ergebnisse) und den mündlichen Vortrag (Ergebnispräsentation) erprobt. Die Tableset-Methode (Erarbeitung der Ergebnisse) und das Lernplakat (Ergebnisdarstellung) sind exemplarisch aus den Unterrichtsbeispielen von Lehrerin Flora zu nennen.

Die Lehrerinnen verfolgen mit Hilfe diverser Lernmethoden und den damit zusammenhängenden Einsatz verschiedener Sozialformen vornehmlich überfachliche Lehr-/ Lernziele, die sich in der Einübung methoden-, sozial- und selbstbezogener Fähigkeiten der Schüler/innen manifestieren. Da die Lehrerinnen den Schwerpunkt der Vermittlung auf diese überfachlichen Fähigkeiten legen, ist zu schließen, dass sie diese für die intendierte erweiterte Öffnung für erforderlich halten.

Durch die inhaltlichen Wahlmöglichkeiten der Schüler/innen zeichnet sich eine ansatzweise Öffnung in der inhaltlichen Dimension ab, die als neue Dimension in der Unterrichtspraxis hinzukommt. Denn die Lehrerinnen geben zwar die Ober- und Unterthemen vor, ihre Aufgabenstellungen erlauben aber eine Ergebnisoffenheit. Die Öffnung in der organisatorischen und methodischen Dimension zeigt sich meist in der selbstgesteuerten und teils selbstbestimmten Erarbeitung der fachlichen Inhalte und wird in ihrem Ausmaß zumindest beibehalten, meist jedoch erhöht. Auch an dieser Stelle ist auffällig, dass die Lehrerinnen die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen als übergreifendes Unterrichtsziel verfolgen und die eingesetzten Lernmethoden und Sozialformen als Mittel zur Ausbildung der fachlichen und überfachlichen

Fähigkeiten, wie zur Erreichung der intendierten Selbst- und Mitbestimmung, der Schüler/innen dienen.

Als ein nächstes Unterrichtsverfahren zeigt sich *projektorientiertes Arbeiten*, das vornehmlich Lehrerin Flora in ihrer Unterrichtspraxis während des gesamten Forschungsprozesses und Lehrerin Jasmin in der Nachuntersuchung einsetzen. Die Öffnung besteht hier in der Vorgabe eines inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Rahmens, in dem die Schüler/innen sowohl die konkrete Organisation als auch die Lernmethoden und Inhalte mitbestimmen. Die Lehrerinnen integrieren eine gemeinsame Planungsphase, in der die Schüler/innen über die Inhalte und/oder Lernmethoden der gesamten Unterrichtsreihe mitentscheiden können. Sie ermöglichen auch eine gemeinsame Leistungseinschätzung über die Mitbestimmung der Schüler/innen bei der Entwicklung der Bewertungskriterien, anhand derer sie ihre Leistungen mit einschätzen können.

Aus den Ausführungen zur projektorientierten Arbeit geht hervor, dass für die Lehrerinnen die Festigung der fachbezogenen Fähigkeiten, die Schulung selbstbezogener Fähigkeiten (u.a. Selbsteinschätzung), die Anwendung methodenbezogener Fähigkeiten (u.a. Darstellung und Präsentation von Ergebnissen) und die Anwendung sozialbezogener Fähigkeiten (u.a. Kooperationsfähigkeit) wichtig sind. Darin wird eine zunehmende Öffnung in der sozialpartizipativen Dimension erkennbar, da die Lehrerinnen die Schüler/innen bei der Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung mit einbeziehen. Eine Öffnung in den anderen Dimensionen bleibt meist auf den Niveaustufen 1 und/oder 2 bestehen.

Die eben beschriebenen Unterrichtsverfahren (Werkstattarbeit, themenorientierte Arbeit und projektorientierte Arbeit) tauchen in der untersuchten Unterrichtspraxis der Lehrerinnen nicht in der reinen Form auf. Einzelne Elemente der projektorientierten Arbeit kommen punktuell auch bei der themenorientierten Arbeit vor. In der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora ist zum Beispiel die gemeinsame Unterrichtsplanung bereits Gegenstand der themenorientierten Arbeit (s. Kap. 6.1.2). Aus analytischen Gründen wird aber die dargestellte Abgrenzung vorgenommen.

Aus der Rekonstruktion der Unterrichtskonzepte kristallisieren sich mehrere Erkenntnisse heraus.

(1) *Vermittlung überfachlicher Fähigkeiten auf dem Weg einer zunehmenden Unterrichtsöffnung*

Aus den Fallanalysen geht hervor, dass alle drei Lehrerinnen in ihrer Unterrichtspraxis überfachliche Fähigkeiten vermitteln und diese als erforderliches „Handwerkzeug“ für eine zunehmende Selbst- und Mitbestimmung ihrer Schüler/innen erachten. Dies spielt in der Unterrichtspraxis der Lehrerinnen, wie aus der vorliegenden Studie hervorgeht, eine zentrale Rolle. Die Lehrerinnen haben erkannt, dass überfachliche Fähigkeiten nicht vorausgesetzt werden können und einen Lernprozess der Schüler/innen erfordern. Diese hohe Relevanz geht aus dem theoretisch-konzeptionellen Verständnis bisher nicht hervor. Zwar thematisiert z.B. Jürgens in seiner Rahmenkonzeption offenen Unterrichts eine „erforderliche Vorstrukturierung des Unterrichts“, mit dessen Hilfe die Kinder zum selbstständigen Lernen hingeführt werden, differenziert dieses jedoch nicht aus. Auch im Raster von Peschel (2009) werden notwendige überfachliche Fähigkeiten zwar behauptet, aber auch nicht weiter ausdifferenziert und begründet. Vielmehr wird implizit vorausgesetzt, dass die Schüler/innen über diese Fähigkeiten verfügen. Auch an dem vorliegend, in Anlehnung an Peschel, modifizierten Analyseraster für das Ausmaß der Öffnung in der methodischen Dimension (s. Tab. 40) kann dies verdeutlicht werden. So heißt es an dieser Stelle:

Tab. 40: Öffnungsniveaus in der methodischen Dimension im Raster der vorliegenden Arbeit

0	Die Lehrer/innen geben Lösungswege/-techniken oder Arbeitsmittel vor .
1	Die Schüler/innen wählen in Teilbereichen das Arbeitsmaterial und aus einem Angebot eine eigene methodische Zugangsweise.
2	Die Schüler/innen bestimmen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst (in Teilbereichen) das Arbeitsmaterial und den Lösungsweg.
3	Die Schüler/innen entscheiden frei über den Lösungsweg.

Beim Niveau 2, der ansatzweisen Öffnung, müssen die Schüler/innen über Kenntnisse unterschiedlicher Zugangsweisen bereits verfügen, um „eine eigene methodische Zugangsweise“ wählen zu können. Die methodenbezogenen Fähigkeiten der Schüler/innen werden hier vorausgesetzt und dieser Zusammenhang von Voraussetzung und Öffnungsgrad ist auf jede Dimensionalisierung zu beziehen. Dem theoretisch-konzeptionellen Verständnis fehlt demnach die Anschlussfähigkeit an die konkrete Umsetzungspraxis. Die Lehrerinnen stellen diesen Anschluss in ihrer Unterrichtspraxis her, indem sie zu den überfachlichen Fähigkeiten (me-

thoden-, sozial- und selbstbezogene) die jeweils zugehörigen Teilfähigkeiten ausdifferenzieren und diese als Lehrziele ihres offenen Unterrichts festlegen, parallel zu den fachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler/innen. Mit der Vermittlung fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten intendieren sie eine zunehmende Öffnung und verfolgen – dies ist eine weitere Schlussfolgerung - die von Klafki formulierte Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung als zentrales Bildungsziel ihrer Unterrichtspraxis (vgl. Kap. 3.1).

(2) Interdependenz der Strukturelemente bei der Umsetzung offenen Unterrichts

Die Lehrerinnen setzen, wie die Rekonstruktion ihrer Unterrichtskonzepte zeigt, offene Unterrichtsverfahren und Lernmethoden auch als Mittel ein. In allen Praxisbeispielen führen sie neue Lernmethoden vornehmlich zur Ideensammlung bzw. Vorstrukturierung und Ergebnispräsentation ein. Die Lernmethode dient gleichzeitig als Mittel und Ziel, wie an der Unterrichtspraxis von Lehrerin Flora und der von ihr eingesetzten Tableset-Methode illustriert werden kann (s. Kap. 6.3.2). Sie setzt diese Lernmethode einerseits als Mittel zur Ermöglichung einer inhaltlichen Mitbestimmung der Schüler/innen ein, andererseits auch zum Einüben methodenbezogener Fähigkeiten.

Die Bedeutung des Einsatzes von Lernmethoden geht aus der Analyse aller drei Fälle hervor. Die Lehrerinnen vermitteln die methodenbezogenen Fähigkeiten nicht isoliert, sondern stets in Verbindung mit den Inhalten und wählen entsprechend die Medien aus. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Lehrerinnen ihren offenen Unterricht offensichtlich in Wechselwirkung zwischen Intention, Inhalt, Methode und Medien planen und zu den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen in Beziehung setzen. Dies liefert einen empirischen Nachweis für die theoretisch angenommene Interdependenz der unterrichtlichen Strukturelemente bei der Planung offenen Unterrichts, wie sie in der lehr-/ lerntheoretischen Didaktik von Heimann/ Otto/ Schulz (1979) begründet wird.

(3) Folgerungen zur Unterrichtsplanung offenen Unterrichts

Aus den Auswertungsgesprächen der drei Lehrerinnen ist abzulesen, dass sie den Lernerfolg der Schüler/innen in fachlicher wie in überfachlicher Hinsicht beurteilen. Sie leiten weitere fachliche und/oder überfachliche Lehrziele bzw. konkrete didaktische Konsequenzen für ihr weiteres Unterrichtshandeln davon ab und illustrieren damit, dass sie den Lernstand bzw. die Lernvoraussetzungen der Kinder in fachlicher und überfachlicher Hinsicht bei ihrer Unterrichtsplanung mit einbeziehen. In dem Auswertungsgespräch zur ersten Unterrichtsbeobachtung (s. Kap. 6.1.1) von Lehrerin Rosa zeigt sich beispielsweise, dass sie das Vorwissen der

Kinder zum Thema Märchen erfragen möchte, im Nachhinein die Lernergebnisse der Schüler/innen aber negativ einschätzt. Daraus schließt sie auf eine Überforderung der Schüler/innen und leitet daraus als Lehrziel die Vermittlung von fachbezogenen Fähigkeiten zum Thema Märchen ab, die sie lehrergelenkt vermitteln möchte. Andererseits thematisiert sie ihre überfachlichen Lehrziele und schätzt sowohl die Zusammenarbeit in Gruppen als auch methodenbezogene Fähigkeiten einiger Schüler/innen negativ ein, die Ergebnisse in Tabellenform darzustellen. Daraus schließt sie eine Einübung des kooperativen Arbeitens an und eine schrittweise Vermittlung der Ergebnisdarstellung als methodisch-didaktische Konsequenzen für ihr weiteres Lehrerhandeln, um die sozial- und methodenbezogenen Fähigkeiten der Kinder zu fördern. Ähnliches zeigt sich in der dritten Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin Jasmin zum Thema Bewertungskriterien (s. Kap. 6.2.2). Bei der Reflexion der Lernergebnisse der Schüler/innen schließt diese Lehrerin auf eine Überforderung der Schüler/innen aufgrund fehlender fachbezogener Fähigkeiten. Als didaktische Konsequenz führt sie eine zeitliche Ausweitung ein, zusätzliche inhaltliche Unterstützungsmaßnahmen und lehrergelenkte Unterrichtsphasen zur Vermittlung fachbezogener Fähigkeiten. Diese Lehrerin bewertet ihr überfachliches Lehrziel, eine neue Lernmethode einzuführen, positiv.

Diese Beispiele lassen den Schluss zu, dass die Lehrerinnen ihre Unterrichtsplanung und -reflexion über die fachlichen Lehrziele hinaus auf überfachliche Lehrziele ausweiten. Das heißt, die fachlichen und überfachlichen Lehrziele haben für die Lehrerinnen einen gleichen Stellenwert, was sich daran zeigt, dass in jeder beobachteten Stunde sowohl fachliche als auch überfachliche Lehrziele verfolgt werden. Diese Lehrziele werden immer mit den unterrichtlichen Strukturelementen verknüpft, wodurch die Unterrichtsplanung vielschichtiger wird, im Vergleich zu einer Planung, die nur auf fachliche Lehrziele ausgerichtet ist.

Die Reflexionen der Lehrerinnen zu ihrer beobachteten Unterrichtsstunde zeigen, dass sie erwartungsgemäß ihre Unterrichtsentscheidungen am Lernstand der Kinder und Optimierung ihres Lernerfolgs ausrichten und fallspezifische Varianten der Vermittlungsschwerpunkte praktizieren. Für Lehrerin Flora spielen Erwerb und Anwendung von methoden- und selbstbezogenen Fähigkeiten bereits zu Beginn der Forschungsphase eine wesentliche Rolle. Sie thematisiert die sozialbezogenen Fähigkeiten der Schüler/innen als Entwicklungsschwerpunkt ihres Unterrichts, an dem sie während des gemeinsamen Theorie-Praxis-Forschungsprozesses arbeitet. Lehrerin Jasmin geht in ihrem Unterricht bereits von hohen sozialbezogenen Fähigkeiten aus und konzentriert ihre Weiterarbeit während des Forschungsprozesses vornehmlich auf den Ausbau der methodenbezogenen Fähigkeiten. Daneben integriert sie in ihren Unter-

richt zunehmend die Vermittlung von selbstbezogenen Fähigkeiten (Selbsteinschätzung). Im Unterricht von Lehrerin Rosa steht im Vergleich hierzu vornehmlich die erste Einübung methodenbezogener Fähigkeiten für die selbstständige Arbeitsweise der Werkstattarbeit im Vordergrund, die sie während des Untersuchungszeitraums um weitere methodenbezogene und selbstbezogene Lehrziele erweitert.

Die unterschiedlichen Vermittlungsschwerpunkte verdeutlichen, dass die Lehrerinnen den Prozess der zunehmenden Öffnung in Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen ihrer Schüler/innen steuern. Folgt man diesem Gedanken, dann sind bestimmte fachliche und überfachliche Fähigkeiten der Schüler/innen für die Öffnung und ihr Ausmaß in einer bestimmten Dimension erforderlich.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrerinnen Wege zur Ausdifferenzierung der für eine zunehmende Selbst- und Mitbestimmung erforderlichen überfachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen gefunden haben und bei der methodisch-didaktischen Umsetzung offenen Unterrichts berücksichtigen. Dies sind neue Erkenntnisse zur didaktischen Umsetzung offenen Unterrichts, die in den innerwissenschaftlichen Diskurs aufgenommen werden sollten.

Zunehmende Öffnung als Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler/innen

Die Fallanalysen zeigen, dass das Lehrerhandeln auf den Lernerfolg der Schüler/innen ausgerichtet ist, den sie auf der Basis von erreichten fachlichen und überfachlichen Lehrzielen bestimmen. Wie mit den o.g. Unterrichtsbeispielen herausgestellt, überdenken die Lehrerinnen in den Auswertungsgesprächen zur Unterrichtsstunde ihre Aktionen und die Reaktionen der Schüler/innen im Sinne von „reflection in action“ bzw. „reflection on action“ (vgl. Schön 1983). Sie leiten aus ihrer Diagnose methodisch-didaktische Konsequenzen für ihr weiteres Unterrichtshandeln ab. Vor allem die „kritischen Momente“, in denen intendierte Lehrziele offensichtlich verfehlt werden, veranlassen sie, ihre Aktionen zu reflektieren und ihr Unterrichtshandeln zu verändern.

Diese Befunde basieren auf einer Interaktion zwischen den Lehrerinnen und den Schüler/innen, die sich in dem von Altrichter und Posch (1998) beschriebenen Aktions-Reaktions-Kreislauf vollzieht. Dafür sind ausgeprägte Reflexions- und Diagnosefähigkeiten und methodisch-didaktische Fähigkeiten erforderlich, die die Lehrerinnen in den Auswertungsgesprächen illustrieren und die sie als reflektierte Praktikerinnen auszeichnen („reflective practitioner“, vgl. Schön 1983). Im Unterschied zum herkömmlichen Unterricht zeigt sich in der Be-

obachtung ihres geöffneten Unterrichts, dass die Lehrerinnen diese Fähigkeiten auf die fachlichen wie die überfachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen beziehen. Das heißt, sie diagnostizieren den fachlichen und überfachlichen Lernstand der Schüler/innen, reflektieren diesen in den Auswertungsgesprächen und ziehen daraus methodisch-didaktische Konsequenzen. Ihre Entscheidungen zielen sowohl auf die Ausbildung fachlicher als auch überfachlicher Fähigkeiten der Schüler/innen. Vor allem die Förderung überfachlicher Fähigkeiten der Schüler/innen bedarf eines erweiterten Methodenrepertoires, aber auch der erweiterten diagnostischen und methodisch-didaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte. Die Lehrerinnen illustrieren diese während des Forschungsprozesses in ihrer Unterrichtspraxis, worin sich auch ihr Lernprozess in der zweiten Forschungsphase zeigt. Dieser Lernprozess vollzieht sich in der von Klafki definierten interaktiv-sozialen Dimension des Unterrichts (vgl. Kap. 3.1) und bietet einen empirischen Nachweis für einen möglichen Lernprozess der Lehrerinnen durch den Interaktionsprozess mit den Schüler/innen.

Die Reflexionen der Lehrerinnen während der Auswertungsgespräche gaben mehrfach Anlass zu situativen Interventionen, in denen die Wissenschaftlerin die Rolle als Beraterin eingenommen hat und gemeinsam mit den Lehrerinnen methodisch-didaktische Konsequenzen für die weitere Unterrichtsdurchführung erarbeitet hat. An dieser Stelle ist auf die o.g. Beispiele zu verweisen. Die Begleitung der Wissenschaftlerin war für die Lehrerinnen als Unterstützungsmaßnahme von Bedeutung und hat ihren Lernprozess hinsichtlich der für den offenen Unterricht erforderlichen Erweiterung der Reflexion, Diagnose und Entwicklung methodisch-didaktischer Konsequenzen unterstützt. Denn diese erweiterten Fähigkeiten können bei den Lehrerinnen nicht vorausgesetzt, sondern müssen ausgebildet werden. Daraus ist auf eine hohe Relevanz zu schließen, offenen Unterricht als Inhalt der Lehreraus- und Weiterbildung zu definieren und einzuführen.

Aus dem dargestellten Interaktionsprozess zwischen der Wissenschaftlerin und den Lehrerinnen lässt sich schließen, dass

- (1) (offener) Unterricht grundsätzlich der Weiterentwicklung bedarf und
- (2) ein Selbstverständnis der Lehrerinnen als Lernende und ihre Bereitschaft zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts erfordert.

Die Weiterentwicklung kann somit als wichtige Aufgabe der Lehrer/innen und der Lehrer-/innenausbildung definiert werden.

7.3 Der Blick der Lehrerinnen auf die Umsetzungspraxis offenen Unterrichts

Überzeugungen der Lehrerinnen zur Umsetzung offenen Unterrichts

Alle drei Lehrerinnen nennen als Begründung für die Umsetzung ihres offenen Unterrichts die Erleichterung der Differenzierung und die Förderung der Eigenaktivität der Schüler/innen. Beides ist für sie wichtig, um die Motivation der Schüler/innen zu steigern. Sie sind überzeugt, dass Motivation das Lernen grundsätzlich fördert. Daher steht für sie bei ihrer Umsetzung offenen Unterrichts die Motivation der Schüler/innen im Vordergrund. Die motivationspsychologische Begründung der Selbst- und Mitbestimmung entspricht ihren professionsbezogenen Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Darüber hinaus begründen sie ihre Umsetzung offenen Unterrichts mit ihren Zielvorstellungen (unterrichtsbezogene Überzeugungen). Diese beziehen sich auf überfachliche Lehrziele, die aus der Selbstauskunft in den Eingangsi-nterviews und den Unterrichtsbeobachtungen abgeleitet sind. Zu diesen gehören:

- Vermittlung fachbezogener Fähigkeiten (z.B. Lehrerin Rosa s. Kap. 6.1.3; Lehrerin Jasmin s. Kap. 6.2.2/ B 3; Lehrerin Flora s. Kap. 6.3.2/ C 5)
- Vermittlung methodenbezogener Fähigkeiten (Lehrerin Rosa s. Kap. 6.1.1/ A 1; Lehrerin Jasmin s. Kap. 6.2.2/ B 3; Lehrerin Flora s. Kap. 6.3.2/ C 4)
- Vermittlung selbstbezogener Fähigkeiten (Lehrerin Rosa s. Kap. 6.1.3; Lehrerin Jasmin s. Kap. 6.2.2/ B 5; Lehrerin Flora s. Kap. 6.3.2/ C 3)
- Vermittlung sozialbezogener Fähigkeiten (Lehrerin Rosa s. Kap. 6.1.1/ A 2; Lehrerin Jasmin s. Kap. 6.2.1/ B 1; Lehrerin Flora s. Kap. 6.3.2/ C 4).

Diese Lehrziele meinen die Lehrerinnen im offenen Unterricht verfolgen zu können und sie sehen darin auch den Mehrwert des offenen Unterrichts im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht.

Vorliegende Untersuchungen haben für die geringe Umsetzung offenen Unterrichts (vgl. Kap. 1.2) hauptsächlich hinderliche institutionelle Rahmenbedingungen ermittelt. Die Annahme dieser Studie bestand jedoch darin, dass es weitere Gründe dafür geben müsste. Daher war von Interesse, Begründungen von Lehrerinnen zu erfahren, die offenen Unterricht bereits umsetzen. Das Ergebnis ist, die Lehrerinnen begründen ihre Praxis offenen Unterrichts mit unterrichtsbezogenen Überzeugungen (Zielvorstellungen) und professionsbezogenen Überzeugungen (Vorstellungen zum Lehren und Lernen). Dadurch entsteht der Eindruck, dass diese

Überzeugungen die Umsetzung offenen Unterrichts beeinflussen und bei der weiteren Erforschung fokussiert werden sollten.

Förderliche Bedingungen für die Umsetzung offenen Unterrichts

Die Fallanalysen dokumentieren, dass die alleinige Verantwortung für die Konzeption und Durchführung offenen Unterrichts derzeit bei den einzelnen Lehrkräften liegt. Sie allein entscheiden, ob sie offenen Unterricht umsetzen oder nicht. Die begleiteten Lehrerinnen haben sich auf den Weg gemacht, offenen Unterricht zu praktizieren und sind in diesem Prozess unterschiedlich weit fortgeschritten. Damit bilden sie eine allgemeinere Erkenntnis ab, dass offener Unterricht als Prozess schrittweise eingeführt werden muss, weil er sich nicht von selbst „ergibt“. Seine Umsetzung stellt die Lehrerinnen vor vielfältige Herausforderungen, deren Bewältigung Unterstützungsmaßnahmen auf institutioneller Ebene erleichtern würden. Zu nennen sind hier:

- verpflichtende Vorgaben der Schulleitung zur Umsetzung offenen Unterrichts im Sinne der „Top-down-Strategie“ und
- die Herstellung von strukturellen Rahmenbedingungen für eine kollegiale Zusammenarbeit.

Die Lehrerinnen unterschätzen an diversen Stellen den erforderlichen Zeitbedarf zur Umsetzung von eigenaktiven Unterrichtsphasen und reagieren darauf situativ entweder mit einer Verkürzung oder einer zeitlichen Ausweitung dieser Phasen. Lehrerin Jasmin bricht z.B. in der dritten Unterrichtsbeobachtung die Arbeitsphase aus Zeitgründen ab (s. Kap. 6.2.2/ B 4) Ebenso verfährt Lehrerin Flora in der vierten Unterrichtsbeobachtung und bricht die Präsentationsphase ab (s. Kap. 6.3.2/ C 4). In der ersten Unterrichtsbeobachtung von Lehrerin Flora hingegen verlängert sie die Arbeitsphase und verschiebt die ursprünglich für diese Stunde geplante Ergebnispräsentation auf die nachfolgende Stunde (s. Kap. 6.3.1/ C 2).

Als förderliche Bedingung für offenen Unterricht sind demnach in struktureller Hinsicht flexible Zeitstrukturen erforderlich, um eine Durchführung in der beschriebenen Vielschichtigkeit auszuweiten und die individuellen Lernprozesse der Schüler/innen in fachlicher und überfachlicher Hinsicht zu berücksichtigen.

Im Vergleich zu diesen strukturellen Rahmenvorgaben ist aus den Begründungen der Lehrerinnen zur Wahl der Oberthemen zu konstatieren, dass schulinterne Arbeitspläne die Öffnung

in der inhaltlichen Dimension eingrenzen, so dass in diesem Fall eine weiter gefasste Formulierung der Inhalte förderlich wäre.

Darüber hinaus können aus den Fallanalysen weitere Gründe für die Umsetzung offenen Unterrichts abgeleitet werden. In den Auswertungsgesprächen berichten alle in die Untersuchung einbezogenen Lehrerinnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten von positiven Erfahrungen bei der Umsetzung ihrer offenen Praxiskonzepte. Diese positiven Erfahrungen beziehen sie auf die von ihnen eingeschätzten Lernerfolge der Schüler/innen. In der vierten Unterrichtsbeobachtung stellt Lehrerin Rosa die Anwendung der sozialbezogenen Fähigkeiten als gelungen heraus (s. Kap. 6.1.2/ A 5). Lehrerin Jasmin schätzt die Steigerung des Interesses und der Eigenaktivität der Schüler/innen positiv ein (s. Kap. 6.2.1/ B 2). Lehrerin Flora verzeichnet hohe fach- und methodenbezogene Lernerfolge der Schüler/innen (s. Kap. 6.3.1/ C 2). Ob diese positiven Erfahrungen letztendlich weiteren Einfluss auf die Umsetzung offenen Unterrichts haben, konnte in dieser Untersuchung nicht erhoben werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese Erfahrungen eine förderliche Bedingung für die Fortführung offenen Unterrichts darstellen, denn die Lehrerinnen leiten an diesen Stellen keine weiteren didaktischen Konsequenzen zur Veränderung ihrer Unterrichtspraxis ab.

Die Lehrerinnen sind davon überzeugt, dass überfachliche Fähigkeiten für die Umsetzung des offenen Unterrichts notwendig sind. In der Unterrichtspraxis zeigt sich, dass diese eine hohe Relevanz im Öffnungsprozess haben. Denn die Lehrerinnen betreiben einen erheblichen zeitlichen Aufwand sowohl zur Vermittlung und Festigung überfachlicher Fähigkeiten als auch zur Steigerung der Motivation der Schüler/innen. Dies wird in jeder der Fallanalysen ausführlich dargestellt. Ihre Unterrichtspraxis zeigt, dass sie zur Vermittlung dieser Fähigkeiten unterschiedliche Lernmethoden und offene Lernverfahren einsetzen und während des Forschungsprozesses erproben. Ihre Aussagen offenbaren, dass sie dabei keinem Lehrplan folgen. Zieht man den aktuell gültigen Lehrplan (2008) in die Überlegungen mit ein, dann sind darin auch überfachliche Fähigkeiten als zentraler Bestandteil von Bildung enthalten. Die Richtlinien gehen davon aus, dass durch fachliches und fächerübergreifendes Lernen Schlüsselqualifikationen erworben werden. Zu diesen Qualifikationen werden fachliche, soziale und personale Kompetenzen gezählt.

„Durch fachliches und fächerübergreifendes Lernen werden Schlüsselqualifikationen als grundlegende Kompetenzen und Einstellungen angebahnt, [...]. Solche Schlüsselqualifikationen, die sich aus dem Zusammenspiel von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen ergeben [...], sind ein wesentlicher Bestandteil einer Erziehung zur Mündigkeit in einer offenen und pluralen Gesellschaft. Hierzu gehören Leistungs-

bereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Selbstständigkeit und Kreativität ebenso wie Verantwortungs- und Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit sowie Respekt vor Mitmenschen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 15)

Im Lehrplan werden hierzu Kompetenzbereiche und Schwerpunkte definiert und ihnen Kompetenzerwartungen fachbezogen zugeordnet. So ist z.B. als verbindliche Kompetenzerwartung für das Fach Sachunterricht am Ende der Klasse 4 (Bereich: Raum, Umwelt und Mobilität; Schwerpunkt: Schulweg und Verkehrssicherheit) definiert:

„Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, reflektieren und diskutieren die Verhaltensweisen von Verkehrsteilnehmern in Bezug auf verkehrsgerechte sowie umweltfreundliche Aspekte.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 46)

Deutlich ist, dass an dieser Stelle „reflektieren“ und „diskutieren“ als Kompetenzerwartungen benannt sind, die sich in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten entwickeln sollen. Doch zeigt sich in der Unterrichtspraxis, dass die Vermittlung dieser Fähigkeiten einen Lernprozess der Schüler/innen erfordert und die Lehrerinnen diese selbst als Unterrichtsschwerpunkt benennen und umsetzen. Die Definition und Gestaltung dieses Lernprozesses sind momentan den Lehrerinnen vollständig überlassen. Für die Inhalte des Lehrplans ist daraus zu folgern, dass es für die Ausbildung der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen förderlich wäre, diese Kompetenzen als eigenständige, überfachliche Unterrichtsschwerpunkte zu definieren.

7.4 Fazit zur Kooperation zwischen Theorie und Praxis

Dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Kap. 4.1) zufolge ist im Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit eine Kooperation zwischen Theorie und Praxis intendiert. Dieses kooperative Ziel ist einerseits auf eine theoriebasierte Weiterentwicklung der Praxis und andererseits auf die Gewinnung neuer theoriebezogener Erkenntnisse aus der Praxis heraus ausgerichtet. Die Situation stellt sich derart dar, dass die Wissenschaft für die Vermittlung und Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse verantwortlich ist, wohingegen die Praxis die konkrete Umsetzung im Unterricht gestaltet. Ein wechselseitiger Austausch wird bislang vernachlässigt, wodurch der Eindruck entsteht, dass die innerwissenschaftliche und die praxisbezogene Auseinandersetzung zum offenen Unterricht getrennt voneinander geführt werden. Zwischen diesen beiden Arbeitsbereichen zu vermitteln, wird daher als notwendig erachtet und hierfür die originäre Rolle der Forscherin im Rahmen dieser Studie ausgeweitet.

Neben der Forschung habe ich zusätzlich

- die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Rahmen einer Fortbildungsreihe für die Lehrer/innen,
- die wissenschaftliche Begleitung der kooperierenden Lehrerinnen während ihres Unterrichts und
- die theoriebasierte Unterstützung zur Weiterentwicklung ihres offenen Unterrichts als meine Aufgaben definiert.

Die Daten der vorliegenden Fallstudie zeigen, dass eine Überprüfung des theoretischen Konstrukts möglich war und aus der Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrerinnen neue Ergebnisse erarbeitet werden konnten, die das bisherige theoretisch-konzeptionelle Verständnis des offenen Unterrichts erweitern. Dazu gehören zum Beispiel

- (1) die Ausdifferenzierung der sozial-partizipativen Dimension um die Leistungseinschätzung,
- (2) methodisch-didaktische Ansätze zur Umsetzung offenen Unterrichts und
- (3) die Ausdifferenzierung des Öffnungsprozesses zu einer zunehmenden Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen.
- (4) Zudem können die Ergebnisse der vorliegenden Studie erweiterte Gründe für die Umsetzung offenen Unterrichts liefern.

Mit der praktizierten Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis konnte das theoretische Verständnis in die Praxis kommuniziert und die Unterrichtspraxis theoriebasiert professionalisiert werden. Diese Professionalisierung zeigt sich beispielhaft an der sich verändernden Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrerinnen in den Dimensionen und Öffnungsschritten. Die gewonnenen Ergebnisse lassen auf eine erfolgreiche Kooperation zwischen Theorie und Praxis schließen, bei der das Rollenverständnis der jeweiligen Arbeitsfelder angereichert wird.

Die Überprüfung dieser Kooperation zwischen Theorie und Praxis war nicht Gegenstand der vorliegenden Studie. Demnach können keine empirisch begründeten Aussagen zu den langfristigen Wirkungen dieser Kooperation getroffen werden. Dennoch gibt die Auswertung der Fallanalyse einen Hinweis auf den besonderen Stellenwert der begleitenden Rolle der For-

scherin als Beraterin. Denn beim letzten Untersuchungszeitpunkt ein halbes Jahr nach Beendigung der Kooperation haben die Lehrerinnen ihre veränderten Praxiskonzepte fortgeführt, darüber hinaus aber nicht nennenswert weiterentwickelt. Die zusätzliche Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung war für die Weiterentwicklung des offenen Unterrichts förderlich, danach aber die institutionellen Rahmenbedingungen nicht ausreichend, um den Wegfall dieser Unterstützung zu kompensieren. Hieraus ergibt sich die Hypothese, dass es bestimmter institutioneller Rahmenbedingungen und einer Unterstützung der Lehrer/innen bedarf, um eine nachhaltige Veränderung der Unterrichtspraxis zu gewährleisten. Dieser Aspekt sollte in Folgeuntersuchungen unbedingt einbezogen und überprüft werden.

8 Resümee

Die Debatte zum offenen Unterricht wird zwar von beiden Seiten - der Erziehungswissenschaft und der Schulpraxis - geführt, jedoch getrennt voneinander. Es gibt weder eine themenbezogene wechselseitige Kommunikation, noch Ansätze, diese herzustellen. Auf beiden Seiten bedarf die Perspektive auf offenen Unterricht einer Erweiterung. Die vorliegende Studie beleuchtet diese Debatte aus beiden Blickwinkeln und hat die Umsetzung offenen Unterrichts anhand von drei Fällen empirisch untersucht. Sie bezieht die Perspektive der Lehrerinnen und ihre Überzeugungen auf allen Untersuchungsstufen ein und weist das theoretische Konstrukt der Offenheit als pädagogisch praxisrelevant aus (s. Kap. 1.4).

Den Ausgangspunkt meiner Forschung bildet die Diskrepanz zwischen der theoretischen Bedeutsamkeit offenen Unterrichts und ihrer marginalen, schulpraktischen Umsetzung. Ihr Ziel ist es, das theoretisch-konzeptionelle Verständnis zum offenen Unterricht durch Erkenntnisse aus der Praxis zu erweitern und offenen Unterricht in der Praxis theoriebasiert auszuweiten.

Die Ergebnisse der kooperativen Forschung mit den Lehrerinnen zeigen einerseits den Lernprozess der Schüler/innen und Lehrerinnen sowie offenen Unterricht als Prozess einer zunehmenden Ausweitung in den vier Dimensionen organisatorisch, methodisch, inhaltlich und sozial-partizipativ sowie im jeweiligen Öffnungsgrad. Diese Ergebnisse erweitern das bisherige theoretisch-konzeptionelle Verständnis. Z.B. sind die überfachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen hoch bedeutsam für eine gelingende Öffnung des Unterrichts, sie können nicht vorausgesetzt, sondern müssen eingeübt werden. Und die gemeinsame Leistungseinschätzung von Lehrerin und Schüler/n/innen stellt in diesem Kontext eine pädagogische Innovation dar.

Der Forschungsprozess war mehrstufig und begleitend.

Mittels einer eigens konzipierten Fortbildung der Lehrerinnen wurde als erster Schritt das theoretisch-konzeptionelle Ausgangsverständnis zum offenen Unterricht in die Praxis kommuniziert. Zentraler Bestandteil dieser Lehrerfortbildung war das in Anlehnung an Peschel modifizierte Analyseraster zur Bestimmung der Offenheit in der Unterrichtspraxis (s. Kap. 2.2.5). Durch den gewählten qualitativen Forschungsansatz gibt die vorliegende Studie Einblick in die Mikroprozesse des Unterrichts. Die wissenschaftliche Begleitung der Unterrichtspraxis erfolgte in Eingangsgesprächen, Unterrichtsbeobachtungen und Auswertungsgesprächen. Dadurch wurde eine Nähe zur Praxis hergestellt und Raum für praxisrelevante Themen gegeben (s. Kap. 5.1.2), denn bislang war die praxisbezogene Umsetzung offenen Unterrichts

kaum Gegenstand der Forschung und wenn ja, dann lediglich bezogen auf die Schülerperspektive (s. Kap. 1.4). Zudem gibt es zwar unterschiedliche theoretische Begründungsansätze, aber keine didaktischen Modelle zur unterrichtspraktischen Durchführung. Da ein einheitliches Verständnis fehlt, obliegt die methodisch-didaktische Umsetzung der individuellen Lehrperson. Die am Forschungsprozess beteiligten Lehrerinnen formulieren aus ihrer Sicht - ohne Bezüge zum wissenschaftlichen Diskurs - vielfache Einflussgrößen ihrer Unterrichtspraxis, als da sind: persönliche Überzeugungen und Fähigkeiten und institutionelle Rahmenbedingungen.

Ergebnisse der vorliegenden Studie sind im Einzelnen:

- (1) Eine Qualifizierung und Erweiterung der Dimensionen der Offenheit und des Öffnungsgrades in der Unterrichtspraxis der kooperierenden Lehrerinnen, mit ersten Hinweisen darauf, dass der theoretische Ansatz für die Praxis übersetzt werden konnte und als Orientierung für die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen hilfreich war. Dieser Ertrag einer kooperativen Beziehung zur Schulpraxis gibt der Erziehungswissenschaft eine Rückmeldung über die Anschlussfähigkeit ihres theoretischen Konstrukts Offenheit.
- (2) Für die Entwicklung anschlussfähiger didaktischer Konzepte ist die Forschung zur Unterrichtspraxis und Perspektive ihrer Praktiker/innen unverzichtbar ebenso für die wissenschaftliche Debatte. Diese Studie bringt daher auch Desiderate der innerwissenschaftlichen Debatte an die Oberfläche. Offen bleibt beispielsweise, welche Maßnahmen zur Herstellung von Praxisnähe geeignet sind und wie die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis eine Anschlussfähigkeit ermöglichen kann.
- (3) Für eine produktive Kommunikation zwischen beiden Arbeitsfeldern ist eine Schnittstelle für die Übersetzungsarbeit erforderlich. In dieser Studie hat die Wissenschaftlerin in ihren unterschiedlichen Rollen diese Übersetzung geleistet (s. Kap. 5.1.3). Die Ergebnisse können als Hinweis verstanden werden, dass diese Rollen derzeit in den verschiedenen Arbeitsbereichen (Fortbildung bzw. Beratung, Forschung) getrennt voneinander wahrgenommen werden und stärker inhaltlich miteinander zu verzahnen sind. Zu erforschen wäre, an welchen Stellen derartige Schnittstellen für beide Seiten gewinnbringend sind.
- (4) Die kooperierenden Lehrerinnen nennen mehrere Einflussgrößen und wechselseitige Beeinflussungen ihrer alltäglichen Praxis und wie diese ihre Unterrichtspraxis lenken. Diese Einflussgrößen, z.B. persönliche Überzeugungen, Fähigkeiten und institutionelle Rah-

menbedingungen wären für eine konzeptionelle Implementierung offenen Unterrichts zu berücksichtigen, um eine bessere Anschlussfähigkeit an die Praxis herstellen zu können.

- (5) Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Tragfähigkeit offenen Unterrichts. Es ist ein praktikables Unterrichtskonzept zum Erwerb der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler/innen.
- (6) Als auffälliger Befund ist abschließend der hohe Stellenwert der überfachlichen Fähigkeiten herauszustellen. Die Vermittlung von Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen - das zentrale Bildungsziel offenen Unterrichts - setzt fachliche wie überfachliche Fähigkeiten voraus. Die einen offenen Unterricht praktizierenden Lehrerinnen definieren (auch) die überfachlichen Fähigkeiten als erforderliches „Handwerkzeug“ der Schüler/innen. Dies zieht eine prozesshafte Einführung offenen Unterrichts und eine schrittweise Vermittlung dieser Fähigkeiten nach sich. Dies ist eine wichtige Erkenntnis meiner Untersuchung, denn in der innerwissenschaftlichen Debatte werden die überfachlichen Fähigkeiten schlicht vorausgesetzt. Dies hat (oftmals) zur Folge, dass die Praxis, hier die Lehrerinnen, bei der Anwendung des wissenschaftlichen Verständnisses vom offenen Unterricht überfordert sind.

Auch der derzeitige Lehrplan bietet den Lehrer/n/innen keine Hilfestellung, da die für die Umsetzung offenen Unterrichts notwendigen, überfachlichen Fähigkeiten unzureichend ausdifferenziert sind. Vielmehr suggeriert der Lehrplan, dass das Bildungsziel der Selbst- und Mitbestimmung durch die Vermittlung fachlicher Fähigkeiten zu erreichen sei. Auch dies könnte zur Erklärung der marginalen Umsetzung offenen Unterrichts beitragen.

Für die Lehrer/innen entstehen mit der Umsetzung offenen Unterrichts neue Herausforderungen, die überfachlichen Fähigkeiten zu differenzieren und auch methodisch-didaktische Wege ihrer Vermittlung zu erfinden sowie mögliche Anpassungen an die strukturellen Rahmenbedingungen auszutarieren.

Die kooperierenden Lehrerinnen stellen sich diesen Herausforderungen und entwickeln eigene Wege der Vermittlung, wie die Ergebnisse dieser Studie andeuten. Dies geschieht jeweils individuell aus ihrer Unterrichtspraxis heraus und könnte die Uneinheitlichkeit des offenen Unterrichts in der Schulpraxis begründen und letztlich auch die Diskrepanz zwischen der Praxis und der innerwissenschaftlichen Debatte.

Folgt man diesen Überlegungen, wäre eine intensiviertere Kooperation zwischen der Erziehungswissenschaft und Schulpraxis für die Sicherstellung der Umsetzung ein nächster Schritt. Schulinterne Vorgaben könnten die derzeit fehlende Verbindlichkeit dieses Konzepts herstellen und die Lehrer/innen in der Praxis unterstützen, wie dies auch von den kooperierenden Lehrerinnen gewünscht wird.

Die beobachteten „offenen“ Unterrichtskonzepte der Lehrerinnen geben Hinweise darauf, dass diese ihre Unterrichtsplanung und -durchführung auf die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen ausrichten. Ihre Unterrichtsplanungen spiegeln die Interdependenz der unterrichtlichen Strukturelemente (Ziel, Methode, Inhalt und Medien), ebenso spiegeln ihre methodischen Überlegungen die Verknüpfung mit inhaltlichen Aspekten, damit zusammenhängenden Zielen, Medien (z.B. Unterrichtsmaterialien) in Beziehung zu den fachlichen und überfachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder. Diese Aspekte sollten in Folgeuntersuchungen einbezogen und überprüft werden.

Die beteiligten Lehrerinnen zeigen bei der Umsetzung ihrer Unterrichtskonzepte und in ihren Begründungen, dass sie über hohe methodisch-didaktische sowie diagnostische Fähigkeiten verfügen, die für die Umsetzung offenen Unterrichts voraussetzend sind. Sie konnten ihre Professionalität während des Forschungsprozesses weiter ausbauen, wofür sie allerdings auch Hilfestellungen in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch nahmen. Offenen Unterricht umzusetzen, verlangt von den Lehrer/innen einen Lernprozess und vielfältige Fähigkeiten, die in der Lehrerausbildung bzw. -weiterbildung vermittelt werden sollten.

Zum Schluss möchte ich nochmals das Erfordernis einer ganzheitlichen Konzeptualisierung für die Umsetzung offenen Unterrichts unterstreichen. Die bisherige innerwissenschaftliche Debatte suggeriert, dass die Verantwortung für die Umsetzung offenen Unterrichts ausschließlich den Lehrer/innen obliege. Die hier berichteten Forschungsergebnisse illustrieren jedoch, dass es weitere Einflussgrößen gibt, die alle einen Anteil an der Realisierung dieses Konzepts haben. Der Anteil der Erziehungswissenschaft könnte darin bestehen, anschlussfähige praktikable Konstrukte zu entwickeln und zu erproben. Die Bildungspolitik könnte gleichzeitig Verantwortung durch eine curriculare Ausdifferenzierung der überfachlichen Fähigkeiten und eine Anpassung struktureller Rahmenbedingungen übernehmen. Ein ebenso wichtiger Anteil fällt der universitären und schulpraktischen Lehrer-/ innenausbildung zu, offenen Unterricht in seiner Ganzheitlichkeit als Inhalt zu definieren/ zu vermitteln. Nicht zuletzt zu nennen ist die professionsbegleitende Rolle der Lehrer-/ innenweiterbildung, die in

ihrer Verantwortung die methodisch-didaktische Umsetzung offenen Unterrichts aufgreifen und Lösungsansätze kommunizieren sollte. Aufgrund der unbestritten hohen Bildungsrelevanz offenen Unterrichts wäre es folgerichtig und richtungsweisend, diese gemeinsame Verantwortung zu übernehmen und hierfür erforderliche Kooperationen herzustellen.

Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans (1969): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart: Klett, S. 151-192
- Agar, Michael H. (1980): The professional stranger. An informal introduction to ethnograph. New York: Academic Press
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3., durchges. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bauer, Roland (1997): Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Jg. 9, Heft 4, S. 469-520
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/ Baumert, Jürgen Blum, Werner/ Klusmann, Uta/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29-54
- Benner, Dietrich (1977): Fortschritt oder Rückschritt im Bereich der pädagogischen Theoriebildung und Forschung? In: ders. (Hrsg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun: Henn, S. 19-43
- Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 27, S. 46-55
- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Braunschweig: Klinkhardt/ Westermann, S. 59-91
- Blömeke, Sigrid/ Felbrich, Anja/ Müller, Christiane (2008b): Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In: Blömeke, Sigrid/ Kaiser, Gabriele/ Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 15-48
- Blömeke, Sigrid/ Kaiser, Gabriele/ Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008a): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann
- Blömeke, Sigrid/ König, Johannes (2010): Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In: Blömeke, Sigrid/ Kaiser, Gabriele/ Lehmann, Rainer (Hrsg.): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 239-263

- Blömeke, Sigrid/ Müller, Christiane (2008): Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Jg. 10, Sonderheft 9/2008, S. 239-258
- Blömeke, Sigrid/ Müller, Christiane/ Felbrich, Anja/ Kaiser, Gabriele (2008e): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Blömeke, Sigrid/ Kaiser, Gabriele/ Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 219-246
- Blömeke, Sigrid/ Oser, Fritz (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, Heft 4, S. 415-421
- Bochmann, Reinhard (2006): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Essen: Neudeutsche-Schule-Verl.Ges.
- Bohl, Thorsten/ Batzel, Andrea/ Richey, Petra (2011): Öffnung - Differenzierung - Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Schulpädagogik heute. Jg. 2, Heft 4, S. 1-23
- Bohl, Thorsten/ Kucharz, Dietmut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim/ Basel: Beltz
- Boller, Sebastian (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bönsch, Manfred/ Schittko, Klaus (1979): Einführung: Offener Unterricht – Vorschläge zur Veränderung des Unterrichts. In: Bönsch, Manfred/ Schittko, Klaus (Hrsg.): Offener Unterricht. Hannover: Schroedel, S. 9-31
- Bönsch, Manfred/ Schittko, Klaus (Hrsg.) (1979): Offener Unterricht. Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte. Hannover/ Dortmund/ Darmstadt/ Berlin: Hermann Schroedel
- Braun, Edith/ Hannover, Bettina (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Meyer, Meinert A./ Prenzel, Manfred/ Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-291
- Breidenstein, Georg (2008): Offenen Unterricht beobachten – konzeptionelle Überlegungen. In: ZfG, Jg. 2008, H1. S. 110-121
- Brügelmann, Hans (1996): „Öffnung des Unterrichts“ aus der Sicht von LehrerInnen. OASE-Bericht Nr. 3. Universität Gesamthochschule Siegen
- Brügelmann, Hans (1997a): „Öffnung des Unterrichts“ aus der Sicht von LehrerInnen. OASE-Bericht No. 3a. Universität Gesamthochschule Siegen
- Brügelmann, Hans (1997b): Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, Heiko/ Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil: Libelle, S. 43-60

- Brügelmann, Hans (1999): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann; Hans/ Fölling-Albers, Maria/ Richter, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 1999. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze: Friedrich, S. 8-42
- Brügelmann, Hans (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, Olga/ Köhnlein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung Band 3. Bad Heilbrunn/ OBB: Klinkhardt, S. 133-144
- Brügelmann, Hans/ Richter, Sigrun (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil: Libelle
- Coburn, Cynthia. E. (2003): Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. Educational Researcher, Vol. 32. S. 3-12
- Cwik, Gabriele/ Risters, Willi (2004): Lernen lernen von Anfang an. Band I: Individuelle Methoden trainieren. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Deci, Edward L./ Richard, M. Ryan (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, Nr. 2, S. 223-238
- Deci, Edward L./ Richard, M. Ryan (2002): The handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Print
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann
- Drews, Ursula/ Felger-Pärsch, Anne/ Heusinger, Renate 2000: Abbau von Lehrerzentriertheit bei Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. In: Jaumann-Graumann, Olga/ Köhnlein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 3. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 144-159
- Drews, Ursula/ Wallrabenstein, Wulf (2002): Abbau von Lehrerzentriertheit – eine legitime Frage? In: Drews, Ursula/ Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 68-77
- Dubberke, Tamar/ Kunter, Mareike/ McElvany, Nele/ Brunner, Martin/ Baumert, Jürgen (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22, S. 193-206
- Esslinger-Hinz, Ilona (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbronn: Klinkhardt
- Fatke, Reinhard (2003): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/ München: Juventa, S. 56-68
- Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. vollst. überarb. und erw. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowolth

- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Steinke, Ines (2010) (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Forgasz, Helen J./ Leder, Gilah C. (2008): *Beliefs about mathematics and mathematics teaching*. In: Sullivan, Peter/ Wood, Terry (Hrsg.): *The international handbook of mathematics teacher education*. Vol. 1: Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development. Rotterdam: Sense Publishers, S. 173-192
- Friebertshäuser, Barbara (2003a): *Feldforschung und teilnehmende Beobachtung*. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe. Weinheim/ München: Juventa, S. 503-534
- Friebertshäuser, Barbara (2003b): *Interviewtechniken – ein Überblick*. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe. Weinheim/ München: Juventa, S. 371-395
- Friebertshäuser, Barbara/ Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2003): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe. Weinheim/ München: Juventa
- Friedrich, Helmut F./ Mandl, Heinz (1995): *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung (DIFF)
- Garlichs, Ariane (1993): *Alltag im offenen Unterricht: Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Geißler, Karlheinz A. (1985): *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen: Lernen in Seminargruppen- Grundlagen*. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF)
- Gerstenmaier, Jochen/ Mandl, Heinz (1995): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 41, Heft 6, S. 867-888
- Gervé, Friedrich (1997): *Zur Praxis der freien Arbeit in der Grundschule. Situationsanalyse zur Entwicklung einer innovationswirksamen Fortbildungskonzeption*. OASE-Bericht Nr. 39. Universität Siegen
- Gess-Newsome, Julie (1999): *Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction*. In: Gess-Newsome, Julie/ Ledermann, Norman G. (Hrsg.): *Examining pedagogical content knowledge. The constructs and its implications for Science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 51-94
- Giaconia, Rose M./ Hedges, Larry V. (1982): *Identifying features of effective open education*. In: *Review of Educational Research*. Santa Barbara, California, American Educational Research Association Vol. 52, S. 579-602
- Glaserfeld, Ernst von (1995): *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London/ Washington D.C.: The Falmer Press
- Goetze, Herbert (1995): *„Wenn Freie Arbeit schwierig wird ...“ – Stolpersteine auf dem Weg zum Offenen Unterricht*. In: Reiß, Günter/ Eberle, Gerhard (Hrsg.): *Offener Unterricht –*

- Freie Arbeit mit lernschwachen Schülern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 254-273
- Göhlich, Michael (Hrsg.) (1997): Offener Unterricht - Community Education – Alternativpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim/ Basel: Beltz
- Gövert, Heinz (1988): Die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext ihrer Arbeitssituation. Eine Auswertung von 37 Einzelinterviews. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Gräsel, Cornelia/ Mandl, Heinz (1993): Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, Heft 4, S. 355-369
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohegehren
- Hallitzky, Maria (2002): Strukturen der Offenheit als Qualitätskriterien nachhaltigen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hanke, Petra (1997): Schriftspracherwerbsprozesse von Kindern nach verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen. In: Glumpler, Edith/ Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Band 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 233-250
- Hanke, Petra (1998b): Offener Unterricht im Spiegel von Theorie und Praxis – Ansprüche und Realitäten. In: Brügelmann, Hans/ Fölling-Albers, Maria/ Richter, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 1998. Seelze: Friedrich, S. 72-78
- Hanke, Petra (2005a): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr- und Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann
- Hanke, Petra (2005b): Öffnung des Unterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete/ Hacker, Hartmut/ Kahlert, Joachim/ Keck, Rudolf W./ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 439-448
- Hartinger, Andreas (2002): Empirische Forschung zur Öffnung von Unterricht – Probleme einer Forschungsrichtung. In: Petillon, Hans (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 5. Opladen: Leske + Budrich, S. 223-230
- Hartinger, Andreas (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, S. 387-414
- Hartinger, Andreas/ Kleickmann, Thilo/ Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Heft 9, S. 110-126
- Hartmann, Ulrike/ Decristan, Jasmin/ Eckhard, Klieme (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechsel-

- seitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Heft 19, S. 179-198
- Hascher, Tina (2010): Offener Unterricht. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 339-345
- Heckhausen, Heinz (1968): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4. Stuttgart: Klett, S. 193-228
- Heckhausen, Heinz (1972): Begabungsentfaltung für jeden. Osnabrück: Fromm
- Heimann, Paul/ Gunter, Otto/ Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht: Analyse und Planung. In: Blumenthal, Alfred/ Ostermann, Wilhelm (Hrsg.): Auswahl, Reihe B, ½. Hannover/ Berlin/ Darmstadt/ Dortmund: Schroedel
- Heinzel, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule. Kreisgespräche als Zwischenraum. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Heft 1. S. 105-122
- Heinzel, Friederike (2005): Kindheit irritiert Schule – über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, Georg/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-54
- Heinzel, Friederike (2005): Subjekt und Methode – Wege einer kindzentrierten Grundschulforschung. In: Götz, Margarete/ Müller, Karin (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-67
- Helfferich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Herff, Ingeborg (1994): Der Leselernprozeß. Studienbuch. München: Baumann/ Ehrenwirth-Verlag.
- Herrmann, Ulrich (1991): Pädagogisches Argumentieren und Erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung der beiden Wissens- und Diskursformen ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 185-198
- Herzmann, Petra (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich
- Heymann, Hans Werner (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Bildungstheoretische Reflexion zum Mathematikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Weinheim: Beltz
- Hippenstiel, R. (1997): Schwierigkeiten bei der Öffnung von Unterricht aus der Sicht von Lehrern. Staatsarbeit im Studiengang Primarstufe des FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen
- Hoebel-Mävers, Martin (1976): Offenes Curriculum als Konstruktion im Handlungsfeld. Hamburg: Czwalina

- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen: eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Jürgens, Eiko (1994a): Offener Unterricht: Einige Anmerkungen zur aktuellen Diskussion und zur Praxis. In: Jürgens, Eiko (Hrsg.): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 168-180.
- Jürgens, Eiko (1994b): Zur Geschichte: Wichtige reformpädagogische Vorläufer der Freiarbeit. In: Jürgens, Eiko (Hrsg.): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 19-38
- Jürgens, Eiko (1998a): Zeugnisse ohne Noten. Die Verbalbeurteilungspraxis in der Grundschule als Gegenstand einer Untersuchung. In: Brügelmann, Hans/ Fölling-Albers, Maria/ Richter, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 1998. Seelze: Friedrich, S. 187-192
- Jürgens, Eiko (1999): Freiarbeit im Spiegel der Praxis. In: Grundschule 7-8/ 1999, S. 46-48
- Jürgens, Eiko (2000): Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage. 5. unveränd. Aufl. Sankt Augustin: Academia
- Kamphans, Marion/ Funger, Anna/ Ernst, Christiane (2010): Welche Einstellungen haben Lehrende zur Lehre? In: Cremer-Renz, Christa/ Jansen-Schulz-Bettina (Hrsg.): Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler, S. 45-51
- Kasper, Hildegard (1990): Offener Unterricht. Modewort oder Besinnung auf schulische Lernkultur? In: Kasper, Hildegard (Hrsg.): Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen. Braunschweig: Westermann, S. 5
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kernig, Wendla (1997): Informal education. Die englischen Wurzeln des offenen Unterrichts. Das Beispiel des Evelyne Lawe Primary School. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): Offener Unterricht - Community Education – Alternativpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 39-51
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/ Basel: Beltz
- Klafki, Wolfgang (2002a): Zweite Studie: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Koch-Priewe, Barbara/ Stübiger, Heinz/ Hendricks, Wilfried (Hrsg.): Wolfgang Klafki. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim und Basel: Beltz, S. 41-62
- Klafki, Wolfgang (2002b): Vierte Studie: Von Dilthey bis Weniger: Ansätze zur Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Koch-Priewe, Barbara/ Stübiger, Heinz/

- Hendricks, Wilfried (Hrsg.): Wolfgang Klafki. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim und Basel: Beltz, S. 85-112
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz
- Klewitz, Elard/ Mitzkat, Horst (1977): Entdeckendes Lernen in der Grundschule. In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, S. 153-168
- Klewitz, Elard/ Mitzkat, Horst (1977): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, S. 7-26
- Klewitz, Elard/ Mitzkat, Horst (1977): Erfahrungen mit „offenem Unterricht“. In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, S. 229-240
- Klewitz, Elard/ Mitzkat, Horst (1977): Nuffield Junior Science Project- Didaktische Prinzipien und Beispiele. In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, S. 98-113
- Knauf, Tassilo (2009): Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer
- Koch-Priewe, Barbara (2000): Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung: Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion am Beispiel des Oberstufen-Kollegs-Bielefeld. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Konrad, Klaus/ Traub, Silke (2005): Kooperatives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kreis, Annelies/ Staub, Fritz C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) Heft 14, S. 61-83
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa
- Kuckartz, Udo/ Dresing, Thorsten/ Rädiker, Stefan/ Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Springer, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kunter, Mareike/ Klusmann, Uta/ Dubberke, Tamar/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Brunner, Martin/ Jordan, Alexander/ Krauss, Stefan/ Löwen, Kartrin/ Neubrand, Michael/ Tsai, Yi-Miau (2007): Linking aspects of teacher competence to their instruction. Results from the COACTIV project. In: Prenzel, Manfred (Hrsg.): Studies on the educational quality of schools. Münster: Waxmann, S. 39-59
- Kunter, Mareike/ Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 261-282

- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band I. Methodologie*. 3. korr. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 5. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz
- Laus, Matthias/ Schöll, Gabriele (1995): *Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Nr. 78*. Erlangen-Nürnberg: Institut für Grundschulforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg
- Leuchter, Miriam/ Pauli, Christine/ Reusser, Kurt/ Lipowsky, Frank (2006): *Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 9. Jg., Heft 4, S. 562-579
- Leuchter, Miriam/ Reusser, Kurt/ Pauli, Christine/ Klieme, Eckhard (2008): *Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen*. In: Gläser-Zikuda/ Seifried, Jürgen (Hrsg.): *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 165-185
- Leutner, Detlev (1992): *Erwerb von Wissen über eine Hierarchie geometrischer Begriffe bei Kindern im Schulalter: Kognitive Ökonomie und vernetztes Lernen durch adaptive Definition neuer Begriffe*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, Heft 3, S. 232-248
- Levin, Anne/ Arnold, Karl-Heinz (2006): *Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen*. In: Arnold, Karl-Heinz/ Sandfuchs, Uwe/ Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206-213
- Lin-Klitzing, Susanne (2011): *Lehrerfortbildung zum Offenen Unterricht. Ein empirischer Vergleich verschiedener Durchführungsformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Lipowski, Frank (2011): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag, S. 398-417
- Lipowsky, Frank (1999): *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit*. Frankfurt a.M.: Lang
- Lipowsky, Frank (2002): *Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an*. In: Drews, Ursula/ Wallrabenstein, Wulf: *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 126-159
- Lipowsky, Frank (2004): *Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis*. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 96, Heft 4, S. 462-479

- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, Beiheft 51, S. 47-70
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H./ Eichenberger, Astrid/ Lüders, Manfred/ Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S. 51-70
- Mammes, Ingelore (2008): Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Leske + Budrich, S. 441-471
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/ München: Juventa, S. 481-491
- Middleton, Valerie A. (2002): Increasing Preservice Teachers' Diversity Beliefs and Commitment. *The Urban Review*, vol. 34, no. 4, S. 343-361. [Online-Quelle:] <http://www.springerlink.com/content/v2470041tp11j4k3/fulltext.pdf> [Stand: 07.08.2012]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006): Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach Verlag
- Möller, Kornelia (2012): Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch Instruktion? Konstruktionsfördernde Unterstützungsmaßnahmen im Sachunterricht. In: Heran-Dörr, Eva/ Giest, Hartmut/ Archie, Carmen (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verständnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-50
- Möller, Kornelia/ Hardy, Ilonca/ Jonen, Angela/ Kleickmann, Thilo/ Blumberg, Eva (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Prenzel, Manfred/ Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann, S. 161-193
- Möller, Kornelia/ Jonen, Angela/ Hardy, Ilonca/ Stern, Elsbeth (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 45, S. 176-191
- Moust, Jos H. C./ Bouhuijs, Peter A. J./ Schmidt, Henk G. (1999): Problemorientiertes Lernen. Wiesbaden: Ullstein Medical

- Müller, Christiane/ Felbrich, Anja/ Blömeke, Sigrid (2008a): Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In: Blömeke, Sigrid/ Kaiser, Gabriele/ Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 248-276
- Müller, Florian H./ Eichenberger, Astrid/ Lüders, Manfred/ Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann
- Müller, Florian H./ Eichenberger, Astrid/ Lüders, Manfred/ Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann
- Naujok, Natascha (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanarbeit: Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1996): Reformpädagogik und offener Unterricht. Reformpädagogische Modelle als Vorbilder für die heutige Grundschule? In: Grundschule. Jg. 28, Heft 6, S. 19-27
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 451-477
- Op't Eynde, Peter/ De Corte, Erik/ Verschaffel, Lievan (2002): Framing students' mathematics-related beliefs. A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: Leder, Gilah/ Pehkonen, Erkki/ Törner, Günter (Hrsg.): Beliefs – A Hidden Variable in Mathematics Education? Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 13-38
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, Vol. 62, no. 3, S. 307-332
- Pauli, Christine/ Reusser, Kurt/ Grob, Urs (2007): Teaching for understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. In: International Journal of Educational Research, Vol. 46. New York: Elsevier, S. 294-305
- Penuel, William R./ Allen, Anna-Ruth/ Coburn, Cynthia E./ Farrell, Caitlin (2015): Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. In: Journal of Education for Students Placed at Risk, (JESPAR), Vol. 20, S. 182-197
- Peschel, Falko (2009): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I Allgemeindidaktische Überlegungen. 5. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Peschel, Falko (2009): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II Fachdidaktische Überlegungen. 5. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Peterson, Penelope L. (1979): Directed instruction reconsidered. In: Peterson, Penelope L./ Walberg, Herbert J. (Hrsg.): Research on teaching. Concepts, findings and implications. Berkeley: McCutchan Pub Corp., S. 57-69

- Philipp, Randolph A. (2007): Mathematics teachers' beliefs and affect. In: Lester, F. K. (Hrsg.): Second handbook of research on mathematics teaching and learning. Charlotte: NCTM/ Information Age Publishing, S. 257-315
- Piaget, Jean (1970): Genetic epistemology. New York: Columbia University Press (dt. 1973).
- Prange, Klaus (2010): Didaktik und Methodik. In: Kade, Jochen/ Helsper, Werner/ Lüders, Christian/ Egloff, Birte/ Radtke, Frank-Olaf/ Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Reihe: Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft, Band 5. Stuttgart: Kohlhammer, S. 183-190
- Rabenstein, Kerstin (2003): In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen. Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler. Opladen: Leske + Budrich
- Rahm, Sibylle/ Schröck, Nikolaus (2004): Mitwirkung an der Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard (Hrsg.)/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, S. 531-544
- Ramseger, Jörg (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. 1. Aufl. München: Juventa
- Ramseger, Jörg (1992): Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. 3. Aufl. Weinheim/ München: Juventa
- Reichen, Jürgen (1991): Sachunterricht und Sachbegegnungen. Zürich: Sabe
- Reinmann, Gabi (2012): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In: Heran-Dörr, Eva/ Giest, Hartmut/ Archie, Carmen (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verständnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-36
- Reinmann, Gabi/ Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 613-658
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E./ Mandl, Heinz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie 1: Pädagogische Psychologie. Band 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe, S. 355-403
- Reiß, Günter/ Eberle, Gerhard (1997): Offener Unterricht - freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. 4. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Renkl, Alexander (1996): Lernern durch Erklären – oder besser doch nur Zuhören? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, Heft 2, S. 148-168
- Renkl, Alexander/ Gruber, Hans/ Mandl, Heinz (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig/ Klisma, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 167-178
- Reusser, Kurt/ Pauli, Christine/ Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 478-495

- Richardson, Virginia/ Placier, Peggy (2001): Teacher change. In: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of research on teaching, 4. Aufl. Washington D.C.: American Educational Research Association, S. 905-947
- Richter, Sigrun (1993): Wie „offen“ ist die Schule? Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Beispiele (Niedersachsen), Jg. 11, Heft 1, S. 14-16
- Saxer-Stacher, Corina (2010): Unterrichtsöffnung – Eine empirische Studie zu den Auswirkungen einer organisatorischen Unterrichtsöffnung mit besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf das selbstständige Lernen. Dissertation. Bamberg: Difo –Druck GmbH
- Schmidt, Christiane (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/ München: Juventa, S. 544-568
- Schmidt, Christiane (2010): Analyse von Leitfadenterviews. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 447-456
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Perseus Books
- Schweer, Martin K. W./ Thies, Barbara (2000): Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-78
- Seidel, Tina/ Schwindt, Katharina/ Rimmel, Rolf/ Prenzel, Manfred (2008): Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Jg. 10, Sonderheft 9/008, S. 259-276
- Seifried, Jürgen (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, S. 1-22
- Söll, Florian (1999): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Weinheim/ Basel: Beltz
- Spiel, Christiane/ Strohmeier, Dagmar (2012): Evidence-based practice and policy: when researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. In: European Journal of Developmental Psychology, Vol. 9, S. 150-162
- Stark, Robin/ Gruber, Hans/ Mandl, Heinz (1998): Motivationale und kognitive Passungsprobleme beim komplexen situierten Lernen. In: Köller, Olaf/ Lewalter, Doris/ Saalbach, Henrik/ Walper, Sabine: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 202-215
- Stark, Robin/ Gruber, Hans/ Renkl, Alexander/ Mandl, Heinz (2000): Instruktionale Effekte einer kombinierten Lernmethode. Zahlt sich die Kombination von Lösungsbeispielen und Problemlöseaufgaben aus? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Band 14, Heft 4, S. 206-218

- Staub, Fritz. C./ Stern, Elsbeth (2002): The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 94, Heft 2, S. 344-355
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst v./ Steinke, Ines 2010 (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331
- Stenhouse, Lawrence (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Stipek, Deborah J./ Givvin, Karen B./ Salmon, Julie M./ MacGyvers, Vlanne L. (2001): Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: Teaching and Teacher Education, Vol 17, S. 213-226
- Stokes, Donald E. (1997): Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation. Washington: Brookings Institution Press
- Textor, Annette (2007): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Textor, Annette (2010): Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In: Köker, Anne/ Romahn, Sonja/ Textor, Annette (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 173-186
- Traub, Silke (1999): Auf dem Weg zur Freiarbeit: Entwicklung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzepts zur Vermittlung von Handlungskompetenz für Freiarbeit in der Sekundarstufe. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten
- Tringwell, Keith/ Prosser, Michael/ Walterhouse, Fiona (1999): Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. In: Higher Education 37, S. 57- 70
- Valtin, Renate (1999): NOVARA, NOVUS und SABA: Kurzbericht über drei Studien aus der Grundschulforschung. In: Brügelmann, Hans/ Fölling-Albers, Maria/ Richter, Sigrun/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule: Fragen der Praxis-Befunde der Forschung. Seelze: Friedrich, S. 110-115
- Voigt, Jörg (2003): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München: Juventa, S. 785-794
- Wagner, Angelika C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In: Neber, Heinz/ Wagner, Angelika C./ Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) unter Mitarbeit von Mischke, Wolfgang: Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 49-67
- Wagner, Angelika C. (1979): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht - Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang: Konzeptionen des Grundschulunterrichts. Bad Heilbrunn/ Obb: Klinkhardt, S. 174-186
- Wagner, Fränze S. (2012): „Überzeugungen von Mathematiklehrkräften zu sprachlichen Aspekten migrationsbedingter Heterogenität“. Diplomarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft: Universität Bielefeld

- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wallrabenstein, Wulf (1991): Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/ Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle/ Toronto/ Bern/ Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65
- Weinert, Franz E./ Helmke, Andreas (1995): Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development. In: Journal of Educational Psychologist, Vol. 30, S. 15-20
- Weitzel, Christa (2005): Grundschullehrerinnen und ihre Praxis. Eine empirische Studie zur Lehrerinnenarbeit und ihrer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wiesemann, Jutta (2000): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Woolfolk Hoy, Anita/ Davis, Heather/ Pape, Stephen J. (2006): Teacher Knowledge and Beliefs. In: Alexander, Patricia/ Winne, Philip: Handbook of Educational Psychology. 2nd Edition. Mahwah, New Jersey: LEA, S. 715-737
- Zohar, Anat/ Degani, Adi/ Vaaknin, Einav (2001): Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. In: Teaching and Teacher Education, Vol 17, S. 469-485

Danksagung

Danken möchte ich allen lieben Menschen, die den Entstehungsprozess meiner Arbeit begleitet und verschiedentlich unterstützt haben.

Mein herzlicher Dank gilt der Schulleitung und dem gesamten Kollegium für die grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber der vorliegenden Forschungsarbeit und die hohe Bereitschaft, mit offenem Unterricht in der Unterrichtspraxis zu experimentieren. Ganz besonders bedanke ich mich bei den hier im Fokus stehenden drei Lehrerinnen, die sich auf die intensive Zusammenarbeit eingelassen, völlig selbstverständlich Einblicke in ihre Unterrichtspraxis gewährt und ihre Begeisterung, den Unterricht zu verändern, mit mir geteilt haben.

Ganz herzlich danke ich meinen Gutachterinnen

- Frau Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, die meine Arbeit in allen Phasen - über die Grenzen Deutschlands hinaus und den damit verbundenen technischen Herausforderungen - konstruktiv unterstützt, mich in meinem Forschungsansatz stets gestärkt und immer wieder ermutigt hat, ungewöhnliche Forschungswege zu beschreiten.
- Frau Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, die den gesamten Arbeitsprozess begleitet und in zahlreichen Gesprächen durch gezielte Impulse und Reflexionen enorm bereichert hat.
- Frau Prof. Dr. Annette Textor, die sich auf meinen qualitativen Forschungsansatz eingelassen und mich durch ihre themenbezogene Expertise und wertvollen Anregungen unterstützt hat.

Ein großer Dank gilt

- meinen (ehemaligen) Kolleg/innen und Doktorand/innen der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld und des hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund, die immer wieder in Gesprächen und Diskussionsrunden dabei geholfen haben, den Fokus auf das Wesentliche zu richten.
- meiner Familie für ihr unermüdliches Verständnis, ihr Interesse an den Arbeitsfortschritten und ihre Freude über die Erfolge, insbesondere meinem Mann René Funger, der mich in meinem Vorhaben stets gestärkt und den Prozess mit hoher Aufmerksamkeit und Anerkennung gestützt hat.

Anhang

1. Interviewleitfaden für die Befragung der Lehrer/innen im Eingangsinterview

1. Beschreiben Sie bitte, was für Sie ein offener Unterricht ist?
2. Welche Rolle spielt der offene Unterricht für Sie? <ul style="list-style-type: none"> ▪ In ihren Unterricht?
3. Schätzen Sie bitte, in welchem Umfang setzen Sie offenen Unterricht um? <ul style="list-style-type: none"> ▪ In welchen Fächern? ▪ Ab welcher Klassenstufe?
4. Welche Unterrichtsformen setzen sie neben den geöffneten Unterrichtsformen ein? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wann setzen Sie diese Unterrichtsformen ein? Mit welchen Zielen?
5. Welche allgemeinen Lehr- und Lernziele verfolgen Sie in Ihrem Unterricht? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie versuchen Sie diese zu erreichen?
6. Wann lernen Schüler/innen ihrer Meinung nach am besten?
7. Wie setzen Sie offenen Unterricht um? Welche Elemente gehören für Sie dazu? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterrichtsverfahren ▪ Lernorganisation/Lernarrangement ▪ Lernmaterialien ▪ Inhalte ▪ Soziales Miteinander ▪ Leistungsbewertung ▪ Schüler/innenrolle ▪ Lehrer/innenrolle
8. Beschreiben Sie eine typische Unterrichtseinheit.
9. Was ist offen an Ihrem offenen Unterricht?
10. Berichten Sie von ihren Erfahrungen mit offenem Unterricht. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie und wann haben Sie die Durchführung des offenen Unterrichts gelernt? Was waren die ersten Schritte, wie ging es weiter? ▪ Was gelingt ihnen gut im offenen Unterricht? Was gelingt Ihnen weniger gut? Woran liegt es ihrer Meinung nach?

- Welche Bedingungen sind für die Umsetzung des offenen Unterrichts förderlich? Welche sind hinderlich? (Arbeitsbelastung, kollegialer Austausch, institutionelle Rahmenbedingungen, Stoffmenge, Lernvoraussetzungen der Schüler/innen)

11. Wie bewerten Sie den offenen Unterricht? Was finden Sie gut am offenen Unterricht? Wo sehen Sie Probleme?

12. Welchen Stellenwert hat der offene Unterricht an ihrer Schule? Gibt es ein gemeinsames Leitbild? Wie ist es entstanden? Wie wird es umgesetzt?

13. Wie zufrieden sind Sie mit ihrem Unterricht? Gibt es Dinge, die Sie ändern möchten? Was bräuchten Sie dafür?

14. Was müsste sich ihrer Meinung nach ändern, damit der offene Unterricht besser umzusetzen ist? Damit er umgesetzt wird. Damit Sie ihn umsetzen.

15. Welche Wünsche haben Sie hinsichtlich ihrer Arbeit als Lehrerin/ Lehrer?

2. Interviewleitfaden für die Befragung der Lehrer/innen nach der teilnehmenden Beobachtung der ersten Forschungsphase

Fragen zur Unterrichtseinheit
1. Bitte beschreiben Sie kurz die Unterrichtseinheit. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Thema, thematische Einbettung ▪ Ziele ▪ Inhalte ▪ Stundenverlauf
2. Inwieweit waren die Schülerinnen und Schüler an der Planung der Unterrichtseinheit beteiligt?
3. Bitte beschreiben Sie was an dieser Unterrichtseinheit offen war?
4. An welchen Stellen gab es in der Unterrichtsstunde Freiräume für die Schülerinnen und Schüler?
5. Bitte beschreiben Sie Ihre Aufgaben während der Unterrichtseinheit?
6. Was ist Ihrer Meinung nach gut gelaufen. An welchen Stellen gab es Schwierigkeiten? Was meinen Sie, woran lag es?
7. Gibt es Dinge, die Sie beim nächsten Mal ändern würden?
8. Haben Sie noch Anmerkungen zur Unterrichtsstunde?

3. Interviewleitfaden für die Befragung der Lehrer/innen nach den teilnehmenden Beobachtungen der zweiten Forschungsphase

Fragen zur Unterrichtseinheit
1. Bitte beschreiben Sie kurz die Unterrichtseinheit. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Thema, thematische Einbettung ▪ Ziele ▪ Inhalte ▪ Stundenverlauf
2. Was konnten die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsstunde selbst bestimmen, was war vorgegeben? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Sozialform, Aufgabenreihenfolge, Aufgabenmenge, Pflicht- und Wahlaufgaben) ▪ Lernweg (Arbeitsmaterialien, Methoden, Lösungswege) ▪ Lerninhalte (Aufgaben, Arbeitsaufträge, Themen, Inhalte) ▪ Soziales Miteinander
3. In wieweit waren die Schülerinnen und Schüler an der Planung der Unterrichtsstunde beteiligt?
4. Bitte beschreiben Sie Ihre Aufgaben während der Unterrichtsstunde?
5. Was haben Sie neu ausprobiert?
6. Was ist Ihrer Meinung nach gut gelaufen?
7. An welchen Stellen gab es Schwierigkeiten? Woran lag es?
8. Gibt es Dinge, die Sie beim nächsten Mal ändern würden?
9. Haben Sie noch weitere Anmerkungen zur Unterrichtsstunde?
Fragen zur Fortbildung
1. Was nehmen Sie aus der Fortbildung mit?
2. Was haben Sie in der Fortbildung Neues gelernt? (Aha-Erlebnisse)
3. Inwieweit hat sich durch die Fortbildung ihr Verständnis und/oder ihre Unterrichtspraxis verändert?
4. Wie bewerten Sie bislang die Fortbildung? Was gefällt Ihnen gut, was weniger gut? Wie schätzen Sie den Erfolg ein? (für sich, insgesamt für das Kollegium)

4. Interviewleitfaden für die Befragung der Lehrer/innen nach den teilnehmenden Beobachtungen der dritten Forschungsphase

Fragen zur Unterrichtseinheit
1. Bitte beschreiben Sie kurz die Unterrichtseinheit. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Thema, Stundenverlauf, Inhalte, Ziele
2. Bitte beschreiben Sie was an dieser Unterrichtseinheit offen war?
3. Was konnten die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsstunde selbst bestimmen, was war vorgegeben? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Sozialform, Aufgabenreihenfolge, Aufgabenmenge, Pflicht- und Wahlaufgaben) ▪ Lernweg (Arbeitsmaterialien, Methoden, Lösungswege) ▪ Lerninhalte (Aufgaben, Arbeitsaufträge, Themen, Inhalte) ▪ Soziales Miteinander
4. In wieweit waren die Schülerinnen und Schüler an der Planung der Unterrichtsstunde beteiligt?
5. Bitte beschreiben Sie Ihre Aufgaben während der Unterrichtsstunde?
6. Haben Sie noch weitere Anmerkungen zur Unterrichtsstunde?
Fragen zur Fortbildung
1. Beschreiben Sie bitte, wie Sie in Ihrem Unterricht weiter gearbeitet haben. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Woran liegt es Ihrer Meinung nach? (Hinderliche/ Förderliche Bedingungen)
2. Was haben Sie rückblickend aus dem gemeinsamen Arbeitsprozess mitgenommen? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist für Sie ein offener Unterricht? ▪ Welche Elemente gehören für Sie dazu? ▪ Welche Rolle spielt der offene Unterricht für Sie/ in ihrem Unterricht?
3. Wie setzen Sie offenen Unterricht um? (Gibt es Veränderungen?)
4. Welche Dinge haben Sie ausprobiert, wiederholt?
5. Welche Wünsche haben Sie für den weiteren Arbeitsprozess?

5. Definitionen und Ankerbeispiele für die deduktiven Kategorien und induktiven Ergänzungen zur Auswertung der Interviews und der Unterrichtsbeobachtungen auf der Analyseebene berufsbezogener Überzeugungen¹¹¹

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Unterrichtsbezogene Überzeugungen		
Zielvorstellungen	Die Lehrerinnen berichten von ihren Lehrzielen, die sie bei ihrer Unterrichtsgestaltung verfolgen.	Ja, ganz allgemein, denke ich schon, so die Eigeninitiative der Kinder fördern, Eigenverantwortlichkeit fördern, (...) Selbstbewusstsein natürlich da auch mit hinein bringen, aber auch strukturiert an irgendeine Sache herangehen, wie kann ich das erledigen diese Aufgabe (...) ja im Prinzip Lernen lernen, also wie, wie kann ich mir irgendetwas erschließen, das habe ich da noch nicht, das wäre auch noch mal so eine Sache, die ich gerne intensiver mir anschauen würde, habe ich, bin ich also auch noch nie zu gekommen dazu mal eine Fortbildung zu machen, aber das wäre noch so etwas, was ich auch noch wichtig finde für die Kinder, weil so viele Einflüsse auf die einprasseln und das die irgendwie sich selber entscheiden können, was ist jetzt für mich der richtige Weg. Manche Kinder, die haben das eigentlich von sich aus so drin, die wissen das, ich kann strukturiert arbeiten, ich kann mir mein Heft gut einteilen und so was so in kleinen Schritten und andere, die stehen davor und ja wissen gar nicht wie sollen sie darangehen, die brauchen so ein bisschen häppchenweise diese, ne das das zu unterscheiden und den Kindern da Hilfen zu geben, das wäre mir so wichtig. Also das wäre für mich noch ein Lernziel und für die Kinder eigentlich auch. Ne so. (L Jasmin: EI, 11: 26)
Unterrichtsmethodische	Die Lehrerinnen berichten, welche Unterrichtsformen	

¹¹¹ Diese Übersicht wurde beispielhaft angefügt. Da die Ergebnisdarstellungen sehr ausführlich erfolgten und auf diese Weise über die Kategorienbildung und die Datenbeispiele ein Einblick in die Zuordnung gegeben wird, wurde an dieser Stelle darauf verzichtet, alle Kodierleitfäden abzudrucken.

Präferenz	sie in ihrem Unterricht umsetzen.	[...] wenn ich etwas Neues mit den Kindern erarbeiten will, kann ich es einfach einmal so machen, dass die das selber entdecken, also selber herausfinden, welche Möglichkeit gibt es, das zu lösen, gerade im Matheunterricht bietet sich das eigentlich sehr oft an, wenn man denen eine Aufgabenstellung gibt und die müssen gucken, wie rechne ich die. Und die dann den anderen vorstellen und vergleichen. Es kann aber auch eine Stunde geben, also zum Beispiel die Namen von Körpern, die haben Erstklässler oder Zweitklässler noch gar nicht gehört, also dass die wissen, was ein Kegel ist oder so, die kennen vielleicht diese Hütchen, aber wissen nicht, dass das ein Kegel ist, da muss ich denen das schon vorgeben, also Fachbegriffe können die sich nicht aus dem Hut zaubern oder herleiten, die muss ich denen durch Frontalunterricht schon vermitteln. Genauso ist es ja auch mit Verben, Adjektiven, Nomen und solchen Sachen, da muss ich auch erst mal gucken, wie heißen die überhaupt, oder warum heißen die so, und Regeln, also Regeln muss man denen schon in der Hinsicht vermitteln, also solche Begriffe. Ja, wo würde ich noch eher frontal arbeiten? In einer normalen, kann man auch nicht sagen, Übungsstunden kann man auch, also zum Automatisieren Üben kann ich auch Stationen anbieten, kann aber auch eine Aufgabe einfach an die Tafel schreiben und sagen, so, jetzt bitte rechnen. (L Rosa: EI, 18:38)
-----------	-----------------------------------	---

Schul- und Professionsbezogene Überzeugungen		
Aufgaben der Lehrperson	Die Lehrerinnen berichten von ihren Aufgaben, die sie in ihrer Unterrichtspraxis wahrnehmen.	Als Berater, als jemanden, der Hilfe gibt, der die Kinder ermutigt, vor Herausforderungen stellt, Aufgaben anbietet, Stärken und Schwächen der Kinder erkennt, und daran ansetzt, Gespräche mit den Eltern führt, um ja, für die Kinder noch mehr da zu sein oder die noch besser zu erkennen, bei Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern noch weitere Personen hinzuzieht, aber in erster Linie ist mir wichtig, dass ich versuche, mit den Kindern das alleine zu klären, wenn irgendwas vorgefallen ist. Ja, anleiten, motivieren, herausfordern hatte ich glaube ich schon, Möglichkeiten biete auch kreativ zu sein, also im Kunstunterricht nicht alles vorgeben, sondern einen gewissen Gedanken, aber dass die trotzdem immer die Möglichkeiten haben, sich selber dann noch weitere Ideen einfallen zu lassen oder anderes Material zusammen zu suchen, was die vielleicht brauchen können. Ja, einerseits auch streng zu sein und konsequent, Dinge immer wieder nachzuhaken, die nicht so sind, wie sie eigentlich sein sollten. (L Rosa: EI, 1:22:52)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Inhalte der LehrerInnen Ausbildung	Die Lehrerinnen erwähnen, dass der offene Unterricht während ihrer Ausbildung thematisiert wurde.	Gelernt, das war im bei mit im Referendariat war das schon gerade das Thema. Also, das war schon, da kam das, ja sehr intensiv auch und das war auch, musste auch in der Prüfung. Also eine Stunde musste offen sein, eine Stunde durfte auch lehrerzentrierter sein. Also, das war da schon so ziemlich reglementiert und auch festgelegt. Und ja, da hat man natürlich auch schon immer so ein bisschen probiert und versucht das umzusetzen aber so die richtige Erfahrung macht man dann richtig erst, wenn man eine eigene Klasse hat und bei mir war das damals im Anfang meiner Tätigkeit, an einer Schule, wo ich da im Brennpunkt gearbeitet habe, da war das im Prinzip, konnte man gar nicht anders überleben als das durchzuführen, wirklich auch in die Praxis umzusetzen, [...]. (L Jasmin: EI, 32:20)
Vorstellungen zum Lehren und Lernen	Die Lehrerinnen nennen Aspekte, die für das Lernen der Schüler/innen förderlich sind.	Weil einfach erst mal die Motivation natürlich viel geringer ist bei den Kindern, die Selbstständigkeit viel geringer, weil so später nie gelernt wird, und weil natürlich auch erwiesen ist, dass die weniger behalten, also 90% oder 99% bei mir schalten sowieso ab, wenn ich irgendwie vorne etwas erkläre, weil alles, was sie sich selber erarbeiten, ne, natürlich besser behalten wird und weil einfach mehr Kompetenzen auch gefordert werden, miteinander kommunizieren, eigene Lösungswege finden, wo finde ich Material, wo hefte ich es ab, mit wem mache ich das. (L Flora: EI, 1:27:48)

6. Definitionen und Ankerbeispiele für die deduktiven Kategorien zur Auswertung der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen auf der Analyseebene der Dimensionen der Offenheit

Dimensionen der Offenheit		
Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Organisatorische Dimension	Lehrerinnen beschreiben ihre Unterrichtsgestaltung hinsichtlich Arbeitsbedingungen: Zeit, Arbeitsort, Sozialform, Aufgabenmenge, Pflicht- und Wahlaufgaben, Aufgabenreihenfolge.	[...] dann hatten wir letztens so eine Einheit, die war im Sprachbuch neu, z. B. Thema wo Bauen und Wohnen, das war für alle jetzt eine neue Geschichte, das war auch dann ganz schön und da haben wir gemeinsam überlegt welche Themenbereiche gehören jetzt zum Deutschunterricht, welche zum Sachunterricht, also Brückenbauen und so etwas und dann haben wir da verschiedene Arbeitsangebote zusammen gestellt, haben dazu eigentlich neue Angebote, also es war dann eine kleine Werkstatt, haben die aufgebaut, es gab halt Bereiche zum also Arbeitsblätter, Rätsel aber auch Bauklötze zum Bauen, Material einfach hingestellt, woraus die Kinder dann eigenständig sich was überlegen konnten, bauen konnten, sie hatten das Angebot auch ein Plakat zu gestalten, also die verschiedenen Methodiken, die wir jetzt nun vorher gelernt also eingeübt haben, konnten sie dann auch da sich überlegen und auch eigenständig dann, ja benutzen um ihre Ergebnisse auch darzustellen. Die hatten aber auch eine Mappe und Werkstattplan und meistens setze ich mich dann auch mit den Kindern gemeinsam hin und wir machen dann, ja überlegen dann, welche Stationen sind da oder schauen uns die Stationen an. Es gibt aber auch immer Freiraum noch um eigene Stationen noch dazu zustellen. Das nehmen die Kinder auch ganz gerne an. Und ja, und dann gibt es halt so einen Ausblick, wie lange soll das laufen, also dass sie dann auch so einen Zielpunkt haben und eben Unterschied in Pflicht und freiwillige Dinge. (L Jasmin: EI, 20:39)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Methodische Dimension	Lehrerinnen beschreiben ihre Unterrichtsgestaltung hinsichtlich des Lernwegs der Schüler/innen: Arbeitsmaterialien, Lernmethoden, Lernverfahren, Lösungswege.	<p>Innerhalb der Stationen ist es dann oft so, dass eine Aufgabe auch noch mal in sich differenziert ist. Also, dass man entweder dann Lückentext hat oder aber einen kompletten Text oder nur Lernwörter z.B. dann, also das, denke ich, ist da auch immer noch mal, vereinzelt, in sich noch mal differenziert. Ja, das sind so die die Sachen, die ich da versuche immer zu beherrzigen. Immer klappt es natürlich auch nicht. (L Jasmin: EI, 30:23)</p> <p>[...] da gibt es ein Thema und dann können die verschiedene Methoden wählen, mit verschiedene Verfahren, oder wenn ich jetzt das Ober-thema habe, Märchen in einem Schuhkarton, dann können die selber überlegen, welche Materialien, welche Methoden, will ich den Deckel, will ich nicht, also da, denke ich, gebe ich immer nur grob das Oberthema, oder mal eine Technik und dann dürfen die diese Technik aber auf ihre eigenen Dinge übertragen. (L Flora: EI, 09:17)</p>
Inhaltliche Dimension	Lehrerinnen beschreiben ihre Unterrichtsgestaltung hinsichtlich der Lerninhalte: Aufgabenstellung, Themen.	Also einmal das Inhaltliche, beim letzten Mal hatte ich ja Nulli und Priesemut, war vorgegeben durch das Buch, was wir gelesen haben, das Lesetagebuch, da hat sich das eigentlich so aus der Arbeit entwickelt, da wollte ich eigentlich gar nicht spielen, aber wir hatten irgendwann diese Stabfiguren und dann wollten die Kinder spielen, aber ok, dann machen wir was für die Eltern, das hat sich so aus der Arbeit entwickelt, und ja, dann waren eigentlich die Figuren auch dadurch schon vor-gegeben, ne, und der Text auch, weil wir ja in dem Thema waren, jetzt hatten wir Thema Märchen, da waren wir ja recht

		offen, was wir spielen, wir wussten, wir machen nicht Schneewittchen und die sieben Zwerge, C. wollte nicht, dass wir das gleiche machen, dann haben wir alle, dann habe ich gesagt, ok, was nehmen wir, ne, muss was sein, wo möglichst viele spielen können, überlegt mal [...]. (L Flora: EI, 1:07:37)
--	--	---

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Sozial-partizipative Dimension	Lehrerinnen beschreiben, wie sie ihren Unterricht planen und das soziale Miteinander in der Klasse gestalten.	<p>[...] wie wir angefangen haben da hatten wir ja die Reihe gemeinsam geplant und den großen Vertrag und sind dann auch dementsprechend eingestiegen auch mit der Kartenmethode zu sammeln: Was haben... Was wisst ihr über „Meine Stadt“, was fällt dir jetzt spontan dazu ein? Ich hatte vorher ein Bildrätsel gemacht, und dann kam „Meine Stadt“ raus als Wort, und dann haben die einfach spontan jeder einen Begriff erst mal gesammelt, dann geguckt: Was ist doppelt? Und dann haben wir das auch sortiert. (L Jasmin: 2. TB, 02:31)</p> <p>Das Ziel der heutigen Stunde war (unverständlich) Das Thema Gruppenarbeit ist ja so eine kleine Unterreihe in dieser Unterrichtsreihe. Und Ziel heute war, nachdem wir ja vorher schon so eingestiegen sind, machen Fotos im Team und Gruppenarbeit finde ich gut, weil... War heute das Thema, Regeln für die Gruppenarbeit zu suchen [...]. (L Flora: 3. TB, 00:47)</p>

7. Definitionen und Ankerbeispiele für die induktiven Kategorien zur Auswertung der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen auf der Analyseebene der Umsetzung offenen Unterrichts

Voraussetzungen und förderliche Bedingungen		
Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Voraussetzungen	Lehrerinnen gehen auf Voraussetzungen ein, die für die Umsetzung offenen Unterrichts notwendig sind.	Also Methoden, denke ich, ist bei mir wichtig, dass ich den Kindern erst mal Methoden überhaupt an die Hand geben muss, bevor sie die selber nutzen können, also das wäre würde jetzt zum Beispiel bei einem Lernplakat bedeuten, dass ich mit Kindern auch besprechen muss, dass ich die nicht so ins Blaue hinein arbeiten lasse, sondern erst mal überlege so, wie ist ein Plakat aufgebaut, was sind bestimmte Bedingungen für ein Plakat, damit die Zuschauer, die Eltern das lesen können, also, ich denke, Methoden muss ich erarbeiten, damit offener Unterricht überhaupt möglich ist [...]. (L Flora: EI, 12:45)
Förderliche Bedingungen	Aussagen beziehen sich auf Einflussgrößen, die für die Umsetzung offenen Unterrichts förderlich sind.	Ja, bessere Bedingungen, die uns in der Schule nicht gegeben sind, noch mehr Teamarbeit, Stunden, die uns angerechnet werden für die Planung, nicht immer zusätzlich jeden Montag kommen und nach der Konferenz dann immer noch mal besprechen auf das es einem an den Ohren rauskommt, wir haben auch nicht die Möglichkeit, dass alle Kollegen gleichzeitig Schule aushaben, das man wirklich besprechen könnte, außer an den Tagen, wo mal keine Konferenz ist, wo man auch mal froh ist, wenn man mal nichts hat. Ja, das Problem ist, dass manche einfach nicht wollen. Und die dazu zu bringen, stelle ich mir sehr schwer vor. Dafür müsste man konkrete Vorgaben machen von Seiten der Schulleitung und die müssten eingehalten werden und man müsste auch Dinge, Termine geben, bis

		<p>dann und dann muss das und das da sein, und das ist einfach nicht so an unserer Schule. In keinen Dingen, nie. Also man hat nicht so diese Orientierung, die fehlt einfach und nicht diesen Druck, ne, könnt ihr machen so, aber eigentlich macht es dann keiner. Man muss sagen, bis dann und dann ist das fertig und so ist es. (L Rosa: EI, 1:50:29)</p>
--	--	--